



# REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH  
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

## ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA

## BETWEEN MARGINS AND SILENCES: EDUCATION FOR ETHNIC- RACIAL RELATIONS AND INCLUSION OF DEAF PEOPLE

## ENTRE MÁRGENES Y SILENCIOS: EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS

Artigo recebido: 28/09/2025

Artigo aceito: 01/12/2025

Taynan Alécio da Silva<sup>1</sup>

Giovana Cristina de Campos Bezerra<sup>2</sup>

Adriano de Oliveira Gianotto<sup>3</sup>

Gleison Fabian Rocha<sup>4</sup>

Eduardo Alberto Megda<sup>5</sup>

### RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre as intersecções entre a educação para as relações étnico-raciais e a inclusão da pessoa surda no espaço escolar, reconhecendo as margens e os silêncios que historicamente marcaram a experiência de grupos subalternizados. A análise parte da compreensão de que a escola é um espaço de produção e reprodução de saberes, mas também de desigualdades. Nesse contexto, discutir a educação das relações étnico-raciais significa enfrentar o racismo estrutural, ao passo que considerar a inclusão da pessoa surda implica questionar barreiras comunicacionais, culturais e pedagógicas. O estudo evidencia que ambas as pautas se encontram em um ponto comum: a luta pelo direito à diferença e pelo reconhecimento da diversidade como valor educativo. Por meio de revisão bibliográfica e análise crítica de documentos legais, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 10.436/2002, destaca-se que as políticas públicas ainda enfrentam desafios quanto à efetivação de práticas inclusivas que contemplem simultaneamente marcadores de raça, etnia, língua e deficiência. Assim, o artigo propõe a necessidade de uma pedagogia interseccional, que reconheça a pluralidade de identidades presentes na escola e promova metodologias que valorizem tanto a história e cultura afro-

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Líder do Grupo Libras, Educação de Surdos e Letramento de Surdos (LEPDLS) E-mail: [nanalecio@gmail.com](mailto:nanalecio@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8771-0766>

<sup>2</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos e Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará, Mestra em Letras pela Universidade Federal de Pelotas, E-mail: [arlgini.campos4@gmail.com](mailto:arlgini.campos4@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4291-6174>

<sup>3</sup> Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco, Mestre em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco, Líder do Grupo Libras, Educação de Surdos e Letramento de Surdos (LEPDLS) E-mail: [adriano.gianotto@ufms.br](mailto:adriano.gianotto@ufms.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1651-5132>

<sup>4</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, E-mail: [gleisonfab@gmail.com](mailto:gleisonfab@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3774-2265>

<sup>5</sup> Mestrando em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná, E-mail: [dudumegda@gmail.com](mailto:dudumegda@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1708-1663>

**ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO  
DA PESSOA SURDA**

brasileira quanto a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como expressão legítima. Conclui-se que somente a partir do diálogo entre essas perspectivas será possível construir uma educação democrática, crítica e inclusiva, capaz de romper com silenciamentos históricos e abrir espaço para a escuta das múltiplas vozes que compõem o tecido social.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Relações étnico-raciais; Surdez

## ABSTRACT

This paper reflects on the intersections between education for ethnic-racial relations and the inclusion of deaf people in schools, recognizing the margins and silences that have historically shaped the experiences of marginalized groups. The analysis starts from the understanding that the school is both a space of knowledge production and of reproduction of inequalities. Discussing education for ethnic-racial relations means confronting structural racism, while addressing the inclusion of deaf people implies questioning communicational, cultural, and pedagogical barriers. The study highlights that both agendas share a common point: the struggle for the right to difference and for the recognition of diversity as an educational value. Through bibliographic review and critical analysis of legal documents, such as Law 10.639/2003 and Law 10.436/2002, it is emphasized that public policies still face challenges in implementing inclusive practices that simultaneously address race, ethnicity, language, and disability. Therefore, the article argues for the need of an intersectional pedagogy that acknowledges the plurality of identities within schools and promotes methodologies that value both Afro-Brazilian history and culture and Brazilian Sign Language (Libras) as a legitimate expression. It concludes that only through dialogue between these perspectives will it be possible to build a democratic, critical, and inclusive education, capable of breaking historical silences and opening space for the voices that shape the social fabric.

**Keywords:** Inclusive education; Ethnic-racial relations; Deafness

## RESUMEN

Este trabajo busca reflexionar sobre las intersecciones entre la educación para las relaciones étnico-raciales y la inclusión de la persona sorda en la escuela, reconociendo los márgenes y silencios que históricamente han marcado la experiencia de los grupos subalternizados. El análisis parte de la comprensión de que la escuela es un espacio de producción y reproducción de saberes, pero también de desigualdades. Hablar de educación para las relaciones étnico-raciales significa enfrentar el racismo estructural, mientras que considerar la inclusión de la persona sorda implica cuestionar barreras comunicacionales, culturales y pedagógicas. El estudio señala que ambas agendas convergen en un punto común: la lucha por el derecho a la diferencia y por el reconocimiento de la diversidad como valor educativo. A través de una revisión bibliográfica y análisis crítico de documentos legales, como la Ley 10.639/2003 y la Ley 10.436/2002, se destaca que las políticas públicas aún enfrentan desafíos en la implementación de prácticas inclusivas que contemplen simultáneamente raza, etnia, lengua y discapacidad. En este sentido, el artículo propone la necesidad de una pedagogía interseccional que reconozca la pluralidad de identidades presentes en la escuela y promueva metodologías que valoren tanto la historia y cultura afrobrasileña como la Lengua de Señas Brasileña (Libras) como una expresión legítima. Se concluye que solo a partir del diálogo entre estas perspectivas será posible construir una educación democrática, crítica e inclusiva, capaz de romper con silencios históricos y abrir espacio para la escucha de múltiples voces que componen el tejido social.

**Palabra-Chaves:** Educación inclusiva; Relaciones étnico-raciales; Sordera

## INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a educação brasileira exige enfrentar, de maneira contundente, as desigualdades históricas que estruturam o tecido social e reverberam no espaço escolar. Entre essas desigualdades, a questão racial se apresenta como um dos principais marcadores de exclusão e de manutenção de hierarquias sociais, expressando-se nas taxas de evasão escolar, nos índices de analfabetismo e no acesso desigual a políticas públicas de qualidade. O racismo estrutural, que atravessa séculos de escravidão e práticas discriminatórias naturalizadas, conforma práticas pedagógicas que, muitas vezes, silenciam vozes e invisibilizam culturas. Esse mesmo cenário se repete quando observamos a situação das pessoas surdas, cuja condição linguística e cultural é frequentemente desconsiderada nos processos de ensino e aprendizagem, marcando-as como sujeitos que permanecem nas “margens” da escola e da sociedade.

O Brasil apresenta um dos contextos mais complexos em termos de diversidade étnico-racial, resultado do encontro – quase sempre violento entre povos originários, populações africanas escravizadas e imigrantes europeus e asiáticos. Essa composição multicultural, ao invés de se traduzir em igualdade de direitos, estruturou-se em torno da negação da diferença e da imposição de um padrão branco, ouvinte e letrado como norma universal. A educação, historicamente, cumpriu o papel de reafirmar essa hegemonia, produzindo currículos eurocêntricos, práticas pedagógicas homogeneizadoras e formas de avaliação que pouco reconhecem a pluralidade de experiências.

A Lei 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representou um marco de resistência e de reconfiguração curricular. Entretanto, sua implementação ainda enfrenta barreiras significativas, especialmente diante de práticas pedagógicas que não dialogam com a realidade dos estudantes negros e indígenas, e que pouco avançam no enfrentamento das desigualdades. Ao mesmo tempo, as barreiras enfrentadas por estudantes surdos revelam outra dimensão das exclusões educacionais: a dificuldade em se reconhecer a Libras como língua legítima de instrução e a surdez como diferença cultural e não apenas deficiência a ser superada.

Pensar a educação de surdos a partir da perspectiva das relações étnico-raciais implica compreender que a exclusão linguística e a exclusão racial compartilham mecanismos

**ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800*



semelhantes de silenciamento. Em ambos os casos, o sujeito é colocado em uma posição de inferioridade e submetido a práticas de assimilação cultural. Assim como a escola historicamente demandou do aluno negro a negação de sua ancestralidade africana, também demandou da pessoa surda a adaptação forçada ao oralismo, negando-lhe a língua de sinais e sua identidade cultural.

Nesse sentido, a interseção entre educação de surdos e relações étnico-raciais amplia o campo das lutas por reconhecimento e inclusão. Se o currículo deve valorizar as culturas afro-brasileiras e indígenas como constitutivas da identidade nacional, também deve incorporar a Libras e a cultura surda como elementos legítimos de produção de conhecimento. Trata-se de reconhecer que as formas de exclusão se articulam e que o enfrentamento do racismo educacional exige, igualmente, o enfrentamento do audismo, isto é, da visão que inferioriza a experiência surda em prol de uma lógica ouvintista.

A reflexão sobre surdez e diversidade cultural não pode ser dissociada da noção de território. Território não apenas como espaço físico, mas como espaço simbólico de pertencimento, de construção identitária e de afirmação política. A escola é, nesse sentido, um território de disputas: de currículos, de línguas, de culturas. Pensar surdez e território juntos é compreender que os espaços educativos devem ser reconfigurados para acolher diferentes formas de existência e expressão, rompendo com o paradigma da homogeneização.

Ao associar surdez, território e diversidade cultural, torna-se possível questionar as práticas hegemônicas que insistem em centralizar a oralidade e a branquitude como normas universais. Essa perspectiva crítica nos leva a propor que a inclusão da pessoa surda, articulada às lutas raciais, se dê como processo de reconhecimento político, cultural e linguístico. É nesse encontro entre margens e silêncios que se abre espaço para a construção de uma educação emancipatória, capaz de transformar desigualdades históricas em oportunidades de valorização da diferença.

O presente estudo tem como objetivo analisar as interfaces entre as políticas de educação para as relações étnico-raciais e a inclusão da pessoa surda, problematizando os modos como a escola contemporânea lida com a diversidade cultural e linguística. Busca-se compreender de que forma a articulação entre raça, surdez e território pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras, que rompam com o silenciamento histórico de sujeitos subalternizados. Ao propor esse diálogo, pretende-se oferecer subsídios

**ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**

para a construção de um projeto educacional que valorize a pluralidade, enfrente desigualdades estruturais e consolide uma escola efetivamente democrática.

## **METODOLOGIA**

A educação brasileira, historicamente marcada por processos de exclusão e silenciamento de identidades, encontra-se diante do desafio de promover práticas pedagógicas que assegurem a equidade, a diversidade e a justiça social. A articulação entre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a inclusão da pessoa surda expõe contradições e possibilidades que emergem quando se analisa a escola como espaço intercultural. Este texto, ancorado em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, reflete, sob uma perspectiva decolonial, sobre os entrelugares onde as políticas educacionais se cruzam, revelando tanto conquistas normativas quanto os silêncios persistentes nas práticas pedagógicas cotidianas.

A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 consolidaram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar. Como destaca Gomes (2012, p. 123), “a inserção dessas temáticas no currículo representa não apenas uma reparação histórica, mas uma ruptura epistemológica com o paradigma eurocêntrico de conhecimento”.

No campo da inclusão da pessoa surda, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, e o Decreto nº 5.626/2005 a regulamenta, assegurando sua presença nos processos educativos. Quadros e Karnopp (2004, p. 87) afirmam que “o reconhecimento da Libras como língua natural da comunidade surda é um marco político e cultural, pois legitima a diferença linguística e cultural desse grupo”.

Esses dispositivos legais evidenciam que a educação inclusiva não pode ser pensada em termos homogêneos, mas deve contemplar as múltiplas dimensões de pertencimento e identidade.

A perspectiva decolonial permite problematizar as heranças coloniais que atravessam currículos e práticas escolares. Walsh (2009, p. 45) afirma que “a decolonialidade exige deslocar a matriz eurocêntrica de poder e abrir espaço para epistemologias outras, historicamente marginalizadas”.

### **ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**

No caso da educação de surdos, a adoção da Libras como língua de instrução se configura como prática de resistência ao monolinguismo hegemônico. Skliar (2016, p. 29) ressalta que “não se trata apenas de traduzir conteúdos, mas de reconhecer a surdez como diferença cultural, e não como deficiência”. De maneira semelhante, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena implica o reconhecimento de saberes e memórias silenciadas, tensionando o currículo monocultural.

Ambos os movimentos o ensino intercultural étnico-racial e a pedagogia bilíngue em Libras revelam um projeto educativo que se constrói “entre margens”, desafiando os silêncios coloniais.

Relatórios do Ministério da Educação, como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009), apontam para a necessidade de formação docente continuada e de produção de materiais didáticos específicos. Contudo, pesquisas como a de Castro (2019) revelam que “ainda existe uma grande distância entre o que prescrevem as legislações e a realidade da escola, onde o racismo estrutural e o audismo permanecem naturalizados”.

No que se refere à pessoa surda, dados do Relatório de Monitoramento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (INEP, 2018) indicam avanços no acesso, mas persistem desafios relacionados à formação de professores bilíngues e à produção de materiais didáticos em Libras.

A invisibilidade de sujeitos em intersecções, como surdos negros ou indígenas, mostra que os marcos legais não dão conta, sozinhos, da complexidade da diversidade brasileira. Carneiro (2011, p. 53) já alertava que “o racismo e o sexismo operam como sistemas de opressão que se entrecruzam, gerando novas formas de exclusão e silenciamento”.

O silêncio em torno das questões étnico-raciais e linguísticas não significa ausência, mas a presença de processos históricos de apagamento. Como aponta Santos (2007, p. 15), “a colonialidade não apenas produziu desigualdades materiais, mas também epistemicídios, apagando conhecimentos e vozes”.

Entretanto, o cenário educacional também é marcado por resistências. Movimentos sociais de pessoas negras e surdas, associações de intérpretes de Libras e coletivos de professores têm produzido práticas pedagógicas que contestam o silenciamento e promovem experiências interculturais de ensino.

#### **ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**



Pensar a educação para as relações étnico-raciais em diálogo com a inclusão da pessoa surda implica adotar uma abordagem interseccional, que compreenda a diferença como princípio educativo. Como defende Candau (2012, p. 104), “a interculturalidade crítica propõe um projeto de sociedade e de educação comprometido com a justiça social, cultural e cognitiva”.

Entre margens e silêncios, a escola tem o desafio de reinventar-se como espaço de justiça epistêmica, onde a diversidade seja reconhecida como riqueza e não como problema. O reconhecimento da pessoa surda, dos sujeitos negros e indígenas não se limita à inclusão formal, mas implica repensar a própria estrutura curricular e pedagógica da escola brasileira.

## **EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS MARCOS LEGAIS NO BRASIL**

A educação de surdos no Brasil tem sido construída historicamente em meio a disputas teóricas, políticas e culturais que refletem tensões entre modelos de assimilação linguística e propostas inclusivas voltadas ao respeito às especificidades da comunidade surda. A trajetória dos marcos legais nacionais revela uma progressiva tentativa de reconhecimento da singularidade linguística e cultural dos surdos, mas também evidencia contradições e lacunas que ainda persistem.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão ocorreu por meio da Lei nº 10.436/2002, representando um marco histórico na luta do movimento surdo brasileiro. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou essa lei, estabelecendo diretrizes para a formação de professores e intérpretes, a inserção da Libras nos currículos e o direito à educação bilíngue, que se estrutura a partir da Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Esse reconhecimento não apenas confere legitimidade à Libras, mas também estabelece bases para que os surdos tenham acesso ao conhecimento em condições equânimes.

Contudo, a implementação prática da educação bilíngue enfrenta desafios estruturais. A falta de profissionais qualificados, de escolas bilíngues específicas e de políticas de continuidade entre os níveis de ensino compromete a efetividade do que está previsto em lei. Ademais, ainda há resistência de setores que defendem exclusivamente a inclusão dos surdos

em classes regulares sem garantias de acesso linguístico efetivo, o que pode levar a processos de exclusão dentro da própria escola inclusiva.

As políticas públicas voltadas à educação de surdos refletem avanços formais, mas ainda se mostram insuficientes em termos de execução. Apesar da criação de escolas bilíngues de surdos em algumas unidades federativas, a maioria dos municípios brasileiros não possui estrutura adequada. As diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que incluem a perspectiva da acessibilidade e da inclusão, pouco se materializaram em metas concretas voltadas à comunidade surda.

Outro aspecto central diz respeito à formação docente. Apesar da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, sua oferta é frequentemente superficial, sem garantir proficiência comunicativa aos futuros professores. Isso reforça a dependência de intérpretes, muitas vezes em número insuficiente, gerando barreiras no cotidiano escolar. Além disso, há um hiato entre a legislação e os recursos financeiros destinados a assegurar infraestrutura, materiais didáticos bilíngues e pesquisas aplicadas à área.

A análise da educação de surdos também deve ser articulada com as pautas étnico-raciais, uma vez que as desigualdades sociais impactam de maneira interseccional sujeitos surdos negros, indígenas e pertencentes a grupos marginalizados. A política educacional brasileira, ao abordar a diversidade, tende a segmentar categorias identitárias (deficiência, raça, gênero), sem avançar em uma abordagem interseccional robusta. Isso resulta na invisibilidade das múltiplas camadas de exclusão que atravessam esses sujeitos.

No caso específico de surdos indígenas, há um desafio adicional: a coexistência entre línguas de sinais emergentes nas comunidades indígenas e a Libras, gerando tensões quanto à valorização das línguas originárias. Já para os surdos negros, as barreiras se ampliam pela desigualdade estrutural que dificulta o acesso a serviços educacionais de qualidade. A ausência de dados estatísticos que cruzem deficiência e raça revela o quanto o Estado brasileiro ainda negligência políticas focalizadas nessa dimensão.

O percurso legal e político em torno da educação de surdos no Brasil revela uma narrativa marcada por conquistas importantes, mas que permanecem em grande parte no plano normativo. A materialização de uma educação bilíngue plena exige não apenas reconhecimento legal, mas também investimento contínuo, valorização da diversidade cultural

**ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**



e enfrentamento das desigualdades interseccionais. Somente a partir de uma perspectiva que una acessibilidade linguística, justiça social e combate ao racismo estrutural será possível consolidar uma educação de surdos efetivamente democrática e emancipatória no Brasil.

## **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA**

A escola, como instituição social, constitui-se em espaço privilegiado de produção, transmissão e ressignificação de saberes. Nesse contexto, as relações étnico-raciais e a interculturalidade emergem como dimensões centrais para compreender os processos educativos no Brasil, país marcado pela diversidade cultural, histórica e linguística. A valorização das contribuições afro-brasileiras e indígenas, bem como a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, configuram-se como marcos legais e pedagógicos que buscam transformar práticas curriculares e didáticas, promovendo uma educação plural, democrática e inclusiva.

O legado afro-brasileiro e indígena é fundamental para a formação cultural do país, mas historicamente foi invisibilizado pelos currículos escolares. A música, a oralidade, a religiosidade, a culinária, as formas de organização social e as práticas comunitárias dessas populações constituem elementos que possibilitam novos paradigmas pedagógicos.

Autores como Munanga (2005, p. 42) destacam que o reconhecimento das matrizes culturais africanas e indígenas amplia a compreensão do próprio conceito de cidadania, uma vez que evidencia a pluralidade constitutiva da nação. Ao inserir essas contribuições nos processos educativos, cria-se um diálogo intercultural que rompe com a hegemonia eurocêntrica ainda dominante nos currículos escolares.

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e a Lei 11.645/08, que ampliou essa obrigatoriedade à História e Cultura Indígena, representam conquistas dos movimentos sociais e da luta antirracista. Essas legislações propõem não apenas a inserção de novos conteúdos, mas sobretudo a reestruturação das práticas pedagógicas, visando combater estereótipos e construir uma escola mais plural.

De acordo com Gomes (2003, p. 170), a aplicação dessas leis implica em “desnaturalizar hierarquias culturais e epistemológicas”, permitindo que os estudantes compreendam a relevância dos povos africanos e indígenas na formação da identidade

**ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**

nacional. Tal perspectiva rompe com o mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que potencializa a interculturalidade como prática pedagógica.

Apesar dos avanços legais, a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 encontra barreiras estruturais. A ausência de formação docente específica, a escassez de materiais didáticos de qualidade e a resistência de setores escolares diante da mudança curricular constituem obstáculos recorrentes.

Silva (2015, p. 123) argumenta que “a legislação, por si só, não garante transformações concretas, sendo necessário investimento contínuo em políticas públicas de formação e acompanhamento pedagógico”. Assim, a interculturalidade corre o risco de se reduzir a práticas pontuais ou comemorativas, como em datas específicas, em vez de integrar-se como princípio estruturante da prática escolar.

A abordagem das relações étnico-raciais articulada às questões da surdez introduz um campo de análise ainda pouco explorado, mas essencial para a compreensão da inclusão plena. Pessoas surdas que pertencem a grupos afrodescendentes ou indígenas vivenciam múltiplas camadas de desigualdade: por um lado, o racismo estrutural; por outro, o capacitismo que perpassa os espaços educacionais.

De acordo com Skliar (1998, p. 57), é necessário compreender a surdez a partir de uma perspectiva cultural e linguística, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como parte integrante de identidades plurais. Nesse sentido, quando a escola promove a interculturalidade e o respeito às diferenças étnico-raciais, precisa também incorporar as experiências das pessoas surdas, garantindo que a inclusão não se limite ao acesso físico, mas também ao direito à diferença.

**Quadro 1** - comparativo pode ilustrar os desafios e contribuições

<b>DIMENSÃO</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS</b>	<b>LEIS 10.639/03 E 11.645/08</b>	<b>INTERSECÇÕES COM A SURDEZ</b>
<b>CURRÍCULO</b>	Oralidade, religiosidade, arte, música, organização comunitária	Inclusão de conteúdos históricos e culturais afro-indígenas	Necessidade de materiais bilíngues (Português e Libras) que abordem a temática
<b>FORMAÇÃO DOCENTE</b>	Resgate de saberes tradicionais	Formação específica sobre diversidade étnico-racial	Formação voltada à educação de surdos, com perspectiva intercultural
<b>DESAFIOS</b>	Invisibilização e estereótipos	Resistência institucional e falta de recursos	Interseção de preconceitos: racismo e capacitismo
<b>POSSIBILIDADES</b>	Valorização da diversidade cultural	Reconstrução de identidades plurais	Promoção da equidade e inclusão interseccional

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

**ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**

A reflexão sobre as relações étnico-raciais e a interculturalidade na escola não pode se restringir a uma dimensão legal ou curricular. Trata-se de um compromisso ético e político da educação com a justiça social e com a construção de uma sociedade mais equânime. A valorização das contribuições afro-brasileiras e indígenas, a efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a atenção às intersecções com a surdez revelam a urgência de práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

Nesse sentido, a escola assume o papel de promotora de diálogos interculturais, capazes de superar silenciamentos históricos e de construir novas possibilidades de convivência e aprendizagem, em que a diferença seja compreendida não como obstáculo, mas como potência educativa.

## **SABERES DAS MARGENS: RESISTÊNCIA E INCLUSÃO**

A compreensão dos saberes das margens remete à necessidade de reconhecer a pluralidade epistêmica e cultural que atravessa as experiências de grupos historicamente subalternizados. Em oposição à centralidade da racionalidade hegemônica, tais saberes emergem como práticas de resistência e inclusão, desafiando estruturas de exclusão e afirmando identidades coletivas. Os povos surdos, quilombolas e indígenas exemplificam com vigor essa construção de alternativas que, para além de sobreviverem à lógica dominante, apontam para a possibilidade de transformação da educação em direção a uma democracia real e substantiva.

As comunidades surdas, ao afirmarem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como instrumento de comunicação e produção cultural, reivindicam o direito à diferença linguística e epistêmica. Esse gesto desloca a hegemonia da oralidade e impõe à escola a responsabilidade de adotar práticas bilíngues, reconhecendo a língua de sinais não como mera adaptação, mas como fundante de uma cosmovisão própria. Trata-se, portanto, de uma insurgência pedagógica que afirma: "a língua não é apenas um meio, mas um território de existência" (Strobel, 2008, p. 47). Conforme exposto, a centralidade da Libras pode ser organizada no Quadro 2, a seguir.

### **ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**

**Quadro 2 – Comunidade Surda e a centralidade da Libras**

ASPECTOS	DESCRIÇÃO
<b>AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA</b>	Adoção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como instrumento legítimo de comunicação e produção cultural.
<b>DIREITO À DIFERENÇA</b>	Reivindicação da diferença linguística e epistêmica frente à hegemonia da oralidade, rompendo com o paradigma integracionista.
<b>RESPONSABILIDADE ESCOLAR</b>	Necessidade de a escola adotar práticas bilíngues, que reconheçam a Libras não como adaptação, mas como fundamento de um projeto pedagógico inclusivo e intercultural.
<b>COSMOVISÃO PRÓPRIA</b>	A Libras é compreendida não apenas como recurso linguístico, mas como território de existência, afirmando modos de ser, pensar e se relacionar.
<b>INSURGÊNCIA PEDAGÓGICA</b>	A resistência surda configura-se como movimento de deslocamento epistêmico, no qual a língua torna-se base da identidade cultural e da transformação educacional.

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

No caso dos quilombolas, a resistência articula-se na manutenção de tradições comunitárias, no cultivo da terra e na transmissão oral dos saberes ancestrais. A experiência escolar quilombola não pode ser reduzida a currículos prontos; deve ser, antes, uma pedagogia da memória, em que os rituais, as festas e o trabalho coletivo funcionam como dispositivos formativos. Como afirma Gomes (2003, p. 173), "a escola quilombola deve dialogar com a herança africana e com as formas de organização próprias da comunidade, sem dissolver-se no universalismo excludente".

Entre os povos indígenas, a luta concentra-se na garantia da educação intercultural e bilíngue, em que o conhecimento tradicional – cosmogonias, mitologias, práticas de cuidado da terra – encontra espaço legítimo no currículo. Não se trata de folclorizar tais experiências, mas de inscrevê-las como epistemologias válidas. O desafio é superar a colonização pedagógica, reconhecendo que o indígena não é "objeto" de políticas educacionais, mas sujeito de uma pedagogia própria.

Conforme sistematizado no Quadro 3, é possível visualizar os principais aspectos da educação indígena e de suas epistemologias próprias.

**Quadro 3 – Educação indígena e epistemologias próprias**

ASPECTOS	DESCRIÇÃO
<b>EDUCAÇÃO INTERCULTURAL</b>	Processos educativos que articulam língua materna, práticas culturais e conteúdos da sociedade envolvente, sem hierarquizar os saberes.
<b>BILINGUISMO</b>	Reconhecimento da língua indígena como central no processo pedagógico, em diálogo com a língua portuguesa, preservando a identidade linguística.
<b>CONHECIMENTO TRADICIONAL</b>	Inclusão de cosmogonias, mitologias e práticas de cuidado com a terra no currículo, não como folclore, mas como epistemologias legítimas.
<b>SUPERAÇÃO DA COLONIZAÇÃO</b>	Enfrentamento da lógica colonizadora que trata o indígena como “objeto” de políticas, reconhecendo-o como sujeito de pedagogia própria e de direito educativo diferenciado.
<b>EPISTEMOLOGIAS VÁLIDAS</b>	Afirmção dos modos de conhecer indígenas como fundamentais para a diversidade epistêmica, questionando a hegemonia do saber ocidental.

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

Os saberes das margens constituem contrapontos epistemológicos à lógica hegemônica ocidental, marcada pela linearidade, pela racionalidade técnica e pelo produtivismo. Ao contrário, são saberes relacionais, vinculados ao território, à oralidade, ao corpo e à coletividade. Sua força reside justamente no que a hegemonia tenta silenciar: a diversidade como fundamento.

Esses conhecimentos resistem não apenas por permanecerem vivos nas comunidades, mas por tensionarem os discursos de neutralidade e universalidade do saber científico. Conforme Santos (2007), "a ecologia dos saberes não pretende hierarquizar, mas possibilitar o encontro de racionalidades, numa perspectiva em que o conhecimento científico não anula, mas dialoga com outros modos de conhecer".

A potência desses saberes não-hegemônicos é, portanto, sua capacidade de inscrever novas epistemologias no espaço público, ressignificando a noção de educação e transformando a sala de aula em espaço de disputa simbólica e política. A resistência é, nesse sentido, produtora de novas formas de viver e ensinar.

A partir do reconhecimento das experiências das margens, abre-se a possibilidade de construir uma educação democrática e popular, que não se limite ao acesso formal à escola, mas que se configure como prática de justiça social. A democracia, nesse horizonte, não é apenas regime político, mas condição pedagógica que se realiza quando todos os sujeitos são reconhecidos em suas identidades e saberes.

**ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**

Inspirada em Paulo Freire, essa perspectiva assume a educação como prática da liberdade, em que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão" (Freire, 1987, p. 68). A escola democrática deve, assim, articular os saberes acadêmicos e populares, rompendo a lógica bancária da transmissão unilateral.

O caminho da educação popular aponta para metodologias que partem da realidade das comunidades, fomentando o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. Trata-se de uma prática que não nega o saber científico, mas que recusa sua exclusividade, reconhecendo que o conhecimento legítimo é plural e interdependente. Essa compreensão pode ser sistematizada no Quadro 4, a seguir

**Quadro 4 – Caminhos da educação popular**

PRINCÍPIOS	EXPLICAÇÃO
<b>METODOLOGIAS CONTEXTUALIZADAS</b>	Têm como ponto de partida a realidade concreta das comunidades, valorizando experiências cotidianas.
<b>DIÁLOGO</b>	Relação pedagógica horizontal em que educadores e educandos aprendem em reciprocidade.
<b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>	Transformação de situações vividas em temas geradores que estimulam reflexão crítica.
<b>CONSTRUÇÃO COLETIVA</b>	Produção do conhecimento de forma colaborativa, evitando imposição unilateral.
<b>PLURALIDADE DO CONHECIMENTO</b>	Integração entre saber científico e outros modos de conhecer, sem exclusividade da ciência.
<b>INTERDEPENDÊNCIA</b>	Compreensão do saber como processo relacional, em que diferentes conhecimentos se complementam.

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

Assim, a educação democrática e popular implica reinventar currículos, metodologias e avaliações, garantindo que as vozes historicamente silenciadas possam tornar-se protagonistas. Em termos práticos, isso significa valorizar a Libras como língua de instrução, inscrever os saberes quilombolas como conteúdos curriculares e reconhecer as cosmovisões indígenas como fundamentos da formação crítica.

## CONCLUSÃO

A construção de uma educação que se pretenda democrática e inclusiva implica tensionar os limites das práticas pedagógicas e das políticas públicas, reconhecendo que, entre

**ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**

margens e silêncios, emergem sujeitos historicamente invisibilizados. O desafio consiste em promover um diálogo capaz de articular a educação para as relações étnico-raciais, fundamentada na superação do racismo estrutural, com a inclusão da pessoa surda, cuja experiência linguística e cultural tensiona os modelos normativos da escola. Nesse encontro, não se trata apenas de inserir o "outro" em espaços preestabelecidos, mas de ressignificar os próprios fundamentos do que se entende por educação, diversidade e justiça social.

A marginalização de populações negras e indígenas, bem como de pessoas com deficiência, compõe um histórico de exclusões sedimentado em práticas institucionais, discursos pedagógicos e representações sociais. O silêncio que paira sobre essas realidades não é um acaso: trata-se de uma estratégia de manutenção de hierarquias sociais e epistemológicas. No caso da surdez, o silenciamento é literal e metafórico. Literal, porque a ausência da língua de sinais em contextos escolares perpetua a negação de acesso à comunicação. Metafórico, porque a narrativa sobre a surdez é, em muitos casos, capturada pela ótica da deficiência e não pelo reconhecimento da diferença linguística e cultural.

A Lei 10.639/2003, ao tornar obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, inaugura um marco normativo importante para enfrentar o racismo e promover a valorização da diversidade étnico-racial. Entretanto, a implementação dessa política encontra resistências, sobretudo porque exige deslocamentos epistemológicos. Do mesmo modo, a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a promulgação da Lei 10.436/2002 reconhecem a surdez como diferença linguística. Todavia, o caminho para uma escola efetivamente bilíngue, que valorize a Libras e o português escrito como línguas de instrução, ainda é atravessado por práticas excludentes e por uma visão capacitista.

Entre margens e silêncios, a intersecção dessas lutas revela a necessidade de pensar a educação para além da lógica da integração superficial. A inclusão verdadeira não se resume à presença física, mas demanda reconfigurações curriculares, metodológicas e epistemológicas. Uma pedagogia que valorize as identidades negras e indígenas, ao mesmo tempo que reconheça a cultura surda, rompe com a ideia de universalidade homogênea que, na prática, legitima apenas determinados sujeitos.

Nesse horizonte, a formação docente assume papel central. O professor, como mediador de saberes e culturas, precisa ser preparado para enfrentar as tensões das diferenças, recusando práticas de neutralidade que, no fundo, reforçam desigualdades. Reconhecer que o

### **ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**



racismo e o capacitismo se imbricam nos processos educacionais significa compreender que a escola não é neutra, mas atravessada por disputas de poder. Por isso, urge investir em políticas de formação inicial e continuada que articulem a educação para as relações étnico-raciais e a educação bilíngue de surdos.

Outro aspecto essencial é a produção de materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural e linguística. A ausência de conteúdos que valorizem a história afro-brasileira, indígena e a experiência da comunidade surda reforça o apagamento de sujeitos. Do mesmo modo, a elaboração de recursos acessíveis em Libras e o incentivo à produção acadêmica que traga a voz de pesquisadores negros, indígenas e surdos configuram estratégias para romper com a lógica da invisibilidade.

A escola, nesse sentido, deve ser compreendida como espaço de resistência e de enunciação. Quando o currículo inclui narrativas afro-brasileiras e indígenas, quando a Libras circula nos corredores, quando a diferença não é vista como obstáculo, mas como potência, abre-se espaço para que os silêncios históricos sejam ressignificados em vozes múltiplas. A interseccionalidade, como perspectiva teórica e prática, torna-se indispensável, pois permite articular diferentes dimensões de opressão e, ao mesmo tempo, vislumbrar práticas pedagógicas emancipadoras.

Assim, entre margens e silêncios, a educação se configura como campo de luta pela democratização dos saberes e pelo reconhecimento de sujeitos historicamente negados. A inclusão da pessoa surda e a educação para relações étnico-raciais não podem ser tratadas como agendas paralelas, mas como dimensões convergentes de um mesmo projeto de justiça social. Ao assumir tal compromisso, a escola deixa de ser espaço de reprodução de desigualdades e se afirmar como território de construção coletiva, onde as diferenças não apenas coexistem, mas se entrelaçam na produção de novas possibilidades de ser, de aprender e de viver.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 20 ago. 2025.

**ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800*



BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Estudos Educação e Sociedade**, v. 33, p. 235–250, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO, Moacir Silva. Relações étnico-raciais e formação docente na educação infantil. **Cadernos de Pós-graduação, [S. l.]**, v. 18, n. 2, p. 94–107, 2019. DOI: 10.5585/cpg.v18n2.10448. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/10448>. Acesso em: 28 set. 2025.

SOUZA, Mário Luiz de.; CARNEIRO, João Paulo. Relações Étnico-Raciais: currículo, avaliação, educação e diversidade. **Revista Exitus**, v. 9, n. 5, p. 160–189, 11 dez. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16–35, ago. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

**ENTRE MARGENS E SILÊNCIOS: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800*



GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167–182, jun. 2003.

INEP. Relatório de Monitoramento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-2o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MARTINS, Ana Patrícia Sá; BRUSSIO, Josenildo Campos (orgs.). **Educação, diversidade e interculturalidade: reflexões para giros decoloniais**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2023. DOI: 10.51795/9786526506578.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Ladenu. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 28 set. 2025.

SKLIAR, Carlos. **Educação e surdez**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: **Editora da UFSC**, 2008.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009. Disponível em: <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>. Acesso em: 25 ago. 2025.