

IDEAU

DA LEI DA LIBRAS AO PNE: O PERCURSO HISTÓRICO E OS IMPASSES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

FROM THE LIBRAS LAW TO THE NATIONAL EDUCATION PLAN (PNE): THE HISTORICAL TRAJECTORY AND THE IMPASSES OF EDUCATIONAL POLICIES FOR THE DEAF

DE LA LEY DE LIBRAS AL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN (PNE): EL RECORRIDO HISTÓRICO Y LOS IMPASSES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA SORDOS

Ana Rosária Soares da Silva

Doutora em Estudos Literários, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: ana.rosaria@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9784-9788>

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda

Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: shirlanesilva@professor.uema.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6611-528X>

Elizangela Fernandes Martins

Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: elizangelafernandesmartins@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3812-7751>

Laurilene Cardoso da Silva Lopes

Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5136-6641>

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Doutor em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com

Antonio Luiz Alencar Miranda

Doutor em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: antoniomiranda@professor.uema.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5752-0280>

DOI:10.55905/reiv6n1-042

Submitted on: 5.12.2026| Accepted on: 5.14.2026| Published on: 6.3.2026

Maria Lúcia Aguiar Teixeira

Doutora em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: marialuciaaguiart@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4362-1024>

Dulce Helena Teixeira dos Santos

Mestre em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: dulce_helenas@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8037-7232>

RESUMO

Este artigo analisa o percurso histórico das políticas educacionais voltadas às pessoas surdas no Brasil, investigando a transição da oficialização da Libras às diretrizes contemporâneas do Plano Nacional de Educação (PNE). O objetivo central é problematizar as tensões entre os avanços legislativos e os impasses estruturais que dificultam a consolidação de uma educação efetivamente bilíngue. A metodologia pauta-se em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, ancorada no referencial teórico dos Estudos Surdos e nas análises críticas de autores como Sklia (2016), Lodi (2013) e Perlin(2016). Os resultados esperados indicam que, embora marcos como a Lei nº 14.191/2021 tenham institucionalizado a educação bilíngue como modalidade autônoma, persiste um hiato significativo na práxis pedagógica. Evidencia-se que a inclusão em escolas comuns, quando desprovida de centralidade linguística em Libras e de profissionais qualificados, frequentemente reproduz processos de exclusão e invisibilização cultural. Conclui-se que a efetivação dos direitos educacionais dos surdos demanda a superação do modelo assistencialista em favor de uma "política da diferença", que garanta a autonomia de escolas bilíngues e o reconhecimento da Libras como espinha dorsal do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Libras. PNE. Educação Bilíngue.

ABSTRACT

This article analyzes the historical trajectory of educational policies for deaf people in Brazil, investigating the transition from the officialization of Libras to the contemporary guidelines of the National Education Plan (PNE). The central objective is to problematize the tensions between legislative advances and the structural impasses that hinder the consolidation of an effectively bilingual education. The methodology is based on qualitative bibliographic and documentary research, anchored in the theoretical framework of Deaf Studies and the critical analyses of authors such as Skliar (2016), Lodi (2013), and Perlin (2016). The expected results indicate that, although milestones such as Law No. 14,191/2021 have institutionalized bilingual education as an autonomous modality, a significant gap persists in pedagogical praxis. It is evident that inclusion in mainstream schools, when devoid of linguistic centrality in Libras and qualified professionals, frequently reproduces processes of exclusion and cultural invisibilization. It is concluded that the effectiveness of the educational rights of

the deaf demands the overcoming of the assistentialist model in favor of a "politics of difference," which guarantees the autonomy of bilingual schools and the recognition of Libras as the backbone of the teaching-learning process.

Keywords: Deaf Education. Libras. PNE. Bilingual Education.

RESUMEN

Este artículo analiza el recorrido histórico de las políticas educativas dirigidas a las personas sordas en Brasil, investigando la transición desde la oficialización de la Libras hasta las directrices contemporáneas del Plan Nacional de Educación (PNE). El objetivo central es problematizar las tensiones entre los avances legislativos y los impasses estructurales que dificultan la consolidación de una educación efectivamente bilingüe. La metodología se basa en una investigación cualitativa de carácter bibliográfico y documental, anclada en el referente teórico de los Estudios Sordos y en los análisis críticos de autores como Skliar (2016), Lodi (2013) y Perlin (2016). Los resultados esperados indican que, si bien hitos como la Ley nº 14.191/2021 han institucionalizado la educación bilingüe como modalidad autónoma, persiste una brecha significativa en la praxis pedagógica. Se evidencia que la inclusión en escuelas comunes, cuando carece de centralidad lingüística en Libras y de profesionales cualificados, frecuentemente reproduce procesos de exclusión e invisibilización cultural. Se concluye que la efectividad de los derechos educativos de los sordos exige la superación del modelo asistencialista en favor de una "política de la diferencia", que garantice la autonomía de las escuelas bilingües y el reconocimiento de la Libras como columna vertebral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación de Sordos. Libras. PNE. Educación Bilingüe.

1 INTRODUÇÃO

A educação de pessoas surdas no Brasil constitui um campo historicamente marcado por disputas epistemológicas, políticas e culturais. Conforme postula Ferreira-Brito (1993), ao longo do século XX e início do século XXI, os sujeitos surdos passaram de uma condição de invisibilidade social e educacional para o reconhecimento jurídico de sua língua, cultura e identidade. Entretanto, apesar dos avanços legislativos conquistados especialmente após a promulgação da Lei nº 10.436/2002 — conhecida como Lei da Libras —, os desafios para a efetivação de uma educação bilíngue inclusiva e de qualidade permanecem intensos.

Conforme Campello (2021), historicamente, a educação dos surdos esteve fundamentada em práticas oralistas, influenciadas pelas decisões do Congresso de Milão de 1880, que proibiu o uso das línguas de sinais em diversos países. No Brasil, essa perspectiva perdurou por décadas, priorizando a oralização em detrimento da experiência visual e linguística dos sujeitos surdos. Somente a partir das lutas dos movimentos surdos e do fortalecimento das discussões sobre direitos linguísticos é que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser reconhecida como língua legítima da comunidade surda brasileira.

Nesse contexto, a Lei nº 10.436/2002 representou um marco histórico ao reconhecer oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a lei e estabeleceu diretrizes para a formação de professores, intérpretes e para a implementação da educação bilíngue. Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 incluiu a educação bilíngue de surdos como modalidade específica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ampliando os debates acerca do direito linguístico e cultural das pessoas surdas.

Apesar desses avanços normativos, observa-se um distanciamento significativo entre as políticas públicas e sua concretização no cotidiano escolar. O Plano Nacional de Educação (PNE), embora proponha metas relacionadas à inclusão e à universalização do acesso escolar, ainda apresenta fragilidades quanto à garantia de uma educação efetivamente bilíngue para estudantes surdos. A ausência de profissionais qualificados, a escassez de escolas bilíngues, a precarização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a predominância de práticas pedagógicas centradas na lógica ouvinte revelam impasses estruturais que dificultam a consolidação dos direitos educacionais dessa população.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar o percurso histórico das políticas educacionais voltadas às pessoas surdas no Brasil, desde a oficialização da Libras até as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, problematizando os avanços conquistados e os impasses ainda existentes. Para isso, o estudo está organizado em três capítulos: o primeiro aborda a trajetória histórica da educação de surdos e os marcos legais da Libras;

o segundo discute as políticas educacionais inclusivas e o PNE; e o terceiro analisa criticamente os desafios contemporâneos da educação bilíngue e os entraves para a efetivação dos direitos educacionais dos sujeitos surdos.

2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E A OFICIALIZAÇÃO DA LIBRAS

Segundo Perlin (2016), a história da educação de surdos no Brasil é atravessada por diferentes concepções sobre linguagem, deficiência e inclusão. Durante séculos, predominou uma visão clínica da surdez, compreendendo o sujeito surdo como alguém “incompleto” que necessitava ser normalizado pela oralização. Essa perspectiva ganhou força após o Congresso de Milão de 1880, evento internacional que proibiu oficialmente o uso das línguas de sinais na educação de surdos.

Autores como Carlos Skliar (2016) e Ronice Müller de Quadros (2006) e têm demonstrado que a educação dos surdos não pode ser reduzida apenas à inclusão física em salas regulares, mas deve considerar aspectos identitários, linguísticos e culturais. A perspectiva bilíngue, nesse sentido, compreende a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, reconhecendo a diferença surda como elemento constitutivo da experiência humana. Nas palavras de Skliar (2016):

O oralismo representou um mecanismo de apagamento cultural, pois negava aos surdos o direito de desenvolver sua língua natural e sua identidade. A educação passou a priorizar técnicas de fala e leitura labial, frequentemente desconsiderando os processos cognitivos e linguísticos próprios das pessoas surdas (Skliar 2016, p. 21).

Essa reflexão toca no ponto nevrálgico da história da educação de surdos. Quando Skliar e outros pesquisadores do campo dos Estudos Surdos analisam o oralismo, eles não o descrevem apenas como uma escolha pedagógica infeliz, mas como uma forma de violência simbólica e colonialismo linguístico. O marco histórico do oralismo é o Congresso de Milão, onde ouvintes decidiram — sem a participação efetiva de surdos — que a língua de sinais deveria ser banida das

escolas. A ideia era “normalizar” o surdo, aproximando-o o máximo possível do padrão ouvinte. O surdo, nesse período, era visto não como um sujeito de cultura própria, mas como um corpo deficiente que precisava de conserto.

No Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em 1857, tornou-se uma referência histórica para a educação dessa população. Entretanto, durante grande parte do século XX, a instituição também sofreu influência das práticas oralistas. Apenas nas décadas finais do século passado começaram a emergir discussões sobre bilinguismo e cultura surda, impulsionadas pelos movimentos sociais surdos e pelas pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais (Quadros, 2006, p. 88).

A partir dos estudos de William Stokoe, as línguas de sinais passaram a ser reconhecidas cientificamente como línguas naturais, possuindo gramática própria e complexidade linguística equivalente às línguas orais. Pesquisadores como Ronice Quadros contribuíram significativamente para a consolidação acadêmica da Libras. Porém, o reconhecimento jurídico da Libras ocorreu somente com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que estabeleceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Já o Decreto nº 5.626/2005 ampliou esse reconhecimento ao regulamentar a formação de professores bilíngues, intérpretes e a inclusão da Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

Conforme argumenta Campello (2021), a oficialização da Libras representou uma conquista histórica dos movimentos surdos, pois rompeu parcialmente com a lógica assimilacionista presente na educação especial tradicional. Entretanto, a implementação efetiva das políticas linguísticas ainda enfrenta resistências institucionais e pedagógicas.

Nas afirmações de Campello (2021):

A discussão sobre educação bilíngue ampliou a compreensão da surdez para além da deficiência, enfatizando sua dimensão sociocultural. A comunidade surda passou a reivindicar o reconhecimento de sua identidade linguística e cultural, defendendo escolas bilíngues específicas e ambientes educacionais que favoreçam a aquisição da Libras desde a infância (Campello, 2021, p. 11).

Nesse sentido, a trajetória da educação de surdos evidencia que os avanços legais foram resultado direto da mobilização política da comunidade surda e de pesquisadores comprometidos com uma perspectiva de direitos humanos e diversidade linguística. Essa articulação entre o ativismo social e a produção intelectual consolidou as bases para que as demandas por uma educação bilíngue e intercultural pudessem ser institucionalizadas em marcos regulatórios de ampla escala.

3 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E AS POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES SURDOS

Sob a ótica de Lodi (2013), a inserção da educação de surdos na agenda das políticas públicas brasileiras encontra no Plano Nacional de Educação (PNE) um de seus campos de disputa mais emblemáticos. Longe de ser um documento puramente administrativo, o PNE reflete as tensões dialéticas entre o modelo de inclusão radical — muitas vezes pautado por uma perspectiva clínico-terapêutica e de uniformização — e a proposta de educação bilíngue, que reivindica a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e patrimônio cultural.

Ao analisar as metas estabelecidas para o decênio, observa-se que a implementação de políticas inclusivas para estudantes surdos demanda mais do que o acesso físico à sala de aula regular; exige a reestruturação dos sistemas de ensino para comportar a especificidade linguística e a organização do espaço pedagógico. Nesse contexto, a eficácia do PNE é tensionada pela necessidade de superar a visão da deficiência como “falta”, substituindo-a por um paradigma que reconheça o estudante surdo como sujeito de uma cultura própria, cuja inclusão efetiva perpassa, obrigatoriamente, pelo respeito à sua alteridade linguística e pela garantia de tradutores-intérpretes e professores bilíngues qualificados.

Essa transição paradigmática, que desloca o eixo do déficit orgânico para o reconhecimento da diferença cultural, encontra suas raízes na própria evolução das agendas globais sobre educação especial. Para Mattos, (2023), a reestruturação institucional exigida pelo PNE é, portanto, o desdobramento de

um processo histórico de internacionalização de discursos sobre a escola para todos, que passou a pautar as reformas estruturais do Estado brasileiro nas últimas décadas.

Nas afirmações de Lodi (2013), a consolidação das políticas educacionais inclusivas no Brasil intensificou-se especialmente a partir da década de 1990, influenciada por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), que defendia o direito de todas as pessoas à educação em escolas comuns. Nessa mesma senda, Capovilla (2013), acrescenta que:

O Plano Nacional de Educação (PNE) passou a incorporar metas relacionadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência. A Meta 4 do PNE prevê a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (Capovilla, 2013, p. 31).

Capovilla, dessa maneira, analisa o PNE sob a ótica da diferença, denunciando quando as metas do plano ainda carregam traços de uma visão clínico-terapêutica em detrimento da identidade sociocultural surda. O autor argumenta que o sucesso do PNE não deve ser medido apenas pelo número de matrículas (acesso), mas pelo desenvolvimento cognitivo e acadêmico real do estudante surdo. Assim, ao discutir o impacto dos marcos regulatórios, Capovilla (2013) alerta que a eficácia de planos nacionais, como o PNE, depende da superação de políticas meramente assistencialistas em favor de estratégias pedagógicas que respeitem a arquitetura cognitiva e linguística do aluno surdo, garantindo que o acesso à escola se traduza em efetivo sucesso acadêmico.

A inclusão escolar do aluno surdo não pode ser reduzida à sua mera inserção física em sala de aula regular. Para que as metas nacionais de educação se concretizem, é imperativo que haja um investimento rigoroso na formação docente, pois, sem professores que dominem a Libras e as estratégias didáticas específicas para a cognição visual, as políticas de inclusão correm o risco de se tornarem inócuas e segregadoras. (Capovilla, 2013, p. 42).

No que tange aos recursos pedagógicos, Capovilla (2013, p. 108) defende que “o uso de ferramentas tecnológicas e dicionários enciclopédicos de Libras

constitui o suporte fundamental para viabilizar as metas de alfabetização e o pleno letramento previstos nas políticas públicas atuais”. Todavia, a literatura científica contemporânea adensa o debate ao questionar se a arquitetura das políticas inclusivas contempla, de fato, as especificidades ontológicas e linguísticas dos sujeitos surdos. Diante disso, para Lodi (2013):

A implementação dessas políticas frequentemente incorre em um "equivoco inclusivo", no qual a centralidade da Libras é secundarizada. Nesse cenário, o estudante surdo é submetido a uma integração meramente compulsória, caracterizada pela presença física em salas de aula regulares, mas desprovida de uma real mediação semântico-cognitiva que apenas a língua de sinais poderia prover (Lodi, 2013, p. 87).

Nesse mesmo sentido, autores como Ferreira-Brito (2010) advertem que a lógica inclusiva pautada estritamente na escola comum pode converter-se em um dispositivo de exclusão linguística. Essa perspectiva é corroborada por Gomides (2022), ao argumentar que a ausência de uma comunidade linguística ativa nos espaços escolares — ou seja, a falta de circulação efetiva da Libras — submete o estudante ao isolamento comunicativo. Tal fenômeno compromete não apenas o acesso ao currículo formal, mas o próprio desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essenciais à constituição do sujeito.

A fragilidade da implementação das políticas públicas é também evidenciada pela lacuna entre o arcabouço normativo e a realidade institucional. Embora o Decreto nº 5.626/2005 tenha operado como um marco regulatório na obrigatoriedade da formação em Libras, observa-se uma persistente carência de recursos humanos qualificados. Conforme sustenta Perlin (2016), a insuficiência de tradutores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e de docentes com competência bilíngue denota que o aparato pedagógico ainda não logrou êxito em transpor a barreira da acessibilidade instrumental para atingir a equidade educacional.

Nesse horizonte de disputas, a aprovação da Lei nº 14.191/2021 representou um avanço sem precedentes ao reconhecer oficialmente a educação bilíngue de surdos como uma modalidade educacional autônoma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao consolidar a Libras

como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), a legislação ofereceu um novo fôlego jurídico às reivindicações históricas da comunidade surda, estabelecendo uma ruptura com a visão puramente assistencialista da educação especial.

Entretanto, a distância entre o texto legal e a realidade das escolas brasileiras permanece como um desafio hercúleo. Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleça metas amplas para a democratização do ensino, sua eficácia é tensionada pela ausência de mecanismos concretos que garantam o financiamento contínuo, a formação docente em larga escala e a descentralização das políticas bilíngues. Em última análise, a consolidação do PNE para o estudante surdo depende de que a inclusão deixe de ser uma diretriz abstrata e passe a ser uma prática materializada na autonomia das escolas bilíngues e na garantia do direito linguístico, superando o hiato entre a conquista do direito no papel e a sua efetivação no cotidiano escolar.

4 IMPASSES CONTEMPORÂNEOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

A trajetória da educação de surdos no Brasil é marcada por um movimento pendular entre a invisibilização da diferença e a conquista de direitos linguísticos fundamentais. Nas últimas décadas, o país avançou significativamente na construção de um arcabouço normativo que busca romper com séculos de práticas clínico-terapêuticas e assistencialistas. Entretanto, ao adentrarmos o cenário contemporâneo, observa-se que a institucionalização dessas conquistas não encerrou as disputas; pelo contrário, inaugurou novos campos de tensão onde o direito à educação e o direito à língua frequentemente entram em rota de colisão.

Assim, é necessário que se faça uma análise crítica sobre os impasses que permeiam as políticas educacionais destinadas aos sujeitos surdos, sob a ótica das contradições existentes entre o discurso da inclusão total e a necessidade de espaços de afirmação da alteridade surda. A emergência de marcos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a recente autonomia da

modalidade de Educação Bilíngue de Surdos (Lei nº 14.191/2021) revelam um estado de transição paradigmática: enquanto o Estado busca universalizar o acesso, a comunidade surda e pesquisadores da área tensionam por uma qualidade pedagógica que não prescindia da centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e de pensamento.

A problemática que se apresenta, portanto, não reside apenas na garantia da matrícula ou na acessibilidade física, mas na complexidade de reestruturar sistemas de ensino historicamente monolíngues e ouvintes-centrados. Discutir os desafios contemporâneos exige, desse modo, investigar o hiato entre o preceito legal e a práxis cotidiana, questionando em que medida as políticas vigentes promovem uma inclusão emancipatória ou se, de forma subjacente, operam mecanismos de exclusão linguística e cognitiva. Ao longo das próximas seções, serão examinados os limites do paradigma da escola comum e as potencialidades do modelo bilíngue como ferramenta de resistência e equidade educacional.

Apesar dos avanços legislativos das últimas décadas, a educação de surdos no Brasil continua marcada por contradições e desafios estruturais. Um dos principais impasses refere-se à dificuldade de implementação da educação bilíngue em larga escala. Segundo Gladis Perlin (2016), muitos espaços escolares ainda operam sob uma lógica ouvintista, isto é, centrada em práticas culturais e linguísticas da maioria ouvinte. Nesse modelo, a Libras frequentemente ocupa uma posição secundária, sendo tratada apenas como recurso de acessibilidade e não como língua de instrução.

Outro desafio importante diz respeito à formação docente. Nesse sentido, Lodi, (2013), assevera que:

Embora haja avanços na oferta de cursos de Libras e pedagogia bilíngue, ainda existe uma grande lacuna na preparação de professores capazes de atuar em contextos bilíngues. Muitos profissionais possuem conhecimentos básicos de Libras, mas não dominam metodologias específicas para o ensino de estudantes surdos (Lodi, 2013, p. 90).

Nesse contexto, as desigualdades regionais também impactam significativamente a implementação das políticas públicas. Em diversas localidades brasileiras, especialmente em regiões periféricas e interioranas, a presença de intérpretes e escolas bilíngues ainda é limitada. Isso evidencia que o acesso aos direitos educacionais permanece profundamente desigual.

Além disso, Capovilla (2013) aponta que as políticas inclusivas frequentemente desconsideram as demandas da comunidade surda organizada. O debate sobre inclusão escolar muitas vezes é conduzido sem a participação efetiva dos sujeitos surdos, reproduzindo práticas paternalistas e centralizadoras. A crítica deste autor reside na percepção de que a política educacional é frequentemente desenhada por ouvintes (gestores, legisladores e intelectuais) que, embora bem-intencionados, projetam sobre o surdo uma necessidade baseada no ouvimentismo — a crença de que o sucesso do surdo depende de quão próximo ele consegue chegar do padrão de comunicação e comportamento ouvinte.

A desconsideração das demandas da comunidade surda organizada revela o caráter verticalizado com que o Estado brasileiro, historicamente, geriu as políticas de inclusão. Ao afastar os sujeitos surdos dos centros de decisão, o debate educacional tende a reproduzir práticas paternalistas que patologizam a surdez e subestimam a agência política da comunidade (Capovilla, 2013, 41).

Diante disso, a inclusão deixa de ser um projeto de emancipação para se tornar um processo de assimilação cultural. Quando a política é construída de forma centralizadora, as metas estabelecidas (como as do PNE) priorizam a “integração” do surdo no sistema já existente, em vez de reestruturar o sistema para acolher a diferença linguística. Desta feita, Capovilla analisa que:

Esse modelo ignora que a comunidade surda possui uma gramática social própria e demandas específicas que passam, obrigatoriamente, pelo reconhecimento da escola como um espaço linguístico de direito, e não apenas como um local de reabilitação (Capovilla, 2013, p. 42).

Sob esse prisma, a exclusão dos sujeitos nos processos decisórios gera o que a literatura dos Estudos Surdos denomina violência institucional. Ao decidir

pelo surdo sem o "diálogo com" o surdo, as políticas inclusivas correm o risco de implementar soluções tecnicamente viáveis no papel, mas pedagogicamente estéreis na prática. Portanto, a participação efetiva da comunidade surda organizada não deve ser vista apenas como um requisito democrático, mas como um imperativo epistemológico, uma vez que, somente quem habita a experiência da surdez pode validar se os mecanismos de tradução, interpretação e ensino bilíngue atendem às necessidades cognitivas e identitárias daquela coletividade.

Outro ponto crítico, segundo Ferreira-Brito (2010), refere-se à precarização do trabalho dos intérpretes de Libras. Muitos profissionais enfrentam jornadas excessivas, baixos salários e ausência de condições adequadas de trabalho, o que compromete a qualidade da mediação linguística no ambiente escolar. Visto que, as transformações tecnológicas recentes também trazem novos desafios e possibilidades. Nesse entendimento, as ferramentas digitais de reconhecimento de sinais e plataformas acessíveis podem ampliar a inclusão comunicacional. Contudo, Ferreira-Brito (2010, p. 54) alerta que:

A tecnologia não substitui políticas estruturais voltadas à valorização da Libras e da cultura surda". Dessa forma, os impasses das políticas educacionais para surdos revelam que a inclusão não pode ser compreendida apenas como acesso físico à escola. É necessário construir práticas pedagógicas que reconheçam a diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos, promovendo condições efetivas de participação e aprendizagem (Ferreira-Brito, 2010, p. 56).

Seguindo essa mesma senda, Carlos Skliar (2016) reforça que a educação de surdos deve abandonar perspectivas assimilacionistas e assumir uma concepção de diferença cultural. Isso implica reconhecer a Libras não apenas como instrumento pedagógico, mas como elemento constitutivo da experiência surda. Sob essa ótica, o impasse central das políticas contemporâneas reside na dificuldade do sistema de ensino em lidar com a alteridade radical: a escola comum, ao tentar "normalizar" o aluno surdo através de apoios periféricos, acaba por negligenciar a potência de sua subjetividade política e linguística.

A tensão entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a realidade das salas de aula revela que a inclusão sem bilinguismo é, em última análise, um mecanismo de exclusão sofisticado. A persistência de barreiras na formação docente, a precarização da interpretação e a resistência à implementação de escolas e classes bilíngues evidenciam que o direito à educação para o estudante surdo só se efetivará quando a língua de sinais for compreendida como a espinha dorsal de todo o processo pedagógico.

Portanto, o maior desafio para a próxima década de políticas públicas consiste em transpor a “inclusão de fachada” para uma política da diferença. Isso exige que o PNE e as diretrizes subsequentes não apenas garantam o acesso, mas assegurem a sustentabilidade de ecossistemas linguísticos onde a Libras circule com autonomia, permitindo que o sujeito surdo ocupe o espaço escolar não como um hóspede da língua alheia, mas como um cidadão pleno em sua própria língua. Conclui-se, assim, que a superação dos impasses aqui analisados requer menos “ajustes” no modelo regular e mais coragem institucional para fomentar espaços educacionais que respeitem, primordialmente, o direito humano à alteridade linguística.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões empreendidas neste artigo demonstram que os Impasses Contemporâneos e os Desafios das Políticas Educacionais para Surdos não se restringem a obstáculos técnicos ou financeiros, mas emergem de um conflito epistemológico profundo. De um lado, o Estado brasileiro logrou êxito em edificar um robusto arcabouço jurídico — que culmina na recente oficialização da modalidade bilíngue pela Lei nº 14.191/2021 —; de outro, a práxis institucional ainda se encontra ancorada em uma lógica ouvinte-centrada que percebe a surdez pela lente da deficiência e não da diferença.

O percurso histórico das políticas educacionais para surdos no Brasil demonstra avanços significativos no reconhecimento dos direitos linguísticos e culturais da comunidade surda. A oficialização da Libras, a regulamentação da educação bilíngue e a inclusão da modalidade na LDB representam conquistas

históricas decorrentes das lutas sociais dos movimentos surdos. Entretanto, os desafios contemporâneos evidenciam que a efetivação dessas políticas ainda encontra obstáculos estruturais, pedagógicos e políticos. A permanência de práticas ouvintistas, a ausência de profissionais qualificados e a insuficiência de investimentos comprometem a construção de uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

Nesse cenário, torna-se fundamental fortalecer políticas públicas que garantam formação docente especializada, ampliação das escolas bilíngues e participação ativa da comunidade surda nos processos decisórios. Mais do que assegurar acesso escolar, é necessário promover condições para que os sujeitos surdos tenham seus direitos linguísticos, culturais e educacionais plenamente respeitados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10436.htm. Acesso em: 11 maio 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005].
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, [2021].
- CAMPELLO, A. R. E. S.; LIRA, D. S.; ANDRADE, L. C. (org.). **Educação das pessoas surdas: didáticas e práticas com o uso da Libras.** Recife: IFPE, 2021.
- CAPOVILLA, F. C. **Políticas públicas e educação de surdos no Brasil.** Curitiba: Appris, 2013.
- FERREIRA-BRITO, L. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- GOMIDES, P. A. D. et al. Surdez, educação de surdos e bilinguismo: avanços e contradições na implantação da Lei nº 14.191/2021. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, 2022.
- LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.
- MATTOS, G. C. Políticas nacionais de inclusão educacional com ênfase na in(ex)clusão do surdo na escola regular. **Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, 2023.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2016.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2016.