

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.055

DA CLASSE ESPECIAL AO CURRÍCULO BILÍNGUE: (IN)TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ruan Geovane Soares Teixeira¹

Aline Martins de Almeida²

RESUMO

Este artigo discute o currículo enquanto construção social, política e cultural, enfatizando seus desdobramentos na educação bilíngue de surdos no contexto brasileiro. Parte-se da compreensão de que o currículo não é neutro, mas um território de disputas que legitima saberes e silencia outros, operando diretamente na constituição de identidades e no acesso ao conhecimento escolar. O referencial teórico fundamenta-se em perspectivas críticas, com destaque para Sacristán, Apple e Silva, articuladas às contribuições de Skliar e Stobel sobre a educação de surdos e a cultura surda. Metodologicamente, realiza-se uma análise documental crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo Paulista e de currículos municipais, com ênfase no município de Cubatão, buscando identificar como esses textos normativos contemplam os princípios da educação bilíngue, reconhecida na legislação brasileira pela Lei nº 14.191/2021. Os resultados apontam que, apesar de avanços no discurso inclusivo, os documentos analisados não incorporam diretrizes estruturadas para o ensino de Libras como L1 e do português escrito como L2, mantendo a educação de surdos no campo genérico da educação especial, sem asse-

1 Mestrando no PPG de Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, ruan.teixeira@edu.cubatao.sp.gov.br;

2 Docente/ Orientadora no PPG de Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, aline.almeida@unimes.br ;

gurar suas especificidades linguísticas e culturais. Conclui-se que há uma lacuna entre os marcos legais e o currículo prescrito, o que implica processos de exclusão simbólica, pedagógica e identitária. Defende-se a urgência da construção de currículos bilíngues que materializem a centralidade da Libras, reconheçam a cultura surda como fundamento pedagógico e garantam práticas escolares que promovam aprendizagem e pertencimento, rompendo com a lógica de normalização e abrindo espaço para um currículo que afirme a diferença como valor formativo e cultural.

Palavras-chave: Currículo, Educação bilíngue de surdos, Libras, Políticas curriculares.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o percurso histórico que vai desde a constituição das Classes Especiais até a consolidação da Educação Bilíngue de Surdos, reconhecida, a partir de 2021, como uma modalidade de ensino específica. O Decreto nº 10.845, de 25 de outubro de 2021, estabelece que “a educação bilíngue de surdos é uma modalidade de educação escolar na qual a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa são línguas de instrução, e tem como finalidade garantir o desenvolvimento linguístico, a aprendizagem e a inclusão educacional dos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva e com deficiência múltipla com deficiência auditiva” (BRASIL, 2021). Esse reconhecimento representa um marco histórico no campo dos direitos linguísticos, assegurando ao estudante surdo o acesso e a permanência em qualquer escola da rede pública de ensino, em condições que respeitem sua identidade linguística e cultural.

A implementação de políticas públicas no Brasil apresenta desafios significativos, sobretudo quando se considera a escola pública como um espaço de construção de saberes e de acolhimento da diversidade. A garantia do acesso e da permanência de todos os estudantes, assegurada pela legislação educacional brasileira, não se concretiza apenas por meio da matrícula. É necessária a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, comprometidas com o desenvolvimento pleno dos educandos e articuladas ao currículo escolar, para que a inclusão se efetive de forma concreta no cotidiano das instituições.

Nesse cenário, emergem questões fundamentais: como as crianças surdas são recebidas nas escolas regulares? De que modo é possível ensinar sem um documento orientador que integre o currículo às especificidades do desenvolvimento da criança surda? E, sobretudo, de que maneira o direito ao acesso e à permanência desses estudantes pode ser efetivado, conforme previsto na legislação brasileira.

Para refletir sobre essas questões, este estudo fundamenta-se em marcos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a educação bilíngue de surdos. Além do aporte legal, a reflexão teórica dialoga com as perspectivas pós-críticas do currículo, especialmente com as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva e Michael Apple, que compreendem o currículo como um campo de disputas, no qual se evidenciam relações de poder e práticas que, muitas vezes, desconsideram as diferenças culturais e linguísticas dos sujeitos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que, segundo Severino (2016), busca compreender fenômenos em sua complexidade, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. O percurso metodológico será desenvolvido em etapas:

Levantamento de dados, teórico e documental, com análise das obras de referência da área e dos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 14.191/2021, o Currículo Paulista e documentos municipais relacionados à Educação Especial e Inclusiva;

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação de Surdos no Brasil tem seu marco inaugural com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, no Rio de Janeiro, por iniciativa do Imperador D. Pedro II, a partir da atuação do professor surdo francês Eduard Huet. Nesse período, não havia ainda a Língua Brasileira de Sinais constituída como sistema linguístico nacional; utilizava-se a Língua de Sinais Francesa, que posteriormente influenciaria a formação da Libras. É fundamental destacar que o acesso à educação

nesse período era privilégio de uma elite social, o que inviabilizava sua democratização, sobretudo para a população surda periférica, pobre ou residente fora dos grandes centros. A ausência de políticas públicas educacionais e de um projeto curricular estruturado produzia um duplo silenciamento: escolar e linguístico. Assim, para além da barreira comunicacional, a conjuntura revelava um país que ainda não reconhecia a surdez como especificidade linguística, mas como impedimento a ser normalizado, cenário que secundarizava a dimensão cultural da experiência surda (STROBEL, 2008; SKLIAR, 1997).

Somente a partir das décadas de 1960 e 1970, impulsionado pelos estudos linguísticos que reconheceram as línguas de sinais como línguas naturais, o Brasil inicia um movimento ainda incipiente de reposicionamento teórico e metodológico. Nesse contexto, emergem as primeiras Classes Especiais para Surdos no interior de escolas regulares, caracterizadas pela separação física dos estudantes surdos dos ouvintes. Ainda que representassem uma tentativa de organização pedagógica voltada a esse público, tais classes não estavam fundamentadas em uma perspectiva bilíngue, tampouco dispunham de currículo próprio, diretrizes linguísticas claras ou profissionais com formação específica para o ensino de surdos. O trabalho pedagógico transitava entre abordagens oralistas e experiências isoladas de comunicação sinalizada, sem reconhecimento institucional da língua de sinais como meio legítimo de instrução. Assim, embora representassem um marco na presença escolar de estudantes surdos, as Classes Especiais refletiam um período de transição: mais um esforço de escolarização do que, efetivamente, um projeto educacional linguisticamente orientado (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997).

Esse contexto evidencia que a criação das Classes Especiais não emergiu de um reconhecimento linguístico ou identitário, mas de uma política de organização escolar sustentada por um paradigma integracionista, no qual a separação física não implicava, necessariamente, acesso linguístico, inclusão curricular ou aprendizagem significativa. Trata-se, portanto, de um capítulo da história da educação de surdos marcado por avanços

institucionais, mas também por limitações políticas e pedagógicas que tensionam, até hoje, o debate sobre currículo, língua, território educacional e direito ao ensino bilíngue.

. Consiste, portanto, de um capítulo da história da educação de surdos marcado por avanços institucionais, mas também por limitações políticas e pedagógicas que tensionam, até hoje, o debate sobre currículo, língua, território educacional e direito ao ensino bilíngue.

É justamente nesse ponto que a discussão curricular se torna incontornável. Se a escolarização de surdos, em diferentes momentos históricos, foi organizada sem considerar a centralidade da língua como condição de acesso ao conhecimento, isso revela não apenas uma lacuna pedagógica, mas uma escolha curricular atravessada por relações de poder. O conceito de currículo, dessa forma, ultrapassa a noção reducionista de um conjunto de conteúdos a serem ensinados. Na perspectiva crítica, consolidada a partir da segunda metade do século XX, o currículo é compreendido como construção social, política e cultural, fruto de disputas e intencionalidades que expressam projetos de sociedade. Nessa lógica, não existe neutralidade curricular: toda seleção de saberes implica silenciamentos, ausências e hierarquizações, enquanto legitima determinadas visões de mundo em detrimento de outras (SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2006; SILVA, 2010).

A tendência, digamos, nos estudos sociais, por um currículo “voltado para a formação” vem a se constituir num exemplo. Ensinamos “pesquisa social” como um conjunto de “aptidões”, como uma série de métodos que possibilitarão que o estudante “aprenda como inquirir a si próprio”. Embora este certamente seja melhor que os modelos de ensino mais automáticos, baseados na memorização, que prevaleceram nas décadas passadas, pode ao mesmo tempo despolitizar o estudo da vida social. Pedimos a nossos estudantes para verem o conhecimento como uma construção social, para verem como os sociólogos, historiadores, antropólogos e outros constroem suas teorias e conceitos. Entretanto, assim fazendo, não os capacitamos a indagar por que existe uma determinada forma de coletividade social, como ela é mantida e quem dela se beneficia (Apple, 2006, p. 17-18).

Segundo Gimeno Sacristán (2000), o currículo deve ser entendido como um projeto cultural que organiza o que se ensina, como se ensina e para quem se ensina. Ele não se limita a um documento prescrito, mas envolve práticas cotidianas, materiais didáticos, avaliações e interações em sala de aula. Assim, o currículo opera como mediador entre o conhecimento socialmente produzido e a formação escolar, determinando quais saberes são considerados válidos e quais permanecem invisibilizados.

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc (Sacristán, 2008, p. 15-16).

Michael Apple (2006), por sua vez, destaca que o currículo está profundamente relacionado às estruturas de poder. Para o autor, os conteúdos escolares frequentemente reproduzem hegemonias, reforçando desigualdades de classe, gênero e etnia. No entanto, o currículo também pode ser espaço de resistência e transformação, quando incorporado em práticas pedagógicas que questionam o caráter excludente do conhecimento legitimado. Essa concepção é particularmente relevante para a educação de surdos, pois evidencia como a ausência da Libras, da cultura surda e de metodologias bilíngues nos currículos não é mero acaso, mas reflexo de uma lógica histórica que marginalizou as diferenças linguísticas.

Tomaz Tadeu da Silva (2010) reforça esse olhar ao afirmar que o currículo é também um texto cultural, permeado por discursos e repre-

sentenças. Ele não apenas transmite conhecimentos, mas constrói identidades e subjetividades. Nesse sentido, a exclusão da comunidade surda dos currículos oficiais não apenas dificulta a aprendizagem, mas também compromete a constituição identitária de estudantes surdos, que deixam de se ver representados nos conteúdos escolares. A ausência de narrativas surdas nos currículos implica, portanto, uma forma de silenciamento cultural.

Compreender o currículo a partir dessas perspectivas críticas é condição necessária para pensar sua função na educação bilíngue de surdos. Se o currículo é seleção e poder, torna-se urgente questionar: quais vozes e saberes estão sendo privilegiados? quais estão sendo silenciados? A resposta a essas perguntas permitirá analisar, nos próximos tópicos, como documentos oficiais, como o Currículo Paulista e os currículos municipais, lidam com a presença (ou ausência) da educação bilíngue, e de que forma essa invisibilidade impacta a escolarização e a identidade da comunidade surda.

Logo, ao compreender o currículo como construção social e política, torna-se inevitável reconhecer que ele é também um espaço de inclusão e exclusão. A seleção de conteúdos, a forma de organização escolar e as metodologias prescritas determinam não apenas o que será aprendido, mas quem terá condições de aprender e de se reconhecer nos processos formativos. Como argumenta Apple (2006), os currículos historicamente legitimaram saberes das classes dominantes, marginalizando vozes de grupos subalternizados. Essa crítica, aplicada à educação de surdos, permite perceber que a ausência da Libras e da cultura surda nos currículos não é apenas uma omissão, mas um reflexo das relações de poder que moldam a escola.

Sacristán (2000) enfatiza que o currículo deve ser visto como projeto cultural que precisa responder à diversidade social. Quando essa diversidade é ignorada, o currículo deixa de cumprir sua função democrática e se transforma em instrumento de reprodução de desigualdades. No caso dos surdos, o currículo que não reconhece a Libras como língua de instrução e não prevê o ensino do português como segunda língua acaba

por impor barreiras estruturais ao processo de alfabetização e letramento. A exclusão curricular, portanto, não se manifesta apenas na ausência de acessibilidade física ou de intérpretes, mas no cerne do que se entende como conhecimento válido na escola.

A diversidade pode ser abordada oferecendo dentro dos currículos módulos ou disciplinas opcionais que permitam a acomodação entre interesses e capacidades do aluno com a oferta curricular. Quando esses módulos ou materiais têm correspondência com subculturas desigualmente valorizadas social e academicamente, a discriminação social que se produzia na opção anterior volta a se repetir dentro do próprio currículo. Reproduz-se dentro de uma mesma escola, o que antes ocorria entre escolas distintas. Este seria o caso se, para efeitos da aquisição de determinados créditos para obter um mesmo título ou certificado, o aluno pudesse escolher entre um módulo acadêmico-intelectual ou outro de tipo manual. A discriminação se legitima mais se as opções se valorizam desigualmente no progresso posterior do aluno ou na passagem para outro nível educativo Sacristán, 2000, p. 64).

Tomaz Tadeu da Silva (2010) amplia essa reflexão ao afirmar que o currículo produz identidades. A escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas também de formação de subjetividades. Nesse sentido, a invisibilidade da comunidade surda nos currículos oficiais não apenas compromete a aprendizagem acadêmica, mas também fragiliza o reconhecimento identitário dos estudantes surdos. Quando o currículo ignora a Libras, apaga-se uma parte essencial da identidade surda, reforçando a lógica do déficit e da normalização que historicamente marcaram a educação desse grupo (Silva, 2010).

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma

questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (Silva, 2010, p. 15-16).

Dessa forma, o currículo deve ser compreendido como um território de disputa, em que a inclusão da perspectiva bilíngue não é apenas uma questão técnica, mas política e cultural. Garantir um currículo que respeite a Libras como L1 e o português escrito como L2 é, portanto, assegurar o direito dos surdos a uma educação que reconheça sua diferença e a valorize como riqueza cultural. Essa concepção crítica do currículo é fundamental para analisar, nos próximos tópicos, os documentos oficiais vigentes, como a BNCC, o Currículo Paulista e os currículos municipais, e verificar em que medida eles dão conta, ou não, das especificidades da comunidade surda.

Até o currículo também está em processo de transformação, por exemplo, na educação de surdos. Nos currículos tradicionais não havia espaço para respeitar a cultura de alunos surdos e, recentemente, os currículos estão introduzindo a língua de sinais, a história de surdos, a literatura surda e outros. Esses artefatos culturais não devem ser considerados apenas como entretenimento, mas sim um importante espaço educacional que faz formar a pedagogia surda e o currículo surdo, entre outros, que colaboram na constituição de identidades culturais positivas de sujeitos surdos (Strobel, 2008, p. 66).

A análise dos documentos curriculares oficiais brasileiros evidencia avanços normativos importantes no plano da educação inclusiva, mas também revela graves lacunas no tratamento das especificidades da educação de surdos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é apresentada como documento normativo de caráter nacional, destinado a orientar a elaboração dos currículos estaduais e municipais, garantindo a todos os estudantes um conjunto de aprendizagens essenciais (Brasil, 2017). A BNCC afirma o compromisso com a diversidade e a equidade, mas, quando se examina seu texto à luz da educação bilíngue, percebe-se que o documento não prevê diretrizes específicas para a escolarização de surdos em Libras como L1 e português escrito como L2. Ao

inserir-los de maneira genérica no campo da Educação Especial, a BNCC esvazia as particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda, reduzindo a questão à acessibilidade.

Esse mesmo padrão é reproduzido no Currículo Paulista, homologado em 2019, que tem como referência direta a BNCC. Embora traga princípios como equidade e valorização da diversidade, o documento também carece de objetivos de aprendizagem bilíngues ou de estratégias metodológicas específicas que contemplem o ensino da Libras e do português como L2. No caso da surdez, o currículo paulista se limita a menções amplas à inclusão, o que evidencia uma permanência da lógica integracionista: o estudante surdo é inserido em práticas escolares comuns, mas sem um currículo pensado a partir de sua diferença (São Paulo, 2019; Lodi; Harrison, 2020).

Nos municípios, a situação torna-se ainda mais complexa. Sem diretrizes nacionais claras e diante de currículos estaduais que não contemplam a especificidade da surdez, cabe às secretarias municipais desenvolver propostas locais, muitas vezes com recursos limitados. No caso de Cubatão, como se observará nesta pesquisa, não há até o momento um currículo municipal bilíngue que contemple as demandas dos estudantes surdos. Isso resulta em práticas fragmentadas, dependentes da atuação individual de professores e intérpretes, e em um descompasso entre a legislação que reconhece a educação bilíngue como modalidade (Lei nº 14.191/2021) e os currículos que deveriam assegurar sua implementação (Brasil, 2021).

Esse cenário revela uma contradição: de um lado, o marco legal brasileiro reconhece os direitos linguísticos da comunidade surda e afirma a educação bilíngue como modalidade própria; de outro, os documentos curriculares que orientam a prática pedagógica seguem silenciando a diferença, deixando a cargo das escolas e professores a responsabilidade de criar soluções sem apoio sistemático. Como aponta Skliar (1999), essa invisibilidade curricular reforça a exclusão simbólica e material dos sur-

dos, ao mesmo tempo em que perpetua a ideia de normalização, que os insere no sistema sem considerar sua identidade linguística.

Portanto, a análise da BNCC, do Currículo Paulista e dos currículos municipais evidencia a necessidade urgente de construir documentos que não apenas proclamem a inclusão, mas que também incorporem a Libras como L1 e o português como L2 de maneira estruturada e transversal. Sem essa reconfiguração, o direito legal à educação bilíngue permanecerá no nível da retórica, sem materializar-se em práticas pedagógicas consistentes.

A reflexão desenvolvida neste capítulo evidencia que o currículo não é neutro, mas um espaço de disputas em que se definem quais saberes são legitimados e quais permanecem silenciados. A análise dos documentos oficiais, BNCC, Currículo Paulista e currículos municipais, mostrou que, embora haja um discurso de equidade e inclusão, a educação bilíngue de surdos segue ausente em termos de diretrizes explícitas, objetivos de aprendizagem e metodologias estruturadas. Essa ausência não é mero detalhe técnico: trata-se de um reflexo histórico da marginalização da diferença linguística surda, ainda tratada sob a ótica da deficiência ou da integração, em vez de ser reconhecida como parte legítima da diversidade cultural (Skliar, 1999; Strobel, 2008).

Ao ignorar a Libras como L1 e o português escrito como L2, os currículos nacionais, estaduais e municipais acabam por reforçar uma exclusão simbólica e pedagógica. O estudante surdo é incluído formalmente na escola, mas sem acesso a um projeto pedagógico que dialogue com sua identidade e assegure sua permanência. Nesse sentido, a legislação que reconhece a educação bilíngue como modalidade própria (Lei nº 14.191/2021) entra em choque com currículos que permanecem silenciosos, criando uma contradição que fragiliza a efetividade das políticas públicas (Lodi; Harrison, 2020).

Entretanto, o currículo também pode ser compreendido como espaço de resistência e de transformação. A partir de perspectivas críticas (Sacristán, 2000; Apple, 2006; Silva, 2010), abre-se a possibilidade de disputar o que deve ser ensinado, de modo a construir um currículo que represente

as vozes historicamente marginalizadas, entre elas a comunidade surda. Nesse processo, torna-se urgente propor um currículo bilíngue que não apenas contemple Libras e português escrito, mas que também valorize a cultura surda, assegurando o direito à aprendizagem plena e ao reconhecimento identitário. Por fim, o currículo agrega o conjunto de escolhas sobre saberes e práticas, enquanto o PPP constitui o documento que traduz essas escolhas na identidade institucional da escola.

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS AUTORES

As teorias do currículo, quando aplicadas à análise da educação de surdos, revelam tanto pontos de convergência entre os autores clássicos e contemporâneos quanto divergências significativas em relação ao foco e às implicações de suas propostas. Em comum, observa-se o entendimento de que o currículo não é neutro, mas uma construção social, política e cultural que pode incluir ou excluir determinados grupos.

Sacristán (2000) é um dos principais defensores da ideia de que o currículo deve ser compreendido como uma prática social e histórica, que traduz disputas de poder e intencionalidades políticas. Para o autor, pensar o currículo implica reconhecer as escolhas e exclusões que ele produz. Nesse ponto, sua perspectiva converge com a de Apple (2006), que analisa como o currículo está imerso em relações de hegemonia e reprodução das desigualdades sociais. Ambos destacam que o currículo não se limita a uma lista de conteúdos, mas constitui-se como um campo de disputa e de poder.

Silva (2010) aprofunda essa discussão ao evidenciar que o currículo, além de selecionar conhecimentos, também molda identidades e subjetividades. Para ele, as teorias do currículo devem ser analisadas a partir de sua dimensão cultural, pois o conhecimento escolar está intrinsecamente ligado à produção de identidades. Essa perspectiva converge com Sacristán (2000) e Apple (2006) no reconhecimento do caráter político do currículo, mas diverge por enfatizar com maior intensidade os proces-

tos de subjetivação, ou seja, como o currículo participa da construção de quem os sujeitos são e podem ser.

Ao aproximar essas teorias das reflexões sobre a educação de surdos, autores como Skliar (1999) e Strobel (2009) revelam a forma como o currículo tem historicamente excluído a diferença linguística e cultural da comunidade surda. Skliar (1999) destaca que a ausência da Libras e da cultura surda nos currículos reforça a lógica de homogeneização escolar, que desconsidera as singularidades dos alunos surdos. Strobel (2009), por sua vez, amplia esse diagnóstico ao mostrar que o apagamento da cultura surda nos documentos curriculares não é apenas pedagógico, mas simbólico: ele nega a legitimidade da identidade surda como constitutiva de um grupo cultural específico.

Nesse sentido, há uma convergência entre os autores clássicos e os pesquisadores da área da surdez: todos reconhecem que o currículo reflete relações de poder e pode ser um espaço de exclusão. A divergência está no enfoque. Sacristán (2000), Apple (2006) e Silva (2010) apresentam análises mais amplas, ligadas a contextos sociais e políticos gerais, enquanto Skliar (1999) e Strobel (2009) aplicam essa crítica ao campo da surdez, revelando como a exclusão da Libras e da cultura surda perpetua a marginalização dos estudantes surdos.

Assim, o diálogo entre esses autores mostra que compreender o currículo exige considerar tanto sua dimensão política e cultural geral quanto suas implicações específicas para grupos historicamente excluídos, como a comunidade surda. A convergência está em desnaturalizar o currículo e revelar seu caráter político; a divergência está na escala de análise — macroestrutural em Sacristán, Apple e Silva, e cultural-identitária em Skliar e Strobel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas no campo do currículo e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ainda são emergentes, especialmente no que se refere à efetiva

implementação de práticas pedagógicas que garantam à Comunidade Surda o pleno exercício de seus direitos linguísticos e educacionais. Esse campo de estudo evidencia a necessidade de refletir criticamente sobre o ensino bilíngue, reconhecido recentemente como modalidade específica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e reforça que a educação de surdos não deve se limitar à presença eventual de estudantes surdos nas turmas. Ao contrário, deve constituir um projeto educacional estruturado, capaz de assegurar o letramento em Libras e em Língua Portuguesa escrita, promovendo o acesso ao conhecimento, à cultura e à participação social plena.

Garantir o direito à educação bilíngue implica reconhecer que a Libras não é apenas um recurso de acessibilidade, mas uma língua de instrução legítima, eixo central na construção de identidade, autonomia e pertencimento dos estudantes surdos. Desse modo, a escola deve ir além da adaptação curricular pontual, criando espaços educativos que valorizem a diversidade linguística, promovam práticas pedagógicas inclusivas e fomentem o diálogo entre línguas, culturas e saberes. Tal perspectiva fortalece não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento social e afetivo dos estudantes, consolidando o papel da escola como espaço de transformação e empoderamento cultural.

As redes de ensino precisam ser acolhedoras e reflexivas, capazes de promover práticas pedagógicas que efetivamente incluam crianças surdas em todos os espaços escolares. Nesse sentido, não é suficiente apenas a presença de intérpretes de Libras ou adaptações pontuais; torna-se imprescindível investir na formação continuada dos docentes, garantindo que professores da Educação Básica desenvolvam competências para atuar em contextos bilíngues e compreendam a importância da Libras como língua de instrução. Tal capacitação deve se articular com programas de pós-graduação e com a produção de pesquisas aplicadas, de modo a subsidiar a construção de currículos bilíngues para surdos que sejam consistentes, contextualizados e sensíveis às demandas culturais e linguísticas dessa comunidade.

O fortalecimento da formação docente e da pesquisa aplicada não apenas qualifica a prática pedagógica, mas também promove a reflexão crítica sobre os princípios de justiça social que orientam a educação inclusiva. Um currículo bilíngue para surdos deve transcender a simples adaptação de conteúdos, articulando saberes que valorizem a língua de sinais, a identidade cultural e o protagonismo dos estudantes surdos. Essa perspectiva permite que a escola seja um espaço de construção coletiva de conhecimento, no qual a diversidade linguística e cultural é reconhecida como elemento central para o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo.

Além disso, é fundamental que as redes de ensino desenvolvam políticas de incentivo à pesquisa, incentivando professores e equipes pedagógicas a investigarem práticas inovadoras e a construir propostas curriculares que consolidem a educação bilíngue como direito, e não apenas como recurso assistencial. Ao integrar formação docente, pesquisa e prática pedagógica, torna-se possível consolidar uma abordagem educativa que articule inclusão, equidade e valorização da comunidade surda, fortalecendo a escola como espaço transformador, de produção de conhecimento e de respeito à diversidade linguística e cultural.

A Educação Bilíngue para Surdos precisa ser efetivamente implementada nas escolas regulares de ensino, reconhecendo que esse é um processo gradual, que pode demandar décadas para alcançar sua plena consolidação. No entanto, é por meio da pesquisa, da reflexão crítica e da produção sistemática de conhecimento que esse território educacional pode se tornar verdadeiramente acolhedor, capaz de oferecer experiências de aprendizagem significativas para todos os estudantes. Uma escola preparada para receber alunos surdos não se limita a prover recursos materiais ou presença de intérpretes; trata-se de construir ambientes pedagógicos inclusivos, nos quais profissionais da educação desenvolvam uma compreensão ampliada de suas funções, contemplando não apenas conteúdos, habilidades e competências, mas também dimensões culturais, linguísticas e identitárias.

Nesse sentido, a implementação da educação bilíngue exige que a formação docente seja contínua, articulada a políticas públicas de incentivo à pesquisa e à inovação pedagógica. É preciso que os professores atuem de forma colaborativa, participando de programas de pós-graduação, grupos de estudo e projetos de investigação aplicados, de modo a consolidar práticas curriculares que valorizem a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Dessa forma, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos para se tornar um ambiente de produção coletiva de conhecimento, no qual a diversidade linguística é reconhecida, a participação dos estudantes surdos é ampliada e o direito à educação bilíngue é efetivado.

Portanto, avançar na educação bilíngue para surdos não significa apenas cumprir dispositivos legais ou implementar metodologias isoladas, mas sim promover uma transformação estrutural na escola e na sociedade. Trata-se de consolidar um projeto educativo que articule justiça social, inclusão verdadeira, valorização da cultura surda e construção de identidades autônomas. A escola, nesse cenário, atua como um território de produção de saberes plural, onde cada estudante, independentemente de sua condição linguística, é protagonista de seu próprio aprendizado e encontra espaço para desenvolver seu potencial integral.

REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.845, de 25 de outubro de 2021.** Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 out. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10845.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Margaret. A educação bilíngue de surdos e a Base Nacional Comum Curricular: avanços, limites e contradições. **Revista Espaço**, Brasília, DF, v. 39, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.institutocleber.com.br/espaco>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista: Etapa Ensino Fundamental e Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019. Dis-

ponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.