



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**GEÓRGIA MARIA DE ALENCAR MAIA**

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS(AS) NO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA): um olhar sobre o currículo e  
as práticas pedagógicas**

Crato  
2025

GEÓRGIA MARIA DE ALENCAR MAIA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS(AS) NO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA): um olhar sobre o currículo e  
as práticas pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Educação da  
Universidade Regional do Cariri (URCA) como  
requisito para obtenção do título de Mestra em  
Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas,  
Culturas e Diversidades

Sublinha: Educação, inclusão, diferenças e  
deficiência

Orientador: Prof. Dr. Lucas Romário da Silva.

Crato

2025

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema  
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Maia, Geórgia Maria de Alencar

M217i INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS(AS) NO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA): um olhar  
sobre o currículo e as práticas pedagógicas / Geórgia Maria de Alencar Maia. Crato-  
CE, 2025.

177p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do  
Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof. Dr. Lucas Romário da Silva

1.Ensino Superior, 2.Inclusão de estudantes Surdos, 3.Currículo, 4.Diferença  
surda, 5.Curso de Pedagogia; I.Título.

CDD: 370

GEÓRGIA MARIA DE ALENCAR MAIA

INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS(AS) NO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA):** um olhar sobre o currículo e  
as práticas pedagógicas

**Data de aprovação:** 20 de agosto de 2025

BANCA EXAMINADORA:

 Documento assinado digitalmente  
**LUCAS ROMÁRIO DA SILVA**  
Data: 20/08/2025 11:54:36-0300  
Verifique em <https://validar.sti.gov.br>

---

Prof. Dr. Lucas Romário da Silva (Orientador)

Universidade Regional do Cariri (URCA)

 Documento assinado digitalmente  
**MADALENA KLEIN**  
Data: 20/08/2025 15:30:52-0300  
Verifique em <https://validar.sti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Madalena Klein (Examinadora externa)

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

 Documento assinado digitalmente  
**MARLA VIEIRA MOREIRA DE OLIVEIRA**  
Data: 20/08/2025 14:53:34-0300  
Verifique em <https://validar.sti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marla Vieira Moreira de Oliveira (Examinadora interna)

Universidade Regional do Cariri (URCA)

## **Dedicatória**

À minha mãe, Maria Mercês de Alencar Antão Maia (In Memória) pela sua presença, seus ensinamentos, sua fé, coragem e motivação, ao meu pai Ronald Gomes Maia, pelo seu apoio e exemplo de educador, e ao meu esposo Cicero Sulino Campos de Almeida pelo amor, respeito, dedicação e por me fazer acreditar que seria possível.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar e por todas as realizações alcançadas. Por realizar seus planos em minha vida, fazendo-me sempre ter a certeza de que estes são melhores e maiores que os meus. A ele toda honra e toda glória!

Aos meus pais Ronald Gomes Maia e Maria Mercês de Alencar Antão Maia, Mercezinha (In Memória), meu amor maior, minha primeira escola de vida, exemplo de luta, coragem, honestidade e dedicação. Obrigada por serem a base firme sobre a qual construí meus passos. Vocês me ensinaram, com gestos simples e exemplos dignos, o valor do esforço, da humildade, do respeito e da honestidade. Obrigada por serem abrigo acolhedor e colo quentinho que me fizeram entender o sentido da casa cheia, de todos ao redor da mesa no dia a dia. Esta conquista é, sobretudo, de vocês. Tudo o que sou e tudo o que conquistei carregam o amor e a presença de vocês. A vocês toda a minha gratidão, amor e admiração.

Ao meu esposo Sulino, companheiro de vida, meu porto seguro e meu maior incentivador. Obrigada por caminhar ao meu lado com paciência, por acreditar em mim mesmo nos momentos em que eu duvidei de mim mesma. Por compreender minhas ausências, acolher meus silêncios e celebrar comigo cada conquista. Sua presença constante me trouxe força, equilíbrio e serenidade ao longo dessa jornada. Foi com seu apoio incondicional, seu amor firme e sua parceria generosa que encontrei coragem para seguir em frente. Esta conquista também é sua, porque em cada página escrita, em cada desafio superado, houve um pouco do seu cuidado, da sua escuta e do seu amor. Obrigada por ser abrigo, impulso e amor todos os dias.

Às minhas filhas Amanda e Alana, luzes da minha vida, inspiração dos meus dias e razão profunda do meu caminhar. A vocês, dedico cada esforço, cada noite mal dormida, cada momento de superação ao longo desta caminhada. Nos sorrisos de vocês encontrei força, nos abraços, acolhimento, e nos olhos atentos, o motivo mais bonito para não desistir. Obrigada por me ensinarem, todos os dias, o verdadeiro significado da palavra “ESPERANÇAR”.

Ao mais novo filho, Arthur, acredite: gastei você em meu coração desde o dia em que te conheci. Obrigada por você existir em nossas vidas. Obrigada por me dar motivos ainda mais profundos para acreditar na força do amor e da educação.

Ao meu genro Moisés, você faz parte da nossa família, um filho muito querido. Obrigada por sua presença generosa e alegre, pela presença e responsabilidade. Seu amor pela família me traz tranquilidade e alegria.

Aos meus irmãos meu agradecimento mais sincero e carinhoso. Obrigada por serem presentes em vida. Em cada etapa desta caminhada, senti o carinho, a torcida e a força de vocês como um abraço que me sustentava, mesmo à distância. Nossa história compartilhada me fortaleceu e me ensinou sobre afeto, parceria e superação. Trago cada um de vocês comigo neste momento tão especial, certos de que essa conquista também carrega um pouco do amor que construímos juntos ao longo da vida. Toda minha gratidão,

afeto e admiração. Ao cunhado e cunhada, gratidão pela amizade, carinho, respeito e presença generosa, vocês são especiais e admiráveis.

Aos meus sobrinhos, Ana Luiza, Ana Giulia, Giovana, José Alberto filho, Gabriele Mercês, deixo um agradecimento especial e cheio de ternura. Que este caminho de dedicação e estudo possa, de alguma forma, inspirar cada um de vocês a também sonhar alto, acreditar em si mesmos e nunca desistir.

Aos meus netinhos Tomás e Ana Maria, vocês são a continuidade dos meus sonhos, a esperança renovada em cada sorriso, a alegria que dá sentido aos meus dias. Mesmo tão pequenos, já são grandes inspirações. Em cada etapa desta caminhada, pensei em vocês — no legado de amor, coragem e dedicação. Que um dia, ao olharem para esta conquista, sintam orgulho e se sintam motivados a trilhar seus próprios caminhos com coragem, sensibilidade e brilho nos olhos. Meu amor incondicional!

Às minhas amigas que a Educação Infantil me presenteou, aquelas que estiveram por perto nos momentos mais difíceis e nas alegrias desta jornada, deixo meu mais sincero e afetuoso agradecimento. Obrigada por cada palavra de apoio, por cada escuta atenta, por respeitarem meus silêncios e celebrarem comigo cada conquista, por menor que fosse. Essa vitória também é de vocês, que torceram, acreditaram e, de alguma forma, caminharam comigo.

Aos meus colegas de trabalho da Universidade e do Mestrado, em especial ao colega Antônio Nelson, os quais acompanharam de perto minha trajetória e foram apoio constante nos momentos mais desafiadores, deixo minha sincera e respeitosa gratidão. Em meio às rotinas e demandas, encontrei em vocês companheirismo, empatia e apoio que fizeram toda a diferença. Guardo comigo o valor da convivência profissional marcada por afeto, respeito e parceria.

À Universidade Regional do Cariri (URCA), minha mais profunda gratidão.

Este espaço é mais do que um ambiente de formação acadêmica — é lugar de descobertas, de encontros potentes, de desafios que me impulsionaram ao crescimento pessoal, profissional e humano. Sou imensamente grata por fazer parte de uma instituição pública comprometida com a transformação social, com a valorização da diversidade e com a promoção do conhecimento crítico e emancipador. Saio desta etapa com o coração cheio de gratidão por cada oportunidade vivida nesta casa que me acolheu, me formou, me fortaleceu e me ressignificou.

Aos meus professores e professoras, mestres que marcaram minha trajetória com generosidade, saber e compromisso, minha mais sincera e profunda gratidão. Obrigada por compartilharem não apenas conhecimentos, mas também humanidade, ética e paixão pelo que fazem. Levo comigo cada aprendizado com respeito, admiração e o compromisso de seguir fazendo da educação uma prática de cuidado, inclusão e transformação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Lucas Romário, deixo registrada minha profunda gratidão, respeito e admiração por ter sido guia generoso e presente ao longo desta caminhada. Obrigada por acreditar e segurar a minha mão, mesmo quando os desafios pareciam maiores que as certezas. Gratidão por cada orientação atenta, por cada escuta

sensível, por cada provocação que ampliou meus horizontes e me fez enxergar além do óbvio. Sua dedicação, paciência e compromisso com a formação crítica foram fundamentais para que esta pesquisa se concretizasse com profundidade e coerência. Levo comigo não apenas o conhecimento construído, mas também o exemplo de um verdadeiro educador: ético, inspirador e comprometido com a transformação que nasce do diálogo e da escuta. Esta conquista também é sua. Com respeito, carinho e sincero reconhecimento.

À banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marla Vieira e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Madalena Klein, expresso minha sincera gratidão pelo olhar atento, pelas valiosas contribuições e pelo compromisso ético e acadêmico dedicados à leitura e apreciação deste trabalho. A presença de cada uma neste momento tão significativo é motivo de honra e reconhecimento. A escuta sensível, os questionamentos propositivos e as considerações cuidadosamente construídas não apenas enriqueceram esta pesquisa, mas também ampliaram meu olhar sobre o caminho percorrido e os desdobramentos possíveis desta temática. Recebo com gratidão cada sugestão e crítica construtiva, ciente de que o conhecimento se fortalece no diálogo. Muito obrigada por fazerem parte desta etapa tão especial da minha trajetória.

### **Gratidão à Comunidade Surda!**

À comunidade surda, minha mais profunda e respeitosa gratidão.

Foi no encontro com vocês que ressignifiquei olhares, compreendi outras formas de existir, comunicar e ensinar. Vocês me ensinaram que a surdez não é ausência, mas presença de uma identidade visual, linguística e cultural potente, que rompe com os modelos hegemônicos e desafia as estruturas excludentes da educação. Sou grata por cada partilha, cada gesto, cada olhar repleto de sentido. Sou grata por me permitirem aprender com suas histórias, com suas lutas e com a beleza singular da Libras — uma língua que carrega a memória, a resistência e o orgulho de um povo. Esta pesquisa também é um tributo à luta de vocês por reconhecimento, por equidade e por sinalizações. Que esta pesquisa possa contribuir, ainda que modestamente, para fortalecer o respeito à diferença e o direito à plena participação em todos os espaços sociais, culturais e educativos.

Aos meus alunos, razão viva do meu ofício e inspiração diária, minha gratidão mais sincera e emocionada. Obrigada por cada troca, por cada pergunta que me desafiou, por cada olhar que me fez refletir sobre o papel transformador da educação. Vocês me ensinaram que aprender e ensinar é uma via de mão dupla, feita de escuta, afeto, paciência e respeito. Em sala de aula, aprendi com vocês sobre limites, possibilidades e, acima de tudo, sobre humanidade. Levo em meu coração cada experiência compartilhada. Este trabalho também é dedicado a vocês, que me impulsionam a buscar constantemente uma educação mais sensível, inclusiva e comprometida com as diferenças.

Aos intérpretes de Libras, minha profunda e respeitosa gratidão e admiração. Vocês são pontes entre mundos, entre línguas, entre culturas. Com competência, sensibilidade e ética, possibilitam o direito à comunicação, à educação e à participação plena da comunidade surda nos mais diversos espaços.

## RESUMO

Considerando a necessidade de tensionarmos a inclusão de estudantes surdos(as) no Ensino Superior, esta pesquisa em Educação objetiva problematizar o processo de inclusão de estudantes surdos(as) matriculados(as) no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). Para tanto, os seus objetivos específicos são: a) identificar no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA) se há e quais são as questões relacionadas à inclusão de surdos(as); b) problematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso com estudantes surdos(as); c) compreender quais os principais desafios enfrentados por professores(as) e estudantes surdos(as) do curso de Pedagogia da URCA nas práticas pedagógicas. A pesquisa ancora-se nos aportes teóricos dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos a partir de uma abordagem qualitativa e exploratória. O percurso metodológico foi fundamentado em um delineamento empírico, com análise documental dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia da instituição, de 2007 e 2022, e utilizando como principal técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, aplicada a um grupo de participantes composto por quatro estudantes surdos(as), regularmente matriculados(as) no curso de Pedagogia e seis professores(as). A escolha dos sujeitos foi intencional, com base em critérios de relevância e vivência direta com a temática da inclusão no Ensino Superior, no curso de pedagogia da URCA. A análise fundamenta-se em autores como Skliar(2016), Dorziat (2017), Strobel (2023), Perlin (2013), Corazza (2010), Thoma; Klein (2010) e Hall (1997) e evidenciando que, apesar de avanços através da Lei 10.436/2002, Decreto 5.626/2005, que reforçam os direitos educacionais das pessoas surdas, incluindo o acesso, a permanência e a participação plena em todos os níveis de ensino, observa-se nas entrevistas que ainda existem lacunas de comunicação e metodologias visuais nas práticas pedagógicas que limitam a inclusão dos estudantes surdos no Ensino Superior. Para análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, conforme proposta de Bardin (2011), respeitando as etapas de pré-análise, exploração do material, categorização e interpretação dos sentidos. Os dados apontam em seus resultados os desafios de comunicação entre professores e surdos, como também ausência de estratégias visuais, recursos acessíveis, formação docente insuficiente para a inclusão de estudantes surdos e não reconhecimento da cultura surda como saber legítimo, aceito e considerado em todas as etapas do processo acadêmico, promovendo ao estudante surdo(a) maior participação, acolhida e oportunidade de aprendizado significativo. Os dados revelam que, apesar dos avanços legais e das diretrizes curriculares que indicam a obrigatoriedade da Libras e da valorização da diferença, o PPC da pedagogia da URCA (2007 e 2022), ainda mantém estrutura curricular com pouco reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais a comunidade surda, notabilizando a necessidade da resignificação de práticas pedagógicas acessíveis, através dos recursos e metodologias visuais. Os dados evidenciam a necessidade do compromisso institucional com acessibilidade e o reconhecimento da surdez como diferença e não como deficiência. Conclui-se assim a urgência de política curricular inclusiva no Ensino Superior, que dialogue com as demandas dos estudantes surdos(as), contemple as diferenças e promova transformação nas práticas pedagógicas e acadêmicas.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Inclusão de estudantes Surdos; Currículo; Diferença surda; Curso de Pedagogia

## ABSTRACT

Considering the need to challenge and critically reflect on the inclusion of deaf students in higher education, this research in Education aims to problematize the process of inclusion of deaf students enrolled in the Pedagogy course at the Regional University of Cariri (URCA). Its specific objectives are: (a) to identify whether and how issues related to the inclusion of deaf students are addressed in the curriculum of the Pedagogy course at URCA; (b) to discuss the pedagogical practices developed in the course with deaf students; and (c) to understand the main challenges faced by teachers and deaf students in pedagogical practices within the Pedagogy course at URCA. The study is grounded in the theoretical contributions of Cultural Studies and Deaf Studies, adopting a qualitative and exploratory approach. The methodological path was based on an empirical design involving documentary analysis of the Pedagogical Course Projects (PPCs) of the Pedagogy program from 2007 and 2022, and semi-structured interviews as the main data collection technique, applied to a group of participants composed of four deaf students regularly enrolled in the Pedagogy course and six professors. The participants were intentionally selected according to criteria of relevance and direct experience with the theme of inclusion in higher education. The analysis draws on authors such as Skliar (2016), Dorziat (2017), Strobel (2023), Perlin (2013), Corazza (2010), Thoma and Klein (2010), and Hall (1997), highlighting that, despite the legal advances guaranteed by Law No. 10.436/2002 and Decree No. 5.626/2005—which reinforce the educational rights of deaf people, including access, permanence, and full participation at all levels of education—the interviews reveal persistent gaps in communication and the use of visual methodologies within pedagogical practices that limit the inclusion of deaf students in higher education. Data analysis was conducted through Bardin's (2011) Content Analysis, following the stages of pre-analysis, material exploration, categorization, and interpretation of meanings. The results indicate challenges in communication between teachers and deaf students, as well as the lack of visual strategies, accessible resources, and sufficient teacher training for the inclusion of deaf students, along with the non-recognition of Deaf culture as legitimate, accepted, and valued knowledge throughout the academic process. These findings demonstrate that, despite legal and curricular advances that establish the teaching of Libras and the appreciation of difference, the Pedagogy Course Projects (2007 and 2022) at URCA still maintain a curricular structure that insufficiently recognizes the linguistic and cultural specificities of the deaf community. This highlights the need to re-signify pedagogical practices through accessible resources and visual methodologies. The data emphasize the importance of institutional commitment to accessibility and the recognition of deafness as a difference rather than a disability. Therefore, it concludes that there is an urgent need for inclusive curricular policies in higher education that respond to the demands of deaf students, embrace difference, and promote transformation in pedagogical and academic practices.

**Keywords:** Higher Education; Inclusion of Deaf Students; Curriculum; Deaf Difference; Pedagogy Course.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1.** Descrição das entrevistas com os professores

**Quadro 2:** Descrição das Entrevistas dos estudantes surdos/as

**Quadro 3:** Informações apresentadas nos documentos dos PPCs sobre as Legislações que embasam a inclusão dos estudantes surdos no Ensino Superior

**Quadro 4.** Comparativo entre o PPC Vigente (2007) e o PPC Proposto – Foco na Inclusão do Estudante Surdo

**Quadro5.** Informações sobre as árvores utilizadas ficticiamente para nomear os(as) Estudantes Surdos(as)

**Quadro 6.** Informações sobre as árvores utilizadas ficticiamente para nomear os(as) Professores(as) ouvintes

## **LISTA DE SIGLAS**

**BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEC** – Conselho de Educação do Ceará

**CEE** – Conselho Estadual de Educação

**CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa

**CEPE** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

**CIEC** – Coordenação Interdisciplinar de Estudos Culturais / Coordenação Interdisciplinar dos Estudos Contemporâneos

**CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior

**CREDE** – Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**DCNP** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**GR** – Guia de Recolhimento

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**LBI** – Lei Brasileira de Inclusão

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LGBT** – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**MEC** – Ministério da Educação

**NDE** – Núcleo Docente Estruturante

**NUARC** – Núcleo de Acessibilidade da URCA

**NUPPES** – Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação para Surdos

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**PPC** – Projeto Pedagógico do Curso

**SEESP** – Secretaria de Educação Superior

**SECITECE-CE** – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará

**SEDUC-CE** – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SESC** – Serviço Social do Comércio

**SESI** – Serviço Social da Indústria

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TGD** – Transtornos Globais de Desenvolvimento

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**EC** – Estudos Culturais

**ES** – Estudos Surdos

**ECE** – Estudos Culturais em Educação

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1.** Tela de unidade de contexto (citação) e tela de unidade de registro

**Figura 2.** Exemplo de Nuvem de palavras gerada a partir da criação dos códigos

**Figura 3.** Exemplo da Tabela de código e principais categorias

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                                                                                                  | 16  |
| 1 ESTUDOS CULTURAIS, ESTUDOS SURDOS, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO ...                                                                                                    | 26  |
| 1.1 Estudos Culturais: um breve percurso pela trajetória cultural, política, social e histórica .....                                                            | 26  |
| 1.2 Estudos culturais: encontro de identidades e diferenças .....                                                                                                | 31  |
| 1.3 Estudos Culturais em Educação (ECE) no Brasil.....                                                                                                           | 39  |
| 1.4 Estudos Surdos em Educação .....                                                                                                                             | 45  |
| 1.5 Currículo e Inclusão no Ensino Superior.....                                                                                                                 | 51  |
| 1.6 A universidade e os desafios do processo de inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior: das políticas públicas às práticas pedagógicas acessíveis..... | 57  |
| 2 PERCURSO METODOLÓGICO .....                                                                                                                                    | 63  |
| 2.1 Dialética da travessia – afinal, quais os caminhos e possibilidades que devo trilhar? .....                                                                  | 64  |
| 2.2 Análise de Conteúdo.....                                                                                                                                     | 65  |
| 2.3 Procedimentos éticos .....                                                                                                                                   | 67  |
| 2.4 Levantamento bibliográfico.....                                                                                                                              | 68  |
| 2.5 Lócus da Pesquisa.....                                                                                                                                       | 68  |
| 2.5.1 O NUARC – Núcleo de Acessibilidade da URCA .....                                                                                                           | 70  |
| 2.5.2 O surgimento do Curso de Pedagogia .....                                                                                                                   | 71  |
| 2.5.3 Proposta do Curso de Pedagogia .....                                                                                                                       | 72  |
| 2.6 Composição do Corpo Docente .....                                                                                                                            | 73  |
| 2.7 Coleta de Dados.....                                                                                                                                         | 73  |
| 2.7.1 Análise dos documentos .....                                                                                                                               | 73  |
| 2.7.2 A entrevista semiestruturada .....                                                                                                                         | 74  |
| 2.8 Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....                                                                                                                | 79  |
| 2.8.1 Os professores .....                                                                                                                                       | 79  |
| 2.8.2 Os estudantes surdos.....                                                                                                                                  | 80  |
| 2.9 O software como instrumento de auxílio da análise.....                                                                                                       | 82  |
| 3. O PPC EM TENSÃO: SENTIDOS DA INCLUSÃO DE SURDOS(AS) NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA .....                                                          | 87  |
| 3.1 Projeto Pedagógico do Curso – PPC: o que dizem os documentos, os(as) estudantes e os(as) professores(as)? .....                                              | 87  |
| 4 VOZES DOCENTES E DISCENTES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: ENTRE SABERES, RESISTÊNCIAS E (RE)SIGNIFICAÇÕES .....                                         | 108 |
| 4.1 Saberes docentes sobre a surdez e a diferença: entre lacunas formativas e processos de construção .....                                                      | 109 |

|                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2 Tensões e desafios da inclusão de surdos: entre limites institucionais e escuta da diferença .....                                | 115 |
| 4.3 O currículo e as práticas avaliativas para a inclusão do(a) estudante surdo(a) a partir de suas (re)significações culturais ..... | 119 |
| 4.3.1 Diálogos mediadores: o intérprete de Libras-português no entrelugar da inclusão .....                                           | 127 |
| 5 O PRODUTO EDUCACIONAL .....                                                                                                         | 138 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                                          | 140 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                                     | 148 |
| <b>APÊNDICES</b> .....                                                                                                                | 164 |
| <b>ANEXOS</b> .....                                                                                                                   | 170 |

## INTRODUÇÃO

Diante do cenário educacional, desenvolvi esta pesquisa utilizando-a como meu lugar de fala, onde trago a minha expressividade, assim como as preocupações, interesses e anseios como professora, educadora, pesquisadora e pedagoga, desafiando-me ao conhecimento e disseminação das peculiaridades do mundo surdo, em específico a educação da pessoa surda, a qual tratei com zelo, respeito e reconhecimento.

Reconheço que o acesso, inclusão e permanência são as principais preocupações desta pesquisa, que se fez a partir de dois caminhos paralelos interligados entre a busca de favorecer significações à atuação profissional no ensino superior diante da inclusão, e, ao mesmo tempo, oportunizar novos caminhos de ações significativas aos estudantes surdos universitários, despertando novos olhares sobre a sua inclusão e permanência no espaço acadêmico.

O interesse pela pesquisa surgiu diante da vivência e atuação em sala de aula, assim como nos corredores universitários, em torno da inclusão de estudantes surdos(as) no cotidiano acadêmico. Nesse contexto manifestaram-se questionamentos sobre a inclusão e as dificuldades associadas às práticas pedagógicas e ao currículo, bem como ao que promove o respeito pela diferença surda sócio-histórico-cultural, a qual constrói sua identidade, seu conhecimento social e científico a partir das suas experiências visuais.

Para contextualizar melhor o meu caminho de atuação, fiz uma breve apresentação de como cheguei até aqui e da importância da comunidade surda<sup>1</sup> durante o meu caminhar. Como pedagoga, durante alguns anos, trabalhei em sala de aula como professora titular do ensino regular, essa experiência me proporcionou várias reflexões sobre o currículo, o meu papel profissional e a prática pedagógica de como fazer e o que fazer na construção educativa, inclusiva e de ensino-aprendizagem. Na atuação profissional, sentia-me inquieta e buscava ações pedagógicas comprometidas, das quais tornassem o contexto escolar significativo e transformador, em busca de uma educação justa e humana.

Em 2005, fui apresentada à comunidade surda e trago comigo fortes recordações dos primeiros contatos: as primeiras conversas, o primeiro curso, que despertaram em mim profundas curiosidades e instigaram o forte desejo de conhecer a língua espaço-

---

<sup>1</sup> Comunidade surda - Segundo Padden e Humphries (2000, p.5) Apud Strobel (2023), a comunidade surda é um grupo de pessoas que vive em determinado espaço, compartilham objetivos comuns e, por diferentes meios, busca alcançá-los coletivamente.

visual<sup>2</sup>, proporcionando a interação com os surdos. A vivência com os surdos me proporcionou novos conhecimentos e práticas, chegando a atuar com intérprete educacional durante alguns anos. Formada de Pedagogia desde 2002, concluí minha segunda graduação em 2014, no curso de Letras/Libras e, em 2017, iniciei o trabalho no ensino superior, assumindo as disciplinas de Libras nos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri (URCA), contribuindo de maneira efetiva para a formação de professores desta instituição, não apenas na área da Libras, mas também no campo da inclusão universitária.

Caminhando nessa direção, e com a chegada dos(as) estudantes surdos(as) à universidade, surgiram novos anseios e reflexões diante da inclusão desses(as) estudantes. O processo inclusivo deve ser aquele que de fato promova o acesso, mas que também valorize os grupos e as diferenças – entre estas, os Surdos<sup>3</sup>, sua língua e cultura – respeitando e atendendo às suas necessidades educacionais.

Desse modo, com esta pesquisa busquei dialogar sobre o processo educacional inclusivo dos(as) estudantes surdos(as) do curso de pedagogia da URCA, questionando o que é necessário para que as práticas pedagógicas sejam articuladas de forma efetiva, com embasamento nos estudos surdos na perspectiva da diferença cultural, linguística e respeito à identidade surda.

O tema da pesquisa evidencia a relevância de pensar, refletir, sentir, inquietar-se, indagar e desenvolver reflexões críticas sobre o currículo, as práticas pedagógicas e a participação dos estudantes surdos(as) no processo educativo. Ao mesmo tempo, promove assim um diálogo significativo, reconhecendo as necessidades de mudanças a partir da escuta, troca e conhecimento construído nos Estudos Surdos, que cercam as especificidades da pessoa surda. Nesse percurso, destaca-se principalmente a importância de conhecer as experiências dos(as) estudantes surdos(as) e suas condições no nível superior.

Diante do exposto, propus para o presente estudo a busca por elementos que embasaram a seguinte questão central da pesquisa: **como acontece o processo de**

---

<sup>2</sup> Língua Espaço-visual – Língua estabelecida através da visão e da utilização do espaço.

<sup>3</sup> Os Surdos – O termo não se trata da deficiência ou refere às pessoas que não ouvem. O termo, segundo Perlin (2016), apresenta os surdos em relação à experiência visual, a partir de sua diferença e não deficiência. São sujeitos que usam a língua de sinais, têm costumes, histórias, tradições. O Surdo – O Outro que se apresenta na sua totalidade, na sua diferença e identidade (Perlin, 2013). O termo ‘Surdo’, está atrelado a uma visão socioantropológica apresentando a pessoa surda como diferença linguística, cultural e social, fatores importantes que contribuem para a construção de sua identidade, e não pela condição da deficiência ou patologia na condição de uma cura (Lopes *et al*, 2011).

### **inclusão de estudantes surdos(as) matriculados(as) no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA)?**

Quanto às questões específicas, os desdobramentos da investigação, busquei responder às seguintes questões:

- Quais as questões relacionadas à inclusão de surdos(as) no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA), e de que forma os (as) estudantes surdos(as) são contemplados(as) no currículo?
- Considerando as diferenças surdas, como são desenvolvidas as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes surdos(as)?
- Quais os principais desafios enfrentados por professores(as) e estudantes surdos(as) do curso de Pedagogia da URCA nas práticas pedagógicas?

Para responder a essas questões, foram traçados os objetivos da pesquisa. O objetivo geral consiste em problematizar o processo de inclusão de estudantes surdos(as) matriculados(as) no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Os objetivos específicos foram:

- Identificar no currículo do curso de Pedagogia da URCA se há e quais são as questões relacionadas à inclusão de surdos(as);
- Problematicar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do curso com estudantes surdos(as);
- Compreender os principais desafios enfrentados por professores(as) e estudantes surdos(as) do curso de Pedagogia da URCA nas práticas pedagógicas.

Cabe destacar que para a inclusão dos(as) estudantes surdos(as) faz-se necessário que a surdez<sup>4</sup> desperte novos olhares, promovendo novas discussões e tendências teóricas que apresentem a educação de surdos(as) por meio de textos e análises relacionados ao currículo e às suas relações de poder e saberes significativos. Trata-se de abrir novas perspectivas e possibilidades, buscando pensar a prática pedagógica diante de

---

<sup>4</sup> Surdez – Segundo Skliar (2016), a surdez é uma questão de diferença, uma construção histórica e social, feita de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação, de representações compartilhadas entre eles.

problemáticas que envolvem categorias, tais como diferença linguística, subjetividade, identidade, discurso e poder (Silva, 2001).

Nessa caminhada, e em busca de contemplar a proposta do Mestrado Profissional em Educação da URCA, que está intrinsecamente relacionada à escolha deste estudo, busquei cumprir duas metas: a realização da construção do produto educacional que servirá como instrumento de contribuição para melhoria da educação, do acesso e da permanência de estudantes surdos(as) no ensino superior, e a construção de um recurso de estratégias educacionais que favoreçam a prática pedagógica.

Dessa forma, apresentamos como metas:

- Elaborar um Guia Prático de orientações para os(as) professores(as) do curso de Pedagogia da URC, como subsídios aos dados levantados;
- Construir e publicar, no site da URCA, um *link* de acesso ao Guia Prático de orientações interativas, de forma permanente e acessível aos(as) professores(as) do curso de pedagogia, com as devidas contribuições às práticas pedagógicas. Esse recurso busca promover reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, os desafios existentes, o respeito às diferenças linguísticas e o uso de estratégias visuais efetivas para estudantes surdos(as).

Conforme Moreira e Tadeu (2013), pensar o currículo implica novos olhares que apontam para consequências profundas e significativas, constituídas em problemáticas abordadas em diferentes contextos das práticas educativas. Vale ressaltar que tais olhares despertam para uma responsabilidade quanto à sua organização, e não apenas para a forma como analisamos o currículo. É fundamental revisitá-lo, antes de tudo, a partir dos Estudos Culturais<sup>5</sup> e Estudos Surdos<sup>6</sup>, a fim de refletir sobre suas implicações na educação de surdos.

Esta pesquisa tem como foco a realidade da inclusão de estudantes surdos(as) no curso de Pedagogia, da Universidade Regional do Cariri (URCA). Para tanto, procuramos identificar no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri

---

<sup>5</sup>Estudos Culturais – Surgiu em 1964, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Esse campo emerge como discurso teórico crítico à noção de cultura dominante, erudita, que recaía sobre literatura e artes britânicas, não permitindo a chamada cultura popular (Dorziat et al., 2019).

<sup>6</sup>Estudos Surdos – Programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político (Skliar, 1998)

(URCA), se há, e quais são, as questões relacionadas à inclusão de surdos(as), bem como problematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do curso com esses estudantes. Além disso, buscamos compreender os principais desafios enfrentados por professores(as) e estudantes surdos(as) nas práticas pedagógicas, no tocante ao processo educacional no curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior da região do Cariri. A pesquisa contou com a participação de quatro estudantes surdos regularmente matriculados(as) no curso de pedagogia e seis professores do mesmo curso.

A pesquisa adveio de uma abordagem empírica, com base nos Estudos Culturais, a partir de levantamento bibliográfico que busca elementos teóricos para o trabalho. De tal forma, decidi pela pesquisa documental e pela entrevista como instrumentos metodológicos de coleta para a investigação científica, estruturada em etapas: planejamento, execução e análise.

A obtenção dos dados ocorreu por meio de entrevistas, analisadas com base nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos. O foco de pesquisa concentrou-se nas identidades e diferenças surdas e docentes, no processo comunicativo, no currículo do curso de pedagogia, nas práticas pedagógicas curriculares, na inclusão dos(das) estudantes surdos(as), nos desafios e dificuldades que envolvem o processo de inclusão, nas estratégias de ensino, nas experiências docentes e discentes na universidade, e nas expectativas do processo educacional dos estudantes surdos(as).

No contexto educacional do Ensino Superior, torna-se evidente a necessidade de promovermos novas discussões sobre as práticas que envolvem a educação de surdos, assim como sobre os desafios e dificuldades enfrentados entre professores(as) e estudantes diante das diversas problemáticas que cercam o processo de inclusão. Vale ressaltar que refletir sobre as práticas pedagógicas e sobre o currículo, no que se refere à qualidade da educação ofertada aos(as) estudantes surdos(as), contribui para a definição de condições necessárias ao acesso e à permanência no âmbito acadêmico.

Atualmente, as questões relacionadas à inclusão estão cada vez mais presentes nos contextos educacionais, embora ainda, muitas vezes de forma superficial, vinculadas às tradições epistemológicas da educação especial. Tal perspectiva ainda revela carência de políticas públicas, que sejam implantadas de forma eficaz, valorizando as diferenças, culturas e identidades surdas no cotidiano, das práticas pedagógicas em atenção ao acesso e permanência do aluno surdo durante suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, relacionar a educação de surdos aos Estudos Culturais e Estudos Surdos significa buscar respostas para os fracassos educacionais dos surdos, por meio das

discussões, reflexões sobre o currículo e sua relação com a educação de surdos historicamente narrada pela ideologia dominante. Essa ideologia interpela os sujeitos a partir dos seus princípios, construindo a surdez segundo o modelo dos que ouvem (Lunardi, 2016, p.158).

Assim, a pesquisa propõe refletir sobre os aspectos relacionados à educação de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais, por meio de um recorte teórico com foco nos Estudos Surdos. Essa abordagem enfatiza a cultura surda e a construção da identidade em um modelo socioantropológico que reconhece a língua de sinais como elemento do fortalecimento cultural, linguístico, social e educacional – condições estas necessárias para o desenvolvimento do surdo.

Para adentrar a área de interesse da pesquisa, percorreu-se um longo trajeto pela trajetória cultural, política, social e histórica dos Estudos Culturais, que serviram de embasamento teórico para toda a investigação aqui proposta. Nessa perspectiva, entende-se que os Estudos Culturais abordam questões essencialmente contraditórias, que fogem ao padrão socialmente estabelecido como normal e que se apresentam, muitas vezes, como desafios que questionam os princípios básicos impostos pela sociedade.

Nesse sentido, buscou-se um objeto de discurso fortemente presente nos âmbitos acadêmicos e que se configura como motivo de discordâncias e contestação em suas diversas relações. Trata-se do currículo: para que serve, a quem serve, seus limites e o estilo socialmente construídos nos diferentes locais de fala que envolvem classes, etnias, gêneros, culturas, diferenças, entre outros (Baptista, 2009, p. 452).

Estudar a história dos Estudos Culturais significa compreender a chamada *virada cultural* das ciências sociais e humanas, marcada por movimentos teóricos e políticos que trouxeram grandes contribuições à reestruturação acadêmica. Essa virada promoveu a reconfiguração das disciplinas, ainda que mantivessem vínculos com suas origens, assumindo um sentido de intervenção que desestabilizou a educação tradicional, historicamente organizada pelas disciplinas das humanidades, como história, sociologia e literatura.

De acordo com Hall (1997), os Estudos Culturais emergem como um campo crítico que questiona as hierarquias de saber e as formas dominantes de produção do conhecimento, abrindo espaço para vozes e experiências antes marginalizadas. Para Grossberg (2010), a força desse campo reside justamente na sua natureza contraditória e na capacidade de articular teoria e prática, produzindo análises que não se restringem ao campo acadêmico, mas dialogam com as lutas sociais e culturais. McRobbie (2005)

acrescenta que a virada cultural não significou apenas a introdução de novos objetos de estudo, mas também a problematização de categorias como identidade, poder, diferença e representação.

Assim, ao problematizar os discursos hegemônicos, os Estudos Culturais atuaram como um movimento de deslocamento epistemológico, desafiando concepções essencialistas e universalistas e tensionando as fronteiras disciplinares. Tal perspectiva, quando relacionada à educação, conforme defende Giroux (1992), possibilita repensar o currículo como espaço de disputa, resistência e construção de sentidos, o que se mostra fundamental para refletir sobre a educação de surdos e suas especificidades no campo das diferenças culturais e linguísticas. O conhecimento cultural é necessário, fundamental e dinâmico, está diretamente ligado às relações, no que consiste o conhecimento de mundo e as intervenções sociais, a partir da cultura e ações democráticas.

Barker (2008) explica que os Estudos Culturais constituem um corpo teórico construído por investigadores que compreendem a produção de conhecimento como uma prática política. Nesse campo, o conhecimento nunca é neutro, mas uma questão de posicionamento: trata-se do lugar a partir do qual cada um fala, para quem fala e com quais objetivos fala (Barker, 2008, p. 08).

Assim, compreende-se a prática política como um campo político-cultural que tem como objetivo uma ação transformadora, diretamente associada à concepção de cultura. Trata-se de um processo de formação que não é individual, mas coletivo, construído a partir da contestação da neutralidade ou imparcialidade, questionando as relações de poder e buscando ressignificar as representações sociais em suas produções contextuais e multidimensionais.

Segundo Sá (2016), os Estudos Culturais abordam o reconhecimento de uma política cultural que abrange diversos movimentos sociais, em uma luta travada nos territórios de poder. Esses movimentos enfrentam concepções distintas e conflitantes, geradas nas relações sociais, produzindo identidades novas, diversas e mutáveis. Esse processo busca mudanças sociais e questiona a cultura dominante a partir de suas histórias e subjetividades.

Os Estudos Culturais não se configuram como uma única disciplina, mas como um campo de atuação que articula diferentes áreas do conhecimento. Vale destacar que não correspondem a uma nova disciplina nem a um conceito definitivo, mas resultam dos movimentos de intersecção promovidos pelas disciplinas a partir de suas insatisfações. Além disso, ampliam os estudos e os aspectos culturais em outras perspectivas

relacionadas à sociedade contemporânea, construindo uma direção teórica fundamentada na interdisciplinaridade e que ultrapassa os limites dos muros acadêmicos (Hall, 1980).

Desse modo, os Estudos Culturais apresentam características políticas que fomentam reflexões sociais voltadas à crítica e à desconstrução dos discursos dominantes. Apropriam-se das ciências sociais e assumem um caráter cultural democrático, pautado no lugar de fala do outro, em um processo de construção marcado por contradições, polêmicas, questionamentos e movimentos que atravessam diferentes dimensões da vida social.

Os Estudos Culturais provocaram quebras de paradigmas ao dar visibilidade às questões de grupos marginalizados pela sociedade hegemônica, hierárquica e conservadora das tradições eruditas. Olhar para esses grupos fortalece relações e posicionamentos em torno do direito de fala e do direito de ser de sujeitos historicamente inferiorizados — grupos populares que contrariam valores e padrões sociais hegemônicos centrados no homem branco, rico, heterossexual, ouvinte e sem deficiência, em uma perspectiva racista, heteronormativa, classista e capacitista<sup>7</sup> (Romário; Dorziat; Moraes; Carvalho, 2019).

Com o rompimento dos paradigmas sociais, os Estudos Culturais favorecem a construção de territórios mais significativos, oportunizando centros de discussão formados por complexas identidades, de sujeitos singulares e plurais, cujas diferenças permaneceram por muito tempo invisibilizadas, em uma ótica elitista e de poder.

Diante desse aporte teórico, ampliamos o conhecimento sobre a educação de surdos com as pesquisas de Skliar (1998), Dorziat (2015), Romário (2016), Sá (2016), Lopes (2007), entre outros que compõem o grupo teórico dos Estudos Surdos, o qual ressalta a cultura surda com conceitos de identidade e diferença, destacando a importância da Língua de Sinais como mediadora da construção dessa cultura e identidade cultural. Esses referenciais apontam a importância da valorização da cultura e identidade surda no processo educacional.

Os Estudos Surdos propõem a desmistificação da surdez como deficiência, problematizando-a não a partir da perspectiva dos surdos ou da Língua de Sinais, mas da hegemonia ouvintista<sup>8</sup> e dominante. Essa visão concebe o surdo como inferior, incapaz e

---

<sup>7</sup> Capacitista – O termo capacitista se refere a atitudes, práticas, discursos ou políticas que discriminam, excluem ou inferiorizam pessoas com deficiência.

<sup>8</sup> Ouvintista – Pessoas ouvintes que agem com influências negativas que obrigam as pessoas surdas a se olharem e a se narrarem como ouvintes (Skliar, 2013)

deficiente, produzindo percepções que legitimam a imposição cultural sobre grupos minoritários.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, estruturados de modo a possibilitar uma compreensão gradual do tema investigado.

A Introdução apresenta o percurso da pesquisa e o contexto em que ela se insere, além de explicitar a justificativa, os objetivos e a metodologia adotada. Nessa seção, delineiam-se o problema de pesquisa e o campo de investigação.

O Capítulo 1 contempla os aportes teóricos que sustentam este estudo, ancorado em três pilares principais: os Estudos Culturais, os Estudos Surdos e os Estudos Curriculares.

Nos Estudos Culturais, a pesquisa se ancora em Hall, Escosteguy, Doziat e outros(as), que discutem poder, discurso, identidade e hegemonia, trazendo reflexões sobre as práticas culturais e seus efeitos sociais.

Nos Estudos Surdos, destacam-se autores(as) como Skliar, Strobel, Perlin, Dorziat, Lopes, Klein e Sá, que problematizam a surdez<sup>9</sup> na perspectiva da diferença, da identidade e da cultura surda, enfatizando a centralidade da Língua de Sinais.

Por fim, nos Estudos Curriculares, recorreremos a Klein, Candau, Corazza, Veiga-Neto, Larrosa e Vorreber (Costa), cujas contribuições permitem compreender o currículo como construção social, política e cultural, em permanente disputa de sentidos.

Esses referenciais, articulados entre si, possibilitam discutir conceitos como diferença, identidade surda, cultura e políticas de inclusão, que fundamentam a análise e interpretação desenvolvidas ao longo desta pesquisa.

Esse capítulo também aborda os marcos legais e normativos que garantem o direito à educação das pessoas surdas, como a Lei n.º 10.436/2002, o Decreto n.º 5.626/2005 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015). Além disso, discute diretrizes atuais para o ensino de Libras e o papel das universidades na promoção da acessibilidade na contemporaneidade.

O Capítulo 2 apresenta a metodologia da pesquisa, destacando a análise crítica das práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos(as) estudantes surdos(as) no Ensino Superior. A investigação ancora-se nos pressupostos dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, que possibilitam tensionar discursos, práticas pedagógicas e políticas de inclusão a partir da perspectiva da diferença. O estudo foi desenvolvido por meio de

análise documental e entrevistas semiestruturadas, realizadas com docentes e estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Esse capítulo detalha a análise dos dados, orientada pela técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Essa abordagem permitiu a categorização e interpretação das falas e documentos à luz dos referenciais teóricos adotados na pesquisa. A triangulação dos dados buscou assegurar maior fidedignidade e profundidade na compreensão dos sentidos atribuídos à surdez, ao currículo e às práticas pedagógicas inclusivas.

Apresenta-se ainda a análise documental dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia da URCA, referentes aos anos de 2007 e 2022, com o objetivo de identificar avanços, permanências e lacunas em relação à presença da Libras, da cultura surda e de práticas inclusivas no currículo.

Os Capítulos 3 e 4 reúnem as análises das entrevistas realizadas com estudantes surdos(as) e professores(as) da URCA, com base na metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). As falas revelam desafios, percepções e práticas relacionadas à inclusão dos(as) surdos(as) no espaço universitário.

Por fim, nas Considerações Finais, apresentam-se os principais achados da pesquisa e são propostas reflexões sobre a necessidade de um currículo mais plural, que reconheça a diferença surda como elemento constitutivo de uma educação superior plenamente inclusiva.

## 1 ESTUDOS CULTURAIS, ESTUDOS SURDOS, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

Neste capítulo, discorro sobre os Estudos Culturais a partir de suas concepções teóricas e linhas de investigação, que dialogam com a educação, a cultura e a pedagogia, promovendo reflexões acerca da problematização social em um contexto político-pedagógico articulado aos Estudos Surdos.

### 1.1 Estudos Culturais: um breve percurso pela trajetória cultural, política, social e histórica

Os Estudos Culturais constituíram a base principal para o planejamento de políticas direcionadas às diferenças — raciais, sexuais, culturais e transnacionais —, desenvolvendo, de forma combinada e articulada, uma intensa pluralidade por meio das representações, identidades, hegemonias, ideologias e circunstâncias. Refere-se a um campo que reúne múltiplas interpretações, avaliações e atitudes críticas, voltadas para questões culturais, histórico-sociais e discursivas (Nelson; Treichler; Grossberg, 1995, p. 14).

Na perspectiva contemporânea, os Estudos Culturais apresentam-se articulados ao diálogo entre problemáticas sociais que entrelaçam cultura, teoria e ações políticas. Essas dimensões se constituem em diferentes perspectivas e complexidades multifacetadas da sociedade, tornando-se fundamentais para os movimentos sociais e ganhando adesão crescente em diversos países.

Embora o termo “Estudos Culturais” esteja associado ao estudo da cultura, não se pode reduzi-lo a um simples sinônimo dela. De acordo com Silva (2005, p. 133), “os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social”. Dessa forma, estão atentos às questões que envolvem as relações entre cultura, significações, identidade e poder. Abordar essas conexões amplia a reflexão crítica sobre as relações de poder e o nosso posicionamento dentro delas (Silva, 2005).

Para Hoggart (1957) e outros pesquisadores da área, entrelaçar a cultura nas questões sociais e cívicas é dar atenção aos materiais culturais, populares, antes sem importância social, excluídos e desprezados. Diante dessas questões, percebe-se, assim, uma extensão do termo cultura que amplia os estudos através das observações sobre o estilo de vida das pessoas comuns e suas práticas cotidianas

A cultura está relacionada às suas intersecções e variações sociais, por serem complexas e diversificadas. Nesse sentido, refletimos sobre a conexão existente entre

cultura e popular, compreendendo-a como um campo de articulações múltiplas. De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36):

*Cultura*, transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionista para um outro eixo que abre um leque de sentido cambiantes e versáteis. Cultura deixa gradativamente de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, os gostos das multidões. Ao par disso, o termo *popular* também é objeto de uma vicejante polissemia. Do popular ao Pop, que nomeia movimentos das mais variadas gamas. Popular tanto pode indicar breguice, gosto e condutas de um povo, entendido como a numerosa parcela mais simples e menos aquinhoadada da população, quanto a nomenclatura política das esquerdas, expressar o fetiche do mundo intelectual politicamente engajado ou mesmo as cruzadas contemporâneas em torno do politicamente correto.

Desse modo, novos olhares despertam interesse pelo popular, entendido como espaço de resistência da classe trabalhadora, cuja característica central é a superação da submissão por meio de uma cultura orgânica. Para Thompson (1924-1993), a cultura passa a ser compreendida pelos diferentes modos de vida, pelas práticas e pelas relações sociais presentes na vida cotidiana. Nesse sentido, tais práticas representam estruturas sociais ligadas ao poder e aos contextos históricos vivenciados pelas massas populares.

A partir dos estudos promovidos pelo Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), fundado em 1964 e que mais tarde se transformou no *Department of Cultural Studies and Sociology*, houve avanços significativos nas áreas do conhecimento, marcados pelo estímulo interdisciplinar. Esse movimento gerou novos temas de investigação e redirecionou a atenção para os movimentos sociais, que, segundo os pesquisadores, inicialmente estavam relacionados à classe trabalhadora, aos movimentos de raça e etnicidade, à juventude, às mulheres, às questões de gênero e feminilidade, à política cultural da língua, entre outros que se tornaram centrais nas discussões do campo.

Nos anos 80 e 90, em diversas partes do mundo, os EC ganharam forças, ao mesmo tempo em que se multiplicaram, se fragmentaram nos seus espaços de estudos em programas, departamentos acadêmicos, revistas, centros de investigação e outros, mas com o interesse em suas investigações temáticas em várias localidades do mundo. Anos depois, volta com novas forças, em um processo de investigação complexo, que se encontra em um estudo contínuo, longe de terminar (Baptista, 2009).

Na história dos Estudos Culturais, grandes impulsos sociais são percebidos durante sua trajetória, nos registros históricos. Entretanto, os autores Wortmann; Santos; Ripoll (2019) mencionam o fato, considerado por eles “intrigante”, de que as pesquisas brasileiras foram silenciadas durante 31 anos de divulgação e expansão no campo dos

Estudos Culturais. Essa questão é percebida pela inexistência de produções brasileiras entre os mais distintos países, que consolidam suas pesquisas em publicações nas edições da revista *Cultural Studies*.

Muitos artigos, de vários países como China, Austrália, Irlanda, Eslovênia, Áustria, assim como também os países Latino-Americanos (exceto Brasil), tiveram seus destaques no campo dos Estudos Culturais, apresentando pesquisas nas mais atuais temáticas abordadas: racismo, práticas indígenas, políticas decolonistas, mídias digitais, imigração, direitos humanos, entre outros, publicados, com exceção das pesquisas produzidas no Brasil, que não estão mencionadas em nenhuma edição, havendo um silenciamento no decorrer dos seus trinta e um anos de edições, como mencionado anteriormente.

A ausência das produções brasileiras ocorreu também nas revistas: *International Journal of Cultural Studies*, publicação da Universidade de Wisconsin Madison, EUA, editada pela Sage, e cujo o editor chefe é Jonathan Gray, professor da Media e Cultural Studies na referida universidade, no *European Journal Of cultural Studies* e na revista *Open Cultural Studies*. Segundo Wortmann, Santos, Ripoll (2019) não se sabe o motivo exato dessa ausência de publicações, mas causou sim um verdadeiro impacto na história dos Estudos Culturais universitários brasileiros.

Esse silenciamento reforça a invisibilidade da produção acadêmica brasileira no cenário internacional, reproduz a hegemonia do Norte Global no campo e limita a circulação de perspectivas críticas próprias do Sul Global. Com isso, perde-se a oportunidade de dar visibilidade a temas centrais para a realidade brasileira, como as políticas educacionais, as lutas por diferença, identidade e inclusão, assim como as experiências inovadoras ligadas à cultura popular, às diversidades sociais e, especificamente, aos Estudos Surdos.

Nesse contexto, Santos (2009) adverte que o epistemicídio consiste na morte de conhecimentos locais causada pela imposição de saberes hegemônicos que deslegitimam outras formas de produzir conhecimento. Tal reflexão nos permite compreender que o não reconhecimento das pesquisas brasileiras não apenas fragiliza a influência da universidade brasileira nas agendas globais, mas também empobrece o próprio campo dos Estudos Culturais, que deixa de se enriquecer com análises situadas e experiências de resistência cultural produzidas no país.

Após cerca de 15 anos de silenciamento, vários estudos começaram a ser registrados no Brasil, inicialmente na área da Comunicação, com publicações de autoras

como Ana Carolina Escosteguy, e em temas diversificados relacionados à cultura, à cultura popular e às culturas homogêneas. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), teve início o trabalho do CIEC – Coordenação Interdisciplinar de Estudos Culturais, atualmente denominado Coordenação Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição. Nesse mesmo contexto de expansão, em 1997 foi criada, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRGS, a Linha de Pesquisa Estudos Culturais e Educação, consolidando um espaço institucional voltado à interlocução entre cultura e educação no Brasil.

Relativo a estas informações, inicia-se inúmeros programas acadêmicos de pós-graduação e pesquisas na comunicação, educação, políticas culturais, culturas contemporâneas, gênero, diversidades culturais, poesias marginais, comunicações sociais, fenômenos Cosplay, grafites urbanos, culturas brasileiras singulares e tantas outras que apresentam em seus registros as mais diversificadas maneiras de expressar os nossos Brasis plurais, afinal:

[...]é na pluralidade cultural, no reconhecimento das diversas subjetividades, nas múltiplas identidades e na certeza de que, por exemplo, existem na literatura brasileira, muitas literaturas brasileiras, no Brasil, muitos Brasis, que está a possibilidade de se reconhecer o complexo, o diferente, o outro. (Resende, 2004).

Portanto, é nas diversidades e pluralidades que se transformam as universidades latino-americanas, construídas como brancas, excludentes, racistas, eurocêtricas, em grandes centros multiepistêmicos, corroborando assim o novo papel dos Estudos Culturais. Segundo Carvalho (2001), uma nova abordagem contemporânea surge de acordo com as expressões dos Estudos Culturais fundamentadas nas identidades e diferenças, relações sociais, sexualidade e pertencas étnicas.

O estudo seguiu um percurso pela trajetória cultural, política, social e histórica dos Estudos Culturais, os quais foram essenciais para o embasamento teórico desta pesquisa. Ressaltamos que os Estudos Culturais abordam questões que, embora não sejam recentes, permanecem atuais e distantes de um esgotamento. Desta forma, as práticas culturais entrecruzam pessoas, independentemente de grupos e instituições, em suas experiências, diferenças, histórias e identidades, e desafiam o paradigma da normalização e dos padrões sociais, questionando as imposições estabelecidas pela sociedade.

Diante da pesquisa, busquei, assim, um objeto de discurso construído em torno do campo dos Estudos Culturais, que permeia o território da Educação e reconhece a cultura

como lugar central da reflexão. Nesse processo, são promovidas significações a partir de práticas e políticas produzidas por experiências plurais, acadêmicas e socialmente construídas entre os diferentes locais de fala e espaços de discussão.

Estudarmos a história dos Estudos Culturais no permite conhecer a virada cultural das ciências sociais e humanas marcadas por movimentos que tiveram grandes contribuições na reestruturação acadêmica, os quais promoveram a reconfiguração das disciplinas, mesmo que embasadas nas suas origens, ocupando um sentido de intervenção que desestabilizou a educação tradicional, através de múltiplos olhares marcados pelas disciplinas das humanas: história, sociologia, literatura, entre outras.

Assim, os pesquisadores que atuam diretamente nessa área destacam o conhecimento cultural como algo necessário, fundamental e dinâmico, estreitamente ligado às relações sociais e ao conhecimento de mundo. Tal perspectiva envolve também as intervenções sociais produzidas a partir da cultura e de ações democráticas, que trazem contribuições relevantes ao campo epistêmico no contexto educacional. Desse modo, abrem-se novos caminhos de produção de saberes que ampliam lutas e significados distintos, em contraposição às concepções tradicionais que, durante séculos, limitaram a liberdade por meio de visões neutralizadas da vida (Costa et.al. 2003).

O que é importante entender é que as relações de poder também são apresentadas de forma positiva, com a capacidade de produzir subjetividades e identidades, na produtividade de poderes e saberes desenvolvidos na vida social, conforme enfatizam os Estudos Culturais.

Ao discorrer sobre os Estudos Culturais, encontramos uma dialógica plural com as representações, identidades, diferenças, alteridade, poder, política cultural, pedagogias culturais, entre outras categorias, manifestadas através das oposições e contradições apresentadas pelas relações sociais que carregam relatos históricos cheios de conflitos e tensões.

Os Estudos Culturais promovem uma reflexão sobre as relações sociais que envolvem poderes e saberes, questionando a cultura dominante, elitista, de privilégios restritos da sociedade, para além de um campo etnográfico em busca da investigação cultural no seu contexto contemporâneo, ao encontro das consideradas subculturas tanto no ponto de vista político, como no ponto de vista teórico, que ressaltam as relações sociais e o conhecimento como objeto cultural (Escosteguy, 1999, p. 137).

## 1.2 Estudos culturais: encontro de identidades e diferenças

Os Estudos Culturais problematizam as identidades nos mais diversos contextos, nos mais variados locais de formações culturais e na vida real em suas flutuantes, fluidas e instáveis formações, ou ainda nas categorias de fragmentações e dispersões que constituem a aquisição da identidade (McRobbie, 2011).

As pesquisas desenvolvidas a partir dos Estudos Culturais reconhecem a sociedade como um terreno complexo, capaz de produzir, descrever e transformar as mais diversas interpretações de vida real, em suas mais amplas observações humanas, culturais, linguísticas, de diferenças e identidades.

A identidade constitui alvo de constante problematização no novo território dos Estudos Culturais, exercendo um papel central e significativo diante das questões sociais no processo de construção dos sujeitos. A identidade não se reduz ao indivíduo em sua condição ou particularidade, tampouco se confunde com personalidade ou subjetividade isolada. Ela está diretamente fundamentada nas relações sociais, nos grupos em que se insere, em sua construção histórica e na partilha de experiências coletivas. As pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades (Santos, 2006).

A identidade está diretamente ligada às relações sociais, marcadas pelas diferenças e sustentada pelas questões excludentes que são simbolizadas pelas ações cotidianas, comuns da vida popular, que apresentam significações sociais das quais classificam, desvalorizam e diferem as identidades, nas partilhas das suas representações nos diferentes aspectos culturais (Woodward, 2014, p. 09).

Ao discutirmos esse assunto, passamos a entender que as identidades são híbridas e multifacetadas, em torno das diferentes perspectivas de mundo, geradas no mesmo contexto, em um mesmo discurso. Mas afinal, o que representa teoricamente as questões entre diferenças e identidades mencionadas pelos Estudos Culturais e onde esses conceitos se encontram e se fortalecem?

A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, elas estão em movimento, em constantes construções e reconstruções, se relacionam nas suas representações na cultura e seus significados, entre movimentos e transformações, descrevendo não apenas de forma conceitual, mas na sua construção no e pelo discurso.

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma

relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relação de poder (Silva, 2014, p. 96-97).

Silva (2001, p. 26) destaca que “as identidades são categorias inerentes, sociais e políticas”, não apenas uma essência, mas uma relação de posicionamento. Com esse destaque, entendemos que descrever a identidade é construir a diferença em um processo no qual envolve as relações sociais, assim como a construção de um território entre disputas e lutas que se desenvolve nas suas representações e no sentido do “eu” ao encontro do “outro”.

Desse modo, esse território passa a ser produzido principalmente nos diferentes conflitos, separações e exclusões, os quais promovem significados de lutas e resistências entre a vida real e a vida popular. Assim, são as relações entre poder e saberes que geram as particularidades sociais e o fortalecimento dos movimentos do povo, em disputas e contestação, definindo o conhecimento como objeto cultural e as diferenças e identidades como contexto central, compondo a complexidade da sociedade, caracterizada por conflitos, oposições e transformações sociais históricas.

Nessa pauta, as relações sociais essencialistas envolvem valores que classificam quem é incluído ou excluído, como também criam novas identidades através da contestação, promovendo o encorajamento dos novos movimentos históricos sociais. Consequentemente, nas relações sociais, a marcação da diferença é indispensável no processo de construção das identidades. Para Hall (2006, p.13), “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Isso gera um reflexo de egoísmo e/ou conformação do “Eu”, na desertificação da história de nós mesmos.

Nenhuma identidade é reconhecida como pronta, concluída ou que possui grau satisfatório de sua autenticidade ou normatividade. Elas são construídas entre seus discursos e sua transitoriedade, tendo como referência a linguagem, a qual promove os sentidos na interação entre as coisas que estão em nosso meio (Larrosa, 1996, p.158).

Para Hall (1997), a identidade é baseada na temporariedade; isso implica que se modifica conforme as vivências, questionamentos e representações dos diferentes grupos que nos motivam, em diferentes momentos. Ainda de acordo com Hall, a identidade faz parte da concepção do sujeito sociológico, que apresenta lados em oposição que interpelam entre a identidade como algo fixo, e a identidade que celebra a diferença e a instabilidade.

Os sujeitos apresentam identidades construídas na história, socialmente, nos diferentes grupos, movimentadas em várias direções, que circulam nossas formas de ser e agir, para isso não há um tempo determinado ou um lugar específico. A identidade tem história, não é algo inato, pré-definido, não existe pelo simples fato de existir, ela existe a partir de um processo contínuo de formação. Ela se constrói nas nossas interações com o mundo, nos espaços onde circulamos, na família, na escola, no trabalho, no lazer; é dessa forma que vamos construindo parte do que somos (Silva 2001, p. 26).

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 1997, p. 13).

A diferença está diretamente ligada às interações sociais, que na maioria das vezes podem até ser construídas de forma negativa, seguindo padrões elitistas, produzindo significados simbólicos que, a partir das comparações entre as diferenças, demarcam as separações, exclusões, desvalorizações, oposições entre o eu e os outros.

Percebe-se que cada sujeito pode, durante o percurso de sua vida, experienciar variados processos múltiplos de identificação. Entende-se que é inviável esperar por uma única identidade, ou então afirmar que os sujeitos participantes de um mesmo grupo cultural apresentam as mesmas características e subjetividades de um mesmo processo de constituição da identidade.

Acerca disso, a diferença poderá também ser reconhecida como diversidade, sinônimo de resistência, que valoriza os movimentos sociais que têm como objetivo o resgate das identidades excluídas e marginalizadas pelos padrões sociais (Woodward, 2014). As práticas discursivas podem apropriar-se de termos que conceituam a ideia de movimentos sociais, como diferença ou diversidade, entretanto, geram representações manipuladoras e ilusórias que mascaram e neutralizam as consequências políticas conservadoras, geradas a partir da intenção de normalização.

Para Silva (2014, p. 74), a diferença e a diversidade estão no centro de uma pedagogia crítica, que se propõe a compreender a educação como um espaço de disputa de sentidos e de produção de identidades. Embora pareça vinculada apenas a uma postura de respeito à diversidade, essa pedagogia ultrapassa uma perspectiva liberal ou meramente moral, de tolerância, assumindo uma posição questionadora e política, voltada à problematização das relações de poder que produzem e hierarquizam as diferenças.

De acordo com Bhabha (1996), a articulação gerada pelo sinônimo “diversidade” promove uma falsa opinião de coletividade com o interesse no controle da diferença,

mesmo apresentando definições similares. Desse modo, faz-se necessário apresentar a diferença como tema de discussão para que gere assim interesse e conhecimento sobre o seu conceito e significado diante dos movimentos sociais e intencionalidades, reconhecendo a sociedade pelas diferenças que se constroem nos movimentos culturais, nas mais variadas direções e transformações nos mais diferentes momentos. Tais transformações geram as diferentes identidades, sujeitas a mudanças, livres, em plena desconstrução (Woodward, 2022, p. 32).

Outro conceito a ser problematizado diante da perspectiva dos Estudos Culturais, é o discurso da tolerância. Do ponto de vista de Costa (2005), a tolerância está ligada à tentativa de buscar compreender o respeito às diferenças (culturas, grupos, povos, religiões). Ainda que a retórica da diversidade, ao sustentar a ideia de que as diferentes culturas devem ser apenas “toleradas”, é compreendida, na perspectiva dos Estudos Culturais, como um discurso que produz uma ilusão de convivência pacífica, ao mesmo tempo em que silencia e neutraliza as diferenças, impedindo que sejam reconhecidas em sua dimensão política e de confronto. A política da tolerância, por mais edificante que pareça, pode, na prática, dificultar o reconhecimento das identidades e diferenças como construções culturais e históricas, marcadas por conflitos, disputas simbólicas e relações de poder desiguais

Nessa perspectiva, a crítica dos Estudos Culturais contribui para repensar a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados – nesse caso, os estudantes surdos, ao invés de limitar sua presença ao lugar de sujeitos “tolerados”, parcialmente incluídos no espaço acadêmico, tornar-se sua inclusão um ato político e cultural de reconhecimento — que valoriza as identidades linguísticas e culturais, especialmente a Libras e a cultura surda, como dimensões legítimas da produção de conhecimento.

Superar uma pedagogia que age com tolerância implica adotar uma pedagogia que respeite a diferença e esteja comprometida com o diálogo, o pertencimento e a transformação das relações de poder e tolerância que atravessam o cotidiano educacional. Hall (2003) reforça que a diferença é sempre produzida em contextos de disputa simbólica e, portanto, não basta aceitá-la passivamente — é preciso reconhecê-la como dimensão constitutiva das relações sociais e culturais.

Precisa-se estar atentos aos sinônimos que cercam as identidades e diferenças, pois mesmo estes, sendo construídos em um mesmo discurso, podem mascarar a exclusão e os pensamentos conservadores e tradicionais que conduzem a homogeneização, não reconhecendo as diferenças existentes (Canen; Moreira, 2001).

De acordo com Silva (1999), a diferença pode ser considerada um produto que deriva da identidade, ou seja, a identidade é a referência que define a diferença. Sobretudo, a compreensão sobre a diferença amplia significativamente uma visão mais complexa do ‘ser diferente’, não seguindo os paradigmas da diversidade, mas entre outras perspectivas de diferentes sujeitos, diferentes culturas e diferentes interesses, constituindo assim uma abordagem polissêmica e híbrida da diferença, ancorada na história, nos conflitos sociais, práticas culturais e representações compartilhadas.

Para o sujeito, a diferença não está associada a uma característica inerente, mas sim a uma marca sociocultural que perpassa as exclusões, margem e separações sociais, que estabelecem forças nos seus pares, nas suas histórias, na sua cultura, para se reconstruir, lutar e ressignificar seus direitos particulares, coletivos e de ser diferente. Ou seja, pensar e agir defendendo, lutando e representando o lema “Direito à diferença” (Pierucci, 1999, p.04).

A diferença envolve fatores que impactam a participação, articulação e questionamentos contra o processo discriminatório, uma luta a qual gera resistência, fortalecimento e mobilização em busca de manter-se incluído em sua comunidade. Entretanto, é necessário refletir sobre o que significa *estar incluído* no campo educacional. Este exige problematizar os sentidos atribuídos à inclusão.

Para Skliar (1999; 2003), a noção de inclusão historicamente tem se sustentado em uma lógica de adaptação do diferente às normas da maioria, especialmente no caso dos surdos. Nessa perspectiva, estar incluído não garante o reconhecimento da diferença surda, mas muitas vezes reforça práticas de normalização e domesticação, nas quais os estudantes são admitidos no espaço escolar e universitário apenas se ajustados às práticas ouvintistas.

Veiga-Neto (2001; 2005) questiona a ideia de inclusão como simples permanência dentro da escola ou universidade, advertindo que incluir pode ser também uma forma de vigiar, disciplinar e controlar os sujeitos. Assim, estar incluído não é, necessariamente, estar em condições de igualdade, mas pode significar ser submetido aos mesmos dispositivos de poder que historicamente geraram desigualdades. Tanto Skliar quanto Veiga-Neto apontam para a necessidade de superar o paradigma da normalização, defendendo um currículo e práticas pedagógicas que reconheçam a diferença como potência, e não como *déficit* a ser reparado.

Diante da perspectiva social, a diferença contrapõe o discurso hegemônico do poder que gera o domínio, a invisibilidade, a deficiência e a exclusão, passando assim a

ressignificar o discurso de identidade política, motivando os movimentos sociais e a luta das minorias, assumindo seus lugares de fala, nas suas diferentes interpretações, apresentando-se com suas identidades plurais, diferenças culturais, políticas, sociais e linguísticas.

Construir territórios mais significativos é permitir não limitar as representatividades das narrativas dos outros: mulheres, gays, negros, indígenas, meninos de rua, surdos, cegos; cada uma das diferenças existentes. Segundo Skliar (2016, p. 14) “por meio da diferença, não supõe igualar suas especificidades àquelas de outros grupos para, posteriormente, normalizar o contexto histórico e cultural de sua origem”, mas sim produzir políticas de (re)significações.

As diferenças sociais são múltiplas e construídas socialmente, precisam ser vistas e pensadas como diferenças políticas que não estão presentes nos modelos hierárquicos, que transitam e defendem a tolerância entre os diferentes, no sentido de mão única, na sua movimentação linear, assumindo uma posição de espectador passivo e o tolerante. Do mesmo modo, Silva (2006) critica o uso da tolerância como discurso apaziguador, que mantém intactas as hierarquias sociais que reforça a desigualdade.

Alguns discursos educacionais e sociais, ao incorporarem atitudes de benevolência, tolerância e normalização, acabam por reafirmar atributos hegemônicos de uma identidade única e desejável, em detrimento das múltiplas formas de ser e existir. Outros discursos, contudo, buscam romper com estereótipos e promover o reconhecimento de novas identidades, que reivindicam visibilidade, autorrepresentação e o direito de terem suas diferenças legitimadas e respeitadas.

A identidade e a diferença instituem uma dinâmica social que dialoga nas entrelinhas dos saberes diversos, compreendidos como saberes plurais, nos quais expressam sua cultura, sua identidade e seu modo de viver.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relação de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas do poder. A identidade e a diferença não são nunca, inocentes (Silva, 2022, p. 81).

Nesse ponto de vista, a relação de poder social tem uma forte influência na construção de identidade, é a sociedade que define seus padrões e normas, classificando seus grupos, os quais apresentam valores determinantes para alguns e outros não. É pelo simples fator normativo, influenciado pela sociedade e seu poder hegemônico, que

surtem as diferenças classificadas como desvios de normas, e passam a ser inferiorizadas, desvalorizadas e excluídas. A exclusão é feita de uns para outros que não são aceitos, a exclusão é dolorosa.

Vivemos em uma sociedade que desempenha uma dinâmica de conflitos e rejeição ao ‘outro’, a partir das diferenças que são colocadas em evidência, das quais estão submetidas a apartações sociais, de forma neutralizada diante do grupo padrão, e que determinam quem são os considerados iguais, e que por estas questões terão acesso ao padrão social. Tais práticas são evidências de racismo, exclusão, discriminação e negação que se caracterizam pelas injúrias raciais, étnicas, de gênero, religiosas e culturais (Candau, 2013, p. 31).

Justifica-se assim a importância das “diferenças” em movimentos e representações das minorias que contestem a sociedade sob a perspectiva de uma prática social com equidade. Assim citamos os sujeitos Surdos, com suas identidades e políticas de significações que lutam contra as narrativas culturais ouvintistas, e pelo respeito a sua diferença linguística, sua língua de sinais, experiência visual e cultura surda.

Diante do pressuposto, ressaltamos que as relações entre os grupos surdos tomam como referência cultural a comunidade surda, que apresenta uma importância indescritível, pois são lugares que estabelecem lutas sociais, aquisição linguística, desenvolvimento da cultura surda, afetividade, conhecimento e principalmente onde se motiva as identidades surdas, diferentemente da sociedade, na sua maioria, ouvinte, que equivocadamente subentende-se: suas comunidades são guetos, sua língua é pobre, seu jeito próprio é esquisito, e além de toda negatividade, eles são especiais (Sá, 2010, p. 310).

A diferença sempre foi alvo de questionamentos e problematizações, tanto na sociedade quanto na educação, constituindo-se, em diferentes épocas, como motivo de desrespeito e exclusão de grupos econômicos, culturais, étnicos e linguísticos. Esse processo alimenta narrativas excludentes que reforçam desigualdades históricas. Diante desse cenário, a escola precisa estar atenta às instabilidades e às tensões que atravessam o campo educacional (Lopes, 2016).

Pensamos ainda nas representações das diferenças – formas como vemos, narramos e produzimos o outro – e que estão associadas ao campo cultural. Pensamos assim nas diferenças analisando o ambiente escolar e sua base curricular, onde a centralidade do trabalho desenvolvido está em atender somente aos padrões culturais dos grupos dominantes, fica claro que a cultura dos grupos que não se encaixam nessa “cultura normal”, tida como a cultura dominante, será discriminada, excluída.

O sistema educacional, ao contrário do que se propala, sempre foi dos setores mais voltados para a manutenção do poder vigente. Mesmo proclamada pelo seu caráter humanizador, a educação formal esteve contraditoriamente encerrada entre discursos progressistas e práticas alienantes (Dorziat, 2017, p. 23).

Com isso, a educação moderna passa, a partir de então, a abrir as portas aos diferentes grupos da classe popular como negros, mulheres, surdos, entre outros, gerando assim um caos por não apresentarem as competências necessárias (estrutura física, PPC estruturado para o atendimento necessário, conhecimento linguístico da Libras, conhecimento sobre as Leis, compromisso com o processo educacional) ao atendimento na chegada desses grupos excluídos, o que acaba acentuando os problemas sociais, as divisões de classe e crise educacional.

De acordo com Veiga-Neto (1995, p. 10), não podemos acreditar em discursos que prometem utopias. A educação ainda está arraigada em verdades colonizadoras e seus projetos educacionais nem sempre dialogam respeitando com as diferenças, nem sempre ensinam sem colonizar, pelo contrário, o discurso pode até transmitir uma ideia de empatia com relação às diferenças, mas acaba desenvolvendo suas práticas uniformizando os sujeitos.

Para Dorziat (2017, p. 10) são práticas construídas “com base na homogeneização de pensamentos, atitudes e valores”, apresentando a diferença como supostamente ‘aceita’ apenas para colonizá-los, submetê-los ao currículo descontextualizado, distanciando-os das suas particularidades.

Vivemos, hoje, em uma sociedade atravessada pelo processo de reconhecimento das multiculturalidades e por tempos de crescente conscientização. Nesse contexto, torna-se necessário abordar temáticas contraditórias e romper com a homogeneização e a monocultura disseminadas pela sociedade e pela educação. O desafio consiste em construir novas práticas educativas fortalecidas pela presença da diferença e do multiculturalismo<sup>10</sup> (Candau, 2013, p. 15).

É importante que, quanto a educadores, sejamos disseminadores de uma educação consciente na compreensão dos outros, reconhecendo o outro com os seus direitos à liberdade de identidade e diferença, desconstruindo assim barreiras, preconceitos

---

<sup>10</sup> O multiculturalismo refere-se ao reconhecimento e à convivência de diferentes culturas em um mesmo espaço social. Surge como crítica a modelos homogeneizadores, defendendo que as diferenças (étnicas, linguísticas, religiosas, de gênero etc.) devem ser respeitadas e valorizadas. Não é apenas a presença de culturas diversas, mas a valorização ativa dessas diferenças.

implícitos e exclusão que não permitem aceitação, acolhida, socialização, interação e empatia aos outros, permitindo diálogo, trocas, entendimentos, deixando o outro ser diferente.

A diferença e a identidade são mutuamente determinadas e interdependentes (Silva, 2000). Estamos, a todo momento, em disputa de identidades, resultado das tensas relações sociais e políticas que nos cercam e que frequentemente negam o reconhecimento de direitos historicamente recusados.

Nesse sentido, o acesso aos direitos sociais está diretamente ligado à afirmação da identidade e da diferença, dimensões que se conectam com o poder — nunca neutro ou inocente. As identidades são construídas dentro de discursos sociais específicos, marcados por relações de poder; elas emergem nas fronteiras entre diferença e exclusão, sendo constituídas pela diferença. Assim, configuram-se como identidades contraditórias em relação àquelas socialmente estabelecidas, mas que estão permanentemente sujeitas a processos de mudança e transformação (Hall, 2022).

### 1.3 Estudos Culturais em Educação (ECE) no Brasil

Por volta dos primeiros anos do século XXI houve um grande avanço nos Estudos Culturais, centralizando suas pesquisas na Universidade de Birmingham, no Reino Unido, por volta de 1960. Seu foco de pesquisa era a cultura que apresentava uma visão elitista, privilégio restrito da burguesia.

Com alguns anos de pesquisas, os Estudos Culturais passaram a adentrar na educação diminuindo fronteiras entre o conhecimento acadêmico – teorização curricular, e o conhecimento popular, do cotidiano na vida comum – considerado conhecimento da cultura de massa.

No Brasil, em 1990 os Estudos Culturais passaram a ser presentes na área educacional através do programa de Pós-Graduação pela UFRGS, contando com os professores pesquisadores Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes, Alfredo Veiga-Neto, Maria Vorraber Costa, Rosa Maria Hessel Silveira, Maria Lúcia Costagna Wortmann e Norma Morzola.

Com pesquisas inspiradas nas teorias que dominavam o campo educacional no país, foram surgindo novas linhas de pesquisas em educação com diversos temas voltados aos Estudos Culturais como: Estudos surdos, Currículo e Práticas Pedagógicas, Pedagogias Culturais, In/Exclusão na escola contemporânea entre outros, tendo assim

novos saberes que dialogam com outras áreas buscando, assim, a legitimidade da visibilidade das diferenças culturais das minorias (Wortmann; Santos; Ripoll, 2019, p. 8).

Muitos interesses contemplaram os Estudos Culturais no encontro com a educação, entre estes, o próprio conceito que a Educação apresenta por ser um conjunto de transformações de indivíduos, os quais estão sujeitos a uma cultura, contando com a participação intencional ou não, de instâncias ou instituições que contribuem para que ocorram, de maneira implícita ou explícita, tais transformações (Mayer *et.al.* 2006).

A Educação e os Estudos Culturais revelam intersecções aos campos de estudos associados a determinadas temáticas, o que promove práticas autorreflexivas sugeridas por Grossberg (2008), as quais envolvem ações e práticas pedagógicas, assim como categorias analíticas ocorridas nessa relação (Wortmann, Costa, Silveira, 2015, p. 33).

Nas abordagens metodológicas das pesquisas, os Estudos Culturais em Educação organizam seu campo de interesse em perspectivas como os estudos etnográficos, as análises textuais, discursivas e políticas. Por essa razão, torna-se necessária a proposição de estudos que extrapolem as práticas estritamente educativas, assumindo também dimensões avaliativas e articulatórias no campo educacional. Nesse movimento, ressignifica-se a compreensão das relações entre educação, pedagogia e currículo.

Durante um longo período, o Brasil se caracterizou pelas desigualdades sociais, econômicas, culturais e baixos índices escolares, o que se julgava ser a educação, a pedagogia e a escola campos problemáticos que deveriam ser alvos de transformações, debates e mudanças das teorizações até então impostas. Com isso, estudos desenvolvidos no campo dos ECE foram destaque em pesquisas acadêmicas, promovendo o pensar educacional através de outras narrativas, além dos muros da escola, em novas formas de aprendizagem de valores, ideias e condutas, passando a ser mais tarde institucionalizadas no campo curricular, uma vez que “transmitem uma variedade de formas de conhecimento” e ensinam, mesmo que não apresentem um objetivo específico (Silva, 2002, p. 139).

Pensar em Estudos Culturais em Educação é a estreia de uma nova maneira de pensar sobre o que não estava basicamente bom, acessível ou cheio de falhas e imbricações, com práticas educativas – invariáveis, sem fluxo. Conceber a conexão dos Estudos Culturais em Educação apresenta uma nova forma de olhar com liberdade para as áreas das humanidades, da comunicação e da literatura até então restritas aos territórios geográficos, disciplinares e teóricos (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação possam ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.

As mudanças propostas não são fáceis, pois encontram fortes resistências e críticas em relação às transformações vinculadas aos Estudos Culturais em Educação (ECE), sobretudo nas questões que envolvem currículo, ações educativas e diretrizes de diferentes disciplinas. Tais tensões interferem diretamente no planejamento e no ato de ensinar, que precisam considerar a realidade cotidiana do processo educacional em toda a sua complexidade. Esse contexto envolve identidades e suas representações, bem como a participação das diferenças, das alteridades, da política cultural, das pedagogias culturais e das relações de poder, entre outros elementos que atravessam o campo educativo.

Nesse cenário, emergem os Estudos Culturais, que, no percurso educacional, questionam os cruzamentos com a educação e a pedagogia, indo além das questões disciplinares. Diferentemente da perspectiva da filosofia moderna — que reconhecia a educação como condição de desenvolvimento moral e exercício da liberdade, na qual todos deveriam ser educados e adaptados às normas e convenções socialmente determinadas — os Estudos Culturais problematizam essas concepções, ampliando o debate crítico (Lopes et al., 2011).

Percebemos que o envolvimento dos Estudos Culturais na Educação foi algo decisivo e necessário, que a partir das grandes contribuições teóricas, desenvolveu uma área que apresenta características inerentes às suas condições de possibilidade de articulações entre diferentes perspectivas e campos disciplinares enquanto atividade política e crítica, constituindo militância, lutas, conscientização, emancipação e ações entre suas histórias e origens.

Dessa forma, ao seguir as contribuições dos Estudos Culturais nas ações contemporâneas, a educação passa a incorporar práticas que contemplam diferentes temáticas e artefatos relacionados ao campo pedagógico, diretamente ligados aos sujeitos, às suas histórias e às suas realidades culturais. Considera-se, nesse processo, que os artefatos culturais — como televisão, cinema, jornais, literatura, rádio, revistas, brinquedos, internet e música — promovem visões de mundo vinculadas ao ensinar, possibilitando a construção de um currículo com novas configurações. Tais elementos,

antes desvalorizados pela sociedade, assumem papel central no reconhecimento da cultura e da diferença no espaço educativo.

Para Silva (2002, p. 147), essas ferramentas possibilitam a construção de um currículo por meio de novos caminhos, concebendo-o a partir de outras perspectivas e compreendendo-o como qualquer forma de produção de conhecimento necessária ao campo educacional. Nessa direção, os Estudos Culturais afirmam que a educação acontece nos mais diversos espaços, a partir da leitura do mundo à qual somos constantemente expostos. Trata-se de uma educação que não se limita à escola, mas que se constrói nas experiências cotidianas — de gênero, sexualidade, classe e etnia —, que configuram nossas noções de comunidade e identidade diariamente.

Quer dizer, somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que esses artefatos se exponham [...]. É a isso que nos referimos quando usamos as expressões currículo, cultura e pedagogia da mídia (Costa, Silveira, Sommer, 2003).

Com esse pressuposto, os ECE visam, entre seus objetivos, apresentar uma ressignificação pedagógica na medida em que os estudos apresentam suas reflexões e prospecção diante da construção de valores e atitudes entendida como pedagogia cultural, gerando experiências e saberes. Entretanto, surgem questionamentos às práticas educacionais naturalizadas que se mantêm em um processo de acomodação ou normalidade. Assim, tais questionamentos são promovidos com estratégias a partir de determinadas representações que movimentam, deslocam e provocam novos olhares e anseios na tentativa de um processo produtivo e significativo.

Uma das articulações significativas no encontro entre os Estudos Culturais e a Educação tem se manifestado através do conceito-chave “pedagogias culturais”. Esse conceito amplia de forma múltipla as práticas educativas para além das ações institucionais que historicamente assumem a responsabilidade de educar.

Para Silva (2000), a pedagogia cultural poderá ocorrer em qualquer ambiente que apresente, assim como a escola, o poder de transmissão de atitudes e valores. Segundo Costa, Silveira, Sommer:

Entre nós, no Brasil, as contribuições mais importantes dos EC em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teoria e disciplina instalados no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre os processos de subjetivação (2003, p. 56).

Reconhecemos que a educação não se detém apenas ao lugar escola, ela acontece nos mais diversificados espaços, levando em conta a cultura e representações de mundo, entre as diferenças que circulam e ensinam seus valores, seus saberes em suas mais variadas formas de conhecer e aprender na vida contemporânea, que ultrapassam barreiras de classes, etnias, gênero sexual, línguas e culturas (Giroux; McLaren, 1995).

A educação passa a ser ressignificada a partir da perspectiva da Pedagogia Cultural, sobretudo em seus discursos e práticas pedagógicas. Essa abordagem questiona o currículo pautado pela visão tradicional de normatização, ao defender que a pedagogia se manifesta em qualquer espaço em que se produza conhecimento. Assim, práticas escolares, como o uso de livros didáticos, e artefatos culturais utilizados com fins educativos — cinema, televisão, revistas, brinquedos, internet, música, entre outros — também constituem formas de pedagogia. Nesse sentido, a Pedagogia Cultural amplia a compreensão do campo educativo, mostrando que a formação de identidades, saberes e leituras de mundo ocorre para além dos limites escolares e curriculares convencionais.

A Pedagogia Cultural não está simplesmente localizada em determinados espaços sociais. O que ocorre é que, nesses espaços, circulam discursos, práticas e artefatos que nos ensinam modos de ser e de estar no mundo. Esses processos educativos se materializam nas narrativas históricas, nas práticas religiosas, na mídia, na cultura popular, na publicidade, nos meios de comunicação de massa, entre outros, configurando-se como instâncias que formam identidades, saberes e valores. Assim, compreende-se que a educação ultrapassa os limites da escola, revelando-se como um fenômeno cultural amplo, que perpassa a vida social e cotidiana.

Vale destacar que os Estudos Culturais em Educação (ECE) se distanciam das normatizações próprias da educação epistemológica que os antecedeu. Para os ECE, as práticas educativas ultrapassam os limites da sala de aula e de um currículo rigidamente sistematizado, desenvolvendo-se por meio de estratégias que não se restringem a diagnosticar problemas, mas que buscam compreender como as práticas e os discursos constroem identidades e configuram saberes.

Esses saberes, por sua vez, orientam a leitura de mundo a partir do respeito e da empatia. Contudo, muitas dessas questões passaram a ser problematizadas diante do fracasso de determinadas práticas pedagógicas e políticas públicas, bem como das formas pelas quais foram concebidas e destinadas a determinados grupos nas esferas sociais, culturais e políticas.

Para Giroux (2011, p. 90), “os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como o local tradicional de aprendizagem”. Para Giroux e McLaren (1995), existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir a verdade.

Podemos assim dizer que a educação e pedagogia produzem os sujeitos e suas subjetividades dentro de um processo histórico, transformador e de possibilidades. Para Larrosa (1994), a pedagogia é uma tecnologia produtiva, que transforma o modo de ser do sujeito, é espaço de construção ou transformação na experiência de si.

Em 1990, a partir do incentivo proposto pelos pesquisadores Stuart Hall, Lawrence Grossberg, Kathrin Woodward, os Estudos Culturais ganharam força a respeito das diferenças e identidades. Naquela poca, no Brasil, novos movimentos sociais sinalizaram suas contribuições com posicionamentos que desestruturam a sociedade unificada, promovendo novos espaços de mudanças em seus mais diversos campos de estudos como os movimentos feministas, movimentos negros, movimentos surdos<sup>11</sup>, movimentos LGBT<sup>12</sup>, as lutas indígenas e outros, buscando garantir seu espaço e afirmar suas identidades quanto pertencentes a um grupo social (Moreira, 2011).

Costa (2011, p. 108) ressalta sobre a importância dos movimentos sociais como oportunidades democráticas:

Os Estudos Culturais vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Diante dos movimentos sociais, surgem questionamentos sobre o apagamento das diferenças de etnias, gêneros e deficiências no âmbito educacional. Para tanto, tal apagamento é fruto tradicional de uma abordagem elitista, unificada e de expectativas do sujeito desejavelmente dentro dos padrões da normalidade. Os ECE chamam a atenção

---

<sup>11</sup> Movimentos surdos são entendidos como movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura.

<sup>12</sup> **LGBT** é uma sigla que significa *Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero*. Em uso desde a década de 1990, o termo é uma adaptação da sigla **LGB**, que começou a substituir o termo *gay* em referência à comunidade LGBT mais ampla a partir de meados da década de 1980,<sup>[1]</sup> que aproximadamente a partir de 1988, ativistas começaram a usar o inicialismo *LGBT* nos Estados Unidos.<sup>[2]</sup>

para que as Pedagogias Culturais possam circular nos mais diversos espaços, propondo visibilidade, representações e significados.

Na interface dos Estudos Culturais, o reconhecimento da sua ligação com educação apresenta uma forte intersecção entre o social e o cultural que se destacam nas rupturas motivadas pelas práticas alternativas e resistentes da ação social, assim como também diante da articulação de compreender a educação como local de luta imerso nas relações de poder, contestação e negociação (Giroux, 2011).

Considerando tal afirmação, os Estudos Culturais em Educação trouxeram para o Brasil contribuições que promoveram novas perspectivas no âmbito educacional, envolvendo novas narrativas entre diferença e identidades de forma democrática, da qual durante muito tempo a educação no Brasil foi arraigada por modelos ocidentais, mantendo domínio no seu sistema educacional, privilegiando uma sociedade supostamente universal que excluía sua cultura miscigenada e híbrida, produzindo espaços desiguais e subordinados (Wortmann; Costa; Silveira, 2015).

Enfatizamos assim que os aspectos principais dos Estudos Culturais na Educação reconhecem as práticas educativas, o currículo e a escola como agentes transformadores de uma sociedade formada a partir de um sistema educacional, para além da mercantilização, com múltiplas pedagogias que transformam, como afirma Barbero (2014), a sociedade atual na sua contemporaneidade caracterizada por uma sociedade educativa.

Para os Estudos Culturais em Educação, sua maior responsabilidade é o fazer investigativo com qualidade, direcionado ao processo educativo e às suas transformações pedagógicas, com olhar atento sobre a forma de como o saber alcança a sociedade contemporânea, seja nas mais diversas formas – dispersa, fragmentada, escapando de controles e restrições, contidas nas sociedades elitistas que detinham o poder e dominavam o saber.

#### 1.4 Estudos Surdos em Educação

Pensar em educação é ir ao encontro das políticas educacionais que desmistificam os discursos hegemônicos politicamente arraigados a um modelo de medicalização<sup>13</sup> da

---

<sup>13</sup> O modelo de medicalização refere-se ao processo pelo qual questões sociais, culturais ou educacionais são interpretadas e tratadas como problemas médicos, passíveis de diagnóstico, intervenção clínica e cura. Na educação de surdos, isso significa:

- Reduzir a surdez a uma deficiência auditiva, centrando-se na perda e não na diferença cultural;

surdez, normalização e violência institucional (Skliar, 2016), os quais atendem minimamente à sistematização de reivindicações de direitos sociais, propagando assim uma educação como direito de todos, sem destinar as atenções necessárias para que esta de fato aconteça de forma democrática, justa e solidária.

Ao se analisar a cultura escolar, os problemas enfrentados pelas culturas de minorias ficarão mais claros, tendo em vista a convivência no ambiente cultural – escola – constituída pela homogeneização de atitudes e comportamentos subsidiários da cultura dominante. Esse princípio homogeneizador foi baseado em princípios assistencialistas dirigidos para ações corretivas que visavam disciplinar o corpo e as mentes, de acordo com os padrões e valores de um projeto de normalidade (Skliar, 2000).

Nesse contexto, entre poder e território em disputa, os Estudos Surdos apresentam um resgate político-cultural marcado por lutas e conquistas, negação e liberdade, fracasso e resistência. Eis que vos apresento o povo surdo, com sua diferença cultural, linguística e identitária: sujeitos de uma minoria linguística, mas que têm sua cultura constantemente minorizada. São usuários de uma língua natural, de modalidade espaço-visual, portadores de identidades legítimas e defensores de uma educação bilíngue e multicultural.

Surge assim, com os Estudos Surdos, um novo movimento de disputa política, com os surdos no centro das narrativas e discursos educacionais, com suas questões epistemológicas em oposição ouvintistas. Esse campo de poder visa a reestruturação curricular, que, segundo Skliar (1997), propõe uma escola para os surdos onde é necessário “descolonizar/desouvintizar” o currículo, para que este seja espaço de sua cultura surda, com livre acesso à sua língua e identidade, onde o aprendizado seja significativo ao seu desenvolvimento multicultural.

Compreende-se assim que, no campo educacional, uma das suas problematizações atuais se faz entre a cultura escolar homogeneizadora e as diferenças culturais no confronto do discurso pela inclusão das minorias que se estruturam, pela afirmação das identidades marginalizadas e suas reivindicações, que buscam ressignificações do seu papel social, marcado pelo direito de ser diferente (Ribeiro, 2006).

Na década de 1990, os Estudos Culturais apresentaram-se como campo potente para as discussões sobre a educação de surdos no Brasil, no campo da educação, através

- 
- Priorizar práticas de normalização, como o oralismo, uso exclusivo de aparelhos auditivos e implantes cocleares, desconsiderando a Libras;
  - Marginalizar a identidade surda e sua experiência linguística e cultural, colocando o surdo como “paciente” em vez de sujeito de direitos.

de um grupo de pesquisadores da UFRGS, com o interesse de discutir os diversos temas propostos pelos Estudos Culturais. O grupo contou com a participação do professor Dr. Carlos Skliar, que na ocasião coordenou o Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES), permitindo ampliar o número de pesquisadores nos cursos de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação daquela Universidade.

Com as pesquisas ganhando espaço e forças na temática dos Estudos Surdos, a comunidade surda ganha continuamente visibilidade e espaço na universidade. Tais estudos apresentavam como seus objetos de pesquisa um novo olhar sobre a surdez, ressaltando as representações surdas e concepções da surdez, as lutas políticas de reconhecimento linguístico e cultural, a surdez não como deficiência, a desmistificação da visão clínica e o rompimento da visão binária surdo/ouvinte, entre outros.

Para Dorziat, Morais, Carvalho e Romário (2019, p. 36):

Os Estudos Surdos se diferenciam de outras perspectivas pelo critério conceitual, teórico e epistemológico, rompendo com perspectivas meramente biológicas, clínico-terapêuticas e economicistas acerca da surdez, das pessoas surdas e da Educação. Esse campo teórico-político objetiva compreender e problematizar os discursos sobre a surdez, sobre as pessoas surdas e sobre a sua educação pela lente cultural, antropológica, focalizando a cultura surda como uma cultura legítima das pessoas surdas, desnudando as relações de poder existentes na educação dessas pessoas e na sociedade, além de desconstruir estereótipos sobre a surdez e sobre sujeitos surdos transitando na concepção da deficiência para a de diferença.

As produções acadêmicas se expandiram em todo território nacional, com amplas questões de aportes teóricos de análises e narrativas, passando a ser consideradas um verdadeiro impacto significativo na educação de surdos (Ribeiro, 2011), o que para Schuck (2011, p. 38) foi motivo do estado do Rio Grande do Sul ser reconhecido como o “precursor” dos novos discursos e transformações no campo das pesquisas dos Estudos Surdos.

Os estudos surdos são desenvolvidos pela concepção da educação de surdos que potencializa a diferença surda, na essência do ser surdo, do pensar ao interagir. Não parte assim de um pressuposto correto ou errado do jeito surdo de ser, um conceito capaz de definir sua identidade surda ou caracterizá-la como igual entre si, mas sobre as diversidades das identidades surdas, com suas particularidades, experiências e marcas culturais, que ensinam as diferentes formas de viver a condição de ser surdo (Lopes; Veiga-Neto, 2006).

Para os surdos, os Estudos Surdos marcam a ruptura de uma educação com interesse clínico e corretivo, que de acordo com Skliar (2019, p. 07) “buscava meios de separar, controlar, negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinavam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos”.

Compreendemos assim o quanto os aportes teóricos das pesquisas trazem conscientização sobre as concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, capazes de provocar inquietações em busca de reais mudanças no sistema educacional, sobre os fatos históricos que antecedem a educação de surdos negativamente, pelo domínio do poder ouvintistas sobre as decisões ocorridas na educação de surdos, com o objetivo da naturalização dos surdos na normativa ouvinte (Skliar, Lunardi, 2000).

O fato é que os surdos sempre estiveram subjugados pela sua condição surda, diante de um discurso hegemônico que determina a diferença a partir do contraste binário normalidade/anormalidade, gerado diante da patologia e deficiência. Entretanto, os Estudos Surdos, amparados nos Estudos Culturais, nos apresentam a surdez não como um corpo danificado<sup>14</sup>, mas como um ser – O Outro que se apresenta na sua totalidade, na sua diferença e identidade (Perlin, 2013), oportunizando a surdez como uma diferença política e cultural, características fundamentais para a construção de uma política de identidades surdas. Para Skliar (1998, p. 13), “a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, feita de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos”.

Sob as influências dos Estudos Culturais, estudiosos passaram a dedicar suas pesquisas na desconstrução da visão clínica destinada à educação da pessoa surda, percebida como ‘deficientes auditivos<sup>15</sup>’ diante de uma perspectiva ouvintista, a qual se destinava a uma pedagogia corretiva e de normatização<sup>16</sup>, e passam a debruçar seus olhares investigativos, mudando a concepção do sujeito surdo, as definições sobre as

---

<sup>14</sup> O conceito do corpo danificado remete à questão da necessidade de normalização, o que significa trabalhar o sujeito surdo do ponto de vista do sujeito normal ouvinte (perlin, 2016)

<sup>15</sup> “Deficiente auditivo” é considerado termo médico-clínico e foi muito utilizado nas políticas públicas, relatórios oficiais e na educação brasileira até o início dos anos 2000. Esse termo carrega a perspectiva de que a surdez é uma falta, um déficit a ser corrigido, reforçando a visão biomédica da diferença. Nos Estudos Surdos, há uma crítica forte ao uso dessa expressão, pois ela nega a surdez como diferença linguística e cultural. O termo preferido é sujeitos surdos ou pessoas surdas, enfatizando a identidade e a língua.

<sup>16</sup> Na Pedagogia corretiva e de normatização ao longo da história, os surdos foram submetidos a uma pedagogia corretiva, cujo objetivo era “consertar” o corpo e a língua, normalizando-os segundo a perspectiva ouvinte.

políticas educacionais, as diferenças políticas que o cercam e as questões linguísticas em torno da sua língua (Skliar, 2016).

Dessa forma, os Estudos Surdos são conduzidos com o apoio da organização entre os Estudos Culturais e os movimentos surdos que por sua vez destacam as questões culturais, as práticas discursivas, as diferenças e suas lutas relacionadas ao poder e aos saberes (Sá, 2016). O Discurso surdo inverte a ordem ouvintista, tem peso da resistência, busca poder e autonomia (Perlin, 2016, p. 58)

Outro aspecto relevante quanto ao processo da pesquisa entre os Estudos Culturais e Estudos Surdos, é o fato em que o termo ‘Surdo’, está atrelado a uma visão socioantropológica apresentando a pessoa surda como diferença linguística, cultural e social, fatores importantes que contribuem para a construção de sua identidade, e não pela condição da deficiência ou patologia na condição de uma cura (Lopes *et al*, 2011).

Ainda na concepção socioantropológica<sup>17</sup>, segundo Skliar (2004), os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, com o uso da língua de sinais como sua língua natural, e fortalecem sua socialização com seus pares nas partilhas, hábitos e costumes, através da sua experiência visual. Essas questões desmistificam o conceito da pessoa surda gerado na condição de falta, doença ou incapacidade, motivando a pessoa surda a uma luta política constante entre poderes e saberes, na qual se defende de forma linguística e cultural, redefinindo o seu conceito quanto identidade surda (Wrigley, 1996).

A surdez, como identidade cultural, perturba alguns: a modalidade “linguisticamente visual (a língua de sinais) que os surdos utilizam ameaça âncoras de atendimento da linguagem, a sua confrontação gera consequências, como: as imprescindíveis mudanças nos objetivos educacionais, o desalojamento de posições de educadores ouvintes e o incentivo para a formação e colocação de professores surdos e as obrigações estatais decorrentes, a providência de interpretes de língua de sinais nos locais públicos etc. Então, na maioria das vezes, entende-se que é melhor negar as diferenças do que enfrentar suas consequências (Sá, 2016).

É notável que o incômodo se dê por questões de poder, domínio e colonização, e que a confrontação dos interesses surdos se dê pelas questões da resistência, comunidade surda, fortalecimento linguístico, movimento de oposição e construção de identidades de luta geradas pelo poder dos discursos e lugar em disputa.

---

<sup>17</sup> A concepção socioantropológica entende a surdez não como uma deficiência, mas como uma diferença cultural e linguística, valorizando a língua de sinais e a identidade cultural da comunidade surda. Esta abordagem enfatiza que os surdos são sujeitos capazes e protagonistas da sua própria história, e que a surdez é uma experiência que molda a realidade social, política e cultural de forma específica.

Os Estudos Surdos em Educação passam a ser um território de construção que promove o conhecimento por meio de concepções linguísticas e culturais que marcam a identidade e a diferença pelas proposições políticas que envolvem as pessoas surdas (Skliar 2013). Romário *et al.* (2019) destacam que a representação da deficiência que recai no corpo danificado do surdo passa a ser ressignificada a partir das pesquisas nos Estudos Surdos, deixando de ser rotulada pela surdez como marca de patologia, passando a reconhecer a diferença cultural como marca de suas identidades. Diante do exposto, a diferença surda marca o ‘ser Surdo’ em sua totalidade, e não como um corpo a ser corrigido em uma perspectiva ouvinte (Perlin, 2013).

Nesse sentido, os Estudos Surdos em Educação, inspirados nos Estudos Culturais, trazem à tona a forte relação de poder entre o domínio de uma racionalidade ouvintista que por muito tempo decidiu politicamente sobre os surdos, sua cultura, sua educação, oprimindo sua forma de ser, pensar e se comunicar, negando suas identidades, língua e cultura visual (Romário *et al.*, 2019).

Negar o surdo e sua cultura é estabelecer uma perspectiva ouvintista de imposições que visam ações ideológicas orientadas pela prática de monolinguismo, excluindo completamente sua língua e identidade surda, transformando-o, no ponto de vista ouvintista, deficiente e incapaz, como sujeito unificado.

Entretanto, trata-se de um discurso dominante que está em processo de desmistificação, não mais aceito de forma passiva. Esse discurso vem sendo problematizado e tensionado pela fluidez, mobilidade, transitoriedade e pluralismo das identidades, de modo que não se pode falar em uma única identidade surda. Como afirmam Thoma e Klein (2010, p. 112): “O povo surdo não é homogêneo, nem são suas aspirações, por isso as lutas pulverizam-se, fragmentam-se, ressignificam-se”.

As identidades surdas são construídas pelas diferentes categorias culturais, havendo assim múltiplas identidades, que se constroem com a alteridade cultural. Para Skliar:

[...] as identidades assumem formas multifacetadas em vista das suas fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo (Skliar, 2016, p. 54).

Entre essas metanarrativas, a identidade e a diferença promovem aos Estudos Surdos uma atenção às discussões educativas ancoradas na educação de surdos, que visem a condição surda como uma diferença político-cultural, arraigada nas línguas de sinais

como ponto de partida e de forma significativa, aproximando sua teoria dos Estudos Culturais.

### 1.5 Currículo e Inclusão no Ensino Superior

Falar sobre currículo, de acordo com Skliar e Lunardi (2000), é estar atento aos fatores estabelecidos na educação, marcados pelo poder colonizador nas relações entre dominados e dominantes. O currículo é apresentado como função controladora, capaz de disciplinar, socializar, normalizar e gerar ordem social, apropriando-se, assim, desse artefato cultural para reforçar a condição de submissão da minoria surda à maioria ouvinte.

Questionar o currículo é oportunizar o conhecimento cultural, de identidade, discurso e representação a partir da ressignificação da prática pedagógica, de forma acessível, além dos muros da escola, através de novas lentes, com novas narrativas, com diferentes leituras de mundo, particularidades de gênero, sexualidade, etnias e culturas.

De tal forma, as discussões que cercam o tema currículo estão no centro das práticas educativas, nos mais diferentes contextos educacionais. O currículo, no sistema escolar, é o pilar da escola, é o território que, apesar de normatizado, é também politizado, inovado e ressignificado. Atualmente, os currículos são movimentados por formações e identidades afirmativas que apresentam conhecimento legítimo aos saberes e experiências narrados pela história, cultura e memórias, frutos dos movimentos sociais em nossa sociedade (Arroyo, 2013).

A construção de um currículo deve ser resultado de estudos e debates capazes de desenvolver práticas pedagógicas consolidadas no processo de construção cultural, mantendo o discurso e a linguagem como fundamentação para a construção das identidades entre disputas e diferenças, durante o processo de desenvolvimento educacional (Silva, 2011).

Pensar em um currículo cultural é associar o conhecimento às representações de mundo, entre a sociedade e o eu, relacionando os valores dos saberes populares ao que será ensinado. Assim, as práticas que se relacionam à pedagogia da mídia ressaltam os artefatos de comunicação e informações, buscando uma política cultural que alcance as diferenças, considerando as particularidades culturais, sociais, econômicas.

Diante da contemporaneidade, o currículo está cada vez mais presente em diferentes espaços (Moreira; Pacheco; Garcia, 2004) e passa a ser discutido no âmbito das

políticas públicas, evidenciando sua relevância nas políticas educacionais, nos debates teóricos e no diálogo cultural. A partir dos Estudos Culturais, abre-se espaço para compreender o currículo como campo sensível, plural e reconhecido como território de disputas, em que saberes e práticas se voltam para os sujeitos e suas identidades sociais. Nesse contexto, o currículo deve ser analisado também como espaço de relações de poder (Lopes; Macedo, 2002).

Os Estudos Culturais oportunizam ver o conhecimento e o currículo como campo cultural, como campo sujeito à disputa e interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia (Silva, 2005). Dessa forma, o currículo passa a ser compreendido como um artefato cultural, não apenas por expressar o sentido social que se constitui nas relações de poder, mas também pela linguagem, pelo discurso e pela produção de identidades culturais e sociais.

O currículo reflete o sujeito e suas especificidades históricas, sociais e culturais. Um currículo somos “nós”. O currículo é o que dizemos, o que fazemos, nossas identidades e as nossas experiências, outridade<sup>18</sup>, raça, gênero, religião, o território geopolítico e diferenças. É o presente em forma de realidade, é o passado em forma de história das gerações e o futuro que queremos melhor (Corazza, 2001, p. 14).

O currículo tem significados muito além dos quais a cultura dominante nos transmite. Para Silva (2005), o currículo é considerado lugar, espaço, território. Considerando ainda o currículo uma relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. Ainda o currículo se faz na autobiografia, ao que se refere a nossa vida, no qual se destaca o curriculum vitae: o currículo forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

É evidente que as relações de poder as quais envolvem o currículo estão no centro das ações educacionais, isso envolve também o currículo no ensino superior, que nos últimos anos tem mostrado mudanças significativas, que superam as alienações curriculares e passam a participar de forma atuante da vida social e contextos culturais, políticos e econômicos em que estão inseridos (Barnett, 1994).

---

<sup>18</sup> Outridade – é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e é interdependente de outros indivíduos. A existência do “eu-individual” só é permitida mediante contacto com o outro (Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, 2025).

Nesse estudo buscarei analisar alguns pontos importantes que cercam a inclusão dos/as estudantes surdos(as) no Ensino Superior, observando assim o currículo e suas formas de articulação entre saber e poder presentes na constituição do discurso curricular, no contexto de inclusão para alunos/alunas universitários/as.

Diante do pressuposto, seguirei aportes para compreender o currículo universitário como um espaço plural, campo de produção e criação que re/significam seus saberes entre as relações de poder e disputas, na construção de suas representações. Silva (2010, p. 134) afirma que o currículo é “um espaço de significações, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais”.

O currículo apresenta as relações de poder, ou ainda relações poder-saber-subjetividade, é parte inerente do poder. Permite responder o que quer um sujeito e lhe permite reconhecer-se nele. Para considerarmos o desenvolvimento significativo do currículo, é importante que ele tenha acessibilidade que garanta uma educação de qualidade para todos e todas, democraticamente.

As mudanças curriculares devem se dar através das vivências, do aluno, do ser, do aprender, dos valores, da cultura, dos saberes, das identidades, do coletivo, do popular que passam a ser conhecimentos ricos, que dão sentido à pedagogia, incorporando significações ou indagações aos conhecimentos curriculares, que com as práticas coletivas no dia a dia ampliam o direito dos educandos ao conhecimento.

Para tais aspectos abordados, busco olhar para o currículo de forma comprometida e interessada, quanto professores formadores e politizados em busca de refletirmos sobre a didática, as práticas pedagógicas acessíveis, o currículo e a pedagogia, em busca e entendermos as relações de poder-saber na atualidade, atentos para entender as implicações das políticas de identidades e representações culturais que regem as políticas públicas de inclusão, almejando visibilidade pedagógica e curriculares aos alunos surdos universitários do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA

Analisar o currículo como discurso de significações plurais e sociais compete encontrar nele cruzamentos históricos, sociais, políticos e culturais nos quais estão enredados, principalmente entre as relações de poder. Segundo Silva (1999, p. 16), de acordo com a “perspectiva pós-estruturalista”, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder”.

Atualmente, seguindo a perspectiva pós-estruturalista, espera-se um currículo inspirado nos Estudos Culturais, permitindo sua prática a partir do discurso significativo,

considerando as práticas sociais, culturais e econômicas do grupo dos estudantes. Assim, o currículo é lugar de circulação entre produções culturais e trocas, socialmente construído entre “conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (Girox, 1995, p. 101).

Entre os fatores que promovem mudanças no currículo estão as questões associadas ao perfil do aluno, às atualidades, ao perfil socioeconômico e cultural, como também ao processo de ensino-aprendizagem que ampliou as reflexões sobre o ensino superior em suas dimensões históricas e atuais, na articulação curricular, científica e tecnológica, seguindo as motivações necessárias ao processo acadêmico e seu papel social. Para Zabalza (2002):

(...) está se dizendo as universidades que não se contentem em apenas transmitir a ciência, mas que criem (isto é, elas devem combinar a docência e a pesquisa); que deem sentido prático e profissionalizante à formação que oferecem aos estudantes; que façam tudo isso sem se fechar em si mesmas: façam-no em contacto com o meio social, econômico e profissional com o qual deve colaborar.

No ensino superior, o currículo está relacionado ao desenvolvimento acadêmico do próprio ensino, emergindo diferentes perspectivas, refletindo o seu desenvolvimento diante do contexto em que se insere. Para Barnett *et al.* (2001) é a integração em suas várias dimensões. Zabalza (2009) reforça que tratar o currículo no Ensino Superior contribui para que os alunos alcancem os resultados diante do conhecimento científico e formação.

Um destaque que podemos refletir sobre o currículo no Ensino Superior é que este, assim como a educação, é um processo de autoprodução, pelo qual aluno e professor estão ligados não apenas para ensinar e aprender alguma coisa, mas “também para atribuir sentidos às suas vidas, vozes, experiências e histórias” (Corraza, 1997, p. 121).

O currículo há muito tempo não se trata mais de uma área meramente técnica, voltada para as práticas de métodos (Moreira e Silva, 1999). Embora hoje o currículo seja considerado um artefato social e cultural, durante muito tempo foi mantido pelas tendências dominantes, as quais apresentavam um caráter instrumental apolítico e ateuórico (Van Manem, 1978).

De acordo com Silva (2010), a crítica às tendências dominantes do currículo está diretamente associada ao conceito de educação bancária, que epistemologicamente concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e fatos a serem

transferidos, diretamente, do professor para o aluno, como em um ato de “depósito”; independentemente do ato pedagógico.

De tal forma, a intenção principal dos Estudos Culturais, em sua relação com o currículo, foi problematizar a forma como ele historicamente buscou eliminar as diferenças e restringir a liberdade dos indivíduos e grupos populares. Por esse motivo, diante das desigualdades e exclusões, iniciaram-se movimentos que rejeitaram a tendência curricular dominante e passaram a buscar uma reconceituação do currículo. A partir daí, as discussões sobre o processo educativo passaram a destacar as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, bem como currículo e controle social.

Diante destas questões, surgem novas preocupações em relação para quem currículo é desenvolvido e como fazê-lo chegar aos grupos menos favorecidos e à classe de oprimidos. A partir dessas questões, o currículo passa a ser questionado sobre as diferenças e passa a ser guiado pelas questões sociológicas, práticas e epistemológicas (Moreira; Silva, 1999).

Pensar em um currículo que contemple a diferença é oportunizar uma educação ao alcance das singularidades culturais e identitárias das comunidades surdas. Para que isso de fato aconteça, é importante compreendermos os conceitos que se relacionam com os surdos, principalmente entre identidade e diferença, pois são conceitos importantes que devem receber uma maior atenção diante das políticas públicas e do currículo (Lopes *et al.*, 2012).

Assim, é necessário um olhar que alcance a cultura surda no amplo sentido de reconhecer o outro nos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diversos grupos, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc., entre o ponto de vista social e antropológico. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem (Moreira; Candau, 2007).

Para os Estudos Culturais, o currículo se faz no processo cultural no qual envolve o discurso e a linguagem no processo educacional, entre identidades, cruzamentos, diferenças, conflito e diálogos, tendo o currículo como mecanismo importante nesse processo. Assim, nesse cenário, os Estudos Surdos vão se fortalecendo diante das suas representações culturais e educacionais, como sinônimo de resistência após anos de luta em oposição à colonização ouvintista.

De tal forma, observar o currículo dentro de uma concepção cultural evidenciará um olhar atento ao respeito, conhecimento do outro – Estudante Surdo, e acolhimento às suas particularidades, assim como suas manifestações e artefatos culturais.

O currículo surdo não pode ser entendido apenas no âmbito das práticas cotidianas, de metodologias, de ter ou não ter domínio de vocabulário em língua de sinais, ele nem mesmo pode ser entendido como inclusão simplificada de conteúdos sobre a história surda, sobre a língua escrita dos surdos etc. Um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas entrelaçadas às pedagogias corretivas (Lopes, 2011, p. 86).

Nesse contexto, Skliar (2016) nos motiva a uma reflexão importante, a qual destaca que as mudanças ocorridas, mesmo que apresentem as descrições em torno da língua de sinais, definições das políticas educacionais, que reconhecem a questão bilíngue e bicultural, ainda não favorecem aos surdos uma educação de qualidade.

No entanto, para que isso ocorra, precisamos entender e ressignificar o vazio do currículo como território de identidades surdas, suas significações linguísticas, histórias políticas e pedagógicas, reconhecer suas representações e lutas, e a construção de um currículo descolonizado, que favoreça as potencialidades educacionais dos surdos, que promova as vivências culturais com liberdade nas construções das identidades surdas. Reconhece a surdez no conceito epistemológico, em suas relações entre conhecimento e poder, na sua construção visual na dimensão especificamente política.

Nessa perspectiva, relacionamos a educação e o currículo como território de luta e disputa ao encontro de uma pedagogia emancipadora, que se inter-relaciona com as diferentes identidades, comprometida com os grupos socialmente subordinados, excluídos e marginalizados, destacando, assim, uma necessidade de delineamento e discussões sobre a educação hegemônica e as relações de poder no currículo (Costa, Hessel, e Sommer, 2003).

A educação, o conhecimento e o currículo formam representações cambiantes, como campo cultural conflitivo, nunca neutro, espaço de mudanças, rupturas e evoluções. Ao conceber educação, conhecimento e currículo, somos interpelados e construídos por eles.

Tais abordagens nos submetem à compreensão da importância das políticas educacionais e construção curricular para o fortalecimento das práticas pedagógicas, pois a estruturação do currículo é base para questionamentos e problematização de práticas pedagógicas acessíveis.

Entretanto, a problemática educacional reside no fato de que, apesar dos avanços, ainda não é suficiente para alcançar uma pedagogia com metodologias inclusivas coerentes, capazes de apresentar propostas significativas que reflitam as metanarrativas que fundamentam a educação de surdos em sua forma particular de aprender.

Por isso se faz importante indagar: Quais são os conceitos da pedagogia e do currículo que geram uma educação acessível em torno da diferença, identidade, diversidade e alteridade? E quais são suas relações com o pedagógico e o currículo, que buscam entender os problemas sociais, acolhendo as diferenças, problematizando-as?

Questionar as identidades e diferenças é fomentar uma pedagogia e um currículo que visibilizem a diferença como múltiplo de forma produtiva, que apresentem movimentos capazes de repensar a pedagogia e o currículo de forma atenciosa às diferenças.

#### 1.6 A universidade e os desafios do processo de inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior: das políticas públicas às práticas pedagógicas acessíveis

Para Glat e Plettseh (2004), a proposta da inclusão promove a transformação de escolas e/ou universidades, que precisam ser moldadas, para que possa ser um novo espaço possível para a efetivação das políticas de inclusão educacional. A inclusão consiste no direito e na garantia, a todos, do acesso e permanência em sociedade, nos mais diversos espaços, favorecendo a aceitação, a acessibilidade, o acolhimento e os serviços de qualidade, em qualquer fase da vida.

Uma política de inclusão promove mudanças de valores e de práticas pedagógicas acessíveis que transformam substancialmente o funcionamento da instituição educacional (Rodrigues, 2004). Na política educacional brasileira, a década de 1990 pode ser compreendida como marco da mudança de paradigma diante da perspectiva inclusiva, o que na perspectiva inclusiva objetiva os princípios da igualdade, equidade e acessibilidade nos diversos âmbitos educacionais.

Os decretos, resoluções, recomendações e diretrizes surgem anos após 1990, para as orientações devidas aos sistemas de ensino, para que possam atender às necessidades de todos os estudantes, respeitando as suas especificidades através das adequações, sejam elas no espaço físico ou pedagógico (Poker; Valentin; Garla, 2018). A inclusão se expandiu na educação básica e no ensino superior com garantias de direitos subsidiadas

por normativas legais que visam o direito do ingresso e permanência nas universidades, promovendo tais condições legais.

No ensino superior público, compreendemos que as atenções estão voltadas para o acesso e permanência das pessoas com deficiência; entretanto, outras orientações visam o processo educacional e novos olhares sobre as práticas pedagógicas, como na portaria nº 277/1996 que destaca o processo de avaliação de forma sensível e flexível, e a portaria nº 1679/1999 que destaca a importância dos materiais pedagógicos acessíveis para a trajetória acadêmica. Anos mais tarde, a portaria 3.284/2003 apresenta uma atualização na portaria de 1999, que destaca requisitos para a acessibilidade no âmbito do ensino superior, para as pessoas com deficiência. Assim, cito:

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva (Brasil, 2003, p. 1).

De acordo com a legislação, o Decreto 5.296/2004 regulamenta as leis 10.048/2000 e 10.098/2000, e apresenta normas e critérios que estão direcionados à acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidades reduzidas. Ainda nesse decreto, no artigo 24, é estabelecido que as instituições de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, no serviço público ou privado, ofertarão condições de acesso e utilizarão todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidades reduzidas, incluindo salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásio, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Assim, pensando na inclusão e acessibilidade no ensino superior, em 2005 surgem novas propostas no decorrer do governo de Luís Inácio Lula da Silva, quando a Política Nacional da Educação Especial passa por modificações acrescidas pela implantação de três programas:

1) Programa de implantação de salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade e 3) Programa Incluir. O primeiro, por apresentar o fortalecimento do processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola comum de ensino regular pública. O segundo, por fomentar entre gestores estaduais e municipais as metas assumidas pelo governo dentro do projeto de educação para todos. Há nesse programa a intenção de expandir as ações do Atendimento

Educacional Especializado. Pelo programa de implementação de salas de Recursos Multifuncionais. [...] No que tange à educação superior, o terceiro programa, o Incluir, propõe ações que visam o acesso de pessoas com deficiência às instituições federais (Lacerda *et.al.*, 2015, p. 997).

Diante do supracitado percebe-se o fortalecimento das práticas pedagógicas assessoradas ao programa Incluir, o qual faz referência à acessibilidade na educação superior, implementado até 2011, por meio de chamadas públicas das quais as IFES apresentavam projetos de criação e consolidação dos Núcleos de acessibilidade com o intuito de eliminar barreiras físicas e pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais pedagógicos.

Em 2012, o Programa Incluir passa a receber o apoio do MEC, com aporte financeiro, o qual passa a ser institucionalizado com ações de políticas de acessibilidade na educação superior, estruturando-se por meio dos Núcleos de Acessibilidade, apresentando sua base estruturante na infraestrutura, currículo, comunicação, informação, programas de extensão e programas de pesquisa (Brasil, 2013).

Pelo intermédio do auxílio prestado ao Programa Incluir, as IFES podiam então criar e consolidar núcleos de acessibilidade. Estes, por sua vez, ficavam responsáveis pela organização de ações institucionais para fomentar a inclusão de pessoas com deficiência, propiciar a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e de informações, com vistas ao cumprimento dos requisitos legais relacionados à acessibilidade (Lacerda *et al.*, 2015, p. 997-998).

Assim também, podemos destacar ainda como suporte às políticas de inclusão as diretrizes do Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), sendo oficializadas através do Decreto nº 06.096 que ressalta no seu Art.1 as condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, promovendo estrutura física e recursos humanos (Oliveira, 2017).

Em 2008, novos debates políticos ganharam força. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçou ações voltadas à garantia de acesso e permanência, assegurando a acessibilidade em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, MEC/SEESP, 2008). Nos anos seguintes, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, instituído pelo Decreto nº 7.612/2011, consolidou a promoção de um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2011).

Em sentido mais amplo, a Lei Brasileira de Inclusão foi criada em 2015, a qual transfere ao poder público a obrigação de assegurar, criar, desenvolver, implementar,

incentivar, acompanhar e avaliar o acesso à Educação Superior com igualdade de oportunidades e condições a todas as pessoas.

Diante da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior, as Universidades Estaduais também apresentam ações significativas no processo seletivo e na criação dos espaços de apoio às condições de acessibilidade, que nos seus diversos segmentos buscam permear atitudes coletivas que mediam as relações e práticas pedagógicas, das quais procuram reverter o quadro atual e promover melhores condições de acesso e permanência na universidade (Oliveira, 2017).

Vale ressaltar que os Estudos Culturais foram essenciais para tais avanços, pois forneceram aportes teóricos essenciais para a constituição dos Estudos Surdos, assim como também das políticas de inclusão, que problematizam as questões de identidade, diferença, poder e cultura. Essa base teórica possibilita compreender a surdez não apenas sob uma ótica clínica, mas como uma experiência cultural e linguística, marcada por disputas políticas e sociais. Nesse sentido, os Estudos Surdos se consolidam em diálogo com os Estudos Culturais, apropriando-se de suas críticas e reflexões para questionar práticas hegemônicas afirmando a surdez como diferença legítima (Skliar, 1998).

Segundo Lopes (2011), foi através de produções dos Estudos Culturais que ampliaram novas discussões agrupando-se diferentes temas que abordam os surdos e a surdez, dentro de uma perspectiva socioantropológica, cultural e linguística, sobretudo a educação de surdos e as novas práticas pedagógicas em busca de uma ressignificação no modelo educacional em prol destes estudantes.

O aumento progressivo do ingresso de estudantes surdos(as) no Ensino Superior evidencia a necessidade de políticas educacionais que respondam a esse novo cenário, impondo desafios às instituições acadêmicas e, sobretudo, ao corpo docente, diante da presença de sujeitos com especificidades linguísticas. Nesse contexto, mostram-se imprescindíveis práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças linguísticas e culturais, promovendo reflexões e ações efetivas em favor da inclusão e da acessibilidade dos estudantes surdos no Ensino Superior.

Por esta razão, é imprescindível que a valorização da diferença surda seja fundamentada na cultura e na experiência visual, ressignificando as práticas pedagógicas no Ensino Superior. Nesse processo, torna-se essencial reconhecer que o estudante surdo(a) é um sujeito visual, o que demanda estratégias metodológicas específicas.

Assim, diante dos desafios impostos pela presença de estudantes surdos(as) no Ensino Superior, algumas contribuições e necessidades assumem papel central no

desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, entre as quais destacam-se: a ênfase visual e tecnológica, o tempo de aprendizagem e processamento linguístico, mediação bilíngue e presença do intérprete e reconhecimento da cultura e protagonismo surdo(a).

Para a inclusão de estudantes surdos é importante pensar em práticas pedagógicas acessíveis que visam às necessidades educacionais dos(as) estudantes. O(a) estudante surdo(a) aprende prioritariamente pela via visual. Por isso, é indispensável a utilização de recursos visuais que se apropriam de imagens como esquemas, desenhos, mapas conceituais, diagramas e registros escritos das informações. O uso de tecnologias digitais como vídeos, animações, filmes, imagens, aplicativos e documentários legendados dinamiza a aprendizagem e amplia o repertório linguístico e acesso ao conteúdo (Strobel, 2023).

A Libras é uma língua natural<sup>19</sup>, com sistema linguístico legítimo e modalidade espacial-visual ou visuoespacial, modalidade esta que se diferencia do português, que é uma língua de modalidade oral-auditiva (Quadros, 2004). Vale destacar que reconhecer que os(as) surdos(as) emergem entre diferenças linguísticas é compreender que o(a) estudante surdo(a) necessita de maior tempo para processar conceitos acadêmicos referentes a ambas as línguas, respeitando o seu direito linguístico e cultural. Com isso, as práticas pedagógicas inclusivas devem considerar o ritmo de aprendizagem do estudante surdo(a) e possibilitar revisões, retomadas e mediações bilíngues, assegurando o seu direito à acessibilidade com a presença do profissional intérprete (Lacerda, 2011).

A atuação do intérprete de Libras-Português constitui um recurso indispensável, mas não substitui a responsabilidade do professor.

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. (Lacerda & Poletti, 2009, p.175).

Cabe ao docente adotar estratégias bilíngues, adequar sua comunicação através do contato com o estudante surdo(a), organizar materiais acessíveis e dialogar diretamente com o estudante surdo(a), reconhecendo a Libras como primeira língua e o português como segunda língua (Quadros, 1997).

As práticas pedagógicas inclusivas devem ir além da acessibilidade técnica, como diz a legislação. É fundamental valorizar a identidade cultural e linguística do estudante

---

<sup>19</sup> A língua natural pode ser entendida como arbitrária e/ou como algo que nasce com o homem (Quadros, 2024).

surdo(a). Isso implica criar espaços de participação ativa, respeitar a experiência visual e possibilitar que o surdo seja protagonista no processo educativo (Skliar, 1998; Strobel, 2008).

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Simplemente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (Freire, 2006, p. 117).

Inicia aqui um longo caminho trilhado no decorrer da pesquisa, encontrando nuances de aprendizados, conscientização, questionamentos e desejos de caminhar seguindo os mais diversos horizontes. Um processo que envolveu a pesquisa em educação, suas práticas pedagógicas, refletindo sobre a história e suas mudanças numa perspectiva social e cultural, reconhecendo as possibilidades apresentadas no caminho delineado pela pesquisadora, que foi construído entre escolhas e decisões, havendo muitos outros caminhos a serem percorridos.

De acordo com Oliveira (2007, p. 43), a “metodologia de pesquisa compreende a utilização de método(s) e pressupõe o estabelecimento de procedimentos didáticos, metodológicos e técnicos”. Conforme explica a autora, em uma mesma pesquisa é possível utilizar mais de um método e a aplicação de vários instrumentos ou técnicas, visto que os dados da realidade necessitam ser analisados de diferentes formas pela metodologia científica.

Logo, a metodologia de pesquisa consiste em um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados e suas conclusões parciais ou finais do estudo sendo um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos (Oliveira, 2007).

Apoio-me nas ideias de Corazza (2007) que ressalta a prática de pesquisar como o próprio pensar, associado aos mais diversos sentimentos, dos quais alcançam o interrogar entre acontecimentos, resistência e poder em um processo de subjetivação e individualização, buscando uma metodologia significativa, investigando os sujeitos surdos no centro das discussões.

Pensar esta pesquisa exigiu não somente problematizar o acesso do sujeito surdo ao Ensino Superior, mas também (re)pensar sobre o processo educacional no seu cotidiano, no plano de permanência, questionando o currículo e sua prática, teoria, métodos, estratégias, avaliação, ensino e aprendizagem, comunicação, oportunidades e possibilidades construídas pelos fatores sociais, políticos e pedagógicos.

Para tanto, o destaque aqui foi o currículo, elemento importante da pesquisa, o qual contextualiza a educação de surdos no âmbito acadêmico, na perspectiva de uma ação educativa comprometida com este grupo minoritário socialmente excluído.

Busquei no caminhar da pesquisa, os fazeres curriculares compreendendo as intencionalidades e interesses político-pedagógicos, proporcionando a compreensão do sujeito e o respeito a sua totalidade, problematizando o currículo, a inclusão de estudantes surdos/as e as práticas pedagógicas refletindo sobre categorias presentes como cultura, identidade, língua, diferença, poder, assumindo assim o meu papel social, educativo e intelectual como ação política, levando em consideração que o lugar de fala não é neutro.

Dessa forma, a trajetória da pesquisa se faz a partir do nosso lugar de inquietações e produção, como pesquisadora, pensando a surdez como diferença construída histórica, social e culturalmente em processo de conflitos, resistências e saberes, possibilitando novos olhares e ressignificações diante dos padrões culturais hegemônicos.

Apresento nesta seção os passos metodológicos percorridos na pesquisa, com escolhas que nos direcionam ao processo investigativo, seguindo os procedimentos éticos, assegurando todas as etapas do desenvolvimento da pesquisa como o levantamento de materiais bibliográficos (PPC), o campo e os sujeitos da pesquisa, as técnicas, a obtenção dos dados, bem como na fase final, a sua ordenação, classificação e análise.

## 2.1 Dialética da travessia – afinal, quais os caminhos e possibilidades que devo trilhar?

Esta pesquisa apresenta um estudo de abordagem qualitativa envolvendo o campo da Educação, visto que abrange em sua perspectiva temas emergentes relacionados a subjetividades, os quais são investigados por meio de estudos exploratórios no decorrer da pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2000; Mozzato; Grzybovski, 2011; Shah; Corley, 2006).

A abordagem qualitativa busca investigar um fenômeno que se situa no local em estudo e procura refletir sobre o sentido desse fenômeno, além de interpretar os significados produzidos através dele (Chizzotti, 2006). Nessa abordagem, os pesquisadores se preocupam diretamente com o processo da pesquisa e não simplesmente com os seus resultados.

O foco de interesse dos pesquisadores está na investigação de como um determinado fenômeno se manifesta no percurso das atividades, procedimentos, intenções

e interações diárias, interpretando seus pensamentos, ações e sentimentos (Godoy,1995).

A pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995),

[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

Na pesquisa qualitativa, os dados foram analisados de forma descritivo-analítica. Para analisar os dados, escolhi a análise de conteúdo que subsidiou a interpretação dos dados coletados por meio da pesquisa documental dos PPC do curso de Pedagogia da URCA e das entrevistas realizadas.

A análise de conteúdo pode ser concebida de diferentes formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens produzidas (Weber, 1985; Bardin, 1977).

Assim, diante da subjetividade pertencente à pesquisa qualitativa, Moraes (1999, p. 3) ressalta que “[...] de certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados”. Não é possível uma leitura neutra, objetiva e completa. De tal forma, pode-se dizer que os valores e a linguagem do objeto analisado “[...] e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir” (Moraes,1999, p.3).

Seguindo esse pressuposto, a pesquisa se propôs a aplicação da técnica de análise de conteúdo, definida por Laurence Bardin (1977), a qual é considerada rica em detalhes e didática.

## 2.2 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é um método de investigação da pesquisa que pode ser aplicado tanto na pesquisa qualitativa quanto na pesquisa quantitativa, levando em consideração a aplicação de abordagens diferentes para as determinadas pesquisas. Apresenta como definição um conjunto de instrumentos metodológicos que tem o objetivo de analisar diferentes fontes sobre os fenômenos pesquisados, os quais exibem

em seus conteúdos elementos verbais ou não verbais (Silva e Fossá, 2015). Bardin (2004, p. 41) explica que a análise de conteúdo é entendida como:

Análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as interferências de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) dessa mensagem.

Nessa instância, a escolha por seguir esse estudo se dá por encontrar subsídios para chegar aos resultados pretendidos, através dos dados obtidos provenientes das comunicações, analisando assim o conteúdo dos PPC e das entrevistas, considerando a subjetividade do contexto e objeto de pesquisa. Para Franco (2008), o ponto de partida desse método é a mensagem nas suas mais diversas formas: verbal (oral, escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou provocada.

Para Moraes (1999), o contexto de uma mensagem possibilita múltiplos significados e múltiplas possibilidades de análise, o que precisa levar em consideração o contexto explícito, o autor, o destinatário, a codificação e transmissão da mensagem e a comunicação em si. Importante ressaltar que, a mensagem expressa significados e sentidos.

Diante do pressuposto, realizei as etapas do método de análise do conteúdo definida por Bardin (2011), seguindo as principais características:

- Pré-análise – fase de organização dos dados: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.
- Análise do material: momento de estudar o material coletado na fase anterior, transformando-o em dados possíveis de serem analisados, através de operações de codificação. Segundo Bardin (1977, p. 101), “os resultados brutos serão tratados como significativos (falantes) e válidos”.
- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: o processo de análise do material pesquisado resulta na enumeração e sistematização das características dos seus elementos. Como resultado da descrição, é produzido um texto-síntese para cada categoria, de modo a expressar os significados das diversas unidades de análise.

Para a elaboração desse estudo, encontrei motivação em diversos autores que são referências na técnica de análise do discurso, aprimorando assim o meu conhecimento nas etapas previstas por Bardin (1977). A autora reforça que é necessário um aporte teórico confiável do campo que irá pesquisar, para que o pesquisador não siga sem conhecimento.

### 2.3 Procedimentos éticos

A pesquisa iniciou por meio dos primeiros passos gerados com a entrega da carta de anuência à instituição coparticipante, direcionada ao departamento de educação da URCA (Universidade Regional do Cariri). Essa tramitação para aprovação e liberação da pesquisa ocorreu durante 10 dias.

Com a autorização em mãos, dei continuidade por meio da Plataforma Brasil à submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que após o termo de aprovação do parecer nº 6.889.107 consubstanciado do CEP realizou-se o início dos estudos e pesquisa sobre a referida temática abordada. A etapa de aprovação foi necessária para o cumprimento normativo e pelo zelo aos direitos e integridade das pessoas que participam do estudo.

Vale ressaltar que as questões éticas perpassam caminhos além da aprovação do CEP, levando em consideração que durante todas as etapas seguidas houve escolhas e direcionamentos éticos, considerando o pré-disposto na resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016), que dispõe sobre as normas de submissão de pesquisa social ao Comitê de Ética.

Seguindo as orientações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS), 510/2016, e as normas éticas aplicáveis à pesquisa de Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016). Utilizei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a ética aos sujeitos de pesquisa, para que todas as informações sejam resguardadas, assegurando a confiabilidade da pesquisa em relação ao sigilo de dados e informações obtidas, ainda “[...] preservando a integridade dos sujeitos, objeto da pesquisa científica, bem como apreciar previamente os projetos de pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 47).

Ao assinar o TCLE, os participantes da pesquisa receberam todas as informações contidas no documento e mais detalhes sobre o estudo, tendo a total liberdade de decisão sobre a participação, bem como desistência a qualquer tempo e a manutenção do sigilo das identidades dos sujeitos.

## 2.4 Levantamento bibliográfico

A revisão bibliográfica ou revisão de literatura é ideal para estabelecer a importância das ideias pedagógicas como categoria analítica, utilizada na análise dos dados coletados, fornecendo importantes ideias para o processo de pesquisa (Creswell, 2010). Essa revisão bibliográfica tem como finalidade compreender as principais ideias, conceitos e discussões atuais na minha área de pesquisa, norteados também os passos teórico-metodológicos que foram desenvolvidos no estudo.

Os estudos foram organizados a partir de sua realização, e dividido entre dois momentos: o primeiro durante o levantamento de literatura, no qual encontrei elementos teóricos para dialogar com o meu trabalho de pesquisa, e o segundo momento, a coleta dos dados necessários para cruzar informações e condições para se pensar o contexto do currículo com as possibilidades de pensar a inclusão e seus significados.

Para a pesquisa, é necessária a definição da abordagem metodológica, os instrumentos que auxiliaram a coleta de dados, formas de análise, com perspectivas dos indícios que se cruzaram entre as entrevistas e análise documental, para que os achados possam contribuir com novos diálogos e novas reflexões sobre a inclusão dos/as estudantes surdos/as na universidade.

A primeira etapa se deu com uma pesquisa na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), preferencialmente acessando teses e dissertações, buscando os descritores: “Estudos Culturais”, “Estudos Surdos”, “Currículo”, “Práticas Pedagógicas”, “Ensino Superior”, “Inclusão de Surdos”.

## 2.5 Lócus da Pesquisa

O presente estudo foi realizado no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). A instituição foi criada pela Lei Estadual n.º 11.191, de 9 de junho de 1986, e autorizada a funcionar em 11 de fevereiro de 1987, por meio do Decreto Presidencial n.º 94.016, sendo oficialmente instalada em 07 de março de 1987 (URCA, 2016a; URCA, 2024).

Constituiu-se como uma instituição estadual de Ensino Superior, organizada sob a forma de fundação pública e vinculada, inicialmente, à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Atualmente, encontra-se vinculada à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará (SECITECE-CE). Sua origem remonta à Faculdade de Filosofia do Crato, onde eram ministrados cursos de Pedagogia,

Letras, História, Geografia e História Natural (habilitação plena em Biologia), reconhecidos por meio dos Decretos Federais n.º 67.140/70 e n.º 69.977/72, além da Portaria Ministerial n.º 487/80.

A Universidade Regional do Cariri (URCA) está situada no Cariri cearense, região composta por 28 municípios, entre os quais se destacam Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, que formam a região metropolitana em virtude de seu desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental. Sua sede localiza-se no município do Crato, ao sopé da Chapada do Araripe, um importante marco ambiental, paisagístico e fossilífero, reconhecido pelo seu valor arqueológico, paleontológico, histórico, artístico e cultural, que influencia diretamente a organização territorial e as práticas culturais da região (URCA, 2016). Esse sítio paleontológico central conecta os estados do Ceará, Pernambuco e Piauí, consolidando-se como patrimônio natural e cultural de relevância internacional.

A instituição foi criada com a finalidade de se constituir em um instrumento de desenvolvimento regional, atuando como instância de formação acadêmica, produção científica e extensão voltada à modernização do Cariri. Atualmente, a URCA mantém dez *campi* e oferta 32 cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, sendo seis bacharelados, doze licenciaturas, dois cursos tecnológicos e o curso de Medicina, incorporado em 2022 (PDI, 2017-2021).

De acordo com o Art. 4º do Estatuto da URCA (1986), são finalidades da instituição:

- I. Ministrar o ensino superior, abrangendo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes e a formação de profissionais em nível universitário;
- II. Estender às comunidades da região do Cariri, Cariri Oeste e Centro-Sul cearense, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes;
- III. Realizar e patrocinar atividades demandadas pela política de desenvolvimento do Estado do Ceará, atendendo às exigências no campo da cultura humanística e tecnológica;
- IV. Contribuir para o progresso humano em geral, por meio da elaboração, ampliação e transmissão de conhecimentos;
- V. Fortalecer os investimentos na área de inovação tecnológica e social.

Nascida de uma forte mobilização da comunidade regional em defesa do ensino superior público, a URCA carrega, em seu texto regimental e em sua prática institucional, a missão de contribuir de forma significativa para a transformação e o desenvolvimento da região do Cariri e do Centro-Sul do Ceará. Suas atividades em ensino, pesquisa e extensão configuram-se como práticas de compromisso social, cultural e científico,

evidenciando sua importância estratégica na interiorização do ensino superior e na valorização das identidades regionais.

Aos 37 anos de existência, a Universidade Regional do Cariri (URCA) consolidou-se como uma das principais referências regionais em Educação Superior, pesquisa científica e tecnológica e atividades de extensão. Em comemoração ao seu aniversário, celebrado em 11 de fevereiro de 2024, a instituição divulgou dados que evidenciam sua relevância: são 32 cursos de graduação, 16 cursos de especialização, 9 programas de mestrado e 2 programas de doutorado. Atualmente, a URCA conta com aproximadamente 11 mil estudantes matriculados e já formou cerca de 34 mil egressos ao longo de sua trajetória (URCA, 2024).

A universidade realiza processo seletivo semestral (vestibular) e mantém *campi* nos municípios cearenses de Crato, Juazeiro do Norte, Iguatu, Campos Sales, Barbalha, Missão Velha e Mauriti, ampliando sua presença e impacto regional.

No que se refere à inclusão e acessibilidade, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Acessibilidade da URCA (NUARC), responsável por promover ações pedagógicas voltadas ao apoio e acompanhamento de estudantes com deficiência, garantindo condições de permanência no âmbito acadêmico.

Entre suas ações de extensão e articulação científica, ressalta-se ainda a parceria com o Geopark Araripe, que contempla projetos educativos e de pesquisa nos geossítios da região, além da incorporação, em 1991, do Museu de Paleontologia “Dr. Plácido Cidade Nuvens”, localizado em Santana do Cariri, que passou a integrar a estrutura da universidade como importante núcleo de pesquisa e extensão.

#### 2.5.1 O NUARC – Núcleo de Acessibilidade da URCA

O Núcleo de Acessibilidade da URCA (NUARC) é um núcleo de apoio interdepartamental, com apresentação de caráter permanente. Está diretamente vinculado ao Gabinete da Reitoria, atuando como órgão de referência na instituição, no trabalho com a acessibilidade no ingresso e permanência do(a) aluno(a) público-alvo da educação inclusiva dos alunos(as) com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação.

Sua missão é propor e viabilizar ações inclusivas aos estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista, altas habilidades e superdotação e apoio e orientações aos docentes e técnico-administrativos da URCA, por meio da eliminação e/ou minimização

de barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação que restringem o acesso e a permanência dos estudantes que apresentarem demandas de apoio pedagógico e que requeiram um tipo de atendimento educacional especializado.

O NUARC é um órgão institucional, ligado à reitoria da Universidade Regional do Cariri (URCA), o qual é coordenado por professores efetivos dessa instituição que desenvolve ações de apoio pedagógico à inclusão e permanência de estudantes com deficiência, oficinas e formação para o público acadêmico. O NUARC conta com o apoio de bolsistas orientados pelas coordenadoras, os quais atuam no suporte para permanência aos estudantes público-alvo da Educação Inclusiva nas atividades acadêmico-científicas do curso de graduação no qual se encontra matriculado(a) acompanhando as atividades do(a) estudante, de acordo com o cronograma/planejamento do curso e no desenvolvimento de atividade de vida diária conforme suas particularidades e acessibilidade (NUARC, 2025).

#### 2.5.2 O surgimento do Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia foi criado em 06 de dezembro de 1959 pela Faculdade de Filosofia do Crato, reconhecido em 04 de setembro de 1970 pelo Decreto Presidencial n.º 67140, tinha como objetivo “formar trabalhadores para o magistério, orientação e administração de escolas e sistemas escolares e preparar trabalhadores para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (Art. 2º do Regimento Interno da URCA, in: Anais Tomo 1: 1959 – 1960).

No início dos anos 90, a partir de questionamentos nacionais sobre a formação dos especialistas em educação, o Curso de Pedagogia foi objeto de um profícuo debate entre docentes, discentes e ex-alunos que culminou numa proposta de reformulação do currículo encaminhada através da Resolução n.º 027/94 – GR ao Conselho de Educação do Ceará.

Em 1998, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, através da resolução n.º 15/98, aprovou o Projeto de Atualização do Currículo do Curso de Pedagogia, cuja preocupação era “a formação do educador, podendo, a partir do interesse do estudante, habilitar o gestor escolar, o supervisor e o orientador educacional.” (URCA, 1998).

No ano de 2006, o Colegiado do Departamento de Educação realizou o Seminário Pedagogia, Escuta 2, com a participação reservada aos alunos do Curso de Pedagogia. Nesse evento, os alunos responderam as mesmas questões formuladas no Seminário de

Pedagogia, Escuta 1. Os resultados contribuíram para a afirmação da proposta de Projeto Político-pedagógico e para a reorganização do Curso de Pedagogia que se segue e para a sua organização curricular.

Assim, foram desenvolvidas as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP, nº 1, de 15 de maio de 2006) afirmando no Art. 2º que “As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência.” O § 1º desse Artigo define:

(...) à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.”

Atualmente, o Curso de Pedagogia da URCA forma aproximadamente 80 alunos por ano. Esses atuam em escolas públicas e privadas, em Secretarias Municipais de Educação, nas Universidades, nas CREDES, em assessorias de movimentos sociais, em instituições de ensino especial, em coordenações de projetos do SESC, SESI, SENAC e SENAI, em instituições públicas e privadas não vinculadas à educação.

O curso de Pedagogia apresenta Habilitação em docência na Educação Infantil, docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional entendida numa perspectiva democrática.

A partir da publicação das Diretrizes Curriculares, o Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri ficou estruturado com 2.805 horas/aula de atividades teóricas, 300 horas/aula de atividades de estágio supervisionado e 100 horas/aula de atividades complementares, totalizando 3.205 horas/aula.

### 2.5.3 Proposta do Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia tem na Educação sua razão de ser e área de estudo, por isso, abre para seus egressos diversas áreas de atuação, a saber:

- Docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais);
- Docência nas modalidades de Educação Especial e EJA;
- Elaboração e condução de ações pedagógicas em ambientes não-escolares em que sejam exigidos conhecimentos pedagógicos e
- Gestão escolar.

## 2.6 Composição do Corpo Docente

O quadro docente do Departamento de Educação está constituído por 40 (quarenta) professores(as), sendo 23 (vinte e três) efetivos(as) e 17 (dezessete) substitutos(as) ou temporários(as).

Contribuem com o curso de Pedagogia, ainda, 2 (duas) professoras do Departamento de Línguas e Literaturas que ministram as disciplinas de Línguas Brasileiras de Sinais (Libras), uma destas professoras mencionadas sou eu, Geórgia Maria de Alencar Maia, professora, aluna do Mestrado profissional em educação e responsável pela atual pesquisa. Essa particularidade se justifica pela especificidade desta área.

## 2.7 Coleta de Dados

Diante da pesquisa científica, um dos passos para o desenvolvimento da metodologia é a coleta de dados, etapa fundamental em que o pesquisador reúne informações que irão sustentar a análise e responder ao problema ou aos objetivos da investigação. Dessa forma, trata-se do processo de obtenção de evidências empíricas, por meio de diferentes técnicas e instrumentos, de acordo com a abordagem metodológica adotada.

### 2.7.1 Análise dos documentos

No decorrer da realização dos objetivos propostos, foi analisado o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia por meio de uma análise documental. Para Godoy (1995), a análise documental, além de ser um procedimento de pesquisa com características específicas, pode ser também utilizada como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de outros instrumentos como entrevistas ou questionários.

A análise documental é uma técnica de pesquisa qualitativa que tem como finalidade examinar, interpretar e compreender documentos diversos, entendendo-os como fontes de informação para o embasamento de uma investigação científica. Segundo Oliveira (2017), esse tipo de pesquisa possibilita o acesso a informações, esclarecimentos e indicativos que permitem dialogar com as questões-problema da investigação, gerando explicações, questionamentos, indícios e até mesmo comprovações.

De acordo com Gil (2008), a análise documental diferencia-se da pesquisa bibliográfica por estar diretamente relacionada ao uso de materiais que não passaram por

tratamento analítico prévio, mas que, ainda assim, contribuem e complementam as informações necessárias à investigação científica. Nessa mesma perspectiva, Ludke e André (2007) destacam que os documentos se configuram como fontes sempre disponíveis ao pesquisador, podendo ser utilizados sempre que necessário.

Para a realização da análise de documentos, utilizarei os seguintes registros institucionais escritos (Gil, 2008), que consistem em:

- i) O PPC de Pedagogia em vigência (2007)
- ii) O PPC de Pedagogia em construção (2022).

### 2.7.2 A entrevista semiestruturada

A entrevista é uma técnica amplamente utilizada em metodologias qualitativas, sendo particularmente eficaz para explorar em profundidade as percepções, experiências e opiniões dos participantes sobre o tema pesquisado.

O uso da entrevista na pesquisa científica deverá servir como técnica para a coleta de dados, estruturando-se em um planejamento e estudo consciente. Ela oferece ao pesquisador informações claras sobre a investigação, que possibilitam uma postura ética, comprometida com o conhecimento.

O problema da pesquisa, uma vez objetivado em hipóteses, deve ser reaplicável, para que na conclusão do estudo apresente suas condições de estudo não apenas como fonte de informações conhecidas, mas sim com questões previsíveis e reproduzíveis (Creswell, 2009).

A escolha pela entrevista se dá pela organização na busca de informações dos fatos importantes para definir a pesquisa em seu caminho de análise, a partir dos discursos gerados pelos participantes, tendo por finalidade identificar as perspectivas específicas no ponto de vista do outro, ao encontro dos questionamentos e concepções contidas nos documentos analisados.

A definição da entrevista segue questionamentos que emergem dos documentos, da fundamentação teórica, da experiência, das dificuldades e dos desafios vivenciados pelos participantes em relação ao processo de inclusão de estudantes surdos(as) no Ensino Superior.

Nesse contexto, a entrevista busca oportunizar que os protagonistas do contexto da diferença surda e os sujeitos que compartilham desta diferença na convivência do ambiente educacional enunciem aquilo que vivenciam no contexto universitário. Para

realizar a entrevista, ancorei-me nas palavras de Minayo (1992, p. 28), que diz que a entrevista “não significa uma conversa despresticiosa e neutra”; e em Gil (2008, p. 109), para quem a entrevista é um processo de busca de dados, o qual significa uma fonte importante de informações.

Para tanto, a entrevista seguiu como suporte um roteiro semiestruturado sendo instrumento de diálogo entre os sujeitos da pesquisa (Matos; Vieira, 2002), o qual busquei a captação das informações necessárias para a análise da pesquisa, visando coletar o ponto de vista dos participantes da entrevista, e suas expressões de acordo com suas concepções e as suas vivências no contexto da inclusão no Ensino Superior.

A entrevista semiestruturada foi escolhida como método de coleta de dados devido à sua flexibilidade e capacidade de equilibrar padronização com liberdade para explorar questões emergentes. Este formato é particularmente eficaz para captar percepções, experiências e opiniões, permitindo aprofundamento em aspectos relevantes para os objetivos da pesquisa.

As entrevistas, de acordo com o roteiro prévio, provocaram reflexões sobre as práticas pedagógicas, o currículo do curso de Pedagogia da URCA e aspectos que envolvem a inclusão do(a) estudante surdo(a). O planejamento das entrevistas seguiu as seguintes etapas, nas quais buscamos o cruzamento dos estudos e informações entre a análise documental e a coleta de dados através da realização das entrevistas.

Para a elaboração do roteiro, as perguntas foram desenvolvidas com base nos objetivos da pesquisa e revisadas para garantir clareza e pertinência. O roteiro incluiu perguntas abertas, promovendo respostas detalhadas e contextuais conforme a sua realização.

Os participantes entrevistados foram selecionados a partir de critérios específicos, desde a disponibilidade do professor até a experiência na docência, como agente da inclusão de estudantes surdos/as no curso de Pedagogia, objeto da pesquisa.

Todas as entrevistas aconteceram de forma presencial e pessoalmente entre a pesquisadora e os participantes, tendo em seu roteiro questões relacionadas às perspectivas do ponto de vista de estudantes surdos e professores ouvintes, dando margem para a análise das fragilidades apontadas por eles.

Para as entrevistas com estudantes surdos(as), houve um planejamento prévio ao que se refere aos cuidados necessários à língua de sinais, respeitando o universo linguístico do surdo, se apropriando de estratégias visuais, com uso de sinais e das

expressões não manuais para contextualizar as informações contidas na entrevista, considerando a Libras a sua primeira língua.

Para os surdos, como sabemos, a Libras (língua de modalidade espaço visual) veicula seus valores, questões identitárias e culturais, construindo em cada detalhe de expressão os significados que o pesquisador busca para a sua investigação. Os estudantes surdos foram entrevistados exclusivamente em Libras e o registro da entrevista ocorreu através de gravação de vídeos por meio de câmera digital de um aparelho *smartphone*.

Todas as entrevistas com os professores ouvintes foram agendadas com antecedência seguindo a disponibilidade de horários entre entrevistador e sujeitos entrevistados e foram gravadas em aplicativos de voz, com auxílio de *smartphone*. As entrevistas foram realizadas em um ambiente favorável para tal realização, ao tempo necessário para tal prática.

No desenvolvimento das entrevistas, surgiram contratempos que atrapalharam o percurso, o que ocasionou um atraso considerável para a realização das entrevistas.

Em 14 de junho de 2024, recebi do Comitê de Ética o parecer de aprovação para realizar a coleta de dados. Entretanto, a universidade há pouco menos de um mês havia retomado suas atividades docentes, pós-greve das Universidades do Estado do Ceará, finalizando nesse período as suas atividades semestrais, entrando em seguida no recesso acadêmico, retomando as aulas no mês de agosto de 2024.

No mês de julho de 2024, recebi a convocação do concurso público, o qual havia sido aprovado, e até o mês de agosto fiquei ocupada com as atenções voltadas para essa demanda entre os trâmites de convocação e até a homologação e posse, o que me direcionou na contramão das entrevistas.

Em setembro, com as atividades estáveis, comecei a me programar para o agendamento das entrevistas. As primeiras tentativas de convite e agendamento ocorreram através do *link* do *Google Forms* divulgado no grupo de professores do curso de Pedagogia, do qual participo. Após o prazo determinado, não obtive respostas de aceite ou interesse de participação.

O tempo avançava e fui acometida por crises de ansiedade em todas as vezes que pensava nas entrevistas e questionava: quais professores entrevistarei? Como faria o convite para que eles aceitassem? Como organizaria o local? Como manteria a calma na conversa no meio de tantas incertezas, inseguranças, medos, timidez e pressão? Os dias passavam e me sentia cada vez mais ansiosa, desmotivada e desnorteada para continuar.

Com tais sentimentos, comecei a conversar com alguns dos colegas sobre as minhas inseguranças e ansiedades, e nas trocas fui me tranquilizando com as orientações, buscando estratégias que pudesse me dar segurança no ambiente de pesquisa.

Resolvi, então, começar a visitar todos os dias os corredores do curso de Pedagogia buscando vivenciar a rotina da sala de professores. Assim, na sala de professores, durante a chegada e saída dos professores, comecei a participar das conversas e a interagir no horário de intervalo, o que favoreceu a minha aproximação e autoconfiança, possibilitando o convite para a entrevista da pesquisa e aceitação de alguns deles para participar do estudo.

Foram duas semanas destinadas a essa rotina e interação, durante as quais, aos poucos, fui reestruturando os convites e agendamentos. Mesmo que alguns momentos não tenham se realizado, fui me posicionando com tranquilidade e aceitação após a primeira entrevista realizada, a qual proporcionou segurança ao perceber o interesse, parceria e leveza da professora no decorrer da entrevista.

Com os alunos surdos, precisei visitá-los em vários momentos nos horários de intervalo da universidade e percebi que este contato de aproximação promoveu confiança, contato e compreensão linguística para ambas as partes, favorecendo assim as entrevistas em Libras.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida com sujeitos que estavam diretamente ligados aos objetivos propostos diante da problematização do currículo do curso de Pedagogia e da inclusão de estudantes surdos(as) no Ensino Superior.

Seguindo esse pressuposto, os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram: a) quatro estudantes surdos(as) matriculados(as) no curso de Pedagogia da URCA – curso que concentra o maior número de discentes surdos da instituição, representando aproximadamente 50% desse público na universidade. Entre eles, encontram-se: um(a) estudante do segundo semestre, um(a) estudante do terceiro semestre, um(a) estudante do quinto semestre e um(a) estudante do nono semestre, este(a) em fase de conclusão do curso. b) seis professores ouvintes, os quais tiveram a experiência de terem sido professores dos alunos surdos da pedagogia. Totalizando dez pessoas participantes da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, conforme a disponibilidade dos participantes, e ocorreram em um ambiente confortável e adequado na própria universidade. Entretanto, surgiu a necessidade de visitar dois(as) dos(as) estudantes surdos(as) na sua própria residência, de acordo com a aceitação dos(as) mesmos(as).

No início das entrevistas, buscava conscientizar os entrevistados sobre o horário de duração da entrevista conforme o número de perguntas, para que ocorresse no tempo disponível e sem imprevistos, mas sempre percebendo que todos eles se colocavam bem à vontade. Como entrevistadora, adotei uma postura empática e neutra, evitando interferências que pudessem influenciar as respostas. Essa abordagem garantiu que os participantes se sentissem tranquilos para expressar suas experiências e opiniões livremente.

Exponho a seguir, os dias que ocorreram as entrevistas, detalhando o tempo de duração para cada uma delas com os professores ouvintes:

**Quadro 1.** Descrição das entrevistas com os professores

| Sujeitos/Professores | Dia da Entrevista | Tempo de Duração | Local                     |
|----------------------|-------------------|------------------|---------------------------|
| Professor Juazeiro   | 16/10/2024        | 00:35:37         | Sala de aula da Pedagogia |
| Professora Algaroba  | 07/10/2024        | 00:33:01         | Sala de aula da Pedagogia |
| Professora Cajarana  | 08/10/2024        | 00:47:37         | Sala de aula da Pedagogia |
| Professor Pequizeiro | 17/10/2024        | 00:34: 18        | Sala de aula da Pedagogia |
| Professora Oiticica  | 22/10/2024        | 00:38:03         | Sala de aula da Pedagogia |
| Professora Carnaúba  | 24/10/2024        | 00:38:17         | Sala de aula da Pedagogia |

**Fonte:** Autora.

No quadro a seguir, são apresentados os dias em que ocorreram as entrevistas, detalhando o tempo de duração para cada uma delas com os estudantes surdos/as:

**Quadro 2:** Descrição das Entrevistas dos estudantes surdos/as

| Estudantes Surdos/as | Data da Entrevista | Tempo de Duração | Local                    |
|----------------------|--------------------|------------------|--------------------------|
| Oiti                 | 01/11/2024         | 00:22:60         | Residência               |
| Flamboia             | 29/10/2024         | 00:16:05         | Laboratório/Universidade |
| Aroeira              | 29/10/2024         | 00:10:49         | Laboratório/Universidade |
| Umburana             | 25/10/2024         | 00:21:66         | Residência               |

**Fonte:** Autora.

Após a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas na íntegra, preservando as expressões e ideias dos participantes. O processo de análise incluiu, assim, o uso de codificação, de modo que as transcrições foram analisadas e categorizadas com base em temas recorrentes e alinhados aos objetivos da pesquisa. Para a interpretação, foram identificados significados nos dados, conectando as percepções das falas dos entrevistados aos documentos da análise, ao referencial teórico e às questões da pesquisa.

## 2.8 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos da pesquisa, foi necessário contar com docentes e discentes do curso de pedagogia da URCA, participantes essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Através dos instrumentos de pesquisa direcionados a estes participantes, busquei alcançar os objetivos propostos dialogando desde as questões curriculares às questões de acessibilidade, envolvendo assim, suas experiências e vivências diante dos desafios enfrentados nas práticas pedagógicas do curso de Pedagogia, refletindo com olhar atento a inclusão do(as) surdos(as) na perspectiva da diferença linguística, cultural e da identidade surda.

Para a escolha dos participantes, seguimos como critérios de inclusão o fato de professores(as) que ministram ou ministraram aulas para os(as) estudantes surdos(as) matriculados(as) no curso de Pedagogia.

Dessa forma, de acordo com os critérios estabelecidos, foram selecionados(as) seis docentes ouvintes e quatro estudantes surdos(as), todos vinculados ao curso de Pedagogia, considerando-se as diferentes fases de formação (início, meio e final do curso). Para garantir o sigilo da identidade dos participantes, optou-se por identificá-los com nomes de árvores nativas do Nordeste, escolhidas por seu caráter simbólico.

A seguir, o item 2.7.1 se destina a traçar o perfil dos professores envolvidos no estudo. O item 4.7.2 apresenta a caracterização dos estudantes surdos matriculados no curso de Pedagogia.

### 2.8.1 Os professores

Durante a realização da pesquisa, foram entrevistados(as) seis professores(as) ouvintes do Curso de Pedagogia, dos quais cinco são professores(as) efetivos(as) e um(a) professor(a) substituto(a). Apresentam formação em mestrado e doutoramento, atuando nas mais diversas áreas da educação, assumindo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Todos os professores entrevistados já vivenciaram ou vivenciam atualmente a experiência de serem professores dos(as) estudantes surdos(as) nos mais diversos semestres e disciplinas.

Para a identificação dos professores, sujeitos da pesquisa, escolhemos nomes fictícios de árvores nativas do Nordeste brasileiro: Juazeiro, Pequizeiro, Algaroba, Cajarana, Oiticica, Carnaúba.

A seguir, apresento o perfil profissional de cada professor entrevistado conforme observado na expressividade das suas entrevistas.

Juazeiro é professor ouvinte, efetivo do curso de Pedagogia da URCA. Relata em sua entrevista seu contato com o estudante surdo e destaca em suas narrativas sua experiência no discurso didático.

Professora Algaroba, é professora ouvinte e efetiva. A partir de suas experiências pedagógicas, reconhece a importância do professor estar atento às particularidades surdas.

Professora Cajarana – Professora efetiva, ouvinte. Destaca na sua entrevista aspectos importantes relacionados à identidade e à diferença surda, fatores relevantes ao currículo.

Professor Pequizeiro – O docente é ouvinte, se apresenta como um profissional reflexivo, crítico e sensivelmente afetado pela experiência da inclusão. Sua experiência se dá a partir do contato direto com estudantes surdos em sala de aula e em contextos de orientação acadêmica.

Professora Oiticica – Professora Efetiva, ouvinte. Se preocupa com a comunicação entre ouvinte e surdos e o respeito às suas particularidades e modo de aprender.

Professora Carnaúba – Professora ouvinte. Traz em sua narrativa a importância da equidade de oportunidades aos estudantes surdos(as), apresenta suas experiências com os alunos surdos(as), o uso de metodologias sensíveis e dá destaque aos desafios da comunicação entre professor e aluno.

## 2.8.2 Os estudantes surdos

A pesquisa foi realizada através de entrevista semiestruturada com quatro estudantes surdos(as), regularmente matriculados no curso de Pedagogia da URCA. Os(as) estudantes concluíram o Ensino Médio na escola pública, contemplando a Educação de Jovens e Adultos – EJA, e o Ensino Médio Regular com critérios de inclusão.

Ainda como acréscimo de informação relevante, os quatro estudantes surdos entrevistados tiveram a aquisição da sua língua natural tardiamente, mas identificam-se com a Libras e com a cultura surda e dispõem de intérpretes nas suas atividades de sala de aula, na universidade.

Para identificá-los(as), preservando sua identidade e sigilo ético, usamos na identificação dos sujeitos surdos nomes fictícios de árvores nativas da Região Nordeste: Umburana, Aroeira, Oiti e Ipê.

Assim, com o consentimento dos sujeitos participantes, apresento suas características pessoais, conforme mencionadas nas entrevistas.

Oiti, nasceu surdo, filho de pais ouvintes. Ele é o único surdo da família. Entrou na escola por volta dos oito anos de idade e aprendeu Libras na escola inclusiva com professores ouvintes e amigos surdos (alunos da mesma escola) durante o processo escolar. Tem entre 20 e 30 anos. É comunicativo, sonha em concluir a pedagogia, ser professor de surdos e ouvintes e ser aprovado no mestrado.

Umburana ficou surda com um ano de idade devido a uma febre muito alta, não se sabe ao certo o diagnóstico devido às condições da época. Filha de pais ouvintes e a única surda da sua família, mas soube notícias de que na família tem outro surdo parente distante. Aprendeu Libras na igreja e estudou em escolas inclusivas. Tem entre 30 e 40 anos. É casada com surdo e mãe de uma criança Coda<sup>20</sup>. Assume uma característica política própria de sua identidade surda em defesa da sua comunidade linguística e cultural.

Aroeira nasceu surda, filha de pais ouvintes. Sempre soube que é a única surda da família. Sua idade está entre 30 e 40 anos. Sua aquisição linguística só ocorreu aos 17 anos com o apoio de uma missionária em uma igreja evangélica da cidade do Juazeiro do Norte. Reconhece que suas conquistas e conhecimento são frutos da sua língua de sinais e incentivos da comunidade surda. Seu maior sonho é concluir Pedagogia e ser professora.

Flamboiã nasceu surda, é a única surda da sua família. Na sua infância teve um grande atraso de desenvolvimento pela demora da aquisição da sua L1<sup>21</sup>, mas aos cinco anos teve os primeiros contatos com a língua de sinais na igreja evangélica na cidade do

---

<sup>20</sup> Filho Coda - Em português, a expressão é traduzida para Filho de Pais Surdos. Ela representa todas as pessoas ouvintes que possuem pai ou mãe surdo, ou até ambos. As pessoas CODAS fazem parte de uma comunidade muito forte, porém pouco reconhecida, que mescla sua cultura e identidade surda com o restante do mundo ouvinte .

<sup>21</sup> L1 – Se refere a Libras como a primeira língua, ou seja, a língua natural dos surdos.

Juazeiro do Norte e o seu desenvolvimento avançou. Hoje como acadêmica é líder na comunidade surda, assumindo as lutas de militância política na sua comunidade surda, pelo direito linguístico, pela acessibilidade e pelos movimentos femininos. É casada com surdo e mãe de dois filhos Codas.

## 2.9 O software como instrumento de auxílio da análise

A análise de conteúdo foi realizada com auxílio do *software* Atlas.ti 25, o qual utilizei para esse trabalho. Essa é a versão de uma licença de *software trial*<sup>22</sup>, ofertada de forma limitada e gratuita, mas que oferta todas as suas funcionalidades ativas, entretanto limitada à criação de conteúdo. Foi desenvolvido em 1989 por Thomas Muhr, na Alemanha.

É um software auxiliar na análise de dados qualitativos e tem sido utilizado, desde então, por pesquisadores do mundo todo por conta de sua facilidade e da gama de ferramentas disponíveis (Muhr, 1991).

O *software* Atlas.ti é apenas uma ferramenta que auxilia o pesquisador no processo de organização da análise dos dados, mas é importante ressaltar que o *software* não faz a análise sozinho. Todas as inferências e categorizações são feitas pelo pesquisador, considerando em primeiro plano a sua base teórica. Segundo Hwang (2008), “A eficiência do software está na interface entre a expertise humana e o processamento de dados do computador”.

A escolha pelo *software* surgiu a partir da indicação de um professor, colega de trabalho, e contribuiu durante todo o processo da análise qualitativa dos dados, devido à sua capacidade de organizar, codificar e criar conteúdo dos dados textuais e multimodais, permitindo uma categorização rigorosa e confiável da análise.

Dentre suas diversas funcionalidades está a possibilidade de construir estados da arte, análise multimídia de imagens, áudios e vídeos, tratamento estatístico de dados, análise de *surveys*<sup>23</sup>, codificação de base de dados, e auxiliar nas etapas propostas para análise de conteúdo.

O Software foi utilizado após selecionados os documentos de PPC 2007 que está em vigência até o momento, e o PPC 2022 o qual passou pela fase de construção entre o

---

<sup>22</sup> Licença de *software trial* – é uma versão de teste ou avaliação de um produto ou serviço, oferecida por um período determinado. O objetivo é que o usuário possa testar o produto antes de comprá-lo (Wikipedia, 2025).

<sup>23</sup> Análise de *surveys* é um tipo de investigação quantitativa. Ela pode ser definida como uma forma de coletar dados e informações a partir de características e opiniões de grupos de indivíduos.

Colegiado de Educação e o Núcleo Docente Estruturante (NDE), e após a transcrição das entrevistas dos professores de surdos e estudantes surdos selecionadas.

Seguindo as orientações de Bardin (2011), foi feita a leitura dos documentos selecionados e transcritos, permitindo afinidade com os assuntos apresentados, o que despertou para as primeiras hipóteses.

Para um segundo passo, houve uma leitura minuciosa coletando as referências teóricas relacionando-as com os destaques nos textos, seguindo os autores que baseiam esta pesquisa. Dessa forma, foram encontrados os índices e indicadores descritos na análise do conteúdo, que, segundo Silva Júnior e Leão (2018), são apresentados como termos, palavras, expressões destacadas na leitura, enquanto suas referências são os indicadores.

As transcrições das entrevistas e documentos adicionais foram importadas para o Atlas.it e organizadas em um projeto, categorizadas por grupos temáticos previamente definidos.

O corpus dos dados foi composto por 10 entrevistas transcritas, totalizando 75 laudas. Além disso, foram incluídos documentos complementares dos PPC de Pedagogia, para uma análise mais abrangente.

- Importação e organização dos dados

As transcrições das entrevistas e documentos adicionais foram importados para o Atlas.it e organizados em pastas de documentos, categorizadas por grupos temáticos previamente definidos.

- Codificação:

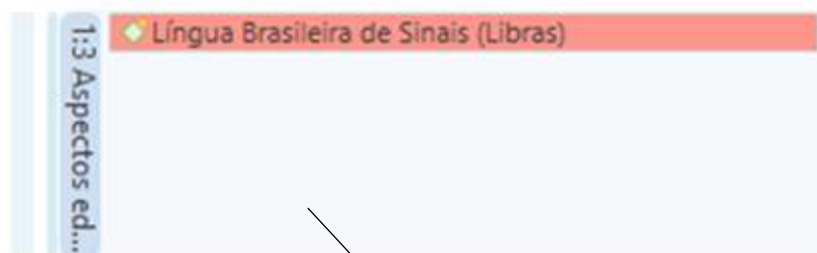
A análise foi conduzida com base na técnica de codificação temática, utilizando tanto categorias pré-definidas a partir do referencial teórico quanto categorias emergentes identificadas na leitura dos dados. Para isso, foram criados códigos no *software* Atlas.it, associando-os a trechos relevantes dos documentos.

**Figura 1.** Tela de unidade de contexto (citação) e tela de unidade de registro (Código)

- Guia de Comando para o desenvolvimento pesquisa/projeto

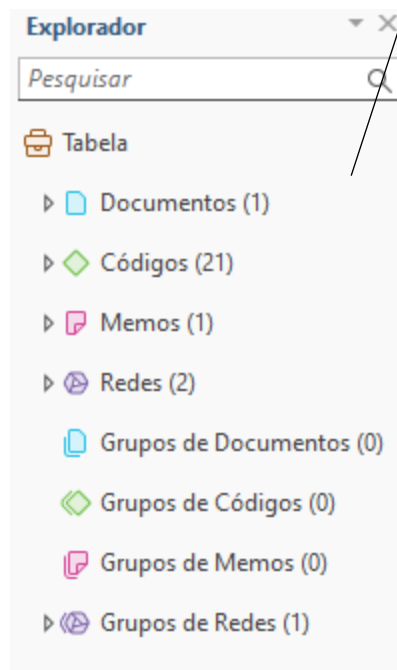
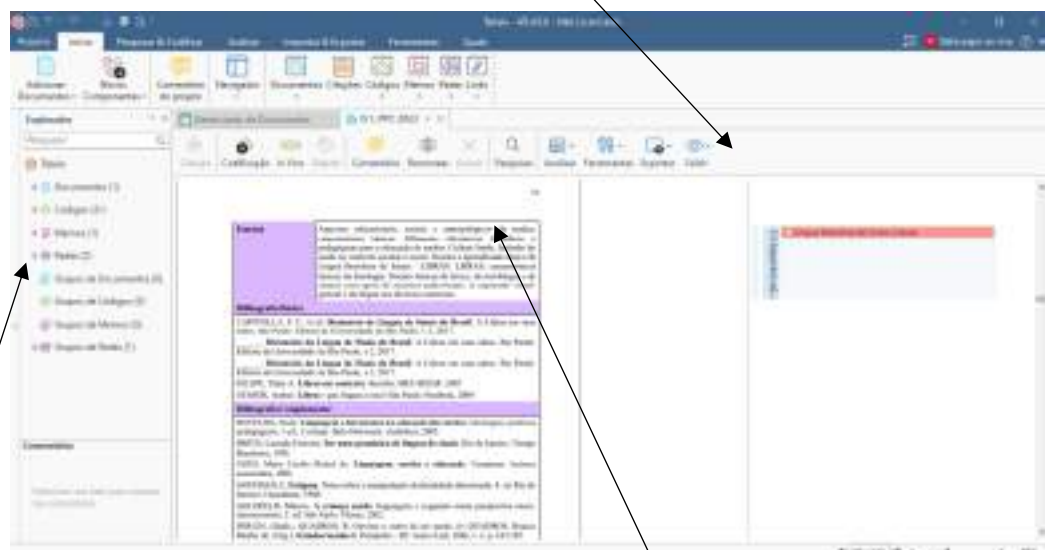


- Códigos pré-definidos para identificar os temas do documento selecionado



- Pastas de documentos selecionados

- Trechos selecionados do documento em estudo



|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ementa</b>              | Aspectos educacionais, sociais e antropológicos da surdez: características básicas. Diferentes alternativas filosóficas e pedagógicas para a educação de surdos. Cultura Surda. Inclusão do surdo no contexto escolar e social. Noções e aprendizado básico de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais. A expressão visual-gestual e da língua nos diversos contextos. |
| <b>Bibliografia Básica</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

fonte: informações do acervo de pesquisadora/2024, no software Atlas.ti .

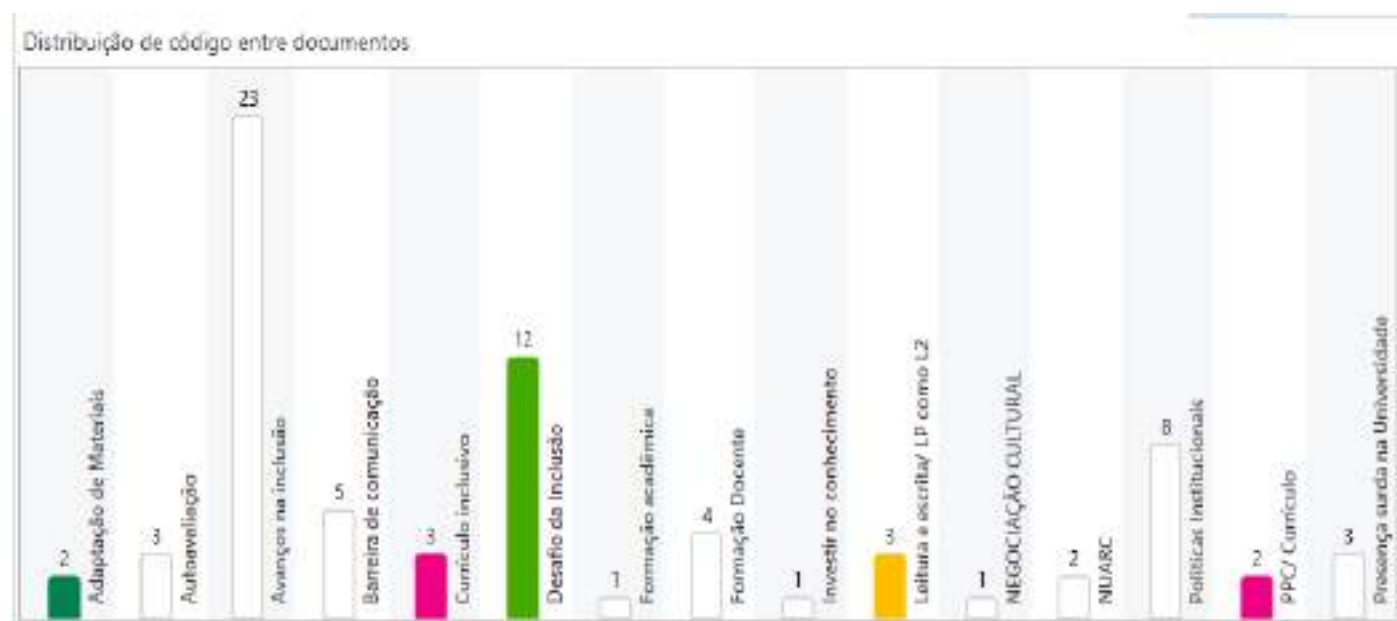


- Produtos gerados no Atlas.ti:

Os resultados foram visualizados por meio de mapas conceituais e tabelas que auxiliam a interpretação da ocorrência de códigos, produzidos no Atlas.ti, o que possibilitou identificar as principais categorias, suas relações, bem como as falas dos entrevistados e citações do documento relacionadas a cada categoria.

Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo exige a identificação de categorias temáticas que emergem dos documentos e discursos. Neste caso, as principais categorias às quais direcionam o presente estudo se referem aos pontos importantes que dão ênfase e organizam a análise atual, destacadas como: currículo inclusivo, reconhecimento da diferença surda, formação docente, acessibilidade institucional e atualização legislativa.

**Figura 3.** Exemplo da Tabela de código e principais categorias



**Fonte:** Elaborada pela própria pesquisadora/2024 no software Atlas.ti.

### **3. O PPC EM TENSÃO: SENTIDOS DA INCLUSÃO DE SURDOS(AS) NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA**

Neste capítulo, propomos a análise do Projeto Político do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA), documento norteador que orienta a formação docente e estabelece diretrizes curriculares, pedagógicas e institucionais. O exame desse material se justifica pela necessidade de compreender de que maneira a universidade tem incorporado, ao longo do tempo, as legislações, políticas públicas e diretrizes nacionais voltadas à educação de surdos e à promoção da inclusão no Ensino Superior.

Assim, busca-se desenvolver uma perspectiva crítica e reflexiva acerca dos elementos curriculares que contemplam — ou deixam de contemplar — a discussão sobre a inclusão de estudantes surdos. Essa análise será pautada tanto nos referenciais teóricos dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, quanto nos marcos legais da educação inclusiva, permitindo evidenciar avanços, permanências e lacunas presentes no PPC 2007 e PPC 2022, problematizando suas implicações para a construção de um currículo mais sensível à diferença surda e à diversidade cultural.

#### **3.1 Projeto Pedagógico do Curso – PPC: o que dizem os documentos, os(as) estudantes e os(as) professores(as)?**

Para o desenvolvimento dessa análise de conteúdo documental, busquei acesso ao Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura de Pedagogia, da Universidade Regional do Cariri - URCA, referentes ao PPC institucional 2007, vigente, e o PPC institucional do ano de 2022<sup>2</sup> que foi editado pelos professores que compõe o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e atualizado de acordo com as necessidades atuais do curso, mas que está em processo de aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

Ambos os documentos apresentam uma leitura sobre as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, refletindo questões relevantes que orientam essa pesquisa. Os documentos foram escolhidos por serem referência para o curso de Pedagogia e por terem sido elaborados com a participação coletiva dos membros do NDE, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da comunidade.

No primeiro momento, foi realizada uma leitura exploratória de ambos os documentos — o PPC vigente de 2007 e o PPC de 2022, ainda em trâmite de aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Essa etapa inicial teve como objetivo

identificar e extrair informações relevantes que se relacionam diretamente com a inclusão de estudantes surdos(as) no curso de Pedagogia.

A leitura preliminar possibilitou reconhecer os marcos legais, pedagógicos e curriculares mencionados em cada documento, bem como observar a forma como tais elementos foram incorporados ou ressignificados ao longo do tempo. Além disso, essa etapa contribuiu para mapear avanços, permanências e silenciamentos no que se refere às políticas de acessibilidade, à disciplina de Libras e às estratégias voltadas para a permanência estudantil.

Dessa maneira, a análise documental não se limitou a uma descrição dos textos oficiais, mas buscou compreender as implicações pedagógicas e institucionais de tais registros para a consolidação de um currículo mais inclusivo, em diálogo com os pressupostos dos Estudos Surdos e Estudos Culturais.

Sobre estes documentos, os professores entrevistados falaram:

*O PPC que a gente está utilizando atualmente é o de 2007. Ele prevê a questão da disciplina de Libras. Já o documento que está tramitando dá um salto mais largo em relação a inclusão, até por conta do amadurecimento mesmo do colegiado em relação ao entendimento desse tema [...] (Professora Algaroba).*

*[...] Nós temos um PPC que remonta a 2007, que vem sofrendo atualizações e nessas adaptações a gente vai encontrar cada um (dos documentos), cada vez mais, na sua forma crescente na questão da inclusão[..] (Professor Juazeiro).*

*O PPC em vigência, em termos de escrita documental, tem uma visão interdisciplinar, mas ele já não é um texto atual, muitas reflexões não estavam consolidadas na época [...], mas o PPC que está para ser aprovado e provavelmente vai entrar na próxima mudança curricular, já traz componentes que contemplam a LBI [...] (Professora Cajarana).*

Os professores Algaroba, Juazeiro e Cajarana convergem na ideia de que o PPC vigente (de 2007) apresenta limites e ausências significativas quanto à abordagem da inclusão, especialmente no que diz respeito às especificidades da educação de surdos(as) e sua legislação. Ainda que tenham ocorrido atualizações nos anos de 2012, 2017 e 2019, e que esse documento já contemplasse, por exemplo, a disciplina de Libras, há um reconhecimento de que o texto atual não contempla as reflexões contemporâneas necessárias sobre a inclusão de estudantes surdos(as), como destaca a professora Cajarana.

Sobre a ausência de abordagens que tratem da inclusão de pessoas surdas, Witches (2020) e Skliar (1998) alertam que a inclusão não deve se limitar ao cumprimento da

legislação, mas deve confrontar uma lógica audista<sup>25</sup> — ou seja, a predominância de uma perspectiva ouvinte que se manifesta na invisibilização da diferença surda, inclusive nos documentos institucionais e nas práticas pedagógicas contidas nos PPC. Essa ausência revela um apagamento sistemático das identidades e necessidades da comunidade surda, comprometendo a efetividade de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Muitas discussões que envolvem a educação de surdos são urgentes, principalmente quando se trata de um espaço acadêmico onde emergem pesquisas, lutas e formações profissionais nas mais diversificadas áreas de conhecimento. E é pensando nessas questões que essas discussões precisam ampliar o reconhecimento da surdez como diferença cultural e linguística, a aceitação da identidade surda, a educação bilíngue e sua legislação que são tão importantes.

Para Silva (2001), o currículo é sempre um "texto político", o qual apresenta interesses particulares e sociais, nunca neutro, mas sim diretamente ligado às relações de poder. Considerando o tensionamento entre o passado representado pelo PPC de 2007 e o presente curricular, reformulado a partir de 2021, observa-se um movimento coletivo que começa a reconhecer a urgência de um currículo mais inclusivo.

Esse currículo, como qualquer outro, deve ser compreendido como um campo de disputas por reconhecimento, representatividade e pelas diferenças linguísticas. Para um currículo acessível, é importante se ter de forma clara a inclusão de estudantes surdos(as) e as narrativas culturais e identitárias presentes no PPC enfatizando as especificidades surdas como direito estruturante do processo educacional e institucional, para que os(as) estudantes surdos(as) possam realmente se desenvolver plenamente no espaço acadêmico. Segundo Klein e Lunardi (2006), é importante pensar em uma inclusão efetiva que aconteça promovendo a alteridade<sup>26</sup>, ou seja, a capacidade de reconhecer o outro em suas diferenças, respeitando sua língua e cultura, validando o desenvolvimento acadêmico na sua totalidade.

A leitura exploratória dos distintos PPC estabelece assim uma aproximação contextual e o conhecimento específico dos documentos. Entre os destaques apresentados

---

<sup>25</sup> Audista – CIBERDÚVIDAS da Língua Portuguesa. Alteridade (ou outridade) é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e é interdependente de outros indivíduos. A existência do “eu-individual” só é permitida mediante contacto com o outro. Disponível em: <https://ciberduvidas-ql.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/alteridade-e-outridade/25501>. Acesso em: 20 set. 2025.

<sup>26</sup> Alteridade configura-se na relação de interdependência com o outro, que é diferente de mim, mas, ao ser compreendido, assimilado e respeitado como realmente é, constitui-me (Skliar, 2023)

nos PPC, encontram-se pontos referentes à organização do curso e suas particularidades, como os dispositivos legais, seus princípios norteadores, estratégias de avaliações e de aprendizagem, avaliações institucionais, duração do curso, estrutura curricular, projetos de pesquisa e extensão, matriz curricular, respectivas ementas de disciplinas e carga horária. Embora nem todos os tópicos registrados nos documentos foram analisados nesse trabalho.

Para essa análise, levei em consideração o objetivo da pesquisa de identificar no currículo do curso de Pedagogia Licenciatura se há questões que fazem menção à inclusão de estudantes surdos(as). Em busca de respostas, procurei por meio da análise dos documentos mencionados compreender os fazeres curriculares refletindo sobre os interesses políticos pedagógicos, ressaltando a importância da inclusão dos(as) estudantes surdos(as) e a sua representatividade dentro das ações do campo universitário.

Essa pesquisa consolida a análise dos Projetos Pedagógicos de 2007 e 2022, do curso de Pedagogia, buscando identificar como segundo objetivo de análise se as propostas curriculares contemplam a formação de futuros professores na perspectiva inclusiva, de acordo com as competências previstas na Legislação Brasileira e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Esses documentos foram escolhidos por serem considerados a referência para o curso de Pedagogia e por serem elaborados com a participação coletiva entre o Núcleo Docente Estruturante –NDE, os seus docentes, o conselho estadual de educação e os diálogos entre a Pedagogia e a comunidade, através do evento realizado para ouvir as necessidades e reconhecimento social do curso, buscando a sua identidade perante a sociedade, seus anseios, necessidades e escolhas, como também a construção do seu encontro com a identidade surda.

Problematizo diante disso, a ausência de ações que incentivam a participação, autonomia, formação e visibilidade do estudante surdo do curso de pedagogia, buscando compreender o sujeito surdo na sua totalidade, dentro de um contexto acessível às práticas pedagógicas que considerem sua diferença linguística, cultural e as particularidades de sua identidade.

Os dados extraídos dos Documentos foram organizados e sistematizados em uma planilha em que destaquei as informações complementares que fazem parte do processo de construção do PPC de 2007 e do PPC 2022, e que, a partir desses dados, ampliei as informações de acordo com o objetivo da pesquisa.

Após a seleção de dados dos documentos do curso de Pedagogia da URCA, busquei a identificação de informações sobre a proposta curricular apresentada, dando ênfase à formação de professores dentro de uma perspectiva inclusiva, prevista na legislação brasileira, a qual contempla a formação inclusiva de forma bilíngue para os estudantes surdos, considerando também futuros professores do Ensino Básico.

Vale ressaltar que será importante destacar os termos que envolvem o contexto da inclusão de estudantes surdos e os seus conceitos dentro de uma perspectiva inclusiva, sendo possível a comparação, identificação e ampliação do conhecimento do campo de pesquisa e as condições necessárias para que a inclusão de estudantes surdos seja realmente efetivada.

Pensando nisso, para que a análise do conteúdo possa apresentar correspondência ao contexto inclusivo entre as legislações vigentes, selecionei os documentos jurídicos normativos que preveem a formação de professores contemplando o conhecimento necessário para a demanda educacional de alunos de Educação Inclusiva e que incubem às instituições de Ensino Superior desenvolverem competências e habilidades do futuro licenciado.

**Quadro 3:** Informações apresentadas nos documentos dos PPCs sobre as Legislações que embasam a inclusão dos estudantes surdos no Ensino Superior

| Ano de Publicação | História/ Legislação                                                                                                                                                                                                                                             | Apresentado no PPC 2007 | Apresentado no PPC 2022 |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1994              | <i>MEC-Portaria 1.793 Inclusão da Disciplina “Aspectos étnicos-Políticos-Educacionais de normatização e integração da pessoa Portadora de Necessidades especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas (Brasil,1994)</i> | NÃO                     | NÃO                     |
|                   | <i>Declaração de Salamanca – Uma nova visão de Educação para pessoas com Deficiência</i>                                                                                                                                                                         | NÃO                     | NÃO                     |
|                   | <i>Decreto 3.298 – Orientava tratamento prioritário quanto à formação de Professores na área da Educação Especial</i>                                                                                                                                            | NÃO                     | NÃO                     |
| 1995              |                                                                                                                                                                                                                                                                  |                         |                         |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |     |     |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| 1996 | <i>LDBEN – Nº 9394/96 em seu capítulo V trata da Educação Especial. Art.59 – Estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência currículo, métodos e recursos educativos para o atendimento às suas necessidades e especificidade, bem como professores capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.</i>                                           | NÃO | NÃO |
| 2001 | <i>Conselho Nacional de Educação publicou o parecer Nº 09 recomendando a organização dos cursos de Formação de Professores. Em relação às exigências de Formação que atendem às demandas dos Paradigmas inclusivos. O documento afirma uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do sistema de ensino.</i>                                     | NÃO | SIM |
|      | <i>Resolução CNECEB nº 2/2001 a qual institui as Diretrizes Nacionais EE na Educação Básica</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | NÃO | NÃO |
| 2002 | <i>Foram publicadas as DCN para a formação de Professores da Educação Básica por meio da Resolução CNE/CP Nº 41 de 2002(Brasil,2002), as quais indicam que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial.</i> | NÃO | SIM |
|      | <i>Reconhecimento da Libras – Sistema Linguístico da comunidade surda. Os movimentos da comunidade surda começaram a interagir com as universidades em busca dos seus direitos, respeito às diferenças linguísticas e respeito a cultura surda.</i>                                                                                                                                                   | NÃO | NÃO |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |     |     |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| 2005 | <i>O Decreto Nº 5.626 – Prevê a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória nos cursos de Formação de Professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, nos cursos de fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas (Brasil,2005).</i> | NÃO | NÃO |
| 2008 | <i>Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC. SEESO,2008, p.11)</i>                                                                                                                                                                                                  | NÃO | NÃO |
| 2010 | <i>Lei que regulamenta a profissão do Tradutor Interprete de Libras</i>                                                                                                                                                                                                                                     | NÃO | NÃO |
| 2011 | <i>Decreto 7.611/2011 Discorre sobre os Núcleos de Atendimento Educacional Especializado. No §2º do Art. 5º discorre: Os Núcleos de Acessibilidade nas instituições de Educação Superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação (Brasil,2011).</i>                                | NÃO | NÃO |
| 2015 | <i>A inclusão de Disciplinas e conteúdos curriculares é reforçada no Art.28, § XIV da LBI (Lei 13146/2015), abrangendo todos os cursos de nível superior, não se restringindo aos cursos de Licenciatura (Brasil,2015).</i>                                                                                 | NÃO | NÃO |
|      | <i>No Art. 28, nos Incisos XIII e XIV: Cabe ao poder público assegurar, criar, incentivar, desenvolver, implantar, acompanhar e avaliar o acesso à Educação Superior com iguais oportunidades e condições a todas as pessoas.</i>                                                                           | NÃO | NÃO |
|      | <i>As DCN para formação inicial e formação continuada – Resolução CNE/CP nº 02/2015 orientam: Conteúdo específicos interdisciplinares, formação na área políticas públicas e gestão de educação, direitos</i>                                                                                               | NÃO | NÃO |

---

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |     |     |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
|      | <i>humanos, diversidade étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras, Ed. Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil,2015).</i>                                                                                    |     |     |
| 2021 | <i>Resolução do CEE nº 491/2021 – Aponta a necessidade de uma formação docente que contribua para tornar a escola pública brasileira mais inclusiva, que atenda às diferenças culturais, sociais, de diversidade étnico-racial, de gênero e às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiências.</i> | NÃO | SIM |

---

**Fonte:** Legislação Brasileira.

O curso de Pedagogia da URCA foi criado em 06 de dezembro de 1959 pela Faculdade de Filosofia do Crato e passou a ser reconhecido em 04 de setembro de 1970 através do Decreto Presidencial N.º 67.140, tendo como objetivo “formar trabalhadores para o magistério, orientação e administração de escolas, sistemas escolares e preparar trabalhadores para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (PPC, 2007, p. 01).

Em 1990, ocorreu uma proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia a partir de um encontro nacional de educação entre docentes, discentes e egressos encaminhada através da resolução n.º 027/94 – GR ao Conselho de Educação do Ceará – CEC.

Apenas em 2007, realizou-se a reforma curricular para se adequar às DCN do curso de Pedagogia. Para atender às exigências destinadas pelas DCNP, foi organizado

um evento para ouvir a voz da comunidade institucional, que reuniu representantes do sistema oficial de ensino local – Secretaria de Educação dos municípios, Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), movimentos sociais, das instituições escolares, professores(as), alunos(as) e ex-alunos(as) do curso. O evento foi intitulado como *Pedagogia Escuta I e II*.

Após a realização dos referidos Seminários, o PPC foi definido um dos eixos norteadores do curso de Pedagogia, assegurando assim a formação de profissionais na área de atuação dando uma atenção diferenciada e sensível aos problemas sociais, como também a educação em seus distintos componentes curriculares e as particularidades do ensino regional.

Em 2017, houve a elaboração da terceira reformulação curricular sob os princípios das DCN/2006, entretanto sua aprovação pelo CEPE só ocorreu em 2019. O documento apresentou em seu conteúdo as novas adequações às DCN para os cursos de Licenciatura, além de conter os princípios norteadores e as expectativas da formação de professores da Educação Básica na Instituição (PPC, 2022).

O processo de reformulação curricular, o qual promoveu a criação do PPC de Pedagogia da URCA, seguiu as orientações da Resolução CNE/CP N.º 02, de 20 de dezembro de 2019, a qual destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica. Essa Resolução ainda apresenta um outro ponto de destaque que é estipular um prazo de 2 anos para que os cursos de licenciatura ajustem seus PPCs às suas orientações.

Nesse ínterim, considerando a necessidade de revisão e reformulação do PPC desse curso de Pedagogia, passou assim por inúmeras mudanças e adequações curriculares sob os princípios das DCNP/2006 e DCN 2015 em busca de atuar como referência na área da educação e formação de professores na região do Cariri, Sul do Ceará, reconhecendo sua importância na região quanto compromisso social, econômico e educacional.

De acordo com o proposto, ao estudar os documentos e selecionar os dados em destaques percebe-se que a legislação rege as orientações educacionais que estão presentes nos documentos de forma responsável e coerente, e que estão em comum acordo com as exigências atribuídas ao Ensino Superior.

Entretanto, preciso ressaltar que ainda é encontrada em sua estruturação uma normativa educacional tradicional, a qual reforça as práticas audistas<sup>27</sup> dominantes, em decorrência da ausência de informações e legislações que ampliem o conhecimento sobre a inclusão de estudantes surdos e das pessoas com deficiência, que asseguram o acesso, permanência e formação no Ensino Superior. Tais aspectos são necessários para que os estudantes encontrem um ambiente educacional acessível, coerente e efetivo com os princípios da inclusão, apresentando assim oportunidades equânimes no âmbito educacional, promovendo uma educação e formação de qualidade onde as diferenças físicas, linguísticas, étnicas e sociais não se tornem barreiras que fortaleçam o preconceito e exclusão, mesmo que seja em um ambiente denominado ‘inclusivo’.

Abaixo apresento um quadro comparativo de forma sucinta entre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia atualmente em vigência, datado de 2007, e a nova proposta curricular em tramitação desde 2022.

O quadro apresenta como objetivo evidenciar os avanços perceptíveis frente às demandas contemporâneas da inclusão, especialmente no que se refere à presença e participação de estudantes surdos no Ensino Superior, embora ainda identifiquemos a ausência de alguns diálogos contemporâneos e epistemológicos necessários ao que compete a inclusão de estudantes surdos.

Assim buscamos identificar quais as questões relacionadas à inclusão de surdos(as) no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA) que estão no PPC? E de que forma os(as) estudantes surdos(as) são contemplados no currículo? Quais as ações inclusivas para o acesso e permanência desses estudantes? O quadro a seguir sistematiza algumas das diferenças comparativas.

**Quadro 4.** Comparativo entre o PPC Vigente (2007) e o PPC Proposto – Foco na Inclusão do Estudante Surdo

| Aspecto                | PPC Vigente (2007)                                                                                     | PPC Proposto 2022 (Atualização em Tramitação)                                                          |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ano de elaboração      | 2007                                                                                                   | 2022-2025 (em tramitação)                                                                              |
| Perspectiva Curricular | Visão interdisciplinar, porém generalista; ausência de aprofundamento em temas inclusivos específicos. | Busca maior transversalidade com inclusão de temas específicos (como inclusão e diversidade cultural). |

<sup>27</sup> O termo “práticas audistas” é usado nos Estudos Surdos para se referir a atitudes, discursos e práticas sociais, educacionais ou institucionais que privilegiam a experiência do ouvinte e marginalizam a experiência do sujeito surdo.

|                                                   |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educação de Surdos                                | Inclui disciplina de Libras como obrigatória, mas trata a surdez como limitação e deficiência, de forma generalista.                                                   | Prevê na ementa de Libras, conteúdos curriculares específicos sobre bilinguismo, identidade surda e práticas pedagógicas visuais.                                                                                                                                                 |
| Atualização Legislativa                           | Não contempla a LBI (Lei Brasileira de Inclusão, 2015) e Educação Bilingue com mudanças na LDBEN, 2021) e a Lei do Intérprete,<br><br>(Leis não consolidadas na época) | Não consta, mas precisa contemplar: os princípios e diretrizes da LBI, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e a promoção e implantação do ensino bilíngue para crianças surdas, baseado na imersão social, cultural e linguística. Lei do Intérprete |
| Formação Docente para Inclusão                    | Não há previsão sistemática de formação continuada para docentes em temáticas inclusivas.                                                                              | Vale ressaltar a importância de prever no texto as propostas formativas contínuas para professores, com foco em acessibilidade e práticas inclusivas aos estudantes surdos envolvendo conhecimento da Língua de sinais, cultura surda e metodologias bilíngues e acessíveis.      |
| Acessibilidade Institucional                      | Trata pontualmente das adaptações físicas e recursos, com pouca articulação curricular.                                                                                | Enfatiza a acessibilidade como direito estruturante do processo educacional e institucional.                                                                                                                                                                                      |
| Diálogo com Núcleos de Acessibilidade (ex: NUARC) | Ausente no texto do PPC: atuação ocorre por iniciativa de docentes ou coordenação.                                                                                     | Prevê articulação entre os núcleos de acessibilidade, e a construção curricular, integrando extensão, ensino e pesquisa.                                                                                                                                                          |

**Fonte:** Interpretação da autora via leitura de documentos.

Essas informações possibilitam a análise das duas versões do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da URCA, evidenciando assim os avanços pontuais e ainda a permanência de conceitos que necessitam de uma atenção em relação à inclusão de estudantes surdos, ao que se refere a pontos fragilizados e problematizados nessa construção.

O PPC vigente de 2007, já apresentava em sua construção a inclusão da disciplina de Libras considerando sua oferta obrigatória, entretanto percebe-se que essa oferta foi construída ainda com pouco embasamento legislativo, mesmo que considerando a surdez quanto diferença linguística e cultural, como defendem Skliar (1998) e Strobel (2009),

isso pelo fato das políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes surdos(as) ainda estarem se consolidando na época.

Vejamos o que diz a ementa da disciplina de Libras do PPC 2007: Ementa: História da Educação de surdos; Abordagens Educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo; Movimentos surdos; escrita do aluno surdo; conversação.

Já o que propõe o PPC 2022 (no prelo, URCA, 2022/2023) apresenta novas tentativas de inserção mais amplas da diversidade, buscando construir um currículo mais transversal e sensível às diferenças. No entanto, mesmo reconhecendo avanços, é perceptível a necessidade de maior aprofundamento em aspectos que envolvem as questões sobre a linguística da Libras, a cultura surda e a implementação efetiva de uma educação bilíngue para estudantes surdos, conforme preconizado pelas alterações na LDB (Lei 14.191/2021) e pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008).

Segundo Hall (2006), as identidades culturais são construções históricas e políticas, e, nesse sentido, a surdez precisa ser entendida dentro de uma lógica de reconhecimento e valorização da diferença. Essa inserção se faz necessária em todo o processo pedagógico, até mesmo pela importância do aprendizado do acadêmico diante da qualidade curricular para as formações de futuros professores (ouvintes e surdos) que atuarão nas escolas regulares e inclusivas à frente dessas temáticas.

A formação docente descrita no PPC de 2007 carece de propostas formativas contínuas que abordem a Libras, os Estudos Surdos e as práticas pedagógicas e políticas bilíngues. A ausência de tal formação reflete uma fragilidade importante nos cursos de formação inicial, que destacam a necessidade de políticas formativas específicas para docentes que trabalham com o aluno surdo e a sua diferença linguística e cultural.

Outro ponto crucial da análise dos documentos é o diálogo com o Núcleo de Acessibilidade - NUARC, que está entre as falas dos professores como algo bem relevante e promissor e que está praticamente inexistente no PPC de 2007.

*O NUARC realiza ações extensionistas que incluem cursos e eventos voltados para inclusão, tanto para a comunidade acadêmica quanto externa [...] (Professora Algaroba).*

*O NUARC desempenha um papel essencial na permanência dos estudantes, ajudando com apoio técnico e pedagógico [...] (Professora Carnáuba).*

*O NUARC deve atuar como espaço amplo, promovendo ações que garantem o acesso e a permanência, espaço de atuação ampla [...] Professor Juazeiro.*

A proposta de atualização prevê essa articulação, que, mesmo de forma ainda incipiente, provoca articulações além de ações inclusivas de sala de aula, mas que dialogam com o currículo, considerando o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão, proporcionando que a inclusão esteja em todos os espaços acadêmicos. Fernandes (2011) argumenta que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige a transversalização<sup>28</sup> da acessibilidade em todos os âmbitos da instituição – o que ainda precisa ser consolidado.

Assim, a análise documental evidencia que, embora existam movimentos de atualização, a efetiva inclusão do estudante surdo ainda enfrenta desafios estruturais e simbólicos. É necessário que as propostas formativas e curriculares avancem não apenas na retórica da inclusão, mas em ações concretas de construção de uma universidade bilíngue, inclusiva e acessível, que reconheça plenamente a identidade surda como dimensão política, linguística e cultural.

Ainda ampliando nossa pesquisa sobre o currículo e as práticas pedagógicas inclusivas, vale evidenciar o que nos dizem as narrativas dos professores sobre o modelo pedagógico do curso de Pedagogia. Vejamos:

*Dentro desse modelo curricular que a gente tem...as questões étnicas, raciais e de pessoas com deficiência precisam ter um lugar de aprofundamento [...]*  
(Professora Algaroba).

*O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, o PPC atual, não tem contemplado as questões da inclusão “de surdos”, porque ele aborda o geral, ele é generalista [...]*  
(Professor Pequizeiro).

*O curso de Pedagogia tem recebido muitos alunos surdos, e isso tem provocado muito esse repensar do fazer pedagógico [...]*  
(Professora Cajarana).

*Sinto falta dentro da proposta curricular da formação continuada para professores que lecionam na universidade... seria necessário que essas formações acontecessem a cada semestre [...]*  
(Professora Carnaúba).

Ao analisarmos as falas, não podemos deixar de retomar nosso questionamento sobre como acontece a inclusão de surdos no currículo e no PPC do curso de Pedagogia da URCA. Esse é um contexto caro e vale a pena ressaltar cada ponto mencionado pelos

---

<sup>28</sup> Transversalização é o processo de inserir determinado tema, princípio ou prática em todas as áreas de atuação, de modo a não o tratar como disciplina isolada ou ação pontual, mas como algo que atravessa diferentes dimensões curriculares, políticas e sociais.

professores e que a maioria das expressões representa o distanciamento de uma inclusão efetiva e de qualidade.

O primeiro aspecto apresentado na fala da professora Algaroba destaca o lugar de aprofundamento das diferenças étnicas, raciais e de pessoas com deficiência, como algo a acrescentar ao currículo por não constituir a base do modelo curricular atual. Essa afirmação sinaliza que tais diferenças ainda não são contempladas suficientemente no currículo e que as lacunas existentes precisam ter seu lugar de aprofundamento, um espaço de busca de conhecimento, oportunidades e conquistas, um lugar de fala, de expressividade e de representações. Entretanto, a interculturalidade crítica precisa ser transversal ao currículo, não algo complementar (Candau, 2008). De tal forma, podemos dizer que o currículo ainda é um lugar de inclusão ou exclusão das identidades e diferenças culturais dependendo do que ele evidencia ou silencia (Hall, 2003).

O segundo aspecto em destaque está na confirmação do professor Pequizeiro, quando afirma que a inclusão de estudantes surdos não está contemplada no atual PPC do curso de Pedagogia, apresentando-o assim como um modelo generalista. Entretanto, o geral está diretamente associado à invisibilidade da diferença, o que destaca a maioria ouvinte como preponderante ao modelo curricular.

Para os Estudos Culturais, Hall (2003) ressalta que o currículo não é neutro: ele carrega o peso das ideologias dominantes. Nesse sentido, pode-se argumentar que o currículo generalista muitas vezes reproduz representações em que a diferença, como a surdez, é vista como deficiência, marginalizando sujeitos que não pertencem ao padrão majoritário ouvinte.

Evidenciar tal aspecto é refletir sobre uma questão deficitária embasada no que nos remete ao "modelo médico" da deficiência, que se refere a uma comunicação ineficaz, resultando em inferior, negativo ou incapaz, conceitos estes criticados pelos Estudos Surdos, que propõem a valorização da identidade surda e da Libras como língua legítima (Quadros, 2004; Fernandes, 2011).

Com base nos argumentos de Martins e Lopes (2024), o que está em jogo é a distinção entre “acesso” e “direito linguístico-educacional”, dessa forma torna-se necessário implementar políticas linguísticas específicas, que reconheçam a diversidade territorial e identitária da comunidade surda, ao invés da simples generalização de deficiência e da acessibilidade. Lodi (2013) reforça essa perspectiva, ao afirmar que os surdos precisam de ações bilíngues que valorizem a Libras como língua principal,

favorecendo interações dialogais e significativas com os saberes escritos em português como segunda língua.

Um outro aspecto importante apresentado pelas professoras Cajarana e Carnáuba para ampliar tais reflexões, é que os surdos estão cada vez mais adentrando a universidade, ocupando os diversos espaços, os quais proporcionam com sua presença a urgência de reflexões pedagógicas e diálogos sobre transformações curriculares, diante das diferentes posições e perspectivas que circulam em torno do currículo, considerando que ele é um campo de disputa (Silva, 1999). Devem estar além de uma simples adaptação ou curso momentâneo, mas sim no dia a dia, na formação acadêmica de forma continuada com diálogos, trocas, estudos, pesquisas e interação com a comunidade surda acadêmica. Portanto, incluir o sujeito surdo significa transformar o currículo em um espaço plural, político e intercultural (Candau, 2008).

Já sobre o PPC e a disciplina de Libras os professores falam o seguinte:

*A gente tem a disciplina obrigatória que trabalha esse tema [...] (Professora Algaroba).*

*Na perspectiva curricular, eu diria que nós temos espaços importantes de debates, que seriam duas disciplinas de Educação Especial (que vão ser a Educação Especial 1 e 2) e as disciplinas de Libras que vão ser mais de uma [...]. Mas essa matriz que eu estou falando é a matriz que vai chegar. A matriz atual a gente tem, se você pensar em componente curricular nós temos a disciplina de Libras, fundamentos históricos da educação especial e Metodologias que transitam por esse debate [...] (Professora Cajarana).*

Essas falas nos convidam a refletirmos sobre o PPC (2007) e a disciplina de Libras como proposta curricular, na qual sua oferta é como disciplina obrigatória, a qual explora na sua ementa: história da Educação de Surdos; Abordagens Educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo; Movimentos surdos; A escrita do aluno surdo; Conversação.

Dessa forma, a ementa revela uma abordagem ainda incipiente e pouco crítica frente às exigências legais e às discussões teóricas que já estavam consolidadas naquele período. Ao apresentar conteúdos como “História da Educação de Surdos”, “Abordagens Educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo”, “A escrita do aluno surdo” e “Conversação”, a ementa sugere um tratamento descritivo, aparentemente com problematização superficial das implicações ideológicas que atravessam cada uma dessas abordagens. Como destacam autores como Skliar (1998), o oralismo, por exemplo, não é neutro: trata-se de uma política histórica de silenciamento da Libras e da identidade surda.

Ainda destacamos na análise da ementa a ausência de uma afirmação clara da Libras como primeira língua do sujeito surdo e como direito linguístico e cultural. A própria formulação da ementa silencia a Libras como eixo central da formação, contradizendo marcos legais já consolidados, como a Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626/2005, que não apenas reconhecem a Libras como meio legal de comunicação, mas exigem sua inclusão efetiva e qualificada na formação de professores. Strobel (2008) destaca que a Libras é mais do que uma língua funcional; ela é constitutiva da identidade surda e deve ser respeitada como tal nos espaços educacionais. Lodi (2013), por sua vez, reforça que a aquisição do português como segunda língua pelos surdos demanda práticas pedagógicas diferenciadas, que considerem as especificidades do processo bilíngue. A ausência dessa perspectiva na ementa pode levar à perpetuação de práticas instrucionais homogêneas e excludentes.

Além disso, a inclusão do termo “Conversação” de forma genérica e não contextualizada reforça a ambiguidade da proposta curricular, abrindo margem para interpretações que podem desvirtuar o papel da Libras como língua de instrução e interação. Quando analisada à luz dos Estudos Culturais, como os de Hall (2003), essa abordagem curricular evidencia a reprodução de discursos hegemônicos que invisibilizam as diferenças e reafirmam o poder normativo da cultura ouvinte.

Para Candau (2012) a presença de disciplinas isoladas (mesmo que seja a disciplina de Libras) não garante inclusão se não houver um currículo comprometido com as *vozes silenciadas*.

A saber, embora a disciplina de Libras esteja presente nos dois documentos seguindo a Portaria 1.793/94 (Brasil, 1994) e a Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002), não é o suficiente para contemplar o currículo inclusivo para estudantes surdos, pois ainda faltam ações universitárias que mobilizem a diversidade, a história, a língua, a cultura, a identidade e a diferença da pessoa surda nas questões curriculares, com iniciativas que visem transformar as estruturas do ensino desmistificando o preconceito linguístico, para que a oferta da educação seja democrática e inclusiva.

De acordo com Lopes (2001), a superação do audismo passa pelo reconhecimento da língua de sinais como língua legítima e da cultura surda como valiosa e distinta. Isso requer mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e sociais, incluindo os surdos em processos de decisão que impactam suas vidas e educação, como construtores também do currículo ao qual pertencem.

Trata-se de planejar e proporcionar um atendimento curricular que considere os estudantes, suas experiências, independentemente de sua condição, afinal, o pedagogo ministrará aulas para qualquer criança do ensino básico.

Em 2002, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente (Brasil, 2002), destacando a importância do atendimento às diferenças, contemplando conhecimento sobre as especificidades dos alunos. Diante de tais questões, o Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005) vem contribuir para a garantia do direito à informação, comunicação e educação das pessoas surdas. Com o Decreto, os surdos passam a ter de forma mais segura o direito a uma educação de qualidade, acessível, com a presença do profissional intérprete e professores bilíngues ou que tenham conhecimento das particularidades linguísticas e culturais.

No entanto, ainda se observa a ausência de determinados fatores sobre a inclusão centrados na pessoa surda, no que diz respeito a sua língua, cultura e identidade, conforme apresentadas nas narrativas surdas:

*Eu nasci surda, eu preciso mostrar que minha língua é natural... Eu preciso de respeito, Libras é minha L1 [primeira língua], eu preciso falar minha língua, falar sobre a minha cultura. As pessoas conhecem a pessoa surda, mas não conhecem a cultura surda, a identidade surda. Luto pelos meus direitos linguísticos e minha acessibilidade (Umburana - Estudante surda).*

*Os professores não conhecem minha língua, não conhecem a identidade surda, não conhecem a cultura surda (Aroeira – Estudante Surda).*

*Nós temos nossas diferenças linguísticas e culturais. Nós temos nossa identidade surda, e essa é a nossa diferença. Uma maioria não aceita, não reconhece a minha diferença linguística, a minha língua visual... não aceita o meu jeito de aprender (Umburana – Estudante Surda).*

As falas surdas nos mostram como se sentem, expressam suas reivindicações e necessidades acadêmicas diante de sua acessibilidade e direito linguístico. A inclusão de estudantes surdos na Educação Superior não se resume ao acesso físico às instituições, mas implica a transformação das práticas educativas para o acolhimento das diferenças linguísticas e culturais (Skliar, 2002). Dorziat (2013) diz que ambientes acessíveis é direito fundamental para os estudantes surdos.

Para o fortalecimento desse contexto acadêmico, as estudantes surdas Umburana e Aroeira promovem um relato crítico, de forma potente, o que desperta a análise da efetividade das práticas inclusivas na universidade. Suas falas despertam para a necessidade de um currículo inclusivo, o qual reconheça a diferença surda no decorrer das práticas pedagógicas.

De modo análogo às falas críticas das estudantes surdas, Dorziat (2009, p. 87) enfatiza que “a educação de surdos só será possível fazendo emergir a língua de sinais como o meio mais adequado não só de transmissão de conhecimentos, mas também de construção de conhecimentos relacionados à Cultura Surda”. Essa perspectiva reforça a necessidade de repensar o currículo universitário para que ele de fato incorpore a Libras como elemento estruturante de ensino e aprendizagem.

A fala de Umburana expõe a sua necessidade linguística diária e, ao mesmo tempo, denuncia a limitação do contexto universitário que não inclui a diferença surda. De acordo com Quadros (2006), um currículo almejado pelos surdos é aquele que contemple a surdez, ofertando a sua língua na totalidade e não apenas na mera oferta da disciplina de Libras, ou presença do intérprete. O currículo inclusivo vai além disso, pois este deverá incorporar práticas, conteúdos e diálogos que valorizem a cultura surda como parte constitutiva do conhecimento acadêmico, e vale ressaltar que tais pontos são direitos legislativos e não utopia.

De acordo com desabafo das estudantes surdas Umburana e Aroeira (em relação aos ouvintes) que dizem: *"a maioria não aceita, não reconhece minha diferença linguística, minha língua visual"*, traduz a falta do conhecimento, reconhecimento e interesse pela diferença surda que, segundo Skliar (1998), não pode ser considerada instrumental ou objeto meramente de tolerância. O Outro precisa ser entendido na perspectiva ética da diferença, não como um “outro” deficiente, mas como um “outro” legítimo, digno de um modo próprio de ser, de se expressar, de se comunicar e de aprender.

Seguindo essa análise com as falas dos estudantes surdos, a fala de Aroeira aponta a fragilidade da formação dos professores, quando confirma que *"Os professores não conhecem minha língua, não conhecem a identidade surda"*. Essa afirmação problematiza o desconhecimento dos professores em relação à inclusão dos estudantes surdos na universidade. Esse desconhecimento aponta para a necessidade de uma formação profissional (inicial ou continuada) que contemple as questões linguísticas e culturais que envolvem os estudantes surdos(as) e que contemple principalmente os conhecimentos pedagógicos sobre a educação de surdos e os fatores necessários a sua inclusão. Como reforça Strobel (2008), sem professores que compreendam a Libras como uma língua legítima e a cultura surda como uma realidade viva, não há de fato uma efetiva inclusão educacional. Por isso, é fundamental a inclusão dessas questões no PPC do curso.

A fim de contemplar e minimizar essas lacunas formativas, a URCA conta com o NUARC, que promove ações pedagógicas de apoio ao acesso e permanência de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)<sup>29</sup>, altas habilidades/superdotação<sup>30</sup> no contexto acadêmico, como também com orientações pedagógicas nas atividades docentes. O NUARC conta com uma equipe de Tradutores Intérpretes de Libras, que garante o acesso ao direito linguístico dos estudantes surdos e que atuam acompanhando os discentes em sala de aula. Segundo os professores:

*[...] uma das frentes de ação do NUARC é o acompanhamento direto com o trabalho dos intérpretes, profissionais tradutores de Libras, e por tabela o NUARC vai acompanhando também todo processo acadêmico dos alunos. Então se tem um feedback também desses profissionais. [...] o NUARC também atua como assessoria pedagógica. Eu passei por essa experiência, até ano passado; aconteciam reuniões com os professores que estavam tendo aulas com os alunos surdos, para que eles pudessem colocar as suas necessidades, suas angústias, suas questões ou mesmo as suas práticas, para que pudesse ser socializado com os demais colegas. Essas reuniões, eram com a participação do núcleo da acessibilidade [...] (Professora Cajarana).*

*Eu conheço vários alunos bolsistas do NUARC. Ele trabalha com o apoio ao atendimento às deficiências[...]. O Nuarc desempenha um papel essencial na permanência dos estudantes, ajudando com apoio técnico e pedagógico (Professora Carnaúba).*

*O NUARC dinamiza a inclusão na universidade, criando oficinas e conscientização [...] sobre as necessidades específicas[...] (Professor Pequizeiro).*

Com base nas entrevistas dos docentes, a atuação do NUARC (Núcleo de Acessibilidade da URCA) emerge como elemento central de mediação entre os desafios da inclusão e as ações institucionais que promovem suporte aos estudantes surdos e com deficiência.

Essa fala evidencia o papel do NUARC (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) como uma instância institucional que busca impulsionar práticas inclusivas no espaço universitário. A menção à criação de *oficinas* e à *conscientização* aponta para ações formativas, com potencial de gerar transformação cultural no cotidiano acadêmico.

---

<sup>29</sup> O termo **TGD** foi utilizado nas classificações diagnósticas (como o DSM-IV e o CID-10) para se referir a um conjunto de condições que comprometem de forma significativa o desenvolvimento, sobretudo nas áreas da comunicação, da interação social e do **comportamento**.

<sup>30</sup> Refere-se a indivíduos que apresentam desempenho significativamente **acima da média** em áreas como capacidade intelectual, liderança, criatividade, habilidades acadêmicas, artísticas ou psicomotoras. Características comuns: alta curiosidade intelectual, rapidez de aprendizagem, pensamento crítico, originalidade, motivação intrínseca e, muitas vezes, interesse intenso em áreas específicas

Contudo, o uso da expressão “necessidades específicas” carrega uma perspectiva que, embora bem-intencionada, pode ainda estar ancorada em uma visão médico-clínica da deficiência, que associa a diferença à falta e ao déficit, e não à diversidade cultural e linguística — como é o caso de referenciar ainda a comunidade surda. Segundo Skliar (1998), a educação inclusiva que se limita à adaptação às “necessidades especiais” pode acabar reforçando a lógica da “integração”, na qual o sujeito é encaixado no sistema já existente, em vez de provocar mudanças estruturais.

É necessário, portanto, ampliar o escopo dessas ações do NUARC para que não se limitem à “atenção especial”, mas avancem para a revisão curricular, formação docente crítica e reconhecimento da diferença como elemento constitutivo da universidade. A perspectiva de Dorziat (2009) reforça essa crítica ao afirmar que o currículo acessível só será real quando for produzido com e a partir das epistemologias surdas, e não apenas adaptado para elas. A inclusão da pessoa surda deve estar ancorada em políticas institucionais sólidas, que abarquem formação docente, um currículo que trate da diferença surda, reconhecimento da identidade surda e acessibilidade comunicacional permanente.

Assim, pode-se afirmar que o NUARC, como reconhecido pelos professores entrevistados, exerce um papel que podemos dizer multidimensional e fundamental no contexto da URCA, atuando no apoio pedagógico, pois fomenta práticas de conscientização institucional, oferece suporte aos docentes e discentes (com especificidades educacionais), atua na organização de tradutores intérpretes de Libras<sup>31</sup> (TILS), na produção dos materiais e informações acessíveis aos surdos e amplia as possibilidades de permanência e sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

Contudo, embora as ações descritas sejam positivas e planejadas dentro do núcleo, é necessário que essas iniciativas estejam previstas formalmente no PPC, incorporadas nas políticas curriculares e respaldadas em legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei n.º 13146/2015), Lei do acesso à informação (Lei n.º 12.527/2011), ao Ensino Bilíngue<sup>32</sup> (Leis n.º 14.191/2021, revezamento do

---

<sup>31</sup> Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, profissionais que atuam na mediação comunicacional entre surdos e ouvintes em diversos contextos, como o educacional e o profissional.

<sup>32</sup> No Brasil, o bilinguismo é entendido como a garantia do direito à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) dos surdos, e o Português escrito como segunda língua (L2). Essa perspectiva rompe com modelos clínico-terapêuticos (oralismo) e compensatórios (comunicação total), reconhecendo que a Libras é a língua natural da comunidade surda e essencial para sua constituição identitária e cultural. O ensino bilíngue implica não apenas ensinar conteúdos em Libras, mas estruturar todo o currículo escolar e as metodologias pedagógicas a partir dessa língua, assegurando o acesso ao conhecimento.

Tradutor Intérprete de Libras ( Lei 14.704/2023), entre outras lei que visam ao direito às especificidades, o que ainda se mostra parcial em ambos os PPC, conforme demonstrado nas análises anteriores

De antemão, a análise curricular permite a informação e a oficialização sobre a importância da ampliação do atendimento inclusivo aos(as) estudantes surdos(as) aos diversos ambientes universitários. Para que isso aconteça, a universidade precisa reconhecer a diferença dos estudantes surdos(as), pois as barreiras impostas a eles ocasionam grande prejuízo socialmente em todos os aspectos durante a sua permanência na universidade.

Entretanto, para amenizar tais barreiras, se faz necessário que o PPC desenvolva ações que motivem a interação entre surdos e ouvintes, a partir do aprendizado em Libras para a comunidade acadêmica através de oficinas de Libras, disponibilizando a presença do tradutor intérprete de Libras além da sala de aula, no apoio pedagógico, com metodologias visuais, nas instâncias entre ensino, pesquisa e extensão, como também nas demandas de atendimento ao estudante, formação docente adequada, e, sobretudo, uma revisão curricular que de fato inclua a diferença surda.

Precisamos entender que a inclusão educacional só é de fato efetivada quando a língua e a cultura dos surdos são reconhecidas como parte essencial do processo educacional (Lane,1992).

Como destaca a LBI/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), cabe ao poder público assegurar, criar, incentivar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar o acesso à Educação Superior com igualdade de oportunidades e condições a todas as pessoas (Brasil, 2015). Além desses aspectos que contemplam a legislação, o PPC, na sua fundamentação teórica e estrutural, se faz importante e necessário contemplar todos os pontos fundamentais para que a inclusão de estudantes surdos(as) seja de fato efetivada.

Suas ações curriculares devem proporcionar ao estudante surdo acadêmico vivenciar as experiências quanto professor e pedagogo surdo, que há de ser quando formado, a lutar sobre seus anseios em meio às relações de poder e saberes em prol da educação de qualidade e construção de um horizonte ampliado no currículo, na prática, no campo acadêmico e no ser surdo (Miranda, 2007).

---

#### **4 VOZES DOCENTES E DISCENTES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: ENTRE SABERES, RESISTÊNCIAS E (RE)SIGNIFICAÇÕES**

Para o desenvolvimento desse capítulo destaca-se a escuta atenta das vozes docentes como uma estratégia metodológica para o alcance do objetivo de compreender como se configuram as práticas pedagógicas no contexto da inclusão de estudantes surdos(as) no Ensino Superior, especificamente na Universidade Regional do Cariri (URCA).

Nesse campo, marcado por tensões, resistências e aprendizados, os discursos dos professores revelam suas vivências, práticas e saberes que trazem sentidos atribuídos ao encontro com a diferença, à surdez e à própria docência. Este capítulo propõe-se a explorar essas vozes/sinais, não apenas com ênfase aos relatos das suas experiências, mas como enunciações situadas, atravessadas por saberes, ideologias, formações e vivências institucionais que vão ao encontro da pesquisa proposta.

Inspirada pelos Estudos Culturais e pelos Estudos Surdos, esta análise parte do entendimento de que os currículos e as práticas pedagógicas não são neutros, mas produzem e reproduzem determinadas visões de mundo. O que os professores dizem — e o que silenciam — sobre a pessoa surda, sobre o processo de ensinar e aprender, e sobre a inclusão, permite problematizar o quanto essas práticas pedagógicas, as quais envolvem a didática, estão (ou não) abertas à escuta da diferença. É nesse contexto que emergem os desafios da formação docente, muitas vezes marcada por uma ausência de preparação específica, e as possibilidades de resignificação que se constroem no cotidiano acadêmico.

Dentro desse escopo, o reforço das políticas públicas educacionais atuais se faz necessário para uma maior organização das universidades públicas quanto às suas ações estruturais, principalmente ao que condiz com o ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva inclusiva e de acessibilidade ao surdo e ao seu direito a uma educação de qualidade (Brasil, 2015).

Este capítulo organiza-se em torno de quatro eixos: os saberes docentes sobre a surdez e a diferença; as tensões e os desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas inclusivas: entre limites institucionais e escuta da diferença; práticas pedagógicas e avaliativas para os(as) estudantes surdos(as) a partir de suas (re)significações culturais.

A partir desses eixos, busca-se compreender como os professores se movimentam entre o desejo de inclusão e os limites institucionais, revelando trajetórias que não são lineares, mas permeadas por aprendizagens, desconstruções e emergências de novas possibilidades de ser e fazer docência. Como sugere Strobel (2008), “é no encontro com o outro, diferente de si, que o sujeito é desafiado a deslocar suas certezas e ampliar suas percepções de mundo”.

#### 4.1 Saberes docentes sobre a surdez e a diferença: entre lacunas formativas e processos de construção

Neste estudo, destaca-se os surdos como “experiências e inter-relações visuais” (Cruz; Dias, 2009) e apresenta-se o conceito embasado no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no artigo 2º, o qual define a pessoa surda como sendo aquela que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”(Brasil, 2005).

A universidade é composta por sujeitos plurais, com suas particularidades e realidades distintas nas mais variadas experiências, com leituras de mundo divergentes, pelas mais diferentes lentes e culturas distintas. Por sua vez, o professor deve estar apto a conduzir essa realidade, atuando de forma plural, proporcionando conhecimento através de estratégias e metodologias coerentes que alcancem as diferenças na oferta do ensino significativo a todos (Capelli; Di Blasi; Dutra, 2020).

No que concerne à formação docente para trabalhar diretamente com a inclusão de estudantes surdos(as), através da entrevista buscou-se a escuta de como os professores ouvintes se sentem diante de sua prática pedagógica voltada à inclusão dos(as) estudantes surdos(as) na universidade, motivando-os a pensar sobre a sua formação docente dentro desse processo que envolve o ensino-aprendizagem e a inclusão de estudantes surdos(as), suas iniciativas individuais, os limites institucionais e a inclusão dos estudantes surdos(as) no Ensino Superior.

*Eu sinto a necessidade muito grande inclusive de cursar Libras... mas o próprio cotidiano da universidade não permite [...]. Eu acho que já é o básico a gente precisa saber se comunicar com ele porque a gente precisa tentar encontrar formas de trabalhar os conceitos à abstração [...]. Eu acho que enquanto política universitária de acesso e permanência, a URCA deveria fornecer um curso de Libras para os docentes (Professor Juazeiro).*

*Eu, particularmente, ainda não me sinto totalmente preparada [...]. A universidade deveria ter em seu planejamento um programa de qualificação para professores da instituição e funcionários [...]. Diante da minha convivência com a discussão desse tema, em especial com os estudantes*

*surdos(as), eu me interessei em fazer um curso de Libras nos finais de semana, fui porque eu quis, a universidade não oferta esse programa, ela não tem essa previsão, a gente não vive ações de acessibilidade no nosso dia a dia [...]. As Universidades não estão preparadas (Professora Algaroba).*

*Eu ainda não me sinto seguro [...]. Sem o intérprete não daria conta [...]* (Professor Pequizeiro).

*Minimamente não é admissível o meu aluno surdo chegar em sala de aula e eu não conseguir dar um bom dia para ele [...].* (Professora Algaroba).

*Hoje eu posso dizer que não me sinto preparada totalmente, mas que eu sempre vou em busca de melhorias [...]. Ainda há carência de formação docente nessa área dentro da universidade [...]* (Professora Carnaúba).

A escuta das falas dos professores revela de maneira sucinta representações, sentimentos e percepções que constituem os seus saberes docentes sobre a diferença surda. Em meio a lacunas formativas, as suas iniciativas individuais, destacando suas percepções éticas, apesar dos limites, indicam movimentos em direção à inclusão.

As falas dos professores permitem a construção de categorias temáticas relacionadas diretamente a pesquisa, que iluminam os sentidos atribuídos pelos docentes à sua prática pedagógica junto a estudantes surdos(as) no Ensino Superior.

A primeira categoria observada diz respeito à formação docente ao que trata o conhecimento de Libras e o reconhecimento da sua necessidade e importância. Os docentes manifestam a consciência de que a comunicação com o estudante surdo exige conhecimentos específicos e que a Libras é um recurso indispensável nesse processo.

O professor Juazeiro traz consigo essa consciência e expressa isso de maneira clara na sua fala: “Eu sinto a necessidade muito grande, inclusive, de cursar Libras [...] a gente precisa saber se comunicar com ele”. Essa percepção revela um saber emergente, que precisa estar dentro da realidade de sala de aula, que articula não apenas o desejo de incluir o estudante surdo, mas de se comunicar com este de maneira eficaz através da língua de sinais como direito linguístico e meio de acesso ao conhecimento.

Para Baiense, Machado e Silva (2023), “os docentes necessitam de formação específica que os introduza na cultura surda”. Entretanto, a ausência dessa formação na trajetória dos professores mostra-se como um obstáculo recorrente, que aponta barreiras diante do processo acadêmico, impedindo, na maioria das vezes, que o estudante supere suas dificuldades linguísticas e desenvolva bons resultados na sua trajetória no Ensino Superior.

Em um segundo plano, destacamos a categoria dos Desafios da inclusão do estudante surdo, a qual expressa sentimentos devido à limitação frente aos desafios

enfrentados diariamente. Professores como Pequizeiro e Carnaúba expressam não se sentirem preparados para a inclusão efetiva do estudante surdo. “Sem o intérprete não daria conta” — disse o professor Pequizeiro. Já a professora Algaroba afirma: “A universidade não oferta esse programa [...] a gente não vive ações de acessibilidade no nosso dia a dia”.

Essas falas emergem do que Lodi (2013) aponta como uma das principais barreiras à efetivação da inclusão: a ausência de políticas de formação docente continuada, específicas para o contexto da educação de surdos. A análise evidencia que esses saberes não foram construídos nos cursos de formação inicial, sendo adquiridos, quando muito, de maneira informal ou pontual, a partir da convivência com estudantes surdos(as), ou ainda de acordo com seu interesse e esforço pessoal.

Contudo, mesmo diante da falta de preparo institucional, é possível identificar um ponto relevante que envolve a categoria diferença, que envolve o compromisso afetivo e que está atribuído ao reconhecimento da importância do acolhimento e do respeito à diferença como princípio das práticas pedagógicas.

Nessa inferência, destaca-se a fala da professora Algaroba que afirma: “minimamente não é admissível o meu aluno surdo chegar em sala de aula e eu não conseguir dar um bom dia para ele”. Essa afirmação carrega uma dimensão de responsabilidade ética, que, como sugere Skliar (1998), se inscreve em uma pedagogia da alteridade — uma escuta do outro a partir de sua diferença, e não da tentativa de normalizá-lo. Tal disposição, ainda que não garantida por um saber sistemático, abre caminhos para práticas mais sensíveis e responsivas à presença do estudante surdo.

Com as falas dos professores, refletimos sobre a barreira enfrentada diante da inclusão de estudantes surdos e a fragilidade da formação inicial e específica, o que ressalta aos nossos olhos como um dos principais desafios para a inclusão. Reforça Lodi (2013), que a insegurança gerada pelos professores em torno da inclusão dos estudantes surdos(as), na maioria das vezes, é gerada pela falta de formação específica e contínua, a qual exprime a necessidade de políticas estruturadas na promoção de uma inclusão de qualidade e equitativa.

Segundo Lacerda (2006), a formação de professores deverá incluir obrigatoriamente na formação inicial a disciplina de Libras como recurso fundamental para professores em formação, segundo o Decreto 5.626/2005, tornando-a essencial para a comunicação e efetiva inclusão dos(as) estudantes surdos(as) em todo o processo de ensino e aprendizagem, nos demais segmentos de ensino. Contudo, sabemos que esta ação

de forma isolada ainda não será suficiente para contemplar as questões educacionais dos surdos.

Entretanto, é fundamental que as instituições de Ensino Superior criem ações institucionais e promova espaços destinados a formação docente de forma continuada dentro de seus espaços acadêmicos para que os professores dos(as) estudantes surdos(as) tenham acesso ao conhecimento da cultura e especificidades surdas, e que amplie a oportunidade de trocas e contatos, para assim superar a invisibilidade surda no que concerne às barreiras nas práticas pedagógicas enfrentadas por estes.

Nesse entendimento, é ainda de suma importância incluir a história da luta da comunidade surda<sup>33</sup> pelos seus direitos linguísticos, reconhecendo-a como parte do patrimônio cultural, fruto da resistência surda e da transformação do “território de silêncio” em espaços de pertencimento e expressão, onde a cultura de um povo é um processo dinâmico, e poderá ser manifestada através de suas mais diversas modalidades, sejam essas auditivas ou visuais, imagéticas, sonora ou espacial (Garcia, 2015, p. 87).

Corroborando com a preocupação da formação de professores, os entrevistados destacam em suas falas:

*[...]A universidade deveria repensar sua estrutura...porque não é difícil, não encarece e nos humaniza [...]. A universidade peca quando não faz o trabalho pedagógico educacional inclusivo de educar a comunidade acadêmica [...]* (Professora Algaroba).

*[...] A universidade está correndo atrás, mas não na forma como deveria, porque essas questões são urgentes, e as amarras estruturais e financeiras dificultam [...]* (Professor Juazeiro).

*A tradição normativa dificulta a inclusão. A universidade ainda pensa no padrão e não na diferença [...]. A inclusão não é apenas integrar, mas garantir a participação plena do aluno [...].* (Professor Pequizeiro)

*Ainda há uma dependência grande dos intérpretes. Quando ele não está disponível, o aluno perde o acesso às aulas* (Professora Oiticica).

As falas dos professores do curso de Pedagogia revelam tensões importantes no que se refere à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Superior, especialmente ao que diz respeito à presença de estudantes surdos(as) no Ensino Superior.

Elas evidenciam limites da estrutura institucional, fator esse que subsidia a reflexão sobre a necessidade emergencial de mudanças referentes à efetivação da inclusão

de estudantes surdos(as) . A professora Algaroba traz em sua fala a seguinte afirmação: *“A universidade deveria repensar sua estrutura... porque não é difícil, não encarece e nos humaniza”*, enquanto o professor Juazeiro destaca que *“a universidade está correndo atrás, mas não na forma como deveria, porque essas questões são urgentes, e as amarras estruturais e financeiras dificultam”*. Tais enunciados revelam que os docentes reconhecem a urgência de uma reforma institucional que vá além da simples inserção de estudantes surdos(as) com a presença do intérprete de Libras em sala de aula, mas sim que se comprometa com uma transformação na estrutura da universidade. Trata-se, portanto, da exigência por políticas consistentes de formação, acessibilidade, investimento financeiro e acolhimento, que não sejam tratadas como exceções ou assistencialismo, mas como parte integrante do direito à educação na sua totalidade.

A crítica à normatividade das práticas acadêmicas aparece de maneira contundente na fala do professor Pequizeiro: *“A tradição normativa dificulta a inclusão. A universidade ainda pensa no padrão e não na diferença”*. Essa afirmação traduz a permanência de um modelo de ensino voltado para uma lógica homogeneizadora, que desconsidera as especificidades linguísticas e culturais dos(as) estudantes surdos(as) e que não estão adequadamente organizados e “curricularizados<sup>34</sup>” para se pensar no estudante plural que muitas vezes não se encaixa em seus modelos acadêmicos (André; Ribeiro, 2018). De acordo com Dorziat *et. al* (2019), “as diferenças são socialmente construídas, partindo sempre de um padrão social, que não apenas distingue, mas marginaliza os diferentes modos de viver e de ser”.

Tal crítica dialoga diretamente com os Estudos Culturais, que compreendem o currículo como uma construção política, histórica e cultural (Hall, 2003), e com os Estudos Surdos, que reivindicam o reconhecimento da surdez como diferença e não como deficiência (Skliar, 1998; Strobel, 2008).

Para saber, é necessária a compreensão da inclusão como algo mais profundo do que a integração física do estudante, ou simplesmente estar presente em sala de aula, mas em entender a inclusão na sua essência, proporcionando oportunidade para os estudantes independentemente das suas pluralidades, em todo o âmbito universitário, no que contempla pesquisa, ensino e extensão.

---

<sup>34</sup> O termo “curricularizado” é usado em textos acadêmicos ligados à educação e ao currículo para indicar algo que foi incorporado formalmente ao currículo escolar ou acadêmico, deixando de ser apenas um tema transversal, complementar ou extracurricular.

O professor Pequizeiro afirma: “*A inclusão não é apenas integrar, mas garantir a participação plena do aluno*”, deslocando o debate da presença para o pertencimento. Nesse sentido, incluir implica garantir ao estudante surdo o acesso à informação, à comunicação e à expressão, respeitando sua língua e identidade cultural e, mais que isso, que seja garantido a ele o direito de participação efetiva nas atividades/práticas pedagógicas realizadas na universidade. Esse entendimento está em consonância com a perspectiva de Strobel (2023), que afirma que “a inclusão efetiva só acontece quando o sujeito é reconhecido e respeitado em sua condição linguística e cultural”.

Entretanto, a fala da professora Oiticica explicita um dos maiores entraves para essa participação plena ao declarar que “*ainda há uma dependência grande dos intérpretes. Quando eles não estão disponíveis, o aluno perde o acesso às aulas*”. A docente evidencia a fragilidade do modelo de inclusão centrado apenas na figura do intérprete. Tal cenário reforça o alerta de Lacerda (2002), ao afirmar que a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo não pode ser atribuída pedagogicamente ao intérprete, mas deve ser assumida pelo professor em sua prática pedagógica, assim como também pela universidade, em sua proposta institucional;

Diante disso, pode-se inferir que os professores demonstram sensibilidade às limitações institucionais e às falhas das políticas educacionais de inclusão, embora suas falas apontem também para uma compreensão significativa sobre a inclusão, que envolve não apenas infraestrutura, mas também relações, escuta e reconhecimento. As críticas à estrutura universitária, à normatividade curricular e à fragilidade da acessibilidade indicam que há um saber docente em movimento — um saber que, mesmo entre lacunas, busca transformar o espaço universitário em um ambiente verdadeiramente inclusivo, bilíngue e democrático.

As falas dos professores apresentam a importância de a universidade implantar as políticas inclusivas e repensar ações sobre as limitações estruturais e suas demandas. Tais colocações provocam um repensar a inclusão do(a) estudante surdo(a) diante de um compromisso institucional que vá além das ações pontuais, as que visem um único objetivo capaz de considerar o estudante surdo como parte integrante da comunidade acadêmica, promovendo a autonomia desse estudante a partir do seu acesso com equidade às condições necessárias para a participação das atividades acadêmicas com respeito a sua identidade, sua cultura e língua (Strobel, 2008).

#### 4.2 Tensões e desafios da inclusão de surdos: entre limites institucionais e escuta da diferença

Uma das tensões mais evidentes nas falas refere-se à estrutura universitária excludente, vista como insuficiente para promover a inclusão plena de estudantes surdos(as), proporcionando a acessibilidade desde o currículo acessível, à acessibilidade nos mais diversos âmbitos e atividades acadêmicas. As falas apontam para um modelo educacional ainda centrado na lógica da homogeneização e não da diferença, o que compromete a permanência e o pertencimento do estudante surdo ao espaço acadêmico.

Como destaca o professor Pequizeiro: *“A tradição normativa dificulta a inclusão. A universidade ainda pensa no padrão e não na diferença”*. Vale lembrar que para Skliar (1998), a surdez precisa ser compreendida como uma diferença cultural e linguística, e não como ausência ou falha sensorial, como já mencionado em outras discussões da pesquisa. Com essa concepção, faz-se necessário que as instituições, embasadas nas políticas públicas, revejam seus fundamentos, seus currículos e suas práticas pedagógicas, promovendo uma universidade plural para todos.

Essa normatividade hegemônica acaba por reproduzir a lógica da homogeneidade, invisibilizando a diversidade dos sujeitos surdos, seus modos de aprender e de se expressar. Essa compreensão está em consonância com a ideia de inclusão como pertencimento, defendida por autores como Strobel (2008), que afirma que a inclusão se concretiza quando o sujeito se reconhece e é reconhecido como parte do espaço em que habita, podendo vivê-lo com autonomia e identidade, o que tem ocorrido com muita dificuldade nos contextos ditos inclusivos.

Para o estudante surdo, esse pertencimento é constantemente ameaçado quando a inclusão passa a ser uma dependência exclusiva do intérprete de Libras. Podemos encontrar essa conduta na fala da professora Oiticica ao relatar que *“Ainda há uma dependência grande dos intérpretes”*. Embora, a presença do profissional intérprete contemple sua acessibilidade, não transforma a prática pedagógica do docente nem garante uma acessibilidade plena. Como alerta Lacerda (2002), a mediação do intérprete não pode substituir o envolvimento direto do professor com o estudante surdo, sua didática e metodologia acessíveis, e sua comunicação, nem o eximir de sua responsabilidade pedagógica. A inclusão exige que o docente repense suas metodologias, seus recursos didáticos e sua comunicação com os(as) estudantes surdos(as).

O que se observa, portanto, é uma tensão entre a boa vontade dos professores e os limites estruturais das universidades. A inclusão, para se efetivar, não pode depender

apenas do engajamento individual, mas precisa ser incorporada como política institucional, com formação continuada, currículos adaptados, equipe multidisciplinar e compromisso com a diversidade cultural.

O reconhecimento da diferença surda se faz importante na base do projeto pedagógico das universidades, se estas quiserem de fato ser espaços democráticos e plurais. Santiago e Pereira (2015, p.52) consideram que [...] se os surdos são tão diferentes entre si, é evidente que as práticas pedagógicas não podem ser unânimes, [...] disso, propostas e intervenções pedagógicas junto aos alunos surdos deveriam se pautar no conhecimento de tais diferenças.

O sistema educacional, em todos os seus níveis, tem o potencial de promover a inclusão das pessoas no universo do conhecimento. No entanto, para que isso se concretize, é fundamental que os sujeitos em processo de aprendizagem sejam verdadeiramente reconhecidos em suas singularidades e peculiaridades linguísticas, culturais e sociais (Barboza; Dorziat, 2019)

Nessa perspectiva, a pesquisa traz como destaque a escuta sinalizada dos(as) estudantes surdos(as), que relatam em suas falas sobre as barreiras encontradas, das quais ainda são impedimento para os(as) estudantes surdos(as) dentro da universidade, excluindo o estudante surdo de usufruir plenamente das ações acadêmicas pela falta de acessibilidade nas atividades e espaços acadêmicos.

Vejamos o que nos dizem os(as) estudantes surdos(as) sobre a acessibilidade nas ações acadêmicas da universidade, com relação a pesquisa, ensino e extensão:

*Eu nunca consegui ser bolsista, eu nunca recebi as informações, não sei se há vaga ofertada ao aluno surdo [...]. Eu nunca vi essa oferta, o intérprete ele só está em sala de aula, as outras atividades da universidade não têm intérprete. (Oiti – Estudante surdo).*

*Sinto falta do intérprete na biblioteca universitária, eu não vou porque não tem acessibilidade. (Aroeira – Estudante Surda).*

*[...] Quero participar dos projetos, quero ter bolsa de extensão, não vejo surdo participar, vou lutar para conseguir o acesso. Surdo precisa participar sim das atividades na universidade. Eu quero [...]. A chegada do professor surdo foi motivadora e trouxe reconhecimento para a nossa realidade e a luta do surdo na universidade [...]. (Umburana – Estudante Surda).*

*[...] Quero participar de todos os projetos, é positivo quando abre espaço para estudante surdo/a. Falta ainda acessibilidade, ter intérprete nos espaços da URCA, eu fico preocupada com o prejuízo, estou no curso de Pedagogia, formação de professores e nem todas as atividades têm acessibilidade para o surdo. Eu preciso do estágio, eu preciso do TCC, eu preciso de participar de projeto em Libras. Quero que isso mude dentro da URCA, mas não é fácil, mas é meu direito (Flamboião – Estudante Surda).*

Assim como as falas dos professores, a escuta dos(as) estudantes surdos(as) também é fundamental, pois reafirma e amplia as tensões em torno das práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Superior. Se, por um lado, os docentes apontam a ausência de formação e os limites das estruturas normativas e barreiras encontradas no processo de inclusão, por outro, os estudantes denunciam de maneira direta os efeitos dessa fragilidade institucional em suas vivências acadêmicas.

Os depoimentos revelam sua inclusão com acessibilidade limitada, exclusão em atividades extracurriculares e ausência de políticas específicas de apoio à permanência, o que compromete a qualidade da experiência universitária dos sujeitos surdos. A fala do estudante surdo Oiti evidencia que o direito à comunicação e à participação plena desses estudantes na universidade ainda está restrito ao espaço da aula formal. A ausência de intérprete em outras atividades acadêmicas configura-se como uma barreira estrutural, o que impede o estudante surdo de acessar oportunidades de pesquisa, extensão e convivência institucional. De acordo com Lacerda (2006), a presença do intérprete deve acompanhar o estudante em todos os espaços acadêmicos relevantes, e não apenas na sala de aula. Por isso, é importante que as políticas públicas firmem as ações da instituição acadêmica e que as ações inclusivas estejam contempladas nos documentos institucionais, garantindo o direito permanente do estudante surdo.

A estudante surda Aroeira aponta para um problema recorrente: a acessibilidade pensada de forma fragmentada, que desconsidera espaços essenciais para o desenvolvimento da autonomia do estudante surdo. Tal ausência gera não apenas uma barreira prática, mas também simbólica, pois nega ao estudante surdo o direito de ocupar plenamente os espaços de produção e circulação de saberes.

As falas das estudantes surdas, Umburana e Flamboiã, por sua vez, ampliam o campo das tensões ao reivindicarem participação em projetos e ações de extensão. O discurso dos estudantes assume o caráter de resistência e reivindicação política. Como destaca Strobel (2008), a luta por acessibilidade não é apenas por inclusão técnica, mas por reconhecimento de identidade, pertencimento e protagonismo. A exclusão dos(as) surdos(as) desses espaços compromete sua formação acadêmica e os afasta de experiências fundamentais para a formação profissional e cidadã, o que é proporcionado para os estudantes ouvintes.

A estudante surda Umburana, ao destacar a chegada de um professor surdo na universidade, evidencia um elemento importante e transformador nas práticas pedagógicas inclusivas: a representatividade surda. Ao receber o professor surdo, a universidade se depara com a visibilidade do surdo diante da sua função social e acadêmica, provocando mudanças, tirando um pouco os ouvintes da zona de conforto diante das suas reivindicações e necessidades docentes.

Para os surdos/as, a presença de um professor surdo não apenas simboliza reconhecimento, mas também funciona como um mediador identitário e cultural entre os estudantes e a universidade, proporcionando assim entusiasmo, motivação, encorajamento e engajamento. Conforme Perlin (2007) apud Strobel (2023, p.92), o professor surdo passa a ser modelo para o aluno surdo, refletindo a ideia de como ser surdo, em termos linguísticos e culturais, promovendo o protagonismo surdo. É nesta relação entre os pares surdos que as identidades surdas passam a ser construídas, tornando assim a presença do professor surdo fundamental para as suas elaborações culturais, sociais, linguísticas e de identidade surda (Silva, 2017).

Essas falas sinalizam que, mesmo entendendo que a universidade apresenta avanços legais no campo da inclusão, as barreiras atitudinais, linguísticas e estruturais ainda são fortes elementos de exclusão persistindo no cotidiano acadêmico. Diante da realidade atual, a inclusão permanece de forma parcial, dependente das iniciativas individuais ou de pequenos grupos de profissionais que visam a transformação das políticas institucionais pertinentes à minoria surda de forma contínua e abrangente. Nesse sentido, conforme Skliar (1998), é necessário que a universidade deixe de ser um território de silêncio para tornar-se um espaço de escuta, de expressão e de pertencimento para os sujeitos surdos.

Para o estudante surdo, a acessibilidade acadêmica refere-se à eliminação de barreiras, proporcionando que os(as) estudantes surdos(as) possam acessar as informações, serviços e interação social, permitindo-lhes assim o livre acesso aos serviços, com autonomia e liberdade de escolha. A acessibilidade para o surdo significa garantir que as informações e o conhecimento sejam alcançados na sua língua natural (Libras).

É imprescindível buscar meios concretos para estruturar a universidade de forma verdadeiramente acessível. Para isso, torna-se necessário promover o debate sobre as mudanças urgentes e inadiáveis no contexto educacional, especialmente no que tange à inclusão de estudantes surdos(as). Para a universidade, a diferença surda deve ser

compreendida como potência, e não como limitação, e isso só será possível em uma universidade que aceite ser atravessada pela pluralidade de modos de ser e de conhecer. Apenas por meio da reflexão crítica sobre os limites e os fracassos das políticas de inclusão implementadas até aqui, é que será possível projetar um futuro mais justo e equitativo. Para Klein e Lunardi (2006), é preciso que as práticas educacionais considerem as singularidades surdas.

É preciso falar abertamente sobre as tensões do currículo acadêmico que atravessam os processos de inclusão e ensino e aprendizagem dos(as) estudantes surdos(as) no Ensino Superior. Segundo Silva (2000), o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas uma construção cultural que produz subjetividades e silencia as diferenças, tensões estas que muitas vezes invisibilizadas, impedem a efetivação do direito à educação em sua plenitude. Reconhecer essas dificuldades é um passo essencial para promover transformações no currículo universitário, de modo que ele seja acessível, bilíngue e sensível às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Defende-se, assim, a construção de uma universidade que reconheça a surdez como uma diferença política, reposicionando o sujeito surdo como protagonista do processo educativo. De acordo com Dorziat (2013, p. 92), “não basta o acesso; é preciso assegurar condições concretas de participação e aprendizagem”. Isso inclui a revisão dos currículos, das metodologias de ensino, da formação docente e das políticas de apoio institucional. Busca-se assim, um currículo construído a partir de bases culturais e epistemológicas plurais, que dialogue com os saberes da comunidade surda e assegure espaços de pertencimento, expressão e participação ativa. A construção desse novo paradigma demanda escuta, diálogo e reposicionamento ético diante das diferenças. Com isso abrem-se possibilidades de consolidar uma universidade que não apenas acolha, mas pertença também aos sujeitos surdos.

#### 4.3 O currículo e as práticas avaliativas para a inclusão do(a) estudante surdo(a) a partir de suas (re)significações culturais

O currículo e as práticas avaliativas passam a ser concebidos à luz das tendências teóricas contemporâneas que perpassam o discurso da surdez, exigindo a reconfiguração dos processos educacionais frente aos desafios impostos pela valorização da diferença linguística e cultural. Nessa perspectiva, essas dimensões deixam de ser instrumentos

neutros e assumem um papel ativo na construção de práticas pedagógicas inclusivas, comprometidas com a singularidade da experiência surda.

As discussões sobre o tema currículo estão no centro das ações educacionais, constituindo-se numa problemática que vem sendo abordada e discutida nos diferentes contextos das práticas educativas (Linardi, 2016). Nessa perspectiva, a problemática acerca da presença de estudantes surdos(as) no Ensino Superior necessita de reflexões que questionem e provoquem discussões sobre os sentidos estabelecidos ao que se entende por currículo e avaliação perante o processo de inclusão. Nesse ponto de partida, é notável saber que currículo e avaliação estão intrinsecamente ligados ao contexto educacional e em todo o processo ligado a este.

Ao pensar no processo educacional e toda sua estrutura, também se pensa no currículo, planejamento, elaboração, realização e avaliação, e assim todo o processo que envolve todas estas atividades educativas, que estão diretamente ligadas aos docentes e discentes a partir da prática e experiências pedagógicas contempladas no ensino e aprendizagem.

Para o(a) estudante surdo(a), um processo avaliativo que sugere reconhecer a diferença surda, bem como a construção do conhecimento por alunos surdos, necessitam de avaliações que sejam organizadas considerando, sobretudo, a língua de sinais, a visualidade do sujeito surdo e a sua dificuldade em acessar o português como segunda língua (Ramos; Lacerda, 2016).

Diante destas questões, consideramos que as práticas pedagógicas e avaliativas construídas sob uma lógica homogeneizadora não respeitam as diferenças surdas e não alcançam às especificidades linguísticas, visuais e culturais dos sujeitos surdos, revelando a urgência de (re)significações culturais profundas.

Destaca-se assim na pesquisa, de acordo com Veiga-Neto (2005), o currículo, o qual deve ser entendido como um território de disputas, atravessado por relações de poder, no qual determinadas vozes são privilegiadas enquanto outras são silenciadas. Dessa forma, buscam-se meios de argumentar, questionar e provocar a inclusão para estudantes surdos(as) no âmbito acadêmico, desafiando a normatividade curricular, desestabilizando a pretensão da homogeneização, problematizando as práticas conservadoras e cristalizadas que invisibilizam as práticas inclusivas voltadas para os(as) estudantes surdos(as), sujeitos de particularidades culturais.

Ao falar de um currículo surdo, isso não significa silenciar todas as diferenças ou reduzir os surdos a um único “modelo”, mas sim mostrar que esses sujeitos

constroem uma historicização, estando constantemente em processo de mudança e transformação (Morais; Lunardi, 2009).

Os Estudos Culturais e os Estudos Surdos ajudam a compreender que tanto o currículo quanto os modos de avaliação são construções culturais, atravessadas por relações de poder e saber. Pensar em avaliação é pensar em um processo contínuo, o qual servirá de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, ajudando o estudante na construção do conhecimento (Stürmer, 2009).

Para Stürmer (2009), o(a) professor(a) deve estar em constante diálogo com a equipe pedagógica durante o processo de planejar a educação de surdos, trazendo para o centro suas particularidades e necessidades educacionais, porque quando esses modos são estabelecidos a partir da cultura ouvinte, excluem, ainda que indiretamente, as experiências visuais, gestuais e bilíngues dos(as) estudantes surdos(as).

Nesse sentido, Klein e Lunardi (1997, p. 46)

Como o poder se manifesta através de linhas divisórias, entre diferentes grupos sociais relacionados ao gênero, etnia, raça e outros, podemos incorporar esta discussão na educação dos surdos. Uma das formas de se manter o poder [...] é através dos saberes, selecionados como válidos, dentro do currículo, que dizem respeito a uma cultura que se legitima e se transmite nos atos e nas relações [...]. Para as outras culturas restam espaços marginais que serão ocupados em função dessa cultura hegemônica.

Essa afirmação permite um olhar crítico sobre como o currículo universitário, muitas vezes estruturado sob uma lógica hegemônica e normativa, acaba por silenciar as diferenças — especialmente aquelas ligadas à surdez e à cultura surda. Aqui cabe destacar a fala do professor Pequizeiro, que expressa sua observação sobre as práticas curriculares que silenciam as diferenças surdas:

*[...] nosso mundo real é diverso, complexo [...] imagina para os alunos que têm deficiência [...]. Quando você fala sobre o tripé da universidade, a maioria dos alunos não acessa a extensão e não acessa a pesquisa [...] não é um processo simples, a gente tem que entender a vicissitude. E eu acho que quando você faz uma pesquisa como a sua, você toca no ponto em que há de se fazer uma reflexão sobre o assunto, há de se fazer uma mediação sobre a inclusão (Professor Pequizeiro).*

Essa fala evidencia uma percepção de que o currículo e as práticas avaliativas não só desconsideram a diferença, mas também apresentam uma estrutura de exclusão simbólica e funcional, no que diz respeito ao acesso pleno à extensão e à pesquisa — dimensões fundamentais do fazer universitário — como práticas e saberes que não contemplam os sujeitos surdos como participantes legítimos das atividades acadêmicas do Ensino Superior. Diante dessa problemática, o estudante surdo reforça:

*Eu vejo que não tem intérprete, o intérprete só está na sala de aula. Quando é para outras atividades, não tem intérprete. Então, essa é uma das coisas que*

*dificultam nossa participação. Eu nunca consegui ser bolsista porque eu nunca recebi essas informações. Também vejo que não tem vaga ofertada para os estudantes surdos (Estudante surdo Oiti).*

A fala do estudante surdo Oiti evidencia como a exclusão não se limita ao currículo formal das disciplinas, mas também se estende à participação nas atividades extracurriculares, programas de bolsas, extensão, pesquisa, e ainda aos atendimentos e informações universitárias ao confirmar que a presença do intérprete se faz apenas na sala de aula.

Essa exclusão curricular evidenciada na fala docente e discente, dialoga diretamente com o que Corazza (2001) define como a função normativa do currículo, ou seja, sua capacidade de traçar fronteiras simbólicas entre os sujeitos considerados “aptos” e “inaptos” à lógica acadêmica dominante — “os que sabem” e “os que não sabem”, “os que podem” e “os que não podem”, “os ouvintes” e os “surdos” (tidos academicamente como analfabetos).

Conforme esta definição, percebe-se que o currículo, nesse sentido, atua como um dispositivo de poder, naturalizando práticas pedagógicas que produzem silenciamentos e exclusões, especialmente de sujeitos cujas experiências linguísticas e culturais não se alinham aos padrões hegemônicos. O currículo funciona como um dispositivo que regula práticas educacionais, legitimando determinados saberes e sujeitos, enquanto silencia e exclui outros, especialmente os que não se enquadram nos padrões normativos.

No caso dos(as) estudantes surdos(as), essa normatividade se expressa na predominância da oralidade como via legítima de comunicação e avaliação, marginalizando a Libras e outras formas visuais de expressão como modos legítimos de produção de saber. De tal forma, o currículo opera não apenas como uma seleção de conteúdos, mas saberes, competências, representações, valores, práticas pedagógicas e tudo o que organiza as dimensões cognitivas e culturais (Libânio; Oliveira; Toschi, 2005), sejam estes os modos de ser, de aprender e de participar, tanto da escola como da universidade.

Veiga-Neto (2005) também problematiza essa questão ao afirmar que o currículo, quanto artefato cultural, é um campo de disputas simbólicas e identitárias, que pode tanto servir ao fortalecimento de estruturas de poder como dar espaços para as insurgências de vozes historicamente silenciadas. Nesse cenário, a inclusão dos(as) estudantes surdos(as) depende não de inserções pontuais ou adaptações técnicas, mas de uma profunda ressignificação curricular a partir da diferença linguística e cultural da comunidade surda.

Os relatos de estudantes surdos(as) e docentes evidenciam que a inclusão, para além do acesso, exige mudanças estruturais no modo como se ensina e se avalia. Como pontua Corazza (2010, p.152), o pensamento curricular, longe das coações, dá-se conta da impotência do entendimento binário para lidar com o contemporâneo. Assim, a avaliação, nesse contexto, deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser um espaço de escuta e reconhecimento da diferença. Isso nos convida a pensar em propostas avaliativas que respeitem a Libras como língua de instrução, que incorporem recursos visuais e que valorizem a multiplicidade de expressões do conhecimento (Corazza, 2010).

Larrosa (2002) nos oferece uma chave importante de leitura ao dizer que é fundamental entender a educação como um processo ativo de constituição da subjetividade em suas formas historicamente contingentes e suas experiências singulares, e não como a mera mediação de um desenvolvimento universalmente dado, reforçando que a educação só faz sentido se estiver comprometida com a singularidade de cada experiência. Ao pensarmos nos sujeitos surdos, entendemos que essa experiência passa pelo reconhecimento da surdez como diferença política, cultural e linguística.

Portanto, repensar o currículo e a avaliação a partir de suas (re)significações culturais significa enfrentar os silêncios estruturais da universidade, deslocando a centralidade da norma ouvinte<sup>35</sup> para construir práticas que reconheçam a pluralidade dos sujeitos diferentes, oportunizando-lhes competência, representações e valores.

Como destaca Alfredo Veiga-Neto (2005), “não se trata apenas de incluir os diferentes, mas de transformar os espaços educacionais a partir da presença desses diferentes”. Trata-se, assim, de uma representatividade ética e política à universidade para que ela deixe de ser apenas um lugar de instrução e passe a ser também um território de escuta, alteridade e construção coletiva de sentidos.

No que diz respeito à avaliação, tradicionalmente ainda é marcada por modelos padronizados, excludentes e normalizadores, e representa um dos grandes desafios para a efetivação da inclusão de estudantes surdos(as) no Ensino Superior. Para Camillo (2009, p. 81), as práticas educacionais e avaliativas devem vislumbrar e proporcionar o desenvolvimento de cada aluno naquilo que ele pode, da maneira que lhe é possível, e não

---

<sup>35</sup> O termo “norma ouvinte” é bastante discutido nos Estudos Surdos e nos Estudos Culturais, pois se refere a uma construção social que coloca o ser ouvinte como padrão universal de normalidade, marginalizando a experiência surda.

no sentido de massificar, normalizar suas condutas, objetivando uma utópica educação igual para todos.

Em suma, a avaliação para a efetivação da inclusão rompe com a ideia de padronização, buscando compreender o aluno em sua totalidade, com suas particularidades, e utilizando a avaliação como um meio para promover seu desenvolvimento e guiar a prática pedagógica de forma flexível e contextualizada.

A concepção predominante de currículo e avaliação ainda se ancora em parâmetros ouvintistas e monolíngues, ignorando os aspectos visuais, linguísticos e culturais que marcam a experiência surda. Como afirmam Lunardi e Camillo (2008, p. 8), a pretensão de avaliar a partir do respeito às diferenças não passa pelo princípio da igualdade de educação em que todos são avaliados da mesma forma, mas considera cada aluno como um estudo de caso particular.

A partir dessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um simples instrumento de mensuração ou exame para tornar-se uma ação pedagógica que reconhece o estudante surdo como sujeito de linguagem, cultura e saberes próprios. No estudo de Ramos e Lacerda (2016), observa-se diante das práticas pedagógicas que professoras bilíngues adaptam avaliações pedagógicas com forte presença de recursos visuais e mediação pela Libras, reconhecendo que a experiência visual e a língua de sinais são centrais no processo de aprendizagem.

Como destacam dois docentes entrevistados:

*O maior desafio é a gente conhecer mais sobre a cultura surda , sobre a identidade surda e o quanto eles são visuais[...] assim a gente poderá entender melhor essa necessidade visual, então acho que a grande preocupação seria olhar para os aspectos visuais, olhar o que é a estrutura da gramática da Libras e a estrutura da gramática da língua portuguesa, para que não se faça confusão [...] porque o trânsito das duas é totalmente diferente, e o grande caminho é esse, respeito à diferença (Professora Cajarana).*

*Adapte a avaliação para ser em Libras, permitindo que os alunos surdos respondessem sinalizando ao invés de escrever em português (Professora Oiticica).*

Nesse sentido, a (re)significação das práticas avaliativas passa pela valorização das produções visuais e do uso da Libras como direito dos surdos de produzir suas atividades e avaliações em língua de sinais. Vejamos a narrativa da professora diante das suas vivências e práticas avaliativas:

*O que foi que eu fiz com a turma que foi uma estratégia: ´eu me sentei com a turma, e disse que a avaliação da turma seria escrita, e avaliação da aluna surda, ia ser diferenciada. E aí eu me sentei com ela e perguntei como ela se sentiria [...] ela concordou (Professora Oiticica).*

Compreendemos o processo avaliativo como um dos campos mais sensíveis da inclusão, pois precisa se apoiar em uma estrutura não apenas organizada pelos critérios de verificação do desempenho e definição, mas considerando valores sobre o que significa o “saber” e o “aprender”.

Nesse sentido, Corazza (2001), em diálogo com Foucault, entende a avaliação como dispositivo de poder que atua na distinção, classificação e normalização dos sujeitos, reforçando um currículo que privilegia determinadas formas de saber e poder — geralmente baseadas na língua majoritária que apresenta o padrão da escrita e oralização. Quando o português é usado como único parâmetro avaliativo, exclui-se o fato de que a Libras é uma língua reconhecida como da comunidade surda (Lei 10.436/02), possui uma estrutura gramatical própria e apresenta sua modalidade visual-espacial distinta que promove o *input* linguístico<sup>36</sup> e que, portanto, exige outras formas de representação do conhecimento — a língua de sinais.

Como reforça Lodi (2006), para o sujeito surdo, a língua de sinais é muito mais do que um idioma; é o alicerce para a construção de sua subjetividade, a porta para o conhecimento e a principal ferramenta para sua plena participação social e cultural. A valorização e o uso efetivo da Libras são condições essenciais para uma verdadeira transformação social e educacional dos surdos no Brasil.

A experiência da Professora Oiticica, ao adaptar a avaliação para que os(as) estudantes surdos(as) pudessem responder em Libras, é um exemplo significativo de prática pedagógica bilíngue, que rompe com os modelos avaliativos tradicionais e reconhece a centralidade da língua de sinais na constituição do sujeito surdo.

A avaliação inclusiva requer mediações culturais e linguísticas; de acordo com Thoma e Klein (2009), toda prática avaliativa está atravessada por concepções de sujeito, linguagem e cultura. Ao propor que os estudantes sinalizem suas respostas, a docente não apenas respeita a diferença, mas também valoriza a Libras como língua de produção e expressão do conhecimento, conforme propõem os princípios dos Estudos Surdos.

Portanto, práticas como essas indicam possibilidades de construção de um modelo avaliativo mais sensível à diferença surda, que não apenas inclua, mas que reconheça o surdo como produtor legítimo de saberes, rompendo com a lógica da patologia, do ser

---

<sup>36</sup> Input linguístico — aquisição linguística, refere-se a todo material linguístico que um aprendiz recebe (palavras, frases, diálogo).

incapaz, para uma construção histórica e social ancorada em práticas pedagógicas significativas.

Nesse ínterin, para Hoffman (2014), a avaliação é um processo indissociável da educação, a qual deverá organizar o saber através de ações docentes reflexivas, transformando as práticas classificatórias em práticas pedagógicas participativas, de encorajamento, motivação, diálogos e aprendizagem efetiva, de forma processual.

Dorziat (2004) já havia apontado que práticas avaliativas inclusivas só são possíveis quando as instituições educacionais se organizam com base em três pilares: a Libras como língua de instrução, a valorização da cultura surda, e metodologias condizentes com a experiência visual do estudante. Nesse cenário, as práticas pedagógicas não devem buscar a adaptação do surdo ao currículo existente, mas sim a transformação do currículo para que ele dialogue com os modos surdos de aprender, ensinar e significar o mundo.

De acordo com Fernandes (2007), o foco da avaliação da escrita dos surdos deve valorizar o conteúdo e suas tentativas de produzir significados na escrita, mesmo que não estejam redigidas de maneira convencional. Isso implica compreender a escrita dos surdos como um fenômeno visual, em que os traços linguísticos da Libras se interpenetram com a estrutura do português escrito, exigindo do docente uma leitura qualificada e sensível dessas produções (Gesueli, 1998).

Sá (2010) reforça essa concepção ao propor uma avaliação interativa, que reconheça o potencial de aprendizagem do educando surdo e fuja de modelos reducionistas: “é necessário escapar do imperativo dominante segundo o qual os surdos têm que falar e ser como os outros, mas recorrer a modelos socioantropológicos nos quais a comunidade de iguais e a língua de sinais exerçam papel fundamental”.

A resignificação curricular, portanto, não pode estar restrita à inclusão de tópicos sobre surdez em disciplinas gerais. Trata-se de uma mudança profunda que reconhece a surdez como diferença epistemológica e que transforma tanto os modos de ensinar quanto os critérios para avaliar. Desse modo, valorizar a linguagem visual é dar significado a experiência surda diante do conhecimento e aprendido, é reconhecer que o direito a uma educação efetiva é direito de todos, e esta é a razão pelas quais os processos educacionais devem ser repensados e reavaliados.

De acordo com Ruschel e Ferreira (2021, p. 104), se os processos estivessem devidamente adaptados, os desempenhos e resultados seriam diferentes. Cada um realmente poderia ter autonomia suficiente para o exercício discente. Para os surdos, no

modelo educacional contemporâneo, busca-se oferecer recursos que deem condições favoráveis à aprendizagem, e não sobre a ênfase da deficiência em si do indivíduo.

Dessa forma, assegurar meios de valorização da língua gesto-visual permite ao sujeito construir relações de mundo favorecendo suas experiências como cerne (Ruschel e Ferreira, 2021). Assim, o currículo e a avaliação, quando ressignificados a partir da diferença surda, tornam-se instrumentos de equidade, visibilidade e valorização. A universidade, ao adotar práticas bilíngues e visualmente acessíveis, aproxima-se de um projeto pedagógico verdadeiramente democrático e culturalmente comprometido.

#### 4.3.1 Diálogos mediadores: o intérprete de Libras-português no entrelugar da inclusão

Falar da inclusão de surdos no ensino superior, é falar do Tradutor e Intérprete de Libras e das suas especificidades que estão conectadas aos estudantes surdos em todo o seu processo educacional, desde a sua inclusão à relação de poder em sala de aula, que gera impactos na construção desses sujeitos, na interação com o outro, no ensino e aprendizagem, como também nas funções pedagógicas e o seu direito de acessibilidade linguística e comunicacional.

Assim, na inclusão de estudantes surdos, entra em cena o profissional Intérprete Tradutor de Língua de Sinais (TILS), mas afinal quem é esse profissional? E ao que compete sua função e qual é a sua formação?

O profissional TILS é aquele que atua diretamente na mediação entre surdos e ouvintes, na fronteira da língua de sinais e do português, “em um processo ativo, dinâmico e dialético” (Kotaki e Lacerda, 2018, p.206). Ainda, o profissional TILS é reconhecido legalmente e atua nos mais diversos espaços sociais, proporcionando a tradução e interpretação comunicacional, contribuindo significativamente para a inclusão linguística e sociocultural dos surdos.

Quanto à terminologia da nomenclatura da profissão “TILS” (sigla recentemente utilizada para denominar a profissão), segundo Santos e Santana (2024), há uma “Floresta Terminológica” relacionada a múltiplas terminologias com diferentes nomeações para esse profissional. Segundo Alberes (2015, p.39), são mais de dezesseis terminologias para identificação do cargo, encontradas em diversos documentos oficiais relacionados às políticas públicas de inclusão, como:

Intérpretes; Intérprete da Língua de Sinais; Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa; Intérprete de LIBRAS; Intérpretes profissionais da Língua de Sinais; Tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; Tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa; Tradutor e Intérprete da

Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; Tradutores/intérpretes da Libras; Professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa; Professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; Professor-intérprete; Intérprete Educacional; Intérprete especialista para atuar na área da educação; Intérprete-tutor; Tradutor/intérprete escolar .

Vale ressaltar que, no âmbito educacional, esse profissional passou a ser denominado como Intérprete Educacional (EI), não apenas para diferenciar os outros espaços de atuação, mas para dar destaque às especificidades da sua atuação que vai além do conhecimento linguístico, que envolve aspectos singulares das práticas educacionais, favoráveis ao aprendizado do estudante surdo (Santos, 2014; Santos; Lacerda, 2015).

A partir dos movimentos surdos no Brasil, em 2002, a Libras passou a ser reconhecida, como língua de comunicação e expressão da comunidade surda pela Lei 10.436, fortalecendo os primeiros marcos da educação bilíngue que davam destaque a educação de surdos na qual a Libras é considerada a primeira língua e o português a segunda língua – na modalidade escrita (Brasil, 2002).

Anos mais tarde, precisamente em 2005, o Decreto 5.626 dá destaque às singularidades linguísticas e à acessibilidade dos surdos nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, escolas comuns ou bilíngues e os profissionais Tradutores Intérpretes de Libras passam a ser elementos fundamentais nessa proposta a partir das reivindicações dos surdos pela acessibilidade linguística.

Nessa época, a formação desses profissionais era escassa e o conhecimento linguístico em Libras era fruto de uma formação comunitária e informal, que surgia por meio do contato com familiares surdos, nas vivências do contexto religioso, ou ainda nas associações e federações de surdos. Tais contatos resultavam, muitas vezes, na prática de assistencialismo, ou ainda levavam os ouvintes conhecedores de Libras a assumirem a função de intérprete, sem formação e na maioria das vezes sem nenhuma remuneração.

Após a promulgação do Decreto nº 5.626/2005 e diante da urgência das demandas educacionais voltadas à inclusão de estudantes surdos, foi instituído o curso de graduação em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa, com duração de quatro anos. No entanto, a escassez de profissionais qualificados para atuar nos diferentes níveis e contextos educacionais evidenciou a necessidade de medidas imediatas para suprir a carência formativa existente. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, voltado à formação e certificação de Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS), como uma ação emergencial para garantir o atendimento às políticas públicas de acessibilidade e inclusão. O programa representou

um importante avanço, ao oportunizar a capacitação de profissionais intérpretes e, consequentemente, contribuir para a efetivação da acessibilidade comunicacional nas mais diversas localidades do Brasil (Albres, 2015).

Com essas ações, deu-se início ao PROLIBRAS, exame de proficiência para os Tradutores Intérpretes de Libras, chegando a aprovar um total de 3.430 profissionais aptos para atuação profissional na área a nível médio e 747 profissionais a nível superior em um prazo de sete anos – ocorridos de 2006 a 2010.

Nesse mesmo período, precisamente nos anos de 2006 e 2008, deu-se início ao surgimento dos cursos de Letras Libras nas modalidades Licenciatura e Bacharelado. Segundo Santos e Santana (2024), outro fator importante que impulsionou a ampliação da oferta de cursos superiores na área da tradução e interpretação de língua de sinais foi a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, lançado em 2011. Entretanto, entre os 27 cursos de Letras/Libras – Bacharelado, com ofertas de 2.700 vagas por ano para a formação de TILS (Brasil, 2011), mesmo que distribuídos em várias regiões do Brasil, a região Nordeste não foi contemplada com essa oferta, o que causou um impacto significativo nessa região, na época.

Em 2010, a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) passou a ser regulamentada pela Lei 12.319, representando um marco histórico para a valorização e reconhecimento desse profissional no Brasil. A legislação apresentou algumas definições importantes para as atribuições do TILS, assegurando sua atuação tanto na tradução de textos quanto na interpretação simultânea ou consecutiva entre Libras e português.

A lei estabelece a necessidade de formação específica e conduta ética, reconhecendo o papel fundamental desse profissional nas mais variadas esferas, especialmente no contexto educacional. Ao institucionalizar a profissão, a Lei 12.319/2010 garante os direitos linguísticos da comunidade surda e amplia a responsabilidade das instituições de ensino superior na garantia de intérpretes qualificados como recurso de inclusão.

Em contrapartida, a mesma lei que regulamenta a profissão apresenta veto sobre a exigência de formação dos TILS em nível superior passando a ser exigida apenas nível médio, passando este a prevalecer, o que gerou conflitos e problemas para esses profissionais por consequência disso. O veto, ao flexibilizar essas exigências, pode ter retardado o processo de valorização, impactando a formação, carreira, salário, efetivação e projeção institucional dos profissionais de Libras.

De tal forma, é importante destacar outro fator que impactou diretamente a profissão e a efetivação dos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) nas instituições federais de ensino: a extinção do nível E dos cargos técnico-administrativos (que contemplavam os TILS), determinada pelo Decreto nº 10.185/2019. Essa medida teve efeitos significativos sobre a carreira dos tradutores intérpretes de Libras, por extinguir cargos vagos e impedir a realização de novos concursos públicos para a função, restringindo a reposição e a ampliação do quadro efetivo nas universidades e institutos federais.

No Estado do Ceará, a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras nas universidades públicas ainda enfrenta desafios estruturais decorrentes da ausência de cargos efetivos e da precarização dos vínculos de trabalho. Embora o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, determine a obrigatoriedade da presença desses profissionais para garantir a acessibilidade comunicacional nos espaços educacionais, e a Lei nº 12.319/2010 reconheça a profissão de tradutor e intérprete de Libras, a efetivação desses cargos ainda não foi consolidada nas universidades estaduais cearenses.

Nas instituições como a Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Vale do Acaraú (UVA) a atuação dos intérpretes ocorre, em sua maioria, por meio de contratos temporários, seleções simplificadas ou bolsas técnicas, sem estabilidade funcional nem plano de cargos e carreira.

Essa realidade contrasta com o que ocorre nas instituições federais, nas quais o cargo de tradutor e intérprete de Libras foi incorporado ao Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (Lei nº 11.091/2005). Apesar dos avanços trazidos pela Lei nº 14.704/2023, que instituiu a jornada de 30 horas semanais e o revezamento obrigatório, visando à valorização da categoria e à inclusão do guia-intérprete, a ausência de regulamentação estadual específica mantém os profissionais em condições laborais precárias. Tal cenário evidencia a distância entre o discurso da inclusão e a prática institucional, comprometendo a continuidade e a qualidade do atendimento, permanência e direitos linguísticos dos estudantes surdos nas universidades cearenses.

Essas questões incentivaram os contratos terceirizados e temporários, o que acarretou vínculos precários, ocasionando a instabilidade e a ausência de condições adequadas de trabalho. Essa medida, além de fragilizar a política de acessibilidade, contradiz a própria legislação que assegura a presença do TILS no ensino superior

(Decreto nº 5.626/2005; Lei nº 12.319/2010), configurando um retrocesso em termos de garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. Essa medida não apenas causa a desvalorização profissional, como também o impedimento de reconhecimento da função como atividade estruturante para a inclusão.

Entretanto, com o movimento da categoria, foi aprovada a Lei nº 14.704/2023, que apresenta um novo olhar sobre a profissão TILS e regime de trabalho. Essa lei representa um avanço significativo na valorização do trabalho do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), ao estabelecer a jornada máxima de 30 horas semanais e a obrigatoriedade de revezamento entre, no mínimo, dois profissionais em atividades superiores a uma hora. Essa conquista reconhece não apenas o intenso desgaste físico, cognitivo e emocional envolvido no processo de interpretação entre duas línguas de modalidades distintas, mas também reafirma o caráter especializado da profissão (Brasil, 2023).

No âmbito do ensino superior, tais disposições tensionam as instituições a redefinirem suas políticas de acessibilidade, assegurando condições adequadas de trabalho e equipes suficientes de TILS para garantir a qualidade da mediação linguística. Ao mesmo tempo em que fortalecem o reconhecimento do profissional, as normativas também consolidam o entendimento de que sua presença não deve ser concebida como recurso suplementar ou eventual, mas como atividade estruturante, íntegra e indispensável à inclusão linguística e cultural dos estudantes surdos, assegurando-lhes participação plena e equitativa na vida acadêmica.

Dessa forma, ao conhecer um pouco mais sobre a linha temporal que organiza e estabelece regras da profissão TILS, observa-se o quanto a atuação e permanência do IE no ensino superior exigem um olhar que articule tanto a legislação nacional como a legislação estadual.

Assim, de acordo com a realidade da URCA, é possível construir uma linha temporal que evidencia como cada marco legal repercutiu — ora de forma positiva, ora de forma negativa — na organização e valorização do trabalho do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS). Essa análise não se dá apenas em um plano teórico, mas nasce da minha própria experiência docente, acompanhando de perto essa realidade ao longo de oito anos como professora temporária e, atualmente, na condição de professora efetiva e coordenadora adjunta do Núcleo de Acessibilidade da URCA (NUARC), observando com mais clareza como as legislações tensionam as práticas institucionais.

Institucionalmente, o Decreto nº 5.626/2005 representou o ponto crucial ao tornar obrigatória a presença de intérpretes nos sistemas de ensino, reforçando sua

condição profissional através da Lei nº 12.319/2010 que regulamentou a profissão de TILS, definindo atribuições e reconhecendo juridicamente seu papel, embora tenha sofrido vetos que fragilizaram a exigência do nível da formação superior.

Na URCA, aos poucos foram surgindo as primeiras demandas de inclusão de estudantes surdos(as), o que ocasionou verdadeiros entraves diante do processo de inclusão desses estudantes, como desconhecimento legislativo, ausência de intérpretes, profissionais que se adequassem às exigências institucionais, questões do planejamento de custeios, precarização do trabalho, instabilidades contratuais e atrasos de pagamentos. Esses motivos foram as maiores causas para a desistência do primeiro estudante surdo da universidade, matriculado no curso de matemática.

Anos seguintes, a universidade recebeu um novo estudante surdo. Na época já contava com o Núcleo de Acessibilidade da URCA -NUARC, o que proporcionou olhares e apoio direto da reitoria por ser um órgão ligado diretamente a esta. Entretanto, nesse período ainda não havia a oferta de serviços terceirizados, e por ser uma função considerada administrativa e ao mesmo tempo não por não haver o reconhecimento do cargo institucional, era necessária a contratação do TILS de forma direta, organizada através de licitação com contrato avulso, fatores esses que causavam atrasos na oferta do serviço.

A chegada do estudante surdo provocou alguns impasses. Na época não havia uma política de inclusão direcionada à estudantes surdos(as), nem tampouco um planejamento prévio para sua acessibilidade na sala de aula. A ausência desse recurso essencial mobilizou a turma e o curso de Pedagogia, que, já sensibilizados quanto à importância da acessibilidade, apoiaram o estudante surdo reivindicando junto à universidade a presença imediata do intérprete. Essas ações foram cruciais para a criação de novos projetos, planejamentos e práticas de inclusão que favoreceram a chegada e acessibilidade de outros(as) estudantes surdos(as).

Esse movimento coletivo revela não apenas a solidariedade entre pares, mas também a dimensão política da luta surda pela efetivação de seus direitos.:

*No começo da faculdade, o curso não tinha intérprete. Foi muito, muito difícil. Eu pensei em desistir, mas meus colegas me ajudaram e me apoiaram a lutar, e eu tive coragem. Hoje eu percebo que muita coisa mudou.*  
(Estudante Surdo Oiti).

O relato do estudante é reafirmado pela fala de um docente, que reconhece o caráter político presente na reivindicação por acessibilidade e reconhecimento linguístico. Para o professor, a presença dos(as) estudantes surdos(as) na universidade não se limita a

uma questão de sala de aula, mas representa um ato de resistência e de afirmação identitária, que desafia as estruturas institucionais ainda marcadas por práticas excludentes.

*Eu percebo que a comunidade surda é um lugar que potencializa o desenvolvimento político da categoria. Ela também vai para a dimensão que eu acho que é muito válida, que é essa coisa de reconhecimento de direitos, direitos serem reivindicados. O estudante surdo Oiti tem uma dimensão muito política nele, ele fala com propriedade, ele tem uma capacidade que eu acho que uma maioria dos nossos alunos não tem. Então ele dizia: Eu não tenho intérprete! Com isso ele estava reconhecendo o direito de ter intérprete e ter acessibilidade. Muitas vezes o sistema não garante esse direito (Professor Pequizeiro)*

Com olhares de alteridade e a atuação do NUARC comprometido com a promoção da educação inclusiva, não apenas foram atendidas as reivindicações, mas também passaram a constituir um compromisso institucional da universidade com os(as) estudantes surdos(as) que ingressaram posteriormente, assim confirmam os professores:

*Tenho visto o NUARC se organizando muito com os coletivos que lutam, a partir de colaborações interinstitucionais (Professora Algaroba).*

*O NUARC desempenha um papel essencial no acesso e permanência de estudantes surdos(as), ajudando com o apoio técnico e pedagógico (Professora Carnaúba).*

Esse apoio e prática constituem um marco de reflexão: a luta de um estudante surdo, apoiada por sua turma e por docentes que apoiaram a inclusão, reverberou coletivamente e resultou na consolidação da presença do TILS como direito e prática profissional garantida, reforçando a centralidade das políticas institucionais de acessibilidade no acesso e na permanência estudantil.

Nessa mesma época, o Decreto nº 10.185/2019, ao extinguir cargos efetivos (nível E), causando impactos negativos ao vedar novos concursos, contribuindo para os contratos temporários e terceirizados, com consequências diretas que impedem a estabilidade da profissão. Entre os cargos extintos estavam os de Tradutor e Intérprete de Libras, representando um retrocesso significativo para a política de acessibilidade.

Com a impossibilidade de abertura de novos concursos, muitas universidades passaram a recorrer a empresas terceirizadas, contratando intérpretes com carga horária reduzida, geralmente 20 horas semanais, negando a garantia dos direitos assegurados por lei, respeitando a jornada de 30 horas e o revezamento. A contratação do TILS estava diretamente vinculada ao número de surdo matriculado.

Os contratos firmados para a atuação de intérpretes de Libras por meio de empresas terceirizadas, geralmente em regime de tempo determinado, com possibilidade de renovação, resultaram em vínculos frágeis e instáveis, marcados por exigências excessivas e fiscalização limitada. Apesar de suprirem, em parte, a carência institucional e minimizarem problemas como o atraso de salários, tais contratos não contemplavam as demandas extras de interpretação em eventos, palestras e atividades acadêmicas complementares.

Nessas situações, a universidade frequentemente precisava recorrer à colaboração voluntária de intérpretes ou à contratação particular, a fim de evitar custos adicionais às empresas terceirizadas. Essa dinâmica evidencia a precarização do trabalho do intérprete e o descompasso entre a política de acessibilidade e as condições reais de sua execução, comprometendo a continuidade e a qualidade do serviço prestado aos(as) estudantes surdos(as).

Ainda sobre os contratos terceirizados:

*Para mim, o intérprete é outro lugar, é um servidor técnico. O intérprete, então eu não tenho visto previsão de concurso para intérprete. Os nossos intérpretes são intérpretes contratados, não sei exatamente qual é o salário deles, mas eu sei que são salários muito baixos. Os contatos são por período determinado, a gente vê muitas vezes o estudante ficar sem aula porque o contrato do intérprete não saiu. Período de greve: os intérpretes ficam preocupados porque não vai receber o salário, como a gente viu na última greve (2023) (Professora Algaroba).*

A fala da professora Algaroba evidencia a condição de vulnerabilidade em que se encontram os intérpretes de Libras nas universidades. Ao serem tratados como servidores técnicos de caráter temporário, contratados por períodos determinados e com salários reduzidos, esses profissionais acabam inseridos em um contexto de instabilidade que compromete tanto sua valorização, questões emocionais quanto a continuidade do atendimento aos estudantes surdos.

A ausência de concursos públicos para a função reforça esse quadro, perpetuando a lógica da contratação precária, na qual frequentemente os estudantes ficam sem aula devido a atrasos na renovação de contratos. A professora Algaroba ainda destacou os contextos de greve, quando intérpretes contratados se sentiram fragilizados diante da garantia de remuneração, como ocorreu em 2023, gerando insegurança profissional e afetando diretamente a acessibilidade acadêmica. Tal realidade contrasta com as disposições da Lei nº 14.704/2023, que reconhece a centralidade do TILS e fixa condições

dignas de trabalho (30 horas semanais e revezamento), mas que, no plano institucional, ainda encontra barreiras de implementação efetiva.

Por fim, a Lei nº 14.704/2023 surgiu como um avanço ao consolidar direitos trabalhistas através da jornada de 30 horas semanais e do revezamento obrigatório e ao incluir o profissional guia-intérprete entre as funções reconhecidas, buscando recompor e valorizar a carreira. Na URCA, a implantação da Lei 14.704/2023 possibilitou a ampliação do número de intérpretes contratados, que atualmente totaliza 13 profissionais, todos cumprindo a carga horária regulamentada e o sistema de revezamento.

Esse movimento revela um esforço institucional concreto em direção à acessibilidade e à inclusão, ainda que persistam desafios diante do crescimento contínuo da demanda e da necessidade de expansão do quadro de intérpretes. Assim, a implementação da Lei nº 14.704/2023 na URCA sinaliza um compromisso com a valorização profissional e com o fortalecimento das políticas de acessibilidade linguística, reafirmando a universidade como espaço de equidade e de respeito à diferença.

Nesse quadro atual de TILS os professores nos revelam:

*Os intérpretes da minha sala de aula, por exemplo, me relataram que estavam super felizes porque aumentou o número de intérpretes contratados. Atualmente estou vendo maior atenção. Não sei se supre a demanda além de sala de aula, em todos os eventos e para todas as cerimônias, mas se for comparado com uns anos atrás, de quando eu entrei, avançou bastante, inclusive nas discussões (Professora Oiticica).*

Esse testemunho evidencia que, embora haja avanços concretos na presença de Intérprete Educacional, ainda permanecem limites institucionais. É importante refletir a necessidade de efetivação desses profissionais, garantindo-lhes vínculos estáveis e condições adequadas de trabalho, de modo que sua presença seja reconhecida não como um recurso eventual, mas como atividade estruturante da inclusão no ensino superior.

Atualmente, o grupo de IE da URCA atende ao ensino, ao acompanhamento pedagógico da graduação e pós-graduação, e ao acompanhamento pedagógico com a produção de vídeos institucionais, com a tradução e adaptação de materiais didáticos de acordo com a solicitação dos professores. Ainda dentro da jornada de trabalho, se organizam em duplas para atender além das demandas pedagógicas os eventos da universidade mediante a solicitação prévia e disponibilidade da agenda.

A ampliação do quadro de IE proporcionou aos surdos novas experiências dentro da universidade. Um destaque importante foi a formatura do primeiro estudante surdo da

universidade contando com a acessibilidade durante todo o processo acadêmico, assim como também nas orientações e no apoio técnico e pedagógico durante o desenvolvimento do TCC.

Formar um aluno surdo é uma grande conquista não apenas para o estudante surdo, mas é uma vitória da inclusão e luta surda, da resistência. E a presença da comunidade surda nessa cerimônia de formatura nos lembra que a universidade se torna mais rica quando reconhece a diferença como potência, transformando a educação em um espaço plural, humano e justo. Forma o primeiro estudante surdo é grande marco para todos da comunidade surda da região Cariri.

Uma outra oportunidade significativa proporcionada com a ampliação dos intérpretes educacionais foi a participação de estudantes surdos na pesquisa e extensão, atividades estas que antes eram inviáveis devido ao número reduzido de IE e jornada excessiva de trabalho dos IE, como observamos diante da fala dos estudantes surdos antes do revezamento dos profissionais IE:

*Nunca consegui ser bolsista. Nunca participei de projetos de extensão. Essas atividades não têm acessibilidade. Eu sempre tive vontade de participar do programa de extensão [...]. Eu vejo que não tem intérpretes, o intérprete é só para sala de aula. Eu percebo também que não tem vaga ofertada para pessoa surda (Estudante surdo Oiti).*

Com a presença de mais IE na universidade, reforça a importância da sua atuação e que esta não é restrita à sala de aula, mas abrange toda a vida acadêmica garantindo o pleno exercício democrático aos estudantes surdos. Esse cenário evidencia a urgência de políticas institucionais que ampliem a acessibilidade não apenas no campo pedagógico, mas também em instâncias administrativas, científicas e culturais da universidade.

No processo educacional, o intérprete não é apenas um “canal de transmissão”, mas um sujeito que participa ativamente das relações pedagógicas e institucionais, contribuindo para que o espaço universitário se torne inclusivo e democrático. Contudo, essas relações interpessoais, profissionais e contratuais também podem gerar tensões, seja pela falta de compreensão do papel do intérprete por parte de alguns docentes, seja pela sobrecarga de expectativas depositadas sobre esse profissional, seja pela desvalorização institucional. Reconhecer tais dimensões é essencial para valorizar o IE como agente central na efetivação da inclusão dos surdos no ensino superior.

De acordo com Lacerda (2009), ao assumir a atuação no campo educacional, a sua função de traduzir e interpretar torna-se peculiar, não se trata apenas de mediar a comunicação, envolve relações interpessoais e o processo de ensino e aprendizagem, que

nem sempre apresenta vivências e experiências positivas, mas que se constitui na relação do eu com os outros, entre as diferenças. A profissão do IE exige conhecimentos pedagógicos além dos conhecimentos linguísticos, bem como conhecimentos éticos e postura profissional. Isso justifica que também se faz importante a formação continuada desse profissional.

Para Santos (2021), diante da teia das relações em que o intérprete está entrelaçado entre professor ouvinte, estudantes surdos, estudantes ouvintes, outros intérpretes, coordenações, conhecimentos pedagógicos e linguísticos, faz-se necessário estar atento e convicto das relações e hierarquias que vivenciará. No processo de ensino e aprendizagem existe uma relação forte de poder/hierarquia por parte do professor, dono da sala de aula, que por vezes não sabe lidar com a presença do profissional IE, inconscientemente reagindo nem sempre como parceria ao ter que dividir seu espaço de ensino científico.

Outra questão é a relação entre o IE/Estudante surdo(a). Essa relação precisa de controle emocional socioafetivo, pois essa também é uma relação complexa que pode gerar afeto ou desafeto, e ainda dependência afetiva. Outro fator que merece atenção é a convivência entre os pares, com isso, vale ressaltar que, por ser uma profissão e por ter um número de profissionais restritos que compartilham as mesmas experiências de trabalho, a sua relação existente entre os colegas precisa de controle emocional, pois a adversidade e as responsabilidades podem interferir diretamente na postura ética e na sua prática.

Essa perspectiva é fundamental para compreender que a mediação não é neutra: o TILS estabelece vínculos com estudantes surdos, professores e colegas ouvintes, ocupando um lugar de confiança e de construção de sentidos compartilhados. A atuação do intérprete de Libras não está restrita apenas a mediar a comunicação.

Sua participação se manifesta em múltiplas dimensões: no acolhimento emocional ao estudante surdo que enfrenta barreiras de comunicação; na colaboração com os docentes na construção de estratégias didáticas mais visuais e acessíveis; e na mediação com toda a turma, favorecendo uma cultura de respeito às diferenças e de valorização das singularidades de cada sujeito. Desse modo, por meio dessa presença sensível e constante, o intérprete contribui em todo o processo pedagógico e acadêmico, não apenas diante da acessibilidade linguística, mas também na formação de um ambiente educacional mais receptivo, inclusivo e humano.

## 5 O PRODUTO EDUCACIONAL

O Guia prático de Orientação intitulado “Currículo em Mãos: Práticas Inclusivas para a Educação de Surdos no Ensino Superior” trata-se de um produto educacional e foi criado com o propósito de proporcionar e incentivar as práticas pedagógicas que promovam a inclusão, o acesso e a permanência de estudantes surdos(as) no Ensino Superior.

Esta Guia Prático foi elaborado com o intuito de contribuir com práticas pedagógicas inclusivas voltadas à educação de estudantes surdos(as) no Ensino Superior, especialmente no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). Este material é fruto de uma pesquisa desenvolvida a partir dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, e propõe reflexões sobre currículo, diferença e acessibilidade, dialogando com legislações, experiências docentes e vivências da comunidade surda.

É um produto educacional que surge a partir dos critérios exigidos pelo mestrado profissional e sua fundamentação se dá através da pesquisa do mestrado em educação que traz o tema **“INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS(AS) NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA): um olhar sobre o currículo e as práticas pedagógicas”**.

O objetivo geral desse *Guia Prático* é oferecer orientações e informações aos professores do curso de pedagogia, visando novas possibilidades de acessibilidade de práticas pedagógicas visuais, contribuindo para um ensino acessível e efetivo dos(as) estudantes surdos(as) da universidade.

Mais do que um guia técnico, este produto educacional busca provocar deslocamentos no olhar sobre a surdez, reconhecendo-a não como deficiência a ser corrigida, mas como uma diferença linguística, cultural e subjetiva a ser respeitada e afirmada no currículo e nas práticas pedagógicas.

Este produto disponibiliza conteúdos informativos com acesso online, na plataforma da universidade, na página do MPEDU Urca. O material apresenta fácil acesso através do *link*, que direcionará o professor de maneira intuitiva, o qual, para melhor navegação, deverá ser usado como “Tela Cheia”. O Guia disponibiliza ainda botões clicáveis, que direcionam aos textos informativos, artigos temáticos, vídeos e jogos que proporcionam de forma lúdica o acesso às informações e curiosidades sobre a comunidade surda, suas lutas, produções e conquistas e que despertam maior interesse do professor.

O Guia Prático “Currículo em Mãos: Práticas Inclusivas para a Educação de Surdos no Ensino Superior”, aborda as diferenças linguísticas e culturais dos surdos, promovendo reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes surdos(as) e os problemas existentes que cercam sua inclusão na universidade.

Este material foi desenvolvido a partir da pesquisa realizada com professores e estudantes surdos(as) no curso de pedagogia no contexto da Universidade Regional do Cariri, com o intuito de promover reflexões e conhecimentos sobre o currículo e as práticas pedagógicas inclusivas aos estudantes surdos(as), entretanto esse material apresenta acesso educacional podendo ser acessado por docentes de qualquer área de ensino, e ainda podendo ser aplicado para desenvolvimento de novas ações de inclusão nesta instituição.

A disponibilização do material será em meio digital e visa ampliar o acesso ao conteúdo, permitindo sua utilização em formações continuadas, eventos acadêmicos e espaços de discussão sobre inclusão e acessibilidade no Ensino Superior.

O Produto Educacional está estruturado em dois eixos complementares:

1. Primeiro Eixo – Guia de Apresentação

Este eixo consiste em um guia explicativo sobre a proposta e a organização do produto, elaborado com o suporte da plataforma Canva (2025), disponível para acesso no *link*:

<https://georgiaprodutoeducacionalmped.my.canva.site/universidade-regional-do-cariri-urca-mestrado-profissional-de-educa-o>

2. Segundo Eixo – Guia Prático

O segundo eixo reúne materiais diversificados de caráter didático e formativo, construídos com o apoio das ferramentas Canva (2025), Genially (2025) e Google Forms (2025), que possibilitaram a organização, a interatividade dos conteúdos e o feedback de acesso. Para mais informações, esse guia poderá ser acessado online, tanto por meio do *link*, quanto por *QR Code*, ambos disponibilizados na página de descrição do produto educacional, ou através do *link* e *QR Code* abaixo:

- Link de acesso do **PRODUTO Educacional**:

<https://georgiaprodutoeducacionalmped.my.canva.site/produto-educacional>

- **QR CODE DE ACESSO**



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar às considerações finais deste trabalho representa não apenas a conclusão de um percurso acadêmico, mas também a consolidação de uma trajetória marcada por escutas, inquietações e aprendizagens que atravessaram o fazer docente, o olhar investigativo e o compromisso ético com a inclusão da pessoa surda no Ensino Superior, perpassando seu direito legítimo ao acesso, permanência e participação.

Esta pesquisa, ancorada nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos, propôs-se a problematizar o processo de inclusão de estudantes surdos(as) no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA), partindo da compreensão da surdez como diferença linguística, cultural e identitária — e não como deficiência.

Nessa oportunidade, as análises desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram tensionar o currículo, as práticas pedagógicas e os discursos institucionais que (in)visibilizam as especificidades da experiência surda no espaço acadêmico. Durante o percurso de pesquisa, recolher narrativas, examinar documentos e dialogar com os sujeitos envolvidos foi uma forma de possibilitar a escuta das vozes silenciadas que compõem o cotidiano universitário, valorizando os saberes que emergem da experiência vivida e saberes plurais.

Nesse ínterim, esta seção conclusiva da dissertação não pretende encerrar os sentidos construídos, mas abre espaço para novos olhares e ações que fortaleçam uma universidade comprometida com a justiça social, com a pluralidade de saberes e com o direito de ser, estar e aprender em um ambiente que promova a justiça curricular.

De acordo com Renata Scherer (2022), a justiça curricular compreende, não como um conceito fechado e restrito, mas como um instrumento orientador e um horizonte político-pedagógico para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas. Sua concepção emerge da articulação entre currículo, inclusão e diferenciação pedagógica, com especial atenção ao contexto educacional.

O percurso histórico da Universidade Regional do Cariri (URCA), especialmente no que tange à criação do curso de Pedagogia, revela o compromisso institucional com a formação de profissionais voltados para uma prática pedagógica comprometida com os desafios sociais, culturais e políticos da região do Cariri. A URCA, como universidade pública e regional, nasce do desejo coletivo de transformação social e desenvolvimento humano, princípios que a tornam *locus* privilegiado para a discussão sobre formação profissional (inicial e continuada), inclusão e diversidade.

O curso de Pedagogia, desde sua origem na antiga Faculdade de Filosofia do Crato, foi se transformando a partir das exigências contemporâneas de formação docente. Sua trajetória, marcada por reformas curriculares, sinaliza movimentos de escuta e diálogo com a comunidade acadêmica. No entanto, as discussões sobre a inclusão da pessoa surda ainda exigem tensionamentos mais profundos no que diz respeito não apenas à presença da Libras no currículo, mas à formação dos docentes e à valorização da cultura surda como parte constituinte da pluralidade acadêmica e diferenças que compõem o ambiente universitário.

Diante da pesquisa, os cursos de licenciatura assumem um papel político e ético na formação de professores, ao que se faz necessário que compreendam a surdez não a partir da deficiência, mas como diferença linguística, cultural e identitária, fatores estes subjetivos e particulares aos surdos(as). O curso de Pedagogia da URCA, ao ser analisado sob a luz dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, é interpelado por novos sentidos de inclusão, que rompem com paradigmas médicos e promovem a centralidade da língua de sinais, da identidade surda e do reconhecimento da diferença (Skliar, 2016)

É importante destacar que na trajetória da educação de surdos no Brasil houve importantes avanços legais e normativos, especialmente a partir da Lei n.º 10.436/2002, do Decreto n.º 5.626/2005 e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), assim como as referências da educação bilíngue. Esses dispositivos reafirmam o direito da pessoa surda ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao acesso à educação bilíngue e à promoção de políticas que garantam sua participação plena na sociedade

No entanto, a análise crítica desses instrumentos legais revelou que, apesar das conquistas formais, persistem lacunas entre o que está previsto em lei e as práticas efetivadas nas instituições de Ensino Superior. As normas, embora fundamentais, não são suficientes por si só para garantir uma inclusão que considere a surdez em sua complexidade linguística e cultural. Nesse sentido, os Estudos Surdos nos provocam a olhar para além da acessibilidade técnica, meramente superficial, e nos instigam a refletir sobre o reconhecimento da diferença surda como potência — considerando sua língua, sua cultura, sua história, sua identidade, suas lutas e não como patologia, deficiência, ausência e incapacidade.

As legislações analisadas, quando confrontadas com a realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa, apontam para uma inclusão ainda marcada pela perspectiva integradora, na qual a surdez é muitas vezes silenciada por um currículo hegemônico que

prioriza a oralidade e desconsidera as especificidades visuais e identitárias dos(as) estudantes surdos(as).

Os Estudos Culturais, ao enfatizarem o papel do poder nos discursos educacionais e nas políticas de normalização, contribuem para a compreensão de que a efetiva transformação das práticas educacionais requer, antes de tudo, uma ruptura epistemológica com a lógica do “mesmo”. É preciso colocar em cena a diferença — como resistência, como produção de saberes e como presença legítima nos espaços formativos.

Portanto, o estudo não apenas sistematizou marcos legais e políticas públicas, mas também evidenciou que a inclusão da pessoa surda vai além do cumprimento normativo: exige o compromisso ético, político e pedagógico de construção de um currículo acessível, plural e fundamentado no respeito às identidades surdas. O desafio posto à universidade é o de escutar, reconhecer e transformar, ressignificando práticas que, historicamente, invisibilizaram os sujeitos surdos e suas trajetórias acadêmicas.

No decorrer da pesquisa, a análise documental dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA), dos anos de 2007 e 2022, revelou tensões, permanências e avanços em torno da presença da surdez, da Libras e das práticas pedagógicas inclusivas no currículo da formação docente. Este capítulo buscou compreender como os documentos oficiais do curso de Pedagogia da instituição expressam (ou silenciam) as demandas dos(as) estudantes surdos(as), entendendo assim o compromisso institucional, pedagógico e didático com uma educação inclusiva e plural.

Os resultados da análise evidenciam que, embora haja registros legais e menções formais à Libras e à inclusão nos dois PPCs, a abordagem ainda é incipiente e muitas vezes limitada a dispositivos legais obrigatórios, como o cumprimento do Decreto n.º 5.626/2005. A inclusão da disciplina de Libras e a menção à acessibilidade não garantem, por si só, um currículo que reconheça a diferença surda como constitutiva do espaço formativo.

Nesse sentido, os Estudos Surdos contribuem com uma leitura crítica do currículo, ao entenderem a surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência assim mencionada anteriormente. É necessário realmente desmistificar a surdez ainda relacionada à ausência, perda e incapacidade. É necessário ainda dar ênfase a ausência de um posicionamento pedagógico e epistemológico mais firme em favor de uma educação bilíngue ou de práticas específicas para sujeitos surdos, a qual reforça a urgência de repensarmos o projeto formativo dos cursos de licenciatura para uma formação de mão dupla, a que forma ouvintes e surdos, é importante pensar que esses dois grupos de

discentes serão professores de ouvintes e surdos. É preciso ir além da mera adequação normativa e avançar para uma perspectiva de inclusão que compreenda os surdos como sujeitos produtores de saberes.

Dessa forma, os Estudos Culturais nos ajudam a compreender o currículo como campo de disputa simbólica, no qual se produzem e se legitimam determinados saberes e silenciamentos. O PPC, quanto ao documento institucional, reflete as correlações de forças e os discursos hegemônicos que moldam o que se entende por formação docente e por inclusão. A invisibilidade das especificidades surdas no projeto formativo denuncia um currículo ainda pautado pela normatividade ouvinte, que precisa ser tensionado.

O estudo bibliográfico evidencia a necessidade de revisão crítica e política dos PPCs, com vistas à construção de currículos acessíveis, plurais e sensíveis às diferenças. A presença dos sujeitos surdos na universidade exige mais do que garantias legais: requer o comprometimento ético e institucional com uma formação docente anticapacitista<sup>37</sup>, antiouvintista<sup>38</sup>, dialógica e atenta às dimensões culturais da surdez.

A análise documental dos PPCs de 2007 e 2022 revelou não apenas alterações estruturais e curriculares, mas, sobretudo, as marcas ideológicas e os silêncios institucionais frente à diferença surda. A metodologia utilizada permitiu observar como os documentos refletem (ou negligenciam) os direitos linguísticos e culturais dos sujeitos surdos. Esse caminho investigativo proporcionou a desconstrução da aparente neutralidade dos textos institucionais, evidenciando os discursos que sustentam o currículo e as tensões entre legalidade e efetividade.

Diante da proposta sugerida de comparar os documentos PPC 2007 (até o momento vigente) e PPC 2022 (em construção) do curso de Pedagogia da URCA, observam-se permanências importantes que revelam a dificuldade institucional de incorporar, de forma crítica e efetiva, os princípios da inclusão. A disciplina de Libras, por exemplo, aparece em ambos os PPCs como exigência legal, mas sem dialogar profundamente com os demais componentes curriculares. Há uma ausência de perspectiva bilíngue, de valorização da cultura surda ou mesmo de proposições que rompam com a lógica homogeneizadora do currículo tradicional. Mesmo em 2022, ano em que o debate

---

<sup>37</sup> Anticapacitista → é a postura de enfrentamento crítico ao capacitismo, ou seja, recusar práticas, discursos e políticas que inferiorizam pessoas com deficiência/surdos, buscando afirmar seus direitos, autonomia e dignidade.

<sup>38</sup> A perspectiva antiouvintista emerge como resistência ao modelo normativo imposto pelo ouvintismo, deslocando o olhar da deficiência para a diferença surda, reconhecendo-a como experiência cultural e linguística legítima.

sobre inclusão já está mais avançado, o PPC ainda carece de um olhar voltado à pluralidade linguística e cultural dos sujeitos surdos.

O silêncio sobre a identidade surda nos PPCs analisados reforça a hegemonia do discurso ouvinte e normativo. A diferença surda não é reconhecida como eixo estruturante das políticas curriculares, sendo tratada, quando mencionada, de forma superficial ou meramente para cumprimento da lei. A surdez aparece deslocada do centro do projeto pedagógico, o que gera invisibilização e desresponsabilização institucional. Tal cenário distancia o curso de uma proposta de formação verdadeiramente inclusiva, crítica e comprometida com os direitos linguísticos dos surdos, o que vai na contramão do que propõem autores como Skliar (1998), Strobel (2008), Klein (2008), Lodi (2013) e Dorziat (2015), entre outros.

Frente às tensões identificadas, torna-se urgente a reformulação do currículo do curso de Pedagogia da URCA à luz de uma epistemologia da diferença. A presença de estudantes surdos(as) na universidade não pode continuar como exceção ou desafio, mas como convite à reinvenção curricular. É preciso pensar um currículo acessível que dialogue com práticas visuais, com estratégias bilíngues e com a cultura surda como potência formativa. A educação de surdos deve deixar de ser responsabilidade apenas da disciplina de Libras e passar a ser eixo transversal na formação docente. Esse movimento exige formação continuada, escuta institucional e compromisso político com a inclusão como prática cotidiana e estruturante.

A pesquisa aborda a construção de práticas pedagógicas inclusivas a partir da escuta sensível e da análise das entrevistas com professores(as) e estudantes surdos(as), um perfil contundente das tensões, lacunas e potências que envolvem o processo de inclusão no curso de Pedagogia da URCA. As falas dos(as) participantes não apenas descreveram suas experiências, mas produziram sentidos que desestabilizam a normalidade curricular e convocam a universidade a reconhecer a surdez como diferença cultural, linguística e visual.

As narrativas dos(as) estudantes surdos(as), como Umburana e Aroeira, revelaram uma busca constante por pertencimento, reconhecimento e acessibilidade, ao passo que denunciaram o despreparo institucional e pedagógico diante de suas especificidades. Suas experiências escancaram o esgotamento das estratégias de homogeneização e denunciam a superficialidade de práticas pedagógicas que, mesmo com intencionalidade inclusiva, não rompem com a lógica da centralidade do ouvinte.

Por outro lado, os relatos de professores(as) como Pequizeiro, Cajarana e Oiticica, demonstraram esforços individuais importantes, porém também expuseram o sentimento de solidão docente e a ausência de políticas institucionais de apoio e formação continuada. A adaptação pontual, a improvisação de práticas pedagógicas e a boa vontade não têm sido suficientes para garantir uma inclusão real. Faltam planejamento, intencionalidade e compromisso coletivo com a construção de um ensino significativamente bilíngue e visualmente acessível.

Ao analisar essas falas, fica evidente que o espaço universitário ainda precisa se reconstruir para ser, de fato, um território de produção de identidades surdas. O currículo, as práticas pedagógicas e a formação dos(as) professores(as) necessitam ser atravessados por outras epistemologias – aquelas que valorizem a experiência visual, a Libras como língua legítima e natural dos(as) surdos(as), a cultura surda e o direito à diferença.

As entrevistas apontam caminhos: a urgência de uma formação docente específica em Libras e cultura surda; a valorização das práticas visuais; o reconhecimento da surdez como marcador de identidade e não como deficiência; e a institucionalização de políticas inclusivas que ultrapassem a dimensão legal e se tornem parte da cultura organizacional da universidade.

Conclui-se para tal, que as vozes – vocal e sinalizadas, dos(as) estudantes e docentes entrevistados(as) são fundamentais para provocar deslocamentos nas políticas de inclusão e no modo como o currículo e as práticas pedagógicas são concebidos. Suas falas não são apenas dados de pesquisa, mas atos de resistência que nos interpelam a repensar a universidade como espaço de múltiplas linguagens, saberes e diferentes formas de ser e ler o mundo.

Ainda, diante do processo de inclusão das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes surdos(as), demonstraram tanto iniciativas criativas quanto lacunas estruturais. Houve relatos de avaliações consideradas em Libras e de maior sensibilidade visual em sala, mas também se percebe a insuficiência de formação dos(as) docentes e a ausência de um projeto político-pedagógico verdadeiramente inclusivo. As possibilidades de superação dessas limitações passam pelo investimento na formação continuada dos professores, pela valorização da cultura visual e pela escuta ativa das demandas dos próprios sujeitos surdos, em consonância com os Estudos Culturais e Surdos.

As falas dos sujeitos entrevistados – professores(as) e estudantes surdos(as) – apontaram para a ausência de estratégias didáticas visuais eficazes, a fragilidade da formação docente para lidar com a surdez e a limitação das práticas avaliativas

convencionais. A escuta dessas vozes foi fundamental para compreender que o currículo em vigor, mesmo reformulado, ainda se ancora em uma lógica ouvinte e homogênea, pouco sensível às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

A proposta do produto educacional desenvolvido como desdobramento da pesquisa, a organização de um guia prático de orientações e informações acessível aos docentes do curso de Pedagogia, emerge como resposta concreta às necessidades evidenciadas. Trata-se de uma iniciativa político-pedagógica que visa fomentar a reflexão crítica sobre as práticas docentes, ampliar o repertório metodológico visual e contribuir para a construção de um currículo mais plural, que valorize a língua de sinais, a visualidade e a diferença como princípios educativos.

À luz dos Estudos Culturais, compreendemos que o currículo é um território de disputa de sentidos e saberes, marcado por relações de poder que silenciam determinadas identidades em prol da normatividade. Já os Estudos Surdos nos instigam a problematizar a concepção de surdez como deficiência e a reconhecer a cultura surda como forma legítima de produção de conhecimento e pertencimento. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida como mera adaptação técnica, mas como transformação profunda dos modos de ensinar e aprender.

Em síntese, a pesquisa reafirma a urgência de repensar o currículo do curso de Pedagogia da URCA sob uma perspectiva inclusiva, que acolha a diferença surda como potência formativa e não como desvio a ser corrigido. O desafio está em construir, de forma coletiva, um ambiente universitário que seja, de fato, atravessado por práticas pedagógicas que rompam com a lógica homogeneizadora, promovendo uma educação superior acessível, democrática e culturalmente situada.

Apesar do esforço empreendido na construção deste estudo, algumas lacunas e limitações foram identificadas. Entre estes cito a greve que ocorreu no período de desenvolvimento da pesquisa de campo, prejudicando o possível aprofundamento da escuta de outros atores envolvidos diretamente com a gestão curricular e com políticas institucionais de inclusão na URCA e ainda a realização da Formação presencial para os professores da pedagogia, pensada inicialmente no projeto da pesquisa como produto educacional, havendo assim a necessidade de uma mudança do produto educacional para o Guia Prático de orientação.

Além disso, restrições de tempo e acesso a determinadas documentações oficiais como registros históricos completos de alterações curriculares e atas de colegiados, limitaram a análise mais detalhada das transformações do PPC ao longo do tempo.

Este trabalho contribui para a área da Educação ao tensionar o currículo como um espaço de disputa de cultura e identidades, dialogando com os Estudos Culturais e os Estudos Surdos. Ao considerar a surdez como diferença linguística e cultural, rompe com discursos medicalizantes e normativos historicamente impostos à pessoa surda, abrindo espaço para outras narrativas, visibilidades e formas de aprender.

Na Educação de Surdos, o estudo destaca a necessidade urgente de revisão curricular, de formação docente continuada e da valorização da Libras como direito linguístico e expressão dos sujeitos surdos. Ainda, contribui ao propor práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades linguísticas, culturais e visuais desses estudantes, reafirmando e ressignificando seu lugar no Ensino Superior.

Ao tratar da inclusão na universidade, o estudo provoca reflexões sobre o comprometimento institucional com a acessibilidade, com a presença da diferença e com a produção de políticas que ultrapassem o campo da legislação e se concretizem em práticas transformadoras.

Para a Universidade Regional do Cariri, este trabalho se coloca no que diz respeito ao reconhecimento da diferença surda como componente curricular estruturante, mas principalmente como proposta de oferecer subsídios teóricos e empíricos para que a universidade avance em suas políticas de inclusão.

A pesquisa também resulta em um produto educacional, de um Guia Prático, de acesso online, que pode ser utilizado em ações de formação continuada, em disciplinas específicas e em espaços de discussão institucional, fortalecendo o compromisso da URCA com a diversidade e com a construção de um currículo verdadeiramente inclusivo.

## REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. de A. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. 1ª ed. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ANDRÉ, B. P., & RIBEIRO, A. L. B. (2018). A invisibilidade de alunos com deficiência no ensino superior do norte fluminense. In: G. S. Mol, & D. C. F. Melo (Orgs.). **Pessoas com deficiência no ensino superior**: desafios e possibilidades, (v. 2, pp. 62-73). Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.
- ARROYO, M. G. **Reinventar a política**: reinventar o sistema de educação. Educação & Sociedade, n. 124, 2013.
- ATLAS.ti. **ATLAS.ti: The Qualitative Data Analysis & Research Software**. Version 23, ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2024. Disponível em: <https://atlasti.com/>. Acesso em: 10 de Outubro de 2024.
- BAPTISTA, M. M. Estudos Culturais: O quê e o como da investigação. **Carnets, Cultures Littéraires**: nouvelles performances et développement, no spécial, automne/hiver 2009. p 452.
- BAIENSE, J. K. R.; MACHADO, L. M. da C. V.; SILVA, R. M. da. A importância da formação docente para a Educação de Surdos nos ambientes educacionais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n.º 20, 30 de maio de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/20/a-importanciada-formacao-docente-para-a-educacao-de-surdos-nos-ambientes-educacionais>. Acesso em :15 de junho de 2023.
- BARBERO, J. M. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BARBOZA, P. **O lugar das diferenças surdas no ensino superior**/Polliana Barboza, Ana Dorziat – Curitiba: CRV, 2019.134 p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDIN L. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARKER, C. **Cultural Studies - Theory and Practice**. Los Angeles/ London: 2008. Sage.3rd.
- BARNETT, R. **The limits of competence**: knowledge, igher education and society Buckingham, SRHE/Open University Press.1994.
- BARNETT, R. Parry, G ,& Coate, K . Conceptualising Curriculum Change, em **Teaching in Higher Education**,6(4),2001, p.435-449.
- BHABHA, H. The other question: difference, discrimination and the discourse of colonialism. In: **Literature, politics and theory**. Methuen, 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional da Saúde. Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília. DF, 24 maio 2016.seção 1, n.98, p.44-46.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução/CP** – Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 10 de Out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Aviso circular n.º 277/MEC/GM**, 08 de maio de 1996. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. SESU. **Documento orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, 2023. Disponível em: [Portal do MEC](https://portal.mec.gov.br/). Acesso em: 12 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. **Educação Brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta** / organizado pelo Fórum Nacional de Educação; Brasília: EC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. SEEP. SEED. **Atendimento Educacional especializado - deficiência visual**. Brasília. MEC, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 6.096**, de 24 de abril de 2007, institui o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei 13.146. de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2011.

BRASIL. Decreto 5.626 – 23 dez 2005. **Regulamenta LEI n.º 10. 436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídico, 3p, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.793, de 28 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**: sessão 1, n.º 246, p. 20767, 28 de dez. 1994.

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000. Publicação original em Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2000.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI/SESu. **Documento orientador: programa Incluir: acessibilidade na educação superior SECADI/SESu** – 2013, (Brasília, DF).

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília. MEC, 2008. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 15 de Outubro de 2024.

BRASIL. Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm). Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados](http://portal.da.camara.deputados). Acesso em: 09 de set de 2025

BRASIL. **Decreto n.º 67.140, de 4 de setembro de 1970**. Concede reconhecimento a Cursos da Faculdade de Filosofia do Crato, CE. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1970-09-04:67140>. Acesso em: 10/09/2025.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 169, p. 1, 02 set. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm).

BRASIL. Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a extinção de cargos em comissão e de funções de confiança, sobre a transformação de cargos em comissão, e sobre a extinção de cargos efetivos vagos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 244, p. 6, 23 dez. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm). Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Estrutura o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 jan. 2005.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANEN, A; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CARNEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**, Campinas: Papirus, 2001, p.15-44.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural**: mediações e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural e multiculturalismo**: questões teóricas e desafios políticos. Educação & Sociedade, 2008

CANVA. **Canva**: plataforma de design gráfico online. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 19 out. 2025.

CAMILLO, C. R. M. Avaliação como dispositivo pedagógico: narrativas de professores surdos no contexto das práticas pedagógicas. In: THOMA, A. da S.; KLEIN, M. (Org.). **Currículo e avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. p.81.

CAPELLI, J. de C. S; Di BLASI, F.; DUTRA, F. B. da S. Percepção de docentes sobre o ingresso de um estudante surdo em um campus universitário. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.1, p.85-108, Jan.-Mar., 2020

CARVALHO, J. J. **O olhar etnográfico e a voz subalterna**. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, v.7, n.15, p. 107-147, jul.2001. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ha/a/kNnShbTR3wLSWgCspyx8JBv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 de julho de 2023.

CEARÁ. **Lei N.º 11.191, de 09 de junho de 1986**. Cria, sob forma autárquica, a Universidade Regional do Cariri-URCA e dá outras providências. Disponível em: [bela.ce.gov.br](http://bela.ce.gov.br). Acesso em: 10 set. 2025.

CEARÁ. Universidade Regional do Cariri - URCA. **Regimento Interno da URCA**. Art. 2º. Anais, Tomo 1: 1959 – 1960.

CEARÁ. **Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Crato-CE, 1998.

CEARÁ. Governo do Estado, Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. Decreto n.º 18136, de 16 de setembro de 1986. **Aprova o Estatuto da Universidade Regional do Cariri- URCA**. Diário Oficial do Estado do Ceará (DOECE) Fortaleza, 1986.

CEARÁ. Universidade Regional do Cariri -URCA. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Crato, 2007 (mimeo).

CEARÁ. Universidade Regional do Cariri -URCA. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Crato, 2022 (mimeo).

**CIBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Disponível em : <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/alteridade-e-outridade/25501> [consultado em 18-09-2025]

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. São Paulo: Cortez, 2006.

CONSELHO. **Resolução N.º 510, de 07 de Abril de 2016**. [2016] Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso: 28 set. 2020.

**CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS V**, 1999. Recomendações da comunidade surda. Porto Alegre /RS.

CORAZZA, S. M. Labirintos da Pesquisa, diante dos Ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorreber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.p.105-13

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A.B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

CORAZZA, S. M. Currículo como modo de subjetivação do infantil. In: CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo? Pesquisas críticas em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001a p.56-76.

CORAZZA, S. M. Os sentidos do currículo. **Teias: Educação em Debate**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 149–164, maio/ago. 2010, p.152.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, especial - Cultura, culturas e educação. n.23, p.36-61,maio/ago. 2003.

COSTA, M. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais no campo do currículo. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, M. V. **Estudos Culturais e Educação – Um panorama**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). **Cultura, poder e Educação: Um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. 2. ed. Canoas: Ulbras, 2011. p.107-120.

COSTA, G. D. da. O paradoxo da tolerância no discurso multicultural. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 12, n. 2, Passo Fundo, p. 133-146 - jul./dez. – 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, J. I. G., & DIAS T. R. S. (2009). Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 15(1), 65-80.

DENZIN, K. LINCOLN, Y. S. Handbook of qualitative research. **Thousand Oaks**: Sage publications, 2000.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 24, p. 1-7, 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/279464336\\_Educacao\\_de\\_surdos\\_no\\_ensino\\_regular\\_inclusao\\_ou\\_segregacao](https://www.researchgate.net/publication/279464336_Educacao_de_surdos_no_ensino_regular_inclusao_ou_segregacao) . DOI- 105902/1984686x4921 Acesso em: 29/08/2025.

DORZIAT, A.; MORAIS, M. M. de. CARVALHO, L. S. M. de. Incentivo à cultura surda nos processos educacionais: experiência visual e desenvolvimento linguístico em foco. **Revista entreideias**, Salvador, v. 8, n. 3, p. 6-8 set/dez. 2019.

DORZIAT, A.; MORAIS, M. M. de; CARVALHO, L. S. M. de; ROMÁRIO, L. Estudos culturais e estudos surdos: aproximações conceituais. In: GONÇALVES, C.C. ANDRADE, F.C.B.B (Org.). **Pelas Frestas: Pesquisa em estudos culturais da educação**. Curitiba: CRV, 2019.

DORZIAT, A. (Org.). **Estudos surdos: diferentes olhares**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

DORZIAT, A; LIMA, N. M.; ARAÚJO, J. R. de. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. **Revista Espaço**, RJ, n.28, p. 16-27, jul/Dez. 2007.

DORZIAT, A. A presença do intérprete de Libras no ensino superior e a construção de práticas inclusivas. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. P. dos (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 87–95.

DORZIAT, A. **O outro da Educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009 – (Coleção Educação Inclusiva).

FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Paraná. Secretaria de estado da educação. Grupos de estudos por área. Curitiba, 2007.

FEBRAPILS – Federação Brasileira das Associações de Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-Intérpretes de Libras. **Nota da FEBRAPILS sobre o Decreto nº 10.185/2019**. Blog FEBRAPILS, Brasília, 2019. Disponível em: <https://blog.febrapils.org.br/nota-da-febrapils-sobre-decreto-no-10-185/>. Acesso em: 25 set. 2025.

FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FRANCO, M. L. P.B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GARCIA, E. C. **O que todo pedagogo precisa saber sobre LIBRAS**: Os principais aspectos e a importância da Língua Brasileira de Sinais. Rio de Janeiro: Wak. 2015.

GENIALLY. **Genially**: plataforma de criação de conteúdos interativos. Disponível em: <https://www.genial.ly/>. Acesso em: 19 out. 2025.

GOOGLE. **Google Forms**: ferramenta de criação de formulários online. Disponível em: <https://forms.google.com>. Acesso em: 19 out. 2025.

GESUELI, Z. M. G. O. da. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/170565> > Acesso em 04 de set. de 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu, MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: vozes, 1995.

GIROUX, H. Rejeitando o Trabalho Acadêmico como Classe Subalterna: Aprendendo com Paulo Freire e a Política da Pedagogia Crítica. **Capitalismo Rápido**, 8, 35-40.2011. Disponível em: <[http://www.uta.edu/huma/agger/fastcapitalism/8\\_2/Giroux8\\_2.html](http://www.uta.edu/huma/agger/fastcapitalism/8_2/Giroux8_2.html) > Acesso em 10 de janeiro de 2024.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1992.

GLAT, R., & PLETSCH, M. D. (Orgs.) (2013). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ.

GROSSBERG, L. **Será que os estudos culturais têm futuros? E deverão tê-los? Comunicação e cultura**. Porto, n.6, p.17-51,2008

GROSSBERG, L. Estudos culturais: o futuro de um campo. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 11-40, 2010

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- HALL, S. "Encoding / Decoding". In: HALL, S.; HOBSON, D.; LOWE, A.; WILLIS, P. (eds.). **Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies**, 1972–79. London: Hutchinson, 1980, pp. 128–138
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. Quem precisa de Identidade? – In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 9ª reimpressão, 2022.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HOGGART, R. **The Uses of Literacy**. London: Chatto & Windus, 1957.
- HWANG, S. **Utilizing qualitative data analysis software: a review of Atlas.ti**. Social Science Computer Review, Thousand Oaks, v.26, n.4, p.519-527, 2008.
- KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: Relação de Poder e Práticas de Significação. INES, **Revista Espaço**. Dez. 1997, p.44.
- KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. **Surdez: um território de fronteiras**. ETD. Educação Temática Digital, Campinas / SP.v.7. n.2, p.14-23, 2006.
- KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva. IN: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos. EduFSCar, 2018
- LACERDA, C. B. F. de; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: FÁVERO, O; FERREIRA, W; IRELAND, T; BARREIROS, D. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. 1. ed. Brasília: Unesco/ANPED, 2009. p. 159-176, v. 1.
- LACERDA, C. B. de; LEITE, L. P.; MARTINS, D. A. **Políticas Públicas para acesso de pessoas com deficiência ao Ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n.89, p.984-1014, out./dez.2015.
- LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. Coleção UAB-UFSCar. Pedagogia, Língua Brasileira de Sinais – Libras. Uma Instrução. 2011. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/Portals/1/Files/19394.pdf>. Acesso em: 18 de Set. de 2025.
- LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES 19 (46)**. Set 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em 10 de set. 2025.
- LACERDA, C. B. F. de. (1). Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos De Educação**, (36). 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1604>. Acesso em 09 de setembro de 2025.

LACERDA, C. B. F. . Inclusão escolar e o ensino de Libras: Desafios e possibilidades. **Cadernos de Educação Especial**, 2006, 28, 39–57.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996. [ifdcsanluis-slu.info.edu.uy](http://ifdcsanluis-slu.info.edu.uy).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. As áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. de. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. In: **Línguas de Sinais**: Identidades e processos sociais. Grupos de Estudos e Subjetividades. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, jun. 2006 – ISSN:1676-2592.1.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o decreto 5626/05**. Educação & Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49–63, jan./mar.2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOPES, M. C. Audismo e práticas educacionais: uma crítica às políticas de inclusão. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 127–144.

LOPES, M. C. Relações de poder no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

LOPES, M.C. *et.al*. Inclusão: **processos de subjetivação docente**. Relatório de Pesquisa.

Edital Universal MCT/CNPq 2012.São Leopoldo: Unisinos, 2012.LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação** - 2. ed. Rev. Ampl. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 52.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores Culturais Surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, v.24, n. especial, jul/dez., Florianópolis: UFSC, 2006, p.81-100.

- LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- LOPES, M. C.; LOCKMANN, K.; HATTGE, M. D.; KLAUS, V. Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU**, ano 8, n.144. São Leopoldo, UNISINOS, 2010, p. 6.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 10. reimp. São Paulo: EPU, 2007.
- LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; CAMILLO, C. R. M. **Tratar de avaliar, tratar de disciplinar**: o contexto da avaliação na educação de surdos. 2008. Trabalho apresentado à 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2008, p.8. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4772--Int.pdf>>. Acesso em 29 de agosto de 2025.
- LUNARDI, M. L. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. SKLIAR, Carlos (org). **A surdez**: um olhar sobre a diferença. 8. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 155-165.
- LUNARDI, M. L. Gerenciar o risco, garantir a segurança e a normalidade: tríade da Educação Especial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 177–196, 2006.
- MARTINS, V. R. de O.; LOPES, M. C. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 54, e10710, 2024
- MATOS, K.S.L. de; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer, 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- MCROBBIE, A. Introduction: Queer adventures in Cultural Studies. **Cultural Studies**, v. 25, n. 2, p. 139–146, 2011. DOI: 10.1080/09502386.2011.535982.
- MCROBBIE, A. Post-feminism and popular culture. **Feminist Media Studies**, v. 4, n. 3, p. 255-264, 2005.
- MEYER, D. E. E. *et.al.* “**Você aprende. A gente ensina?**” : Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cad. Saúde pública*, RJ, v.22, n.6, p. 1335-1342, 2006.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 1992.
- MIRANDA, W. O. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. 2007. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2007.
- MORAIS, M. Z. de; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Pedagogia e diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (Org.). **Currículo e avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 16-31.

MORAES, R. Análise do Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: Acesso em: 20 Fev. 2024.

MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da (Org.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1999. p.7-37.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 176 p. ISBN 978-85-249-1844-5

MOREIRA, A. F. B. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação**. 2.ed. Canoas: Editora ULBRA, 2011.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOZZATO, A. R. GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

MUHR, T. ATLAS.ti: a prototype for the suport of text interpretation. **Qualitive Sociology**, New York, v.14, n.4, p.349-371, 1991.

NELSON, C; GROSSBERG, L; TREICHLER, P. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: vozes, 1995.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. V. M. de. **Acessibilidade e ensino superior: desvendando caminhos para ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri – URCA sob a perspectiva da avaliação educacional**. Tese Doutorado – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in América: voices from a culture**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Meditação, 2013. p. 51-74.

PERLIN, G. T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999, p.224.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia (School inclusion and initial teachers training: the perception of students graduated in Education). **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 876–889, 2017. DOI: 10.14244/198271992016. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016>.> Acesso em: 10 set. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: método e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevele, 2013.

QUADROS, R. M. de. KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. Educação de Surdos: **A aquisição da linguagem**. Porto Alegre, Artmed, 1997.

RAMOS, D. M.; LACERDA, C. B. F. de. Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 817–835, 2016. DOI: 10.21723/RIAEE. v.11. n.2. p. 817. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8161/5829>. Acesso em: 29 de Ago. de 2025.

RESENDE, B. **Estudos Literários, Estudos Nacionais, Estudos Culturais: Reflexão em diálogos**. Semear, Rio de Janeiro, v.10, 2004.

RIBEIRO, J. C. C. **Significações na escola inclusiva - um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**, Brasília, 2006. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade de Brasília.

RIBEIRO, K. **Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial em São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

RODRIGUES, D. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Revista Educação Especial**, n. 23, p. 9-15, 2004.

ROMÁRIO, L.; ANA, D.; MORAIS, M. M. de; CARVALHO, L. S. M. de. Estudos Culturais e Estudos Surdos: Aproximação conceitual. In: GONÇALVES, Catarina Carneiro, ANDRADE, Fernando Cesar Bezerra de. (Org.). **Pelas frestas: pesquisas em estudos culturais da educação**. Curitiba: CRV, 2019.

RUSCHEL, P. B. FERREIRA, L. F. **Somos Surdos! Por que nos avaliam como ouvintes?** – Curitiba:CRV,2021.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**/Nídia Regina de Sá.-2.ed.- São Paulo :Paulinas, 2010.- (Coleção pedagógica e educação).

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**.2. reimpressão - São Paulo: Paulinas,2016- (Coleção pedagógica e educação).

SÁ, Nídia Limeira. Escola Inclusiva: confrontando paradigma. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, 7:29-34, 1997.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006, p. 313.

SANTOS, B. de S. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 2, p. 505-533, 2015.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional:** práticas, estratégias e criações. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, M. dos; SANTANA, A. P. Tradutores e intérpretes educacionais: reflexões acerca da formação e contratação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 1, e0240009, 2024.

SANTOS, L. F. Relações mediadas: a formação do intérprete educacional no contexto da educação de surdos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2578-2592, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.13485>

SHAH, S. K. CORLEY, K. G. **Building better theory by bridging the quantitative-qualitative** . Journal of Management Studies, 43(8), 1821-1835, 2006.

SCHUCK, M. **A educação dos surdos no RS:** currículos de formação de professores de surdos. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo/PPGEDU,2011.

SCHERER, R. P.; Diferenciação curricular no Ensino Médio Integrado: recursos acessíveis, mediação pedagógica e trabalho colaborativo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e11492, Fev. 2022. ISSN 2447-1801.

SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 4, p. 987-1002, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/yBwC9L74v4vD3s4PwVXggsk/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. In: **RBE - Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300004>.

SILVA, L. R. da. **O trabalho pedagógico surdo na escola regular**/ Lucas Romário da Silva. João Pessoa, 2020.

SILVA, L. R. da. **Pedagogia surda**: o papel de professoras surdas na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

\_\_\_\_\_, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 9ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.156

\_\_\_\_\_, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editor, 1ª Ed., 2010.

\_\_\_\_\_, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T.(org.). **Identidade e diferença**: a perspectivas dos estudos culturais. 15.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

\_\_\_\_\_. T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petropolis: Vozes. 2000.

SILVA, F. T. **Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais**. 2ª ed. Brasília, Kiron, 2022.

SILVA, A. H. FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. In: Qualit@s. **Revista Eletrônica** ISSN 16774280 Vol.17.N.º1, 2015.

SILVEIRA, R. M. H. (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, C. Apresentação. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.7-14.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos(org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto. Alegre: Mediação, 2016. P.7-32.

SKLIAR, C.; LUNARDI, M.L. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre currículo escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia F.; GOES, Maria Cecília R. (Org.). **Surdez: Processos educativos e subjetividades**. São Paulo: Lovise, 2000.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Discursos y prácticas sobre a deficiência y normalidad. Lãs exclusiones del lenguaje, del grupou de la mente. In: GENTILI, P. **Códigos para la ciudadanía La formación ética como práctica de la libertad**. Madrid/Buenos Aires: Santillana, 2000.

SKLIAR, C. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, C. **A educação e a questão da diferença: uma perspectiva pedagógica e cultural**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. – Florianópolis: Editora da UFSC, 1. ed. 2008.

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

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. 2. reimpr.– Florianópolis: Editora da UFSC, 2023.

STRÜMER, I. E. Avaliação na educação de surdos: o inquietante processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua. In: THOMA, Adriana da Silva. KLEIN, Madalena (Org.). **Currículo e avaliação: A diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: UDINISC, 2009, p. 133 .

THOMA, A. da S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. In: **Cadernos de educação**. Educação de Surdos/Faculdade de Educação – UFPel – ano 19, n. 36 (maio/Agosto. 2010) Pelotas – Ed UFPel, 2010, p. 107-131.

THOMA, A. da S.; KLEIN, M. (Org.). **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

THOMPSON, E. P. **The Making of the English Working Class**. London: Victor Gollancz, 1963.

TRIAL (LICENÇA). In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Trial\(licen%C3%A7a\)&oldid=57672371](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Trial(licen%C3%A7a)&oldid=57672371). Acesso em: 4 mar. 2020.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Urca.br**. 2025. Disponível em: <https://www.urca.br> . Acesso em: 15 de abril de 2025.

- U74p PDI- **Plano de Desenvolvimento Institucional da URCA 20172021/**  
 Coordenação: Ana Roberta Duarte Piancó, Ana Josicleide Maia; revisão de texto: Núbia Ferreira Almeida. Crato-CE: Universidade Regional do Cariri- URCA, 2017
- VAN MAANEN, J. The Fact of Fiction in Organizational Ethnography. *Administrative Science Quarterly*, v. 24, p. 539-550, dec. 1978.
- VEIGA-NETO, A. (Org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- VEIGA-NETO, A. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa Lomônaco. **Currículo e avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 25-51.
- WEBER R. **Basic content analysis**. Beverly Hills: Editora Sage; 1985.
- WESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte, Autêntica, 1999. pp 135-166.
- WITCHES, P. H.; LOPES, Maura Corcini. **Vulnerabilidade linguística e educação de surdos**. Momento, Universidade Federal do Rio Grande, v. 29, n. 1, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9272.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014, p.7-71.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014, p. 7-71. – Reimpressão 2022.
- WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.
- WORTMANN, M. L. C.; SANTOS, L. H. S. dos; RIPOLL, D. Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.4, e89212, 2019.
- WORTMANN, M.; COSTA, M.; SILVEIRA, R. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, impresso, v.38, n.1, p. 32-48, jan./abr.2015.
- ZABALZA, M. **La enseñanza universitaria**. El escenario e su protagonista, Madrid Narcea.2002.
- ZABALZA, M. **Competências docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional** (2nd ed.), Madrid Narcea. 2009.
- ZIESMANN, C.I.; FRISON, M. D. **Formação de professores e educação escolar inclusiva: um olhar para o sujeito com deficiência visual**. Educação e Cultura Contemporânea, 2017, v. 14, p. 74-94.

## APÊNDICES

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS (PROFISSIONAIS OUVINTES)

#### I. DADOS PESSOAIS

a) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

b) Idade: \_\_\_\_\_

#### II. DADOS ESCOLARES

a) Nível de escolaridade

( ) Ensino Médio

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ (Caso seja graduado(a), não há necessidade de indicar a instituição e ano de conclusão do Ensino Médio).

( ) Graduação

Curso 1: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Curso 2: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

( ) Especialização

Curso 1: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Curso 2: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Instituição \_\_\_\_\_

( ) Mestrado

Área: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

( ) Doutorado

Área: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

#### III. DADOS PROFISSIONAIS

a) Qual a sua função na Universidade?

\_\_\_\_\_

b) Atualmente atua em que área do conhecimento?

\_\_\_\_\_

c) Há quanto tempo trabalha na Universidade?

\_\_\_\_\_

e) Qual o seu vínculo empregatício?

(    ) Concursado(a)      (    ) Temporário/Substituto(a)      (    ) Voluntário(a)

f) Qual a sua carga horária de trabalho semanal? \_\_\_\_\_ horas

#### IV. “ROTEIRO PARA OS PROFESSORES OUVINTES”

1) Para você, o que é inclusão? E como esta deve acontecer para o aluno surdo no âmbito acadêmico?

2) Para você, o curso de Pedagogia apresenta uma proposta curricular destinada à inclusão do aluno surdo? O que seria necessário para isso acontecer?

3) Sente-se preparado(a) para desenvolver suas atividades pedagógicas incluindo os alunos surdos? Por quê?

4) Como você acha que a universidade tem lidado com o estudante surdo e as suas diferenças linguísticas, culturais e históricas?

5) Como você tem organizado as práticas pedagógicas direcionadas a inclusão do estudante surdo?

6) Para você, quem são as pessoas surdas? E quais os principais desafios no processo educacional para se pensar em estratégias de ensino para os(as) estudantes surdos(as) ?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTAS (ESTUDANTES SURDOS (AS))**

### **I. DADOS PESSOAIS**

a) Sexo: (    ) Masculino (    ) Feminino

b) Idade: \_\_\_\_\_

### **II. DADOS ESCOLARES**

a) Nível de escolaridade

(    ) Ensino Médio

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ (Caso seja graduado(a), não há necessidade de indicar a instituição e ano de conclusão do Ensino Médio).

(    ) Cursando Graduação

Curso: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

### **III. “ROTEIRO PARA OS ESTUDANTES SURDOS(AS)”**

1) Para você, o que é inclusão? Você se sente incluído na universidade?

2) Para você, o curso de Pedagogia apresenta uma proposta curricular inclusiva para o estudante surdo? O que seria necessário para isso acontecer?

3) Quais as suas experiências no contexto acadêmico, no decorrer das atividades pedagógicas?

4) Como você acha que a universidade tem lidado com o estudante surdo e as suas diferenças linguísticas, culturais e históricas?

5) Qual a sua opinião sobre as práticas pedagógicas direcionadas à inclusão do estudante surdo?

6) Para você, o que os professores ouvintes precisam saber sobre os alunos surdos? E quais os principais desafios no processo educacional para se pensar em estratégias de ensino para os(as) estudantes surdos(as)?

## NOMES FICTÍCIOS DOS ENTREVISTADOS E SEUS SIGNIFICADOS:

**Quadro 5 – Informações sobre as árvores utilizadas ficticiamente para nomear os(as) Estudantes Surdos(as)**

| Árvore          | Nome Científico                | Características                                                                                                                                                                                  | Usos                                                                                                                                                                                                      | Importância Ambiental                                                                                                                                                    |
|-----------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Oiti</b>     | <i>Licania tomentosa</i>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Árvore de médio porte, nativa do Brasil.</li> <li>- Folhas largas e verde-escuras.</li> <li>- Frutos pequenos, amarelados e comestíveis.</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arborização urbana devido à sombra densa.</li> <li>- Frutos usados na alimentação animal e ocasionalmente humana.</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuda no controle da temperatura urbana.</li> <li>- Promove a biodiversidade em áreas urbanas.</li> </ul>                       |
| <b>Flamboiã</b> | <i>Delonix regia</i>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Árvore exótica, nativa de Madagascar.</li> <li>- Folhagem extensa e floração marcante (flores vermelhas ou alaranjadas).</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ornamental em praças e jardins devido à beleza das flores.</li> <li>- Fornece sombra em áreas urbanas e rurais.</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abrigo para aves e polinizadores.</li> <li>- Melhora a qualidade do ar em áreas urbanas.</li> </ul>                             |
| <b>Aroeira</b>  | <i>Schinus terebinthifolia</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Árvore de pequeno a médio porte.</li> <li>- Produz frutos vermelhos, conhecidos como "pimentarosa".</li> <li>- Folhas compostas e aromáticas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frutos utilizados como tempero (pimentarosa).</li> <li>- Madeira resistente para construção.</li> <li>- Medicinal (anti-inflamatória e cicatrizante).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove a biodiversidade.</li> <li>- Adaptada a diferentes biomas, contribui para a recuperação de áreas degradadas.</li> </ul> |
| <b>Umburana</b> | <i>Commiphora leptophloeos</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Árvore típica do semiárido.</li> <li>- Casca perfumada e folhas pequenas.</li> <li>- Produz uma</li> </ul>                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Madeira usada na produção de móveis e artesanato.</li> <li>- Medicinal: casca usada para tratar problemas</li> </ul>                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importante para a regeneração do bioma Caatinga.</li> <li>- Fonte de alimentos e abrigo para diversas</li> </ul>                |

|  |  |                   |                             |                    |
|--|--|-------------------|-----------------------------|--------------------|
|  |  | resina aromática. | respiratórios e digestivos. | espécies da fauna. |
|--|--|-------------------|-----------------------------|--------------------|

Fonte: ChatGPT. [S. l.], 2025.

• **Quadro 6 – Informações sobre as árvores utilizadas ficticiamente para nomear os(as) Professores(as)**

| Árvore          | Nome Científico             | Características                                                                                                                                                                                             | Usos                                                                                                                                                                                                                  | Importância Ambiental                                                                                                                                      |
|-----------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Juazeiro</b> | <i>Ziziphus joazeiro</i>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Árvore de porte médio, perene.</li> <li>- Adaptada ao semiárido.</li> <li>- Folhas pequenas e brilhantes.</li> <li>- Frutos arredondados e comestíveis.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimentação animal durante períodos de seca.</li> <li>- Madeira resistente para construções.</li> <li>- Medicinal: casca usada para tratar problemas de pele.</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resiste a climas áridos, garantindo a sobrevivência da fauna.</li> <li>- Protege o solo contra erosão.</li> </ul> |
| <b>Carnaúba</b> | <i>Copernicia prunifera</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Palmeira de até 15 metros de altura.</li> <li>- Folhas em forma de leque.</li> <li>- Adaptada a regiões secas.</li> </ul>                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de cera (indústrias alimentícia, cosmética e farmacêutica).</li> <li>- Artesanato e construção (folhas e talos).</li> <li>- Alimentação animal (frutos).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regula o ciclo hídrico em regiões semiáridas.</li> <li>- Garante a biodiversidade em áreas degradadas.</li> </ul> |
| <b>Algaroba</b> | <i>Prosopis juliflora</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Árvore exótica, tronco tortuoso.</li> <li>- Crescimento rápido.</li> <li>- Produz frutos ricos em proteínas.</li> </ul>                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ração animal (frutos).</li> <li>- Madeira usada para lenha e carvão.</li> <li>- Reflorestamento de áreas degradadas.</li> </ul>                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recupera solos degradados.</li> <li>- Promove a fixação de nitrogênio no solo.</li> </ul>                         |
| <b>Cajarana</b> | <i>Spondias mombin</i>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Árvore de médio porte.</li> <li>- Frutos pequenos, amarelos e de sabor</li> </ul>                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frutos consumidos in natura ou em sucos e doces.</li> </ul>                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importante para polinizadores e dispersores de sementes.</li> </ul>                                               |

|                   |                           |                                                                                                                                |                                                                                                                               |                                                                                                                     |
|-------------------|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   |                           | ácido.<br>- Folhas compostas e flores pequenas.                                                                                | - Folhas com propriedades medicinais.<br>- Madeira usada em utensílios domésticos.                                            | - Contribui para a recuperação de áreas degradadas.                                                                 |
| <b>Piquizeiro</b> | <i>Caryocar coriaceum</i> | - Árvore típica do Cerrado.<br>- Frutos amarelos, com polpa oleosa e de aroma característico.<br>- Tronco grosso e resistente. | - Culinária: fruto usado em pratos tradicionais (arroz com piqui).<br>- Óleo medicinal e cosmético.<br>- Madeira para móveis. | - Essencial para a fauna do Cerrado.<br>- Auxilia na preservação do bioma Cerrado, um dos mais ameaçados do Brasil. |
| <b>Oiticica</b>   | <i>Licania rigida</i>     | - Árvore de grande porte.<br>- Nativa do semiárido.<br>- Produz frutos ricos em óleo.                                          | - Óleo usado em tintas, sabões e lubrificantes.<br>- Madeira para cercas e construções.                                       | - Controla a erosão do solo.<br>- Resistente a períodos de seca, preservando a biodiversidade local.                |

Fonte: ChatGPT. [S. l.], 2025.

## ANEXOS

UNIVERSIDADE REGIONAL DO  
CARIRI - URCA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS(AS) NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA): UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**Pesquisador:** GEORGIA MARIA DE ALENCAR MAIA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 78411724.9.0000.5055

**Instituição Proponente:** Ambulatório de Enfemagem em Estomaterapia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.889.107

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa para análise de dados coletados, se faz empírica através da ótica de uma revisão integrativa, que parte de uma pergunta norteadora e baseia-se na busca de dados de forma ampla e diversificada, pautando-se em uma busca de dados com critérios, objetivos e discussão crítica dos mesmos (Souza et al., 2010). Se identifica com características de pesquisa-intervenção tendo como principal objetivo investigar como acontece na realidade uma determinada atividade em sala de aula (Souza, Hodgson e Pinheiro, 2007). Para Thiollent (2000) a pesquisa intervenção é uma pesquisa social com base empírica, cujo objetivo é buscar resolução de um problema coletivo, sendo que os pesquisadores e os participantes de uma pesquisa estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Os participantes da pesquisa serão professores(as) ouvintes e estudantes surdos(as) inseridos do curso de Pedagogia na Universidade Regional do Cariri. Para a coleta de dados, será desenvolvida uma análise documental do currículo do Curso de Pedagogia da URCA, a realização de entrevistas semiestruturada sobre as práticas pedagógicas e o currículo do curso de Pedagogia da URCA com professores(as) dos estudantes surdos matriculados no curso da pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA) e estudantes surdos(as) para complementação de dados sendo assim o critério utilizado como inclusão dos participantes da pesquisa.

**Endereço:** Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1068

**Bairro:** Pimenta

**UF:** CE **Município:** CRATO

**Telefone:** (88)3102-1291

**CEP:** 63.105-000

**E-mail:** cep@urca.br

## UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 6.889.107

### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Problematizar o processo de inclusão de estudantes surdos(as) matriculados(as) no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA).

**Objetivo Secundário:** Identificar, no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA), se há e quais são as questões relacionadas à inclusão de surdos(as); Problematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do curso com estudantes surdos(as); Compreender quais os principais desafios enfrentados por professores(as) e estudantes surdos(as) do curso de Pedagogia da URCA nas práticas pedagógicas; Realizar uma formação com os(as) professores(as) do curso de Pedagogia da URCA, a partir dos dados levantados; Construir e publicar uma cartilha com contribuições às práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Pedagogia da URCA, promovendo reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre os problemas existentes, diálogo sobre o respeito às diferenças linguísticas, etc.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** A pesquisa apresenta um risco mínimo, pois o participante pode sentir-se constrangido ao responder questões sensíveis que envolvam sua autoavaliação didática. Minimizando este risco, caso a entrevista seja realizada pessoalmente, será providenciado um ambiente acolhedor e reservado para que você se sinta confortável durante o diálogo.

**Benefícios:** A pesquisa trará benefícios para a comunidade acadêmica visto que este norteará reflexões sobre a formação docente no campo da inclusão, identificando aspectos históricos, teóricos, legais e metodológicos sobre o processo inclusivo do aluno surdo e sua relevância. Trará ainda como benefícios, a compreensão, a partir da perspectiva dos alunos, da vivência acadêmica e concepções de formação docente, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de inclusão da Universidade Regional do Cariri. Esta beneficiará, também, a sociedade, pois discutir sobre esse assunto reflete diretamente na qualidade do ensino ofertado na Educação Básica da Região Cariri.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de dissertação relevante.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1) FOLHA DE ROSTO apresentada e adequada.
- 2) CARTA DE ANUÊNCIA apresentada e adequada.
- 3) ORÇAMENTO corrigido apresentado e adequado.

**Endereço:** Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1068

**Bairro:** Pimenta

**CEP:** 63.105-000

**UF:** CE

**Município:** CRATO

**Telefone:** (88)3102-1291

**E-mail:** cep@urca.br

# UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 6.889.107

- 4) CRONOGRAMA corrigido apresentado e adequado.
- 5) CARTA compromisso da pesquisadora apresentada.
- 6) INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS apresentados e adequados.
- 7) TCLE corrigido apresentado e adequado.
- 8) PROJETO apresentado.

## Recomendações:

O TCLE deverá ser apresentado ao participante em documento único, visto que o TCLE é um único termo composto de duas partes (informações sobre a pesquisa e local de assinatura dos participantes e pesquisador).

## Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora dirimiu todas as pendências de pareceres anteriores. Quando o trabalho for defendido, a pesquisadora deverá enviar o relatório final ao CEP/URCA, conforme artigo 28 da Resolução 510/2016.

## Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                         | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|-------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2285898.pdf | 05/06/2024<br>18:55:37 |                               | Aceito   |
| Outros                                                    | Carta_de_Compromisso_docx.pdf                 | 05/06/2024<br>18:53:10 | GEORGIA MARIA DE ALENCAR MAIA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | 06ProjetoGeorgiajun2024.docx                  | 05/06/2024<br>18:46:14 | GEORGIA MARIA DE ALENCAR MAIA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | 1TCLE_15_04.pdf                               | 15/04/2024<br>13:52:02 | GEORGIA MARIA DE ALENCAR MAIA | Aceito   |
| Outros                                                    | Carta.jpg                                     | 14/02/2024<br>10:06:51 | GEORGIA MARIA DE ALENCAR MAIA | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | FolhadeR.pdf                                  | 10/02/2024<br>09:29:11 | GEORGIA MARIA DE ALENCAR MAIA | Aceito   |

## Situação do Parecer:

Aprovado

## Necessita apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1068

Bairro: Pimenta

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1291

CEP: 63.105-000

E-mail: cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO  
CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 6.889.107

Não

CRATO, 14 de Junho de 2024

---

Assinado por:  
Célida Juliana de Oliveira  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1068  
Bairro: Pimenta  
UF: CE Município: CRATO  
Telefone: (88)3102-1291

CEP: 63.105-000

E-mail: [osp@urca.br](mailto:osp@urca.br)



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, GEÓRGIA MARIA DE ALENCAR MAIA, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA, Matrícula 2023110086, estou realizando uma pesquisa intitulada “INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS(AS) NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA): UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”, orientada pelo Prof. Dr. Lucas Romário da Silva, que tem como objetivo problematizar o processo de inclusão de estudantes surdos(as) matriculados(as) no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). E como objetivos específicos: identificar, no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA), se há e quais são as questões relacionadas à inclusão de surdos(as); problematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do curso com estudantes surdos(as); compreender quais os principais desafios enfrentados por professores(as) e estudantes surdos(as) do curso de Pedagogia da URCA nas práticas pedagógicas; realizar uma formação com os(as) professores(as) do curso de Pedagogia da URCA, a partir dos dados levantados; construir e publicar uma cartilha com contribuições às práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Pedagogia da URCA, promovendo reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre os problemas existentes, diálogo sobre o respeito às diferenças linguísticas, etc.

Para isso, estou desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas: análise documental da proposta pedagógica do curso de pedagogia, entrevistas com professores e alunos surdos do curso de pedagogia da universidade regional do cariri – URCA, realização de formação com os professores do curso de Pedagogia, organização dos resultados obtidos e análise de dados, desenvolvimento da dissertação e elaboração do produto educacional – confecção de uma cartilha contendo contribuições às práticas pedagógicas desenvolvida no curso de pedagogia da URCA.

Por essa razão, o/a sr./sra. está sendo convidado a participar dessa pesquisa. Sua participação consistirá em responder uma entrevista semiestruturada, a qual será gravada com data e horário previamente agendado, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para a inclusão do aluno surdo no curso de Pedagogia da URCA. Na ocasião, os professores serão convidados para participar de uma formação presencial com data e horário previamente agendados, sobre a inclusão do aluno surdo e suas particularidades culturais, linguísticas e curriculares. A formação promoverá ampliação de

Rua Cel. Antônio Luiz, 1068 – Campus Pimenta – Crato-CE – CEP.: 63.105-000  
Fone (88) 312.1291 – E-mail: cep@urca.br



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



conhecimento sobre o tema com estudos e debates sobre os desafios encontrados pelos professores e estudantes surdos do curso de pedagogia da URCA nas práticas pedagógicas, removendo reflexões pertinentes sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre os problemas existentes, diálogo sobre o respeito às diferenças linguísticas, etc.

O tipo de procedimento (entrevista) apresenta um risco mínimo de desconforto diante de reflexões sobre práticas pedagógicas, que será evitado ao máximo pela organização de um ambiente acolhedor, reservado para que você se sinta confortável durante o diálogo. Esclarecemos que você pode se recusar a responder questões que não se sinta à vontade para falar sobre o assunto. Para minimizar possíveis constrangimentos quanto ao consumo de tempo ao responder a entrevista, serão ofertadas opções de agendamento das entrevistas de acordo com o horário que considere mais adequado, de forma a manter a agenda dos envolvidos na pesquisa compatível e evitar constrangimentos para ambas as partes.

A pesquisa trará benefícios para a comunidade acadêmica através do seu produto, visto que este norteará reflexões sobre o processo de inclusão de estudantes surdos(as) matriculados(as) no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). Trará ainda como benefícios, novas observações as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do curso com estudantes surdos(as) e sobre as questões relacionadas à inclusão de surdos(as), compreendendo quais os principais desafios enfrentados por professores(as) e estudantes surdos(as) do curso de Pedagogia da URCA nas práticas pedagógicas. Contribuirá também para a melhoria na formação dos professores promovendo reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre os problemas existentes, diálogo sobre o respeito às diferenças linguísticas, etc.

Todas as informações que você nos fornece serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas/Seus respostas e dados pessoais coletadas(os) serão confidenciais e o seu nome não aparecerá em nenhum dado divulgado. Ao assinar este termo você concorda em participar da entrevista e concorda que os diálogos sejam gravados apenas para análise da pesquisadora.

Sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado o(a) a entrevista ou até mesmo depois de concedê-la. Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto, ou seja, detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu, GEÓRGIA MARIA DE ALENCAR MAIA, serei a responsável pelo encaminhamento à gestão imediata da Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato-CE.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, pode procurar a pesquisadora Geórgia Maria de Alencar Maia, (88)997131533, e-mail: [georgiaalencar32@gmail.com](mailto:georgiaalencar32@gmail.com), nos seguintes horários de segunda à sexta das 10h às 17h, ou seu orientador, Prof. Dr. Lucas Romário da Silva (e-mail: [lucas.romario@ufca.edu.br](mailto:lucas.romario@ufca.edu.br)).

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1068, Campus Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1291, Crato/CE.

Se você estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o consentimento pós-esclarecido que se segue e receberá uma cópia deste Termo.

### CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu

declaro que, após leitura minuciosa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores.

Ciente dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO para que participe voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora