

O ALUNO SURDO: ACESSO AO NÍVEL SUPERIOR

THE DEAF STUDENT: ACCESS TO HIGHER EDUCATION

EL ESTUDIANTE SORDO: ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Thais Emilia de Campos dos Santos¹

DOI: 10.54899/dcs.v23i86.4146

Recibido: 28/11/2025 | Aceptado: 19/12/2025 | Publicación en línea: 02/01/2026.

RESUMO

A inclusão do aluno surdo no ensino superior representa um dos maiores desafios contemporâneos das políticas educacionais voltadas à equidade e à diversidade. Apesar dos avanços normativos e institucionais, a presença de estudantes surdos nas universidades brasileiras ainda é reduzida e marcada por barreiras comunicacionais, pedagógicas e culturais. Este artigo tem por objetivo analisar o acesso e a permanência do aluno surdo na educação superior sob a perspectiva da inclusão, da decolonialidade e da produção científica recente. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica e documental, com foco nas dimensões interculturais, políticas, pedagógicas e epistemológicas da educação de surdos no contexto escolar e universitário. Os resultados indicam que, embora existam políticas afirmativas e a obrigatoriedade da acessibilidade linguística e arquitetônica, a efetiva inclusão depende da formação docente, do fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da valorização da Libras como língua de instrução e da desconstrução de epistemologias coloniais que marginalizam saberes surdos. Conclui-se que a educação inclusiva de surdos no ensino superior deve ultrapassar o paradigma da integração, promovendo práticas decoloniais, interculturais e bilíngues que garantam equidade e pertencimento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Surdez. Ensino Superior. Libras. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The inclusion of deaf students in higher education represents one of the greatest challenges of contemporary educational policies aimed at equity and diversity. Despite normative and institutional advances, the presence of deaf students in Brazilian universities remains limited and marked by communicational, pedagogical, and cultural barriers. This article aims to analyze the access and permanence of deaf students in higher education from an inclusive, decolonial, and bibliographic perspective. The research is based on bibliographic and documentary review, emphasizing. The results indicate that although there are affirmative policies and mandatory linguistic and architectural accessibility, effective inclusion depends on teacher training, strengthening of Specialized Educational Support (AEE), the valorization of Libras as a language of instruction, and the deconstruction of colonial epistemologies that marginalize deaf

¹ Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, São Paulo, Brasil.
E-mail: thais.emilia@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5620-3307>

knowledge. It is concluded that inclusive education for the deaf in higher education must transcend the integration paradigm, promoting decolonial, intercultural, and bilingual practices that ensure equity and belonging.

Keywords: Inclusive Education. Deafness. Higher Education. Libras. Specialized Educational Support.

RESUMEN

La inclusión de estudiantes sordos en la educación superior representa uno de los mayores desafíos de las políticas educativas contemporáneas orientadas a la equidad y a la diversidad. A pesar de los avances normativos e institucionales, la presencia de estudiantes sordos en las universidades brasileñas sigue siendo limitada y está marcada por barreras comunicacionales, pedagógicas y culturales. Este artículo tiene como objetivo analizar el acceso y la permanencia de estudiantes sordos en la educación superior desde una perspectiva inclusiva, decolonial y bibliográfica. La investigación se basa en una revisión bibliográfica y documental. Los resultados indican que, aunque existen políticas afirmativas y accesibilidad lingüística y arquitectónica obligatoria, la inclusión efectiva depende de la formación docente, del fortalecimiento del Atendimento Educacional Especializado (AEE), de la valorización de la Libras como lengua de instrucción y de la deconstrucción de epistemologías coloniales que marginan los saberes sordos. Se concluye que la educación inclusiva de estudiantes sordos en la educación superior debe trascender el paradigma de la integración, promoviendo prácticas decoloniales, interculturales y bilingües que garanticen equidad y sentido de pertenencia.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Sordera. Educación Superior. Lengua de Señas Brasileña (Libras). Apoyo Educativo Especializado.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação da democracia. No Brasil, o direito das pessoas surdas à educação está garantido por dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Todavia, o acesso de alunos surdos ao ensino superior ainda é restrito e permeado por desafios relacionados à comunicação, à metodologia e ao reconhecimento da identidade surda como expressão cultural e linguística legítima.

Conforme destacam Delanhese e Storto (2024), o ingresso de surdos nas universidades

não significa, por si só, inclusão efetiva, pois muitas instituições permanecem presas a modelos de ensino ouvintistas e homogeneizadores. Ferreira (2022) acrescenta que, embora a produção acadêmica sobre o tema tenha crescido nos últimos anos, ainda há lacunas entre o discurso político e as práticas institucionais. Soeiro e Campos (2023) ressaltam que a base da inclusão universitária está diretamente relacionada à formação recebida no Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é preparar o estudante surdo para a autonomia linguística e cognitiva.

Diante do contexto educacional que envolve os alunos surdos e seus desafios de acesso e permanência no ensino superior, é necessário compreender três eixos teóricos fundamentais: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a decolonialidade e a interculturalidade. A articulação desses conceitos constitui a base teórica para repensar as práticas pedagógicas e as políticas institucionais que garantam não apenas a matrícula, mas também a permanência e o pertencimento dos estudantes surdos nas universidades.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, segundo Mantoan (2003, 2015), implica uma profunda transformação da escola comum. Não se trata de criar espaços segregados para alunos com deficiência ou diferenças cognitivas, mas de reconfigurar o ensino regular para atender à diversidade. Para a autora, a inclusão representa uma mudança de paradigma, superando o modelo integrador e excludente, pois “a escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças e as transforma em oportunidades de aprendizagem” (MANTOAN, 2003, p. 25). Assim, a educação especial assume papel de mediação pedagógica e formativa dentro da escola comum, apoiando professores e redes de ensino na construção de currículos flexíveis (SANTOS, 2024), acessíveis e bilíngues, condição essencial para a efetiva participação do aluno surdo no ensino superior.

No campo da decolonialidade, autores como Aníbal Quijano (2005), Walter Dignolo (2007) e Nelson Maldonado-Torres (2007) argumentam que o conhecimento ocidental moderno foi historicamente estruturado sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser, impondo hierarquias epistemológicas e culturais. Essa lógica eurocêntrica também atravessa os sistemas educacionais, marginalizando saberes e culturas não hegemônicas. No caso da educação de surdos, a decolonialidade propõe uma ruptura com o paradigma ouvintista e normalizador, que tenta enquadrar a surdez como deficiência e não como diferença linguística e cultural. Trata-se, portanto, de uma postura política e epistemológica que busca descolonizar o currículo, as metodologias e as práticas pedagógicas, reconhecendo o surdo como sujeito de conhecimento e

produtor de saberes. A educação bilíngue de surdos, quando compreendida sob essa ótica, passa a ser uma forma de resistência à colonialidade e de afirmação da identidade surda como parte legítima da pluralidade humana.

A interculturalidade, por sua vez, complementa a decolonialidade ao propor o diálogo entre culturas em condições de equidade. Segundo Batista (2024), a interculturalidade crítica ultrapassa a simples coexistência entre culturas, ela implica interação transformadora, respeito mútuo e reconhecimento recíproco. No contexto da educação de surdos, a interculturalidade desafia a escola e a universidade a promoverem ambientes bilíngues e multiculturais, em que a Libras e o português coexistam como línguas de instrução e produção de conhecimento. Isso requer o reconhecimento da cultura surda, de suas narrativas e epistemologias, e a participação ativa de professores e estudantes surdos nos processos decisórios e pedagógicos da instituição.

Dessa forma, este artigo busca analisar os processos de acesso e permanência de alunos surdos no ensino superior sob a ótica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, da decolonialidade e da interculturalidade, articulando dimensões políticas, pedagógicas e epistemológicas da educação bilíngue. Essas perspectivas, quando integradas, promovem uma compreensão ampla de inclusão, que não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve o reconhecimento das identidades, das diferenças e das linguagens como fundamentos da justiça social e epistêmica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil exige compreender que o acesso e a permanência de estudantes surdos no ensino superior dependem de políticas públicas coerentes com a perspectiva bilíngue e com o reconhecimento da identidade surda como diferença cultural e linguística. A recente Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, reforça a reorganização dos sistemas educacionais, determinando que o AEE seja articulado diretamente à escola comum e priorizando a implementação de políticas bilíngues para estudantes surdos (BRASIL, 2025). Essa normativa dialoga com marcos legais já consolidados, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, a Lei nº 10.436/2002 — que reconhece a Libras como meio legal de comunicação — e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta o ensino da Libras e a formação de profissionais

especializados. Assim, o decreto de 2025 reafirma que a acessibilidade linguística é condição indispensável para a equidade educacional desde a educação básica até o ensino superior.

Entretanto, como afirmam Delanhese e Storto (2024) e Ferreira (2022), a ampliação normativa não se traduz automaticamente em inclusão efetiva. Muitos estudantes surdos ingressam nas universidades, mas continuam submetidos a práticas pedagógicas ouvintistas, insuficiência de intérpretes e ausência de metodologias bilíngues. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) busca tensionar essas desigualdades ao exigir que as instituições de ensino elaborem planos institucionais de acessibilidade, ampliem a formação docente e garantam direitos linguísticos, sobretudo o uso da Libras como primeira língua do estudante surdo. Ao alinhar suas diretrizes à Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010), que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, e às normativas anteriores da educação bilíngue, o decreto fortalece o compromisso com uma educação que respeite a singularidade comunicacional e cultural da comunidade surda.

Nesse contexto, repensar a formação, o currículo e as práticas pedagógicas a partir dos eixos teóricos da educação especial na perspectiva inclusiva, da decolonialidade e da interculturalidade torna-se crucial para a efetivação dos direitos educacionais. A decolonialidade denuncia o paradigma ouvintista e as formas colonizadas de produção do conhecimento que historicamente silenciaram as epistemologias surdas. Já a interculturalidade crítica propõe o diálogo entre culturas em condições de equidade, exigindo que a universidade reconheça a Libras e o português como línguas legítimas de instrução e produção científica. Quando articuladas ao Decreto nº 12.686/2025 e às legislações de Libras, essas perspectivas reafirmam que a inclusão vai além da matrícula: ela demanda pertencimento, participação ativa, reconhecimento identitário e condições reais de aprendizagem, assegurando que estudantes surdos possam produzir conhecimento e ocupar plenamente os espaços acadêmicos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada fundamenta-se na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, conforme as orientações de Antônio Carlos Gil (2023). Segundo o autor, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos e documentos disponíveis em meios impressos e digitais, sendo indicada para investigações que visam compreender fenômenos sociais e educacionais a partir da análise

teórica. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, cuja finalidade é compreender as concepções e práticas de inclusão de alunos surdos no ensino superior, analisando as produções científicas recentes que abordam o tema.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e documental nas bases Scielo, Redalyc, Google Scholar, Educ@ e Portal de Periódicos da CAPES, considerando publicações entre 2022 e 2024. Foram selecionados cinco artigos-chave que compõem o corpus da análise: Delanhese e Storto (2024), Joca e Munguba (2024), Rocha, Lacerda e Prieto (2024), Ferreira (2022) e Soeiro e Campos (2023).

A análise dos dados foi conduzida com base nos princípios da análise de conteúdo e da interpretação temática, inspiradas em Bardin (2016) e Gil (2023), que defendem a leitura sistemática e reflexiva de materiais textuais, a fim de identificar significados, regularidades e sentidos implícitos. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens” (p. 48). Assim, esta investigação não se limitou à descrição literal dos textos, mas buscou compreender criticamente os discursos, pressupostos teóricos e abordagens pedagógicas que atravessam a produção acadêmica sobre a inclusão de alunos surdos no ensino superior.

Seguindo a orientação metodológica de Gil (2023), o processo analítico envolveu três etapas complementares: (1) leitura exploratória, para identificação das ideias centrais e dos objetivos de cada estudo analisado; (2) leitura seletiva e categorial, voltada à construção de categorias temáticas que emergiram do diálogo entre as obras; e (3) interpretação integrativa, momento em que as categorias foram articuladas à luz dos referenciais teóricos da educação especial inclusiva, da decolonialidade e da interculturalidade.

As categorias analíticas não foram estabelecidas a priori, mas emergiram do próprio corpus empírico e teórico, mediante o cruzamento entre os discursos e as problemáticas levantadas pelos autores analisados: Delanhese e Storto (2024), Joca e Munguba (2024), Rocha, Lacerda e Prieto (2024), Ferreira (2022) e Soeiro e Campos (2023). Esse movimento interpretativo permitiu compreender as tensões e convergências entre diferentes perspectivas sobre a inclusão de surdos no ensino superior.

Assim, quatro eixos de análise foram delimitados, sendo: políticas e legislações de inclusão, que envolvem a compreensão dos dispositivos legais e das políticas públicas que

sustentam o direito dos surdos à educação superior; acessibilidade linguística e cultural, relacionada à presença da Libras, à tradução e interpretação, e à valorização da identidade surda como elemento de pertencimento acadêmico; formação docente bilíngue, que abrange tanto a capacitação técnica quanto a dimensão ética e política da docência na perspectiva inclusiva; e desafios decoloniais, eixo no qual se investigaram as relações entre o saber acadêmico hegemônico e a necessidade de descolonização das epistemologias e práticas educacionais para reconhecer os saberes surdos como legítimos.

Durante a análise, buscou-se não apenas sistematizar resultados, mas produzir inferências críticas sobre as condições em que o conhecimento acerca da inclusão de surdos é produzido e disseminado. Nesse sentido, a análise temática assumiu um caráter hermenêutico e interpretativo, pautado na intersecção entre os discursos científicos, as políticas educacionais e as práticas institucionais. Tal abordagem, coerente com o método qualitativo proposto por Gil (2023), permitiu compreender as narrativas analisadas como expressões de um campo educacional em disputa, entre a manutenção de paradigmas excludentes e a construção de práticas efetivamente inclusivas, decoloniais e interculturais.

POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À INCLUSÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas públicas voltadas à inclusão de surdos na educação superior derivam de marcos normativos como o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. Tal decreto representou uma inflexão histórica no campo da educação especial, ao estabelecer que a Libras deveria ser ensinada em todos os cursos de licenciatura e fonoaudiologia, além de garantir a presença de intérpretes educacionais e o acesso à comunicação visual nos espaços escolares.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão, sendo a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), reforçou esse direito ao determinar a obrigatoriedade da acessibilidade comunicacional, pedagógica e atitudinal, assegurando que as instituições de ensino superior promovam condições equitativas de aprendizagem e participação. Esses instrumentos legais consolidam o princípio de que a educação superior deve ser inclusiva, bilíngue e comprometida com a diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

Entretanto, conforme analisam Rocha, Lacerda e Prieto (2024), o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência, surdos e surdocegos na educação básica e no ensino superior não se traduz automaticamente em inclusão de qualidade. As autoras destacam que, embora as universidades brasileiras tenham avançado na institucionalização de políticas de acessibilidade, ainda persistem lacunas significativas quanto à formação docente bilíngue, à produção de materiais didáticos em Libras e à participação efetiva de surdos na vida acadêmica. Essa contradição evidencia o descompasso entre o aparato normativo e a realidade institucional: há garantias legais robustas, mas nem sempre acompanhadas de políticas pedagógicas transformadoras. A inclusão, portanto, não se efetiva apenas por meio de decretos e leis, mas pela reconfiguração das práticas formativas, curriculares e epistemológicas.

Nesse sentido, Ferreira (2022) observa que a produção acadêmica brasileira sobre surdez e ensino superior ainda é incipiente em análises críticas de caráter epistemológico e político. Grande parte das pesquisas centra-se em aspectos descritivos ou técnicos, como a presença de intérpretes e o desempenho dos alunos, deixando em segundo plano as dimensões decoloniais, culturais e linguísticas que estruturam o processo educacional. Essa limitação reforça a necessidade de compreender a inclusão dos surdos não apenas como questão administrativa, mas como processo histórico, social e discursivo, em que o saber produzido pelos próprios surdos e o reconhecimento da Libras como língua de produção científica e cultural são elementos centrais. O desafio, segundo o autor, é romper com a “colonialidade acadêmica” que ainda subordina as experiências surdas à lógica do oralismo e da normalização.

A abordagem decolonial, defendida por Joca e Munguba (2024), e ampliada por Soeiro e Campos (2023), oferece instrumentos analíticos potentes para compreender a educação de surdos como campo de disputa epistêmica e cultural. Ao problematizar a herança colonial que estrutura o sistema educacional brasileiro, esses autores propõem que se reconheça o surdo como sujeito de saber e cultura, não como sujeito deficiente. A decolonialidade, nesse contexto, desloca o foco do “déficit auditivo” para a diferença linguística e cultural, ressaltando que a verdadeira inclusão ocorre quando a universidade legitima a Libras como língua de instrução, pesquisa e extensão. Essa perspectiva reivindica o protagonismo do sujeito surdo na produção de conhecimento e o combate à “colonialidade do saber” (Quijano, 2005), que ainda tende a centralizar epistemologias ouvintes e ocidentais. Assim, pensar a inclusão sob uma ótica decolonial é reconhecer a legitimidade das epistemologias surdas e promover práticas pedagógicas que questionem as estruturas de poder que historicamente marginalizaram essa comunidade.

A perspectiva intercultural proposta por Delanhese e Storto (2024) complementa essa discussão ao enfatizar que a inclusão só se concretiza quando há diálogo entre as culturas surda e ouvinte em condições de equidade. As autoras sustentam que o ensino superior precisa ser compreendido como espaço de encontro entre diferentes saberes, experiências e formas de expressão, e não como ambiente de assimilação unilateral. Isso requer políticas institucionais que garantam a presença de intérpretes de Libras qualificados, o fortalecimento do AEE e a formação docente contínua voltada ao bilinguismo e à interculturalidade. Nessa lógica, a educação inclusiva de surdos transcende o paradigma técnico da acessibilidade e assume dimensão ética e política: a de reconhecer e valorizar a alteridade como fundamento da universidade democrática.

Por fim, o processo histórico das políticas de inclusão demonstra que os avanços legais e institucionais, embora significativos, ainda enfrentam o desafio de se materializar em práticas efetivamente transformadoras. O percurso entre o reconhecimento formal da Libras e a plena participação dos surdos no ensino superior é atravessado por contradições estruturais, epistemológicas e simbólicas. A análise das produções recentes evidencia que a inclusão de qualidade requer a articulação entre políticas públicas, formação docente bilíngue, pesquisa acadêmica e protagonismo surdo. Assim, pensar a educação superior inclusiva sob os prismas da educação especial, da decolonialidade e da interculturalidade implica reconhecer a surdez não como limitação, mas como potência cultural e epistêmica, capaz de ampliar as fronteiras do conhecimento e da própria ideia de universidade.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS SURDOS NO NÍVEL SUPERIOR

O financiamento da educação especial para alunos surdos no nível superior exige uma articulação entre políticas de financiamento público e a garantia de acessibilidade linguística e cultural. A Emenda Constitucional nº 108/2020 e a Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), consolidaram o fundo como instrumento permanente para o financiamento da educação pública básica (Brasil, 2020). Ainda que o FUNDEB seja destinado prioritariamente à educação básica, ele demonstra o modelo de vinculação orçamentária que pode servir de referência para políticas do ensino superior, especialmente no caso dos estudantes surdos, em razão da previsão de matrículas duplas (na classe regular e no AEE), conforme previsto na

Política de Educação Especial (Brasil, 2008).

Na prática, os estudantes surdos que ingressam no ensino superior enfrentam desafios de financiamento que vão além da matrícula: há necessidade de intérpretes de Libras, materiais didáticos bilíngues, tecnologias assistivas e formação docente continuada, aspectos que demandam investimento específico e contínuo. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta sua oferta e o uso educacional, determinando a presença de tradutores e intérpretes de Libras nas instituições de ensino (Brasil, 2002; Brasil, 2005). A efetivação desses direitos implica custos específicos que nem sempre são contemplados pelos orçamentos regulares das universidades, evidenciando a necessidade de mecanismos orçamentários próprios que assegurem a transferência de recursos para as Instituições de Ensino Superior (IES) que acolhem alunos surdos.

A Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao reconhecer a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar, representou um marco legal com impacto direto no financiamento da inclusão (Brasil, 2021). Essa lei obriga o poder público e as instituições de ensino a considerarem a Libras como língua de instrução e a promoverem a cultura surda no espaço educacional. Essa política implica custos adicionais com formação docente, produção de materiais acessíveis, estrutura bilíngue e serviços de apoio. Assim, o financiamento da educação superior inclusiva para surdos deve ser compreendido não apenas como um repasse administrativo, mas como investimento na consolidação da diversidade linguística e cultural no sistema universitário brasileiro.

O modelo de ponderação de recursos implementado pelo FUNDEB, embora restrito à educação básica, oferece parâmetros úteis para pensar o ensino superior. O fundo prevê um fator de ponderação diferenciado para matrículas de estudantes da educação especial (geralmente 1,4), reconhecendo a necessidade de mais recursos por aluno (Brasil, 2020). Entretanto, como alerta a literatura especializada, esse fator não significa necessariamente ampliação do volume total de recursos, mas sim redistribuição interna do orçamento. Para o ensino superior, a experiência do FUNDEB indica que políticas específicas de financiamento, como fundos de acessibilidade, bolsas de apoio à permanência e verbas para intérpretes e tecnologias de comunicação, são essenciais para efetivar a inclusão e garantir a equidade de oportunidades.

Além disso, a articulação entre o AEE e o ensino superior demanda financiamento continuado e planejado. O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, reforça

a necessidade de o AEE ser ofertado de forma complementar e articulada ao ensino regular, garantindo recursos humanos, materiais e financeiros adequados (Brasil, 2011). No nível superior, isso implica manter o suporte linguístico, pedagógico e tecnológico durante todo o percurso formativo do aluno surdo. O financiamento deve, portanto, considerar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico, assegurando que a inclusão se traduza em aprendizagem significativa e produção científica bilíngue.

Um elemento recente e estratégico na política de financiamento da educação brasileira é o Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), instituído pela Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o novo FUNDEB. O VAAR representa uma dimensão redistributiva e indutora de qualidade do financiamento educacional, pois vincula parte dos recursos adicionais da União ao desempenho das redes de ensino em indicadores de equidade, aprendizagem e gestão (Brasil, 2020). Na prática, o VAAR não se limita ao aporte financeiro, mas estabelece condicionalidades pedagógicas e administrativas, entre as quais estão a implementação de políticas de inclusão, combate à evasão escolar e valorização dos profissionais da educação. Para a educação especial bilíngue de surdos, esse mecanismo torna-se fundamental, uma vez que incentiva os sistemas de ensino e, potencialmente, as instituições públicas de educação superior, a desenvolver projetos e programas que promovam acessibilidade linguística, formação docente e permanência estudantil. Dessa forma, o VAAR amplia a perspectiva do financiamento, associando a destinação de recursos não apenas ao número de matrículas, mas também à qualidade e efetividade das práticas inclusivas, estimulando a consolidação de uma política educacional equitativa e comprometida com o direito à diferença.

Por fim, a justiça educacional para alunos surdos na esfera do ensino superior exige que os recursos públicos assegurem não apenas o ingresso, mas o pertencimento e a autonomia acadêmica. A efetividade da educação bilíngue, reconhecida pela Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), depende de investimentos que garantam condições equivalentes de participação, intérpretes, materiais bilíngues, apoio técnico-pedagógico e formação docente especializada. Sem mecanismos de financiamento específicos e estruturantes, a inclusão corre o risco de permanecer simbólica, restrita a dispositivos legais sem correspondência prática. Portanto, torna-se indispensável que o financiamento da educação superior avance para contemplar, de modo intersetorial, a educação especial e bilíngue, com base em uma perspectiva inclusiva, decolonial e intercultural.

AVALIAÇÕES NACIONAIS E O ACESSO DO ESTUDANTE SURDO AO ENSINO SUPERIOR

As avaliações nacionais em larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) constituem instrumentos fundamentais para o acesso, permanência e certificação de estudantes no sistema educacional brasileiro. Contudo, quando analisadas sob a ótica da educação inclusiva e bilíngue, essas políticas revelam fragilidades significativas no atendimento às necessidades específicas dos alunos surdos. Embora o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tenha implementado adaptações, como a prova em Libras e o uso de intérpretes, essas medidas ainda se mostram insuficientes para garantir equidade nas condições de avaliação (INEP, 2023).

O ENEM, principal via de acesso ao ensino superior público e privado, permanece centrado em uma lógica avaliativa fortemente linguística e auditiva, baseada na leitura e interpretação de textos longos e complexos em Língua Portuguesa. Para o estudante surdo, cuja língua materna é a Libras, a prova escrita representa uma barreira linguística e cultural, pois o português é aprendido como segunda língua. Assim, a dificuldade não reside na falta de conhecimento, mas na inadequação linguística e epistemológica da avaliação, que não reconhece a diferença de estrutura gramatical e semântica entre as línguas. Essa assimetria compromete o desempenho do aluno surdo, que muitas vezes demonstra domínio conceitual, mas é penalizado por erros linguísticos que não interferem em sua capacidade de raciocínio (Lacerda; Gurgel, 2022).

No caso do PROUNI, que utiliza a nota do ENEM como critério de ingresso em universidades privadas, a desigualdade linguística se reproduz de forma indireta. Como a política de bolsas se baseia no desempenho obtido em uma prova que não assegura condições comunicacionais equitativas, o acesso do surdo às bolsas de estudo se torna estatisticamente reduzido. Essa desigualdade estrutural é agravada pela ausência de intérpretes qualificados nos cursinhos populares, pela escassez de materiais preparatórios em Libras e pela falta de políticas específicas de incentivo à permanência desses estudantes nas instituições beneficiadas. Assim, o PROUNI, embora de natureza inclusiva em sua origem, reproduz desigualdades linguísticas e culturais quando aplicado sem adaptações bilíngues adequadas (Brasil, 2005; Brasil, 2013).

Já o ENCCEJA, criado para certificar jovens e adultos que não concluíram o ensino

básico, representa uma alternativa importante para a retomada dos estudos, mas também carece de políticas bilíngues de acessibilidade. O exame, aplicado nacionalmente, ainda se baseia em modelos avaliativos unilíngues, o que compromete o desempenho de candidatos surdos que dependem de interpretação simultânea em Libras. Muitas vezes, os vídeos e recursos visuais utilizados não acompanham o ritmo da prova, e o vocabulário técnico não é traduzido adequadamente, prejudicando a compreensão do conteúdo. Essa defasagem linguística revela que, apesar dos avanços legais como o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021, o Estado ainda não assegura plenas condições de igualdade para que o estudante surdo demonstre seu potencial nas avaliações nacionais (Brasil, 2005; Brasil, 2021).

No contexto do ensino superior, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) representa um dos principais instrumentos de avaliação da qualidade dos cursos e instituições, mas ainda apresenta grandes desafios para a inclusão de alunos surdos. Embora o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tenha adotado medidas de acessibilidade, como a disponibilização de provas em vídeo na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o acompanhamento por intérpretes, essas adaptações continuam insuficientes para garantir equidade plena nas condições avaliativas (INEP, 2022). O ENADE mantém uma estrutura predominantemente verbo-textual e normativo-linguística, baseada em interpretações complexas de textos em português, o que acaba penalizando os estudantes surdos que têm a Libras como língua primeira e o português escrito como segunda língua. Assim como ocorre no ENEM e no ENCCEJA, o exame tende a medir competência linguística mais do que compreensão conceitual, desconsiderando as especificidades cognitivas e culturais da comunidade surda. Isso evidencia a necessidade de uma revisão de matriz avaliativa, concebida sob uma perspectiva bilíngue e intercultural, em que o surdo possa expressar seus conhecimentos e raciocínios diretamente em Libras, sem a intermediação de traduções ou interpretações que distorcem o sentido original de sua produção intelectual.

Diante desse cenário, observa-se que o modelo avaliativo vigente reforça a colonialidade do saber, na medida em que privilegia a cultura e a língua ouvinte como padrão universal de competência e desempenho. A superação dessas desigualdades requer o reconhecimento da Libras como língua de instrução legítima também nos processos avaliativos, com a elaboração de provas bilíngues desde a base curricular até o ensino superior. É necessário, portanto, que o ENEM, o PROUNI e o ENCCEJA sejam repensados sob uma perspectiva decolonial e intercultural, garantindo não apenas tradução, mas a produção de instrumentos avaliativos

concebidos originalmente em Libras, elaborados por equipes compostas por surdos e ouvintes. Somente assim será possível transformar esses exames em instrumentos verdadeiramente democráticos, capazes de medir o conhecimento, e não o grau de adaptação do sujeito surdo à norma linguística dominante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da pesquisa bibliográfica evidenciou que o processo de inclusão de alunos surdos no ensino superior, embora respaldado por uma base legal sólida, ainda enfrenta limitações estruturais e epistemológicas que comprometem sua efetividade. Os estudos de Delanhese e Storto (2024), Rocha, Lacerda e Prieto (2024) e Ferreira (2022) demonstram que a ampliação das matrículas não tem sido acompanhada por transformações profundas nas práticas pedagógicas, na formação docente e no financiamento das políticas inclusivas. Esse cenário revela que a legislação, embora indispensável, é insuficiente para garantir a permanência e o sucesso acadêmico sem o devido suporte financeiro, institucional e metodológico. A inclusão, portanto, deve ser compreendida como um processo contínuo e interdependente entre políticas públicas, recursos materiais e compromisso pedagógico com a diversidade.

Em relação aos objetivos propostos na introdução: compreender as condições de acesso e permanência de alunos surdos sob as perspectivas da educação especial inclusiva, da decolonialidade e da interculturalidade. A pesquisa bibliográfica revelou que as políticas de financiamento, como o FUNDEB e o VAAR, representam instrumentos decisivos para a consolidação de uma educação bilíngue de qualidade. Entretanto, a análise mostra que o ensino superior, diferentemente da educação básica, ainda carece de uma política de financiamento específica para estudantes surdos. Essa ausência acentua desigualdades, uma vez que o acesso garantido por lei nem sempre se traduz em condições adequadas de permanência e aprendizado. Assim, a dimensão econômica da inclusão se articula diretamente às dimensões pedagógica e cultural, sendo indispensável para que a equidade se concretize.

A inclusão dos surdos nas universidades exige, além da oferta de intérpretes e materiais acessíveis, uma compreensão crítica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, conforme defendida por Mantoan (2003, 2015). Essa perspectiva redefine o papel da escola e da universidade, que passam a ser compreendidas como espaços de transformação e não de mera adaptação. A partir dessa abordagem, a análise dos textos aponta que o financiamento deve ser

entendido como um ato político que sustenta práticas pedagógicas inclusivas, e não apenas como repasse técnico de verbas. A alocação de recursos, portanto, precisa ser acompanhada de políticas institucionais que promovam a valorização da Libras, a formação docente bilíngue e o reconhecimento da cultura surda como parte constitutiva do ambiente acadêmico.

Os autores Joca e Munguba (2024) e Soeiro e Campos (2023) contribuem para essa análise ao introduzirem a perspectiva decolonial, que questiona as formas tradicionais de poder e saber ainda presentes nas universidades. Essa abordagem possibilita compreender que a exclusão dos surdos não é apenas resultado da ausência de recursos, mas também da persistência de uma colonialidade do saber, que deslegitima epistemologias não hegemônicas, como a cultura e a língua surda. Nesse contexto, o VAAR surge como uma ferramenta de financiamento que pode atuar também como mecanismo de indução de práticas decoloniais, ao vincular o repasse de recursos ao cumprimento de metas de inclusão, qualidade e equidade. Assim, a distribuição financeira se torna também um instrumento de transformação cultural e epistemológica.

Outro ponto identificado na análise é que o VAAR amplia a compreensão de financiamento educacional ao relacionar o investimento público com indicadores de equidade, aprendizagem e gestão democrática (Brasil, 2020). Essa vinculação rompe com a lógica quantitativa tradicional, baseada apenas no número de matrículas, e propõe uma avaliação qualitativa do uso dos recursos. Para a educação bilíngue de surdos, isso significa que as instituições de ensino podem ser incentivadas a desenvolver ações efetivas como programas de acessibilidade linguística, centros de tradução e formação bilíngue, garantindo que o financiamento reflita o compromisso com o direito à diferença. A política de financiamento, nesse sentido, passa a ter uma função pedagógica e social, promovendo a cultura inclusiva por meio de incentivos concretos.

No entanto, a análise bibliográfica também evidenciou que os mecanismos nacionais de avaliação e acesso ao ensino superior, como o ENEM, o PROUNI, ENADE e o ENCCEJA, ainda não asseguram condições equitativas para os estudantes surdos. Apesar de avanços pontuais, como a prova em Libras e o uso de intérpretes, o formato linguístico e cognitivo dessas avaliações continua centrado na Língua Portuguesa como norma, o que penaliza os surdos por diferenças gramaticais e semânticas próprias de quem tem a Libras como língua materna (INEP, 2023; Lacerda; Gurgel, 2022). No ENEM, por exemplo, a estrutura textual longa e densa exige alto domínio do português escrito, tornando-se uma barreira linguística e cultural. Como o PROUNI utiliza o desempenho no ENEM como critério de ingresso, o efeito é a reprodução indireta das

desigualdades linguísticas, limitando o acesso de surdos às bolsas de estudo. Já no ENCCEJA, destinado à certificação de jovens e adultos, a ausência de versões bilíngues das provas e a precariedade na tradução dos termos técnicos revelam que as políticas de acessibilidade ainda são insuficientes, perpetuando exclusões no momento de certificação e progressão escolar (Brasil, 2005; Brasil, 2013; Brasil, 2021).

Esses exames, concebidos dentro de uma lógica avaliativa hegemônica, revelam a colonialidade do saber que persiste nos instrumentos de avaliação nacionais, pois privilegiam epistemologias ouvintes e eurocentradas como parâmetro universal de desempenho. A superação dessas desigualdades exige o reconhecimento da Libras como língua legítima de instrução e de avaliação, com a elaboração de instrumentos bilíngues desde a concepção, e não apenas a tradução de provas. Isso implica incluir surdos na comissão de elaboração e revisão dos exames nacionais, para que os critérios de avaliação sejam cultural e linguisticamente justos. Assim, o ENEM, o PROUNI e o ENCCEJA precisam ser reformulados à luz da educação bilíngue e intercultural, garantindo que a equidade seja prática e não apenas princípio legal.

A análise também evidencia que o financiamento da educação inclusiva não deve ser tratado como gasto suplementar, mas como investimento estrutural em justiça social e democratização do conhecimento. Quando articulado ao VAAR e à Lei nº 14.191/2021, que reconhece a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar, o financiamento assume papel estratégico na consolidação de uma universidade acessível e multicultural (BrasiL, 2021). Isso se alinha à perspectiva intercultural apresentada por Walsh (2009) e Candau (2012), segundo a qual o diálogo entre culturas deve ser acompanhado de condições materiais que tornem essa interação possível. Em outras palavras, sem recursos adequados, o discurso da inclusão corre o risco de permanecer simbólico e descolado da prática cotidiana.

A análise integrada dos referenciais aponta ainda que a permanência de estudantes surdos na universidade depende da sustentabilidade das políticas de financiamento. Sem continuidade orçamentária, ações inclusivas tornam-se pontuais, dependentes de editais ou projetos temporários. Os autores analisados convergem ao defender que a efetivação da educação bilíngue requer planejamento de longo prazo, formação continuada e valorização docente. Nesse sentido, o VAAR, ao induzir qualidade e equidade, pode favorecer a consolidação de políticas permanentes de acessibilidade, desde que acompanhado de critérios claros e acompanhamento técnico. Essa articulação entre financiamento e qualidade pedagógica é o que garante a inclusão como processo sistêmico e duradouro.

Por fim, a pesquisa bibliográfica demonstra que a inclusão de surdos no ensino superior deve ser compreendida como uma prática de justiça cognitiva e cultural, sustentada por políticas de financiamento e avaliação que reconheçam a diferença como potência e não como custo. O VAAR, ao associar o investimento público à qualidade dos resultados e às práticas inclusivas, representa uma oportunidade de transformar o modelo de gestão e financiamento educacional brasileiro. Para que isso ocorra, é necessário fortalecer a cooperação entre os entes federados, ampliar os critérios de equidade e incorporar o ensino superior ao debate sobre financiamento e avaliação inclusiva. Dessa forma, o acesso e a permanência de alunos surdos tornam-se não apenas indicadores de políticas públicas eficazes, mas também expressões concretas de um Estado comprometido com a diversidade, a cidadania e o direito à educação em sua plenitude.

CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu compreender que o processo de inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro constitui uma dimensão complexa, que envolve fatores pedagógicos, culturais, epistemológicos e financeiros. As políticas públicas recentes, como o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 14.191/2021 e os dispositivos de financiamento vinculados ao FUNDEB e ao VAAR, representam avanços normativos importantes, mas ainda carecem de efetividade prática nas instituições de ensino superior. Verificou-se que, embora o acesso à universidade esteja cada vez mais garantido por meio da legislação, a permanência e o êxito dos alunos surdos dependem de um conjunto articulado de ações: a formação docente bilíngue, o fortalecimento do AEE e o financiamento contínuo de práticas pedagógicas acessíveis e culturalmente sensíveis.

Constatou-se também que a educação especial na perspectiva inclusiva, conforme defendida por Mantoan (2003; 2015), exige a transformação das estruturas institucionais e das mentalidades que sustentam o ensino superior, superando práticas assistencialistas ou meramente integradoras. A inclusão de surdos não se restringe à presença física em sala de aula, mas envolve a reconfiguração epistemológica da universidade, reconhecendo a Libras como língua legítima de produção científica e de interação social. Nesse contexto, a abordagem decolonial, inspirada em autores como Joca e Munguba (2024) e Soeiro e Campos (2023), evidencia a necessidade de romper com a colonialidade do saber e de promover uma universidade plurilíngue, plural e democrática, que legitime as epistemologias surdas e valorize o protagonismo dessa comunidade

no espaço acadêmico.

A pesquisa também demonstrou que o financiamento educacional é um eixo estruturante da inclusão e não pode ser dissociado das dimensões pedagógica e política da educação. Instrumentos como o VAAR, previsto na Lei nº 14.113/2020, introduzem uma lógica redistributiva e indutora de qualidade, vinculando o repasse de recursos ao cumprimento de metas de equidade e aprendizagem. Para a educação bilíngue de surdos, esse mecanismo assume papel fundamental, pois estimula as instituições a desenvolverem projetos de acessibilidade, formação docente e permanência estudantil. Contudo, a efetividade desse modelo requer a ampliação dos critérios de avaliação, de modo que o financiamento considere as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, reconhecendo que a diferença não é déficit, mas potência formadora e epistêmica.

Nessa mesma linha, é essencial discutir o papel das avaliações nacionais como o ENEM, PROUNI, ENADE e ENCCEJA enquanto instrumentos de acesso e certificação que impactam diretamente as trajetórias educacionais dos estudantes surdos. Embora o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tenha introduzido avanços, como provas em Libras e a presença de intérpretes, tais iniciativas permanecem insuficientes diante da complexidade linguística envolvida (INEP, 2023; Lacerda; Gurgel, 2022). O ENEM, principal via de ingresso no ensino superior, mantém uma estrutura textual densa e altamente dependente da Língua Portuguesa escrita, que para o estudante surdo constitui uma segunda língua, distinta de sua língua natural, a Libras. Assim, as avaliações acabam medindo a competência linguística em português, e não necessariamente o domínio dos conteúdos ou a capacidade de raciocínio. Como consequência, os surdos enfrentam desvantagens estruturais nos resultados, o que reduz suas chances de ingresso e acesso a programas como o PROUNI, que utiliza as notas do ENEM como critério de seleção.

De forma semelhante, o ENCCEJA, criado para certificar jovens e adultos que não concluíram o ensino básico, ainda carece de uma proposta bilíngue inclusiva. A tradução parcial dos conteúdos, a ausência de adequações culturais e a falta de terminologia técnica em Libras comprometem a equidade avaliativa (Brasil, 2013; Brasil, 2021). Esses obstáculos revelam que as políticas de avaliação e financiamento ainda operam sob uma lógica audiocêntrica e monocultural, que privilegia a linguagem escrita como norma universal. Assim, torna-se imperativo repensar os modelos avaliativos nacionais à luz da educação bilíngue e intercultural, garantindo a participação de especialistas surdos na elaboração das provas e o desenvolvimento

de instrumentos construídos originalmente em Libras, e não apenas traduzidos. Isso representaria um passo efetivo rumo à decolonização das avaliações, tornando-as compatíveis com o princípio da equidade e com o direito linguístico da população surda.

A consolidação da educação inclusiva de surdos no ensino superior demanda uma política intersetorial que una financiamento público, formação docente, gestão democrática e valorização da diferença cultural. A decolonialidade e a interculturalidade emergem como princípios éticos e epistemológicos capazes de orientar uma universidade verdadeiramente plural, comprometida com o direito à diferença e à justiça social. Assim, mais do que cumprir determinações legais, é imprescindível que o Estado e as instituições de ensino assumam o compromisso de construir espaços que reconheçam o surdo como sujeito de saber, de linguagem e de cultura, condição essencial para uma sociedade inclusiva, equitativa e democrática.

A partir dessa perspectiva, torna-se urgente compreender que a inclusão da pessoa surda ultrapassa a dimensão da acessibilidade física ou comunicacional. Trata-se de um processo de reconstrução epistemológica, que exige reconhecer a Libras não apenas como meio de tradução, mas como língua de instrução, pesquisa e criação de conhecimento. Isso implica rever currículos, metodologias e práticas avaliativas, para que o ensino superior não se limite a adaptar o modelo existente, mas se transforme a partir da diversidade. Nessa direção, a educação bilíngue, prevista na Lei nº 14.191/2021, deve ser compreendida como uma oportunidade de reconfiguração pedagógica e política da universidade, que passa a incorporar a cultura surda como parte do seu patrimônio epistemológico e social (Brasil, 2021).

A efetivação dessa política depende de financiamento sustentável e direcionado, capaz de garantir condições concretas de permanência e sucesso acadêmico. O VAAR e o FUNDEB, ao introduzirem mecanismos de equidade no financiamento, podem servir como referência para a criação de fundos específicos voltados à educação superior inclusiva, considerando as demandas da comunidade surda. Esses recursos devem ser aplicados na formação continuada de docentes bilíngues, na ampliação do AEE nas universidades e na produção de materiais didáticos acessíveis, assegurando que o direito à educação inclusiva seja exercido com qualidade. Assim, o financiamento não se configura como gasto adicional, mas como investimento estruturante na democratização do ensino superior e na valorização da diferença.

A gestão democrática e participativa das universidades é elemento essencial para a consolidação dessa agenda inclusiva. É necessário que pessoas surdas ocupem espaços decisórios, participando da formulação de políticas acadêmicas, curriculares e de pesquisa,

assegurando que suas vozes e experiências orientem as transformações institucionais. Essa participação ativa concretiza o princípio da decolonialidade do poder (Quijano, 2005), ao romper com a lógica verticalizada de produção do saber e incluir as epistemologias surdas como legítimas formas de conhecimento. Uma universidade inclusiva, portanto, não se mede apenas pela presença de alunos surdos, mas pela sua capacidade de dialogar, aprender e transformar-se a partir da diferença, tornando-se um verdadeiro espaço de resistência, reconhecimento e emancipação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a comunidade surda e meus alunos surdos do Atendimento Educacional Especializado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

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.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jun. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

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.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BATISTA MENDES FRANÇA, N. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 26, n. 1, p. 17 páginas, 2024. DOI: 10.18224/educ.v26i1.14127. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/14127>. Acesso em: 16 nov. 2025.

DELANHESE, B.; STORTO, L. J. Educação de surdos no ensino superior na perspectiva inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, p. 1-15, 2024.

FERREIRA, R. C. C. Estudantes surdos no ensino técnico e superior: uma análise da produção bibliográfica no Brasil entre 2015 e 2019. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 44-61, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2023.
JOCA, T. T.; MUNGUBA, M. C. Decolonialidade e inclusão intercultural de surdos no ensino superior. *Anais do Congresso Nacional de Educação Inclusiva*, 2024.

INEP. **Relatório Técnico: Políticas de Acessibilidade no ENEM 2023**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Campinas: Papirus, 2015.

MIGNOLO, Walter D. **Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality, and the grammar of de-coloniality**. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 449-514, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In:

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. **Avaliação e inclusão de surdos: desafios na política educacional brasileira**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 112–128, 2022.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

ROCHA, L. R. M.; LACERDA, C. B. F.; PRIETO, R. G. Das matrículas de estudantes da Educação Especial e da educação de surdos, surdocegos e deficiência auditiva: da Educação Básica à Educação Superior. **Práxis Educativa**, Curitiba, v. 19, p. 1-18, 2024.

SANTOS, T. E. de C. dos. O currículo na escola inclusiva: flexibilização curricular . **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 8, p. e6500, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n8-071. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6500>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SOEIRO, L. C. X.; CAMPOS, J. B. Os desafios na escola de atendimento especializado do aluno surdo. **Anais do Congresso Nacional de Educação Especial**, 2023.