

Os Surdos no Ensino Superior Brasileiro: um decalque cartográfico parcial das significações docentes sobre suas quase não-presenças

Deaf Students in Brazilian Higher Education: A Partial Cartographic Inquiry into Faculty Conceptions of Their Near-Absence

FÁBIO JUNIOR PINHEIRO DA SILVA¹

CÁSSIA GECIAUSKAS SOFIATO²

RESUMO

Este estudo entende que há crescimento do acesso de estudantes Surdos ao ensino superior brasileiro, impulsionado por marcos legais, porém, persistem altas taxas de evasão e um fenômeno de "quase não-presenças", caracterizado por presenças com participações e pertencimentos mitigados. O problema de pesquisa questiona: como as significações docentes sobre estudantes Surdos no ensino superior contribuem para seus processos de evasão em cursos de licenciatura? O objetivo geral foi analisar as significações docentes sobre estudantes Surdos em uma licenciatura e suas implicações para possíveis processos de permanência e evasão desses estudantes. Os objetivos específicos foram: identificar as significações docentes sobre estudantes Surdos em um curso de licenciatura; examinar como essas significações se relacionam com concepções de surdez (médica versus socioantropológica); investigar as implicações dessas significações para as práticas pedagógicas e para a permanência dos estudantes Surdos; e explicitar reflexões sobre formação docente fundamentada no bilinguismo e na perspectiva cultural da surdez. A fundamentação teórica ancora-se no paradigma socioantropológico, que entende a surdez como diferença linguístico-cultural, e no conceito crítico de ouvintismo, sistema que naturaliza a superioridade ouvinte. A metodologia qualitativa empregou um relato de experiência reflexiva com características de estudo de caso instrumental, de natureza exploratória, que busca compreender as significações docentes sobre estudantes Surdos a partir de um contexto formativo vivenciado pelo pesquisador. Utilizando o método dos Núcleos de Significação para analisar discursos docentes/discentes em um encontro formativo, os resultados e discussões revelaram dez núcleos de significação, organizados em três eixos: concepções que patologizam a surdez e veem o aluno como

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté - UNITAU. Possui diversas especializações na tríade Educação Especial/Libras, Artes e Letras. É licenciado em Letras Português e Espanhol, Letras-Libras, Letras Português e Inglês, Música, Educação Especial e Pedagogia. É Coordenador de Cursos de Letras – Espanhol, Português e Inglês - do Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. E-mail: fabio.jpsilva@uniasselvi.com.br.

² Doutora em Artes pela Unicamp, Mestre em Artes pela Unicamp, com estágio pós-doutoral pela Universidade do Porto. É docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação (EDF) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP – FEUSP. E-mail: cassiasofiato@usp.br.

fardo; práticas que naturalizam barreiras e transferem responsabilidade; e tensões que expõem o hiato entre intenção inclusiva e ação excludente. Conclui-se que as significações docentes, majoritariamente arraigadas no modelo médico e em visões *capacitistas*, atuam como mecanismos produtores das "quase não-presenças" para transformar as culturas institucionais, promovendo inclusão substantiva.

Palavras-chave: Educação Superior. Surdos. Significações Docentes. Licenciaturas. Inclusão.

ABSTRACT

This study argues that access to Brazilian higher education by Deaf students has expanded, driven by legal and policy frameworks; however, high dropout rates persist, alongside a phenomenon of “*almost non-presences*”, characterized by attendance marked by diminished participation and weakened senses of belonging. The research problem asks: How do teacher meanings attributed to Deaf students in higher education contribute to their dropout processes in teacher education programs? The general objective was to analyze teachers’ meanings regarding Deaf students in a licensure program and their implications for possible processes of persistence and dropout. The specific objectives were: (a) to identify teachers’ meanings concerning Deaf students in a licensure program; (b) to examine how these meanings relate to different conceptions of deafness (medical versus socio-anthropological); (c) to investigate the implications of such meanings for pedagogical practices and for the academic persistence of Deaf students; and (d) to articulate reflections on teacher education grounded in bilingualism and in the cultural perspective of deafness. The theoretical framework is anchored in the socio-anthropological paradigm, which understands deafness as a linguistic-cultural difference, and in the critical concept of *audism*, a system that naturalizes hearing superiority. The qualitative methodology employed a reflective experience report with characteristics of an instrumental case study of an exploratory nature, aimed at understanding teachers’ meanings about Deaf students through a formative context lived by the researcher. Using the *Núcleos de Significação* (Meaning Nuclei) method to analyze teacher/student discourses in a formative meeting, the findings revealed ten meaning nuclei organized into three axes: (1) conceptions that pathologize deafness and frame the student as a burden; (2) practices that naturalize barriers and shift responsibility; and (3) tensions that expose the gap between inclusive intentions and exclusionary actions. The study concludes that teachers’ meanings—predominantly rooted in the medical model and in ableist perspectives—function as mechanisms that produce “*almost non-presences*”. Transforming institutional cultures therefore requires confronting such meanings to promote substantive inclusion.

Keywords: Higher Education. Deaf Students. Teacher Meanings. Teacher Education Programs. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Brasil, em comparação com outros países, tardou demasiadamente em constituir e consolidar a ideia de sua primeira universidade, o que se pode observar ao longo da história (Sampaio, 1991). Do mesmo modo, falar-se de pessoas com deficiência na educação, sobretudo em nível superior, tardou-se de sobremaneira até pouco tempo e se trata de algo recente (Mazotta; 2011; Januzzi, 2012). Censos educacionais apontam crescimentos de acessos; porém, poucos são os estudos que olham especificamente para suas não-permanências ou quase não-presenças.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2022) registraram, nesse momento, 10.820 matrículas de estudantes Surdos, deficientes auditivos e surdocegos em instituições de ensino superior brasileiras. Este crescimento quantitativo, impulsionado por políticas afirmativas como a Lei de Libras (10.436/2002) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), contrasta com um fenômeno pouco estudado: as altas taxas de evasão e as "quase não-presenças" de estudantes Surdos, especialmente os sinalizantes usuários da Libras, nos cursos de graduação - notadamente nas licenciaturas. O termo "quase não-presenças" proposto neste estudo busca capturar a complexidade dessas experiências educacionais, haja vista de que não se trata apenas de ausência física, mas de presenças marcadas por exclusão simbólica, dificuldade de participação efetiva, desencontros comunicacionais e processos de desistência silenciosa. Como observa Lodi (2013), o acesso ao ensino superior para Surdos tem sido frequentemente confundido com inclusão real, ocultando barreiras atitudinais, pedagógicas e linguísticas que perpetuam desigualdades.

Nessa esteira de compreensões, mostra-se fundamental, portanto, o crescimento do acesso de estudantes Surdos em graduações e pós-graduações. Porém, diagnostica-se que são urgentes compreensões mais amplas acerca dos porquês de tantas evasões de licenciaturas no Brasil, com recorte dos/nos estudantes Surdos - noção essa na qual se apoiam e se ancoram as justificativas para este estudo em questão. Como recorte temático para este estudo, elegeu-se as significações docentes sobre Surdos em formação inicial de licenciatura e nessa linha de pensamento, destacam-se algumas problemáticas que fundamentaram o problema aqui considerado. Quais as barreiras socioculturais, políticas e atitudinais que se mostram enquanto 'novas velhas-barreiras' que determinam as quase não-presenças de estudantes Surdos sinalizantes, denominados 'Libras-pura', no ensino superior? Quais os perfis de Surdos - se mais oralizados ou sinalizantes - que têm logrado terminar seus estudos em formação inicial e exercido (ou não) suas práticas profissionais docentes?

Como problema, pergunta-se: como as significações docentes sobre estudantes Surdos no ensino superior contribuem para suas "quase não-presenças" ou processos de evasão em cursos de licenciatura? Para responder tal indagação, o objetivo geral deste estudo foi analisar as significações docentes sobre estudantes Surdos em uma licenciatura e suas implicações para possíveis processos de permanência e evasão desses estudantes. Os objetivos específicos foram: identificar as significações docentes sobre estudantes Surdos em um curso de licenciatura; examinar como essas significações se relacionam com concepções de surdez (médica versus socioantropológica); investigar as implicações dessas significações para as práticas pedagógicas e para a permanência dos estudantes Surdos; e explicitar algumas reflexões sobre formação docente fundamentada na educação bilíngue e na perspectiva cultural da surdez.

Este estudo pretende preencher uma lacuna significativa nos estudos Surdos ao deslocar o foco dos dados quantitativos de acesso - que evidenciam um crescimento numérico, mas frequentemente

superficial - para uma investigação qualitativa e crítica sobre as "quase não-presenças" que permeiam as trajetórias acadêmicas de estudantes Surdos sinalizantes. Enquanto a literatura tem se dedicado amplamente a mapear barreiras de entrada e políticas de inclusão formal, poucos trabalhos exploram os mecanismos sutis e cotidianos - especialmente as significações docentes que, ancoradas em paradigmas *ouvintistas* e concepções *capacitistas*, produzem processos de evasão, afastamento ou permanência mitigada (Skliar, 1998; Lane, 1992; Perlin, 1998; Quadros & Karnopp, 2004; Strobel, 2008; Allan, 2008; Lodi, 2013; Slee, 2011). Esses autores argumentam que a inclusão tem sido tratada principalmente como um problema de infraestrutura e legislação, negligenciando as dinâmicas relacionais, culturais e de poder no cotidiano escolar.

A relevância desta pesquisa reside justamente em iluminar essa dimensão relacional e simbólica da exclusão, oferecendo uma ferramenta analítica ("quase não-presenças") para compreender como a inclusão pode falhar mesmo quando o acesso é garantido. Ao fazer isso, o estudo contribui para os estudos Surdos ao: (1) complexificar a análise sobre permanência e evasão no ensino superior, (2) evidenciar o papel ativo das concepções docentes na produção (ou interrupção) de trajetórias acadêmicas, e (3) fundamentar propostas de formação docente que transcendam abordagens meramente técnicas para enfrentar as raízes atitudinais e culturais do ouvintismo no ambiente acadêmico.

A compreensão das trajetórias e das (quase) não-presenças de estudantes Surdos no ensino superior exige um posicionamento teórico claro que transcenda as abordagens tradicionais, predominantemente ancoradas em perspectivas clínicas e compensatórias. Este estudo fundamenta-se no paradigma socioantropológico da surdez, que se contrapõe radicalmente ao modelo médico-hegemônico e oferece uma lente analítica para desvelar as dinâmicas de poder, identidade e exclusão que operam no espaço acadêmico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DO MODELO MÉDICO-PATOLÓGICO À PERSPECTIVA SOCIOANTROPOLÓGICA DA DIFERENÇA

A educação de Surdos tem sido historicamente um campo de tensão entre dois paradigmas inconciliáveis. De um lado, o modelo médico ou clínico-terapêutico, dominante desde o Congresso de Milão (1880), compreende a surdez como um déficit sensorial, uma patologia a ser diagnosticada, tratada e, idealmente, corrigida (Lopes, 2007). Nesta visão, a pessoa Surda é definida por sua "falta" – de audição, de oralidade, de normalidade biológica (Sacks, 1998; 2010). A intervenção educacional, nesse quadro, é orientada para a reabilitação, a oralização forçada e a assimilação ao mundo ouvinte, onde o sucesso é medido pela proximidade com padrões de "normalidade" auditiva e vocal.

Em oposição, a perspectiva socioantropológica, que ganhou força a partir das pesquisas linguísticas de William Stokoe nos anos 1960 e se consolidou com autores como Skliar (1998), Perlin (1998; 2003) e Karin Strobel (2008; 2013), reconhece a surdez como uma diferença humana de ordem linguística e cultural. Neste paradigma, as pessoas Surdas constituem um grupo minoritário com uma língua natural e própria - no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) -, uma identidade coletiva e uma cultura compartilhada, que Strobel (2008, p. 24) define como "[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificar o ambiente à sua maneira, de viver em sociedade, de compartilhar sua língua e suas ideias". A diferença surda deixa, portanto, de ser um problema individual a ser sanado e passa a ser entendida como o fundamento de uma experiência visual-gestual de mundo, com formas específicas de cognição, socialização e produção de conhecimento (Quadros; Karnopp, 2004).

Essa mudança paradigmática é crucial para a análise aqui proposta. Enquanto o modelo médico focaliza o indivíduo e seu "defeito", a perspectiva socioantropológica desloca o foco para as barreiras sociais, atitudinais e comunicacionais erguidas pela sociedade majoritária, que impedem a plena participação das pessoas Surdas. Portanto, os desafios enfrentados por um estudante Surdo na universidade não derivam primariamente de sua condição auditiva, mas das estruturas ouvintistas da instituição que falham em se tornar acessíveis em sua língua e em seus modos de aprendizagem. A perspectiva socioantropológica fundamenta o modelo de educação bilíngue para Surdos, consagrado no Decreto nº 5.626/2005 e reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008) e no Decreto nº 10.502/2020. Este modelo reconhece a Libras como primeira língua (L1) - língua de instrução, identitária e de socialização primária - e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2) -, uma língua de acesso à cultura letrada majoritária (Lodi; Lacerda, 2009; Lodi, 2013).

No entanto, a implementação deste direito no ensino superior esbarra em uma série de obstáculos complexos e interligados (Gesser, 2009; Lacerda, 2006), com carência de professores bilíngues (Libras/Português), que raramente dominam a Libras, criando uma dependência quase exclusiva da figura do intérprete e transferindo a ele a responsabilidade pela mediação pedagógica, o que é didaticamente inadequado. E isso acarreta insuficiência e precarização da tradução e interpretação de Libras, pois a presença de intérpretes educacionais, quando existe, frequentemente ocorre em condições precárias, com sobrecarga de trabalho, falta de preparação para terminologias específicas de cada área do conhecimento e ausência de trabalho colaborativo com o docente da disciplina. Consequentemente, resistência à adequação curricular e pedagógica mostra-se enquanto forte tendência por parte de muitos docentes, que mantêm métodos expositivos e materiais puramente auditivo-textuais sem adaptá-los para uma pedagogia visual, que é a base do aprendizado surdo. A flexibilização curricular é vista, então, como um favor, não como um dever pedagógico (Quadros, 2003).

Processos de invisibilidade da cultura surda no currículo são diagnosticados, pois o conhecimento produzido pela comunidade surda, sua história, literatura e arte permanecem ausentes dos conteúdos programáticos, reforçando uma narrativa única e *ouvintista* do mundo. Esses desafios não são meramente técnicos ou operacionais; são sintomas de uma incompreensão mais profunda sobre o que significa incluir linguisticamente, isto é - o *ouvintismo* figura como estrutura de poder repleta de obstáculos no(s) espaço(s) acadêmico(s).

Para analisar a raiz desses obstáculos, este estudo recorre ao conceito crítico de *Ouvintismo* (em inglês, *audism*), cunhado por Tom Humphries em 1975 e desenvolvido por autores como Harlan Lane (1992) e, no Brasil, por Quadros (2003), Perlin (1998), Skliar (1998) entre outros autores dos denominados Estudos Surdos. O ouvintismo pode ser definido como um sistema de opressão, análogo ao racismo ou ao sexismo, que pressupõe a superioridade dos ouvintes e de seus modos de ser, comunicar e conhecer, patologizando, ao mesmo tempo, a experiência, a língua e a cultura surdas (Lane, 1992). Em seu livro *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*, o psicólogo e estudioso da comunidade surda define e analisa o *audism* como um sistema de opressão estrutural, desmascarando como atitudes e políticas aparentemente benevolentes ("a máscara da benevolência") na verdade oprimem a comunidade surda, impondo padrões ouvintes e patologizando a surdez.

No contexto micro da sala de aula universitária, o ouvintismo se manifesta de formas sutis e cotidianas, que são centrais para a compreensão das significações docentes investigadas neste estudo, que podem ser vistas com: 1) Baixas expectativas e paternalismo: a crença inconsciente de que o estudante Surdo é menos capaz leva a um tratamento diferenciado e diminuto, com simplificação de conteúdos e tarefas, privando-o de desafios intelectuais equivalentes aos de seus pares ouvintes; 2) Foco no déficit, não no potencial: a atenção do docente é direcionada para o que o aluno "não ouve" ou "não fala", em vez de ser canalizada para suas estratégias visuais de aprendizagem, sua capacidade analítica e suas contribuições singulares para a discussão; 3) Libras como "ajuda técnica", não como língua de instrução: a Libras e seu intérprete são vistos como um recurso de apoio ao estudante "com deficiência", e não como um componente legítimo e desejável do ambiente educacional, que enriquece a experiência de todos; 4) Naturalização da barreira comunicacional: a dificuldade de comunicação é atribuída à "natureza" da surdez do aluno, e não à incapacidade da instituição e do docente de prover uma comunicação acessível em Libras. - o ônus da adaptação recai sempre sobre o estudante Surdo; 5) Apagamento da identidade e cultura surda: o aluno é tratado como um indivíduo isolado com uma deficiência, ignorando-se sua pertença a uma comunidade linguística minoritária com história, lutas políticas e uma forma específica de ser e de estar no mundo.

Portanto, as significações docentes que este estudo busca analisar não são opiniões neutras ou meras "visões de mundo". Elas são, antes, expressões concretas do ouvintismo internalizado, que atua

como um filtro através do qual o docente percebe, interpreta e interage com o estudante Surdo. Essas significações, por sua vez, materializam-se em práticas pedagógicas, em expectativas, em tomadas de decisão e em climas de sala de aula que, coletivamente, podem produzir o fenômeno das "quase não-presenças" - uma presença física que não se traduz em participação plena, pertencimento ou possibilidade real de aprendizagem e desenvolvimento. Este marco teórico fornece, assim, as ferramentas conceituais necessárias para decifrar como os discursos e as atitudes docentes, muitas vezes bem-intencionados, podem, paradoxalmente, perpetuar a exclusão que pretendem superar.

METODOLOGIA

Metodologicamente, este estudo configura-se como um relato de experiência reflexiva, inspirado na perspectiva da pesquisa narrativa e no papel da reflexão sobre a prática (Clandinin; Connelly, 2000; Schön, 1983), assumindo características de um estudo de caso instrumental conforme a concepção proposta por Stake (1995), e situando-se no campo da pesquisa qualitativa e exploratória, tal como definida por Creswell (2014), Minayo (2001) e Gil (2002). Busca compreender as significações docentes sobre estudantes Surdos a partir de um contexto formativo vivenciado pelo pesquisador.

O estudo foi realizado no âmbito de uma disciplina de pós-graduação *stricto sensu*, oferecida de modo síncrono e à distância, cujo tema central e geral era “Metodologias Ativas e Inclusão no Ensino Superior”. O pesquisador participou ativamente como discente, o que permitiu o acesso direto às discussões e interações realizadas durante os encontros.

O caso em foco emerge de um dos encontros, no qual um docente - também participante discente da disciplina - relatou sua experiência com um estudante Surdo sinalizante em sua turma de licenciatura, tendo já sido formado em Pedagogia, em uma instituição privada de ensino superior, que estava terminando sua segunda graduação agora em uma instituição pública na sala de aula do docente em questão. Em sua fala, o docente expôs dilemas concretos, incluindo a consideração de uma “terminalidade específica” para o aluno, revelando tensões entre políticas de inclusão e práticas pedagógicas excludentes. Portanto, este relato, registrado por meio de observação participante e transcrição integral da aula, constitui o corpus principal da análise.

Como procedimento analítico, adotou-se o método dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006; 2013), que permite apreender sentidos a partir de enunciações situadas. O processo seguiu três etapas: (1) pré-indicadores, com leitura flutuante das transcrições; (2) indicadores, com agrupamento temático; e (3) núcleos de significação, síntese interpretativa das categorias emergentes. A análise concentrou-se no discurso da docente, tomado como expressão de significações socialmente constituídas sobre a surdez no ambiente acadêmico.

A utilização das discussões da disciplina para fins de análise foi previamente acordada e integrada aos requisitos avaliativos da própria disciplina. Todos os participantes – docentes e discentes – foram informados, desde o início do curso, de que as aulas seriam objeto de reflexão e poderiam ser utilizadas para a elaboração de trabalhos finais, dentro do escopo formativo da disciplina. Dessa forma, a participação nas discussões já implicava concordância com o uso dos discursos para fins acadêmicos e avaliativos, dispensando a necessidade de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico, uma vez que a análise se deu no contexto pedagógico para o qual os dados foram originalmente produzidos sob as diretrizes da instituição. A identidade dos envolvidos foi preservada, e o relato foi tratado como material formativo, sem exposição individual.

Como limitações deste trabalho, trata-se de um estudo situado, cujos resultados não são generalizáveis - sobretudo por olhar especificamente para o contexto formativo de uma licenciatura, o que não poderia ser estendida para outros âmbitos de bacharelado ou tecnólogo -, mas oferecem profundidade analítica específica para compreender mecanismos de exclusão no ensino superior dialogando com a literatura. A análise centra-se na perspectiva docente, não incluindo a voz direta do estudante Surdo, o que sugere a importância de pesquisas futuras que integrem sua narrativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Emergiu-se da análise discursiva do encontro dez (10) Núcleos de Significação, organizados em três eixos analíticos:

Eixo 1: Concepções sobre a Surdez e o Estudante Surdo - Núcleo 1: A Surdez como Déficit Cognitivo Associado - *"A gente também percebia que ele tinha alguma coisa além. Embora não exista um laudo, há o entendimento de toda a equipe que o aluno Surdo tenha alguma deficiência a mais em âmbito cognitivo devido às suas dificuldades.* A compreensão deste estudo é que este núcleo revela a persistência do modelo médico, que associa automaticamente surdez a déficit cognitivo. Como critica Skliar (1998), essa concepção desconsidera que as dificuldades observadas podem ser resultado de barreiras comunicacionais e pedagógicas, não de limitações intrínsecas do estudante.

Núcleo 2: O Estudante Surdo como "Fardo" Pedagógico - *"Estou facilitando, a pessoa quer se beneficiar de alguma maneira. [...] preciso promover enxugamentos de conteúdos quando ele está presente".* A fala revela uma concepção *capacitista* que enxerga a presença do estudante Surdo como um ônus, não como um elemento enriquecedor da diversidade educacional. Esta percepção ecoa o que Lacerda (2006) denomina de "pedagogia da benevolência", que reduz expectativas e simplifica conteúdos em nome de uma inclusão superficial.

Eixo 2: Práticas Institucionais e Formação Docente; Núcleo 3: O Mito da Preparação Docente - *"Ninguém tá preparado pra isso. A formação não aborda essas questões".* A fala explicita a lacuna na

formação docente para a educação de Surdos. No entanto, como observa Quadros (2003), essa afirmação frequentemente serve para justificar a não ação, perpetuando um ciclo de exclusão. A preparação docente deveria ser entendida como processo contínuo, não como pré-requisito para a inclusão. Núcleo 4: A Equipe Multidisciplinar como "Solução Mágica" *"Tem uma equipe multidisciplinar [...] psicólogos, intérpretes de Libras, pedagogos [...] mesmo assim há grandes dificuldades."* Embora a existência de equipe multidisciplinar seja importante, este núcleo revela que sua presença não garante inclusão efetiva. Como alertam Lodi e Lacerda (2009), a mediação exclusiva pelo intérprete não substitui a necessária transformação das práticas pedagógicas pelo docente titular. Núcleo 5: Flexibilização Curricular como Concessão, não como Direito - *"Tem aluno que vai levar mais tempo. [...] a gente tem que pensar qual o papel dela aqui."* A flexibilização curricular é vista como concessão benevolente, não como adaptação necessária para garantir equidade. Esta perspectiva contrasta com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (Meyer et al., 2014), que propõe planejamento inclusivo desde a concepção.

Eixo 3: Tensões Políticas e Identitárias - Núcleo 6: O conflito entre terminalidade específica e formação integral - *"Pensamos em terminalidade específica [...] mas esbarramos na legislação."* Revela a tensão entre a vontade institucional de expedir diplomas com "terminalidade específica" (restrições) e o direito do estudante Surdo à formação integral. Esta prática, embora proibida na educação superior, reflete visões limitantes sobre as capacidades profissionais de Surdos.

Núcleo 7: Resistência do estudante à patologização - *"Mas eu já fiz uma universidade. Não aceito restrições no meu diploma."* A fala do estudante Surdo, reportada em terceira pessoa pelo docente analisado, mediada pela pesquisa, mostra resistência ativa ao processo de patologização e limitação profissional. Como analisa Perlin (1998), esta resistência é parte constitutiva da construção identitária surda. Núcleo 8: Frustração docente e desistência velada - *"Às vezes a gente simplesmente não vai conseguir. [...] vou reprovar até que ela desista."* Este núcleo evidencia o que Gesser (2009) denomina de "violência simbólica institucional" - práticas que, sem ser explicitamente excludentes, criam condições para a autoeliminação do estudante Surdo. Núcleo 9: Potencialidades reconhecidas, mas não atualizadas - *"A gente tem que pensar qual o papel dela aqui. Há disposição, mas falta saber como."* Revela o paradoxo entre intenções inclusivas e falta de repertório pedagógico para concretizá-las. Esta lacuna aponta para a urgência de formação docente específica. Núcleo 10: O limite das políticas formais - *"Perceber que só estar na lei não é suficiente. As barreiras são outras."* Explicita o hiato entre políticas inclusivas formais e mudanças culturais e atitudinais necessárias. Como argumenta Diniz (2007), a inclusão requer transformação institucional profunda, não apenas adequações superficiais.

Como discussão das significações docentes e a produção das (quase) não-presenças, eixo central deste estudo, a análise realizada permite compreender como as significações docentes identificadas nos

dez núcleos atuam como tecnologias de exclusão, em uma perspectiva *focaulteana*, que produzem as "quase não-presenças" de estudantes Surdos no ensino superior. Isso se explicita como significações sobre a Produção do "Aluno-Problema", destacados pelos núcleos 1 e 2, que revelam um processo de construção do estudante Surdo como "aluno-problema", cujas características são interpretadas através da lente do déficit. Esta construção, analisada por Skliar (1998), não é neutra - ela justifica práticas pedagógicas redutoras e baixas expectativas, criando uma profecia autorrealizável de fracasso.

Do mesmo modo, se explicita a "A Naturalização das Barreiras", que podem ser vistos nos núcleos 3, 4 e 5. Neles, se mostra como barreiras comunicacionais e pedagógicas são naturalizadas, sendo atribuídas à "natureza" da surdez em vez de reconhecidas como produtos de arranjos institucionais inadequados. Como demonstram Lodi e Lacerda (2009), esta naturalização impede a identificação e superação efetiva das barreiras. Quanto a "Resistência e Agência Surda", o núcleo 7 inclui a voz do estudante Surdo e essa revela processos de resistência à patologização e à limitação profissional. Esta resistência, conforme analisa Perlin (1998), é parte fundamental da construção identitária surda e da luta por reconhecimento como minoria linguística.

No que se refere ao "Hiato entre Intenção e Ação", os núcleos 8, 9 e 10 explicitam o paradoxo entre intenções inclusivas declaradas e práticas excludentes efetivas. Este hiato, segundo Diniz (2007), é característico de processos inclusivos não fundamentados em mudanças paradigmáticas profundas.

CONCLUSÃO

Este estudo, ao traçar um decalque cartográfico das significações docentes sobre as quase não-presenças de estudantes Surdos sinalizantes no ensino superior, partiu de um diagnóstico histórico duplo, conforme exposto na introdução. Por um lado, a tardia consolidação do sistema universitário brasileiro (Sampaio, 1991) e, por outro, a ainda mais recente emergência da pessoa com deficiência como sujeito de direito no âmbito educacional, sobretudo no nível superior (Mazzotta, 2010; Jannuzzi, 2012). Apesar do crescimento quantitativo de matrículas impulsionado por marcos legais como a Lei de Libras e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o que se observa, conforme os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022), é uma persistente e alarmante lacuna: a alta taxa de evasão e a experiência das "quase não-presenças". Este fenômeno, definido como presenças físicas marcadas por exclusão simbólica e participação mitigada, serviu como o problema central que orientou esta investigação, buscando compreender como as significações docentes contribuem para sua produção.

Para desvendar essa questão, foi necessário, primeiramente, construir um sólido arcabouço teórico, fundamentado no paradigma socioantropológico da surdez. Este marco, discutido ao longo do

trabalho, permitiu transcender a visão médica patologizante – que define o Surdo por sua "falta" (Sacks, 1998) – e adotar uma lente que compreende a surdez como diferença linguística e cultural (Skliar, 1998, 1999; Perlin, 1998, 2004; Strobel, 2008). A partir dessa perspectiva, conceitos como educação bilíngue (Lodi, 2013) e, sobretudo, ouvintismo (Lane, 1992) tornaram-se ferramentas analíticas essenciais. O ouvintismo, enquanto sistema de opressão análogo ao racismo, forneceu a chave para interpretar as significações docentes não como meras opiniões, mas como expressões internalizadas de um sistema que naturaliza a superioridade ouvinte e patologiza a experiência surda.

Ancorado nessa fundamentação, o percurso metodológico adotado – um estudo de caso qualitativo utilizando o método dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013) – permitiu mergulhar na complexidade das relações em um contexto específico de licenciatura. A análise minuciosa dos discursos docentes, conforme apresentada na seção de resultados, revelou um painel composto por dez núcleos de significação, organizados em três eixos analíticos: as concepções sobre a surdez e o estudante Surdo, as práticas institucionais e a formação docente, e as tensões políticas e identitárias. A discussão desses núcleos demonstrou como significações que associam surdez a déficit cognitivo (Núcleo 1), que enxergam o aluno como um "fardo" pedagógico (Núcleo 2) ou que naturalizam barreiras (Núcleos 3-5), atuam como "tecnologias de exclusão". Estas, por sua vez, criam um ambiente onde a resistência do estudante Surdo (Núcleo 7) se choca com a frustração docente e a desistência velada (Núcleo 8), explicitando o profundo hiato entre as intenções inclusivas e a ação efetiva (Núcleos 8-10).

Diante desse percurso, as conclusões a que se chega são cristalinas e interconectadas. Em primeiro lugar, confirma-se a hipótese central de que as significações docentes, predominantemente ancoradas no modelo médico e em concepções *capacitistas*, são mecanismos produtores das "quase não-presenças". Em segundo lugar, evidencia-se que a mera existência de políticas formais e até mesmo de uma equipe multidisciplinar é insuficiente frente à naturalização das barreiras atitudinais e comunicacionais, que seguem sendo o maior obstáculo à permanência. Terceiro, fica patente que a inclusão real demanda uma transformação cultural profunda nas instituições, um combate ao ouvintismo estrutural que as permeia. Por fim, a voz do estudante Surdo, mesmo mediada, ressoa como um potente lembrete da necessidade de se reconhecer sua agência e identidade cultural, não como um problema a ser administrado, mas como o fundamento de qualquer prática educativa que se pretenda verdadeiramente equitativa.

Portanto, este estudo não se encerra com um diagnóstico estático, mas com um conjunto de implicações urgentes. As recomendações para a formação docente – baseada no paradigma socioantropológico, crítica ao ouvintismo e articulada com práticas bilíngues – emergem como um caminho incontornável. Reconhecem-se, contudo, as limitações inerentes ao estudo de caso único, que apontam para a necessidade de investigações futuras que ampliem o escopo para outras áreas do

conhecimento, adotem perspectivas longitudinais e centrem as experiências narrativas dos próprios estudantes Surdos.

Este estudo, portanto, permitiu concluir que as significações docentes sobre estudantes Surdos no ensino superior revelam, com clareza, a predominância do modelo médico e de concepções *capacitistas*, que operam como mecanismos fundamentais na produção das suas "quase não-presenças". A naturalização das barreiras comunicacionais e pedagógicas, somada à notória falta de formação docente específica, cria um terreno fértil para a evasão e o afastamento silencioso. Ficou evidente que as políticas formais de inclusão, por mais necessárias que sejam, mostram-se insuficientes quando desacompanhadas de transformações culturais e atitudinais profundas no cerne das instituições. Por outro lado, a resistência manifestada pelos próprios estudantes Surdos à patologização e à limitação de suas trajetórias aponta para a urgência de se reconhecer sua agência e sua identidade cultural como pilares de qualquer projeto educacional verdadeiramente inclusivo.

Diante dessas constatações, as implicações para a formação docente são diretas e urgentes. Recomenda-se, portanto, que a formação inicial e continuada seja radicalmente fundamentada na perspectiva socioantropológica da surdez e nos princípios da educação bilíngue. É imprescindível desenvolver competências didáticas para o ensino em contextos de diversidade linguística, promover uma reflexão crítica constante sobre as próprias concepções e práticas *ouvintistas*, e articular teoria e prática por meio de estágios e vivências significativas em ambientes educacionais bilíngues.

Este trabalho reconhece suas próprias limitações, notadamente o foco em uma única licenciatura e a análise centrada na perspectiva docente, deixando as vozes dos estudantes como objeto de mediação. Assim, abre-se um leque de perspectivas para pesquisas futuras, que poderiam investigar as experiências vividas por estudantes Surdos em diferentes áreas do conhecimento, analisar processos institucionais de inclusão em uma perspectiva longitudinal, ou desenvolver e avaliar programas de formação docente especificamente desenhados para a educação de Surdos no ensino superior.

Por fim, a contribuição final deste estudo reside em demonstrar como as significações docentes, muitas vezes imperceptíveis no cotidiano acadêmico, atuam como mecanismos sutis, porém extremamente potentes, na produção das "quase não-presenças". Romper com esse ciclo perverso exige muito mais do que a promulgação de leis e a criação de normas. Exige uma transformação profunda e consciente nas concepções, nas práticas e, sobretudo, nas relações humanas que constituem o tecido do cotidiano universitário. A verdadeira inclusão começará quando a universidade aprender a ver, ouvir e valorizar a diferença surda não como um problema a ser resolvido, mas como uma forma legítima e enriquecedora de existir no mundo e de produzir conhecimento.

Em ter oferecido a ferramenta analítica das "quase não-presenças" para iluminar a dimensão relacional e simbólica da exclusão no ensino superior, entendeu-se que, ao cartografar as significações

docentes, demonstrou-se que o desafio da inclusão dos Surdos na universidade vai muito além de garantir o acesso ou prover recursos de apoio. Trata-se de uma revolução silenciosa, porém radical, que deve acontecer no nível das concepções, nas micro decisões pedagógicas do cotidiano e no próprio olhar que a academia dirige à diferença. Romper o ciclo das quase não-presenças exige, em última instância, que a universidade aprenda a ouvir - não com os ouvidos, mas com a disposição ética e política - a potência de uma presença que se afirma justamente em sua diferença.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão de sentidos: o método dos núcleos de significação. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 10, p. 2777-2784, 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- ALLAN, J. *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. London: Routledge, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial. *Diário Oficial da União*.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002. *Diário Oficial da União*.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*.
- 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*.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI*. Brasília: MEC, 2008.
- CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.
- GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas*. Brasília: INEP, 2022.

JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KARNOPP, L. B.; QUADROS, R. M. *Línguas de sinais brasileiras: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Libras na educação de surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 145-160, 2006.

LANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

LANE, H. *The mask of benevolence: disabling the Deaf community*. New York: Knopf, 1992.

LODI, A. C. Educação bilíngue para surdos e inclusão: direitos, conceitos e práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-17, 2013.

LODI, A. C.; LACERDA, C. B. F. *A inclusão escolar bilíngue para surdos: questões atuais*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, M. C. *Surdez e linguagem: alteridade, diferença e escrita*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MAZZOTTA, M. J. da S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. IN: *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Tradução . Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PERLIN, G. Identidade surda. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. *O outro da educação: surdez, diferença e identidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SACKS, O. *The mind's eye*. New York: Knopf, 2010.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. *Incluir para excluir: a retórica da inclusão*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão: ensaios sobre a modernidade, a diferença e a inclusão*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SLEE, R. *The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge, 2011.

STAKE, R E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.

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

STROBEL, K. *Cultura surda: interfaces e significações*. 2. ed. Petrópolis: Arara Azul, 2013.