



Edition: Vol. 4 | Nº. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

Entre a norma e a prática: racismo estrutural, inclusão escolar e permanências institucionais na experiência de uma professora-intérprete de Libras na educação básica brasileira

Between norm and practice: structural racism, school inclusion, and institutional continuities in the experience of a teacher-interpreter of Brazilian Sign Language in Brazilian basic education

Entre la norma y la práctica: racismo estructural, inclusión escolar y permanencias institucionales en la experiencia de una profesora-intérprete de Lengua de Señas Brasileña en la educación básica brasileña

Luciana Cardoso do Nascimento Silva

UFMS - Universidade Federal do MS - Campus Três Lagoas MS
Mestra em Educação
Três Lagoas – MS, Brasil
profelucianasilva@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente a distância entre as políticas públicas voltadas à inclusão escolar e à igualdade racial e sua concretização nas práticas da Educação Básica brasileira. A relevância do estudo fundamenta-se na permanência de desigualdades estruturais no contexto educacional, especialmente na experiência de estudantes surdos negros, marcada pela sobreposição de barreiras sociais e institucionais. A investigação adota abordagem qualitativa, baseada na análise de documentos legais e referenciais teóricos, articulada à experiência profissional situada no campo da educação e da tradução e interpretação em Libras. A discussão aponta que a inclusão escolar, em muitos casos, ocorre de maneira limitada ao plano formal, sem promover alterações significativas nas práticas pedagógicas. Também se evidencia a fragilidade na articulação entre políticas de inclusão e educação das relações étnico-raciais, contribuindo para a invisibilidade de experiências interseccionais. Conclui-se que a superação dessas limitações exige a integração entre políticas públicas, formação crítica de professores e reestruturação das práticas escolares, visando uma educação mais equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: racismo estrutural, inclusão escolar, interseccionalidade.



Edition: Vol. 4 | N°. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

ABSTRACT

This article aims to critically analyze the gap between public policies aimed at school inclusion and racial equality and their implementation in the practices of Brazilian Basic Education. The relevance of the study lies in the persistence of structural inequalities within the educational context, particularly in the experiences of Black deaf students, which are shaped by overlapping social and institutional barriers. The research adopts a qualitative approach, based on the analysis of legal documents and theoretical frameworks, combined with situated professional experience in education and Brazilian Sign Language (Libras) interpreting. The discussion indicates that school inclusion is often limited to a formal level, without leading to meaningful changes in pedagogical practices. It also highlights the lack of integration between inclusion policies and ethnic-racial education, contributing to the invisibility of intersectional experiences. The study concludes that overcoming these limitations requires the integration of public policies, critical teacher education, and the restructuring of school practices, aiming to promote a more equitable and inclusive education.

Keywords: structural racism; school inclusion; intersectionality.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar críticamente la distancia entre las políticas públicas orientadas a la inclusión escolar y la igualdad racial y su concreción en las prácticas de la Educación Básica brasileña. La relevancia del estudio se fundamenta en la persistencia de desigualdades estructurales en el contexto educativo, especialmente en la experiencia de estudiantes sordos negros, marcada por la superposición de barreras sociales e institucionales. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en el análisis de documentos legales y marcos teóricos, articulado con la experiencia profesional situada en el ámbito de la educación y de la traducción e interpretación en Lengua de Señas Brasileña (Libras). La discusión indica que la inclusión escolar, en muchos casos, se limita al plano formal, sin promover transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas. También se evidencia la falta de articulación entre políticas de inclusión y educación de las relaciones étnico-raciales, lo que contribuye a la invisibilidad de experiencias interseccionales. Se concluye que superar estas limitaciones requiere la integración de políticas públicas, formación docente crítica y reorganización de las prácticas escolares, con el fin de promover una educación más equitativa e inclusiva.

Palabras clave: racismo estructural, inclusión escolar, interseccionalidad.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido marcada por avanços normativos voltados à



Edition: Vol. 4 | N°. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

igualdade e à inclusão. A Constituição Federal de 1988 garantiu o direito à educação com acesso e permanência, enquanto a Lei nº 10.639/2003 instituiu o ensino da história e cultura afro-brasileira. Posteriormente, a Lei nº 13.146/2015 consolidou a educação inclusiva como direito das pessoas com deficiência (Brasil, 1988; Brasil, 2003; Brasil, 2015). Apesar desses avanços, a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar permanece limitada. Persistem desigualdades estruturais que atravessam práticas pedagógicas e organização institucional, evidenciando a distância entre a legislação e a realidade educacional (Gomes, 2017).

Essa problemática pode ser compreendida a partir do conceito de racismo estrutural, que, segundo Almeida (2019), está inscrito nas instituições e nas dinâmicas sociais. Nesse contexto, a escola tende a reproduzir desigualdades ao naturalizar práticas excludentes e deslegitimar saberes não hegemônicos. A análise se amplia com a perspectiva da interseccionalidade, que considera a articulação entre diferentes formas de opressão. Collins (2019) e Carneiro (2011) indicam que raça, gênero e deficiência operam de forma integrada, o que evidencia a complexidade das experiências de estudantes surdos negros no ambiente escolar.

No campo da educação de surdos, estudos apontam a invisibilidade dessas experiências interseccionais. Campos e Bento (2022), Oliveira Júnior e Santos (2023) e Paula, Gomides e Silva (2023) indicam que a diversidade interna desse grupo ainda é pouco considerada, o que limita práticas mais inclusivas. Nesse cenário, a atuação da professora e tradutora intérprete de Libras revela tensões entre norma e prática. A presença do intérprete é frequentemente tratada como solução suficiente, sem reestruturação pedagógica ou articulação com políticas antirracistas, contribuindo para a permanência de desigualdades.

Diante disso, este estudo busca compreender os limites da inclusão escolar em contextos marcados pelo racismo estrutural. A pesquisa orienta-se pela seguinte questão: de que maneira o racismo estrutural incide sobre a implementação das políticas públicas de inclusão da pessoa com surdez na Educação Básica brasileira?



Edition: Vol. 4 | Nº. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

O objetivo geral consiste em analisar o descompasso entre as políticas de inclusão e igualdade racial e sua efetivação nas práticas educacionais. Como objetivos específicos, busca-se: a) examinar os marcos legais da inclusão e das relações étnico-raciais; b) discutir as contribuições do racismo estrutural e da interseccionalidade; e c) analisar a articulação entre raça e surdez na experiência escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 RACISMO ESTRUTURAL E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

O racismo estrutural permite compreender que as desigualdades raciais não se limitam a atitudes individuais, estando incorporadas à organização social. Almeida (2019) destaca que o racismo estrutura instituições, influenciando normas, práticas e relações. Dessa forma, sua atuação ocorre de maneira contínua e naturalizada, inclusive no espaço escolar. Ao deslocar a análise para o âmbito institucional, evidencia-se que o racismo opera de forma difusa, atravessando políticas e decisões aparentemente neutras. Segundo Almeida (2019), esse funcionamento contribui para a reprodução das desigualdades mesmo sem intencionalidade explícita, o que dificulta seu reconhecimento.

A escola integra esse processo ao reproduzir hierarquias sociais por meio da valorização de determinados saberes. Gomes (2017) aponta que o currículo privilegia referências eurocentradas, marginalizando conhecimentos produzidos por populações negras, o que reforça exclusões históricas. Além dos conteúdos, as expectativas pedagógicas também refletem desigualdades estruturais. A interpretação de capacidades e trajetórias pode ser influenciada por marcadores raciais. Almeida (2019) indica que esses processos estão articulados a dinâmicas sociais mais amplas.

Embora a Constituição de 1988 assegure igualdade de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988), a efetivação desse princípio encontra limites na prática. A permanência das desigualdades evidencia a necessidade de revisão das práticas



Edition: Vol. 4 | Nº. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

institucionais e pedagógicas. Nesse contexto, a escola pode tanto reproduzir quanto tensionar essas estruturas. hooks (2013) destaca o potencial crítico da educação, condicionado à adoção de práticas comprometidas com a equidade. Compreender o racismo estrutural, portanto, é fundamental para analisar os limites da inclusão escolar.

2.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA BRASILEIRA

A Lei nº 10.639/2003 consolidou a educação das relações étnico-raciais como dimensão relevante no campo educacional, ao instituir o ensino da história e cultura afro-brasileira (Brasil, 2003). Esse marco expressa demandas históricas por uma educação comprometida com a equidade e reconhece a centralidade da questão racial na formação escolar.

A incorporação dessa temática exige mais do que conteúdos específicos, implicando revisão epistemológica e questionamento de referenciais eurocentrados (Gomes, 2017). Nesse sentido, a educação antirracista demanda práticas pedagógicas intencionais que promovam valorização da diversidade e reorientação das dinâmicas educativas (Andrade; Sandes; Oliveira, 2022).

Entretanto, a efetivação dessas propostas enfrenta limites, sobretudo na formação docente e na abordagem fragmentada do tema. Romeu, Alves e Stoll (2022) apontam lacunas na preparação dos professores, enquanto Silva e Severo (2021) indicam que a temática ainda é tratada de forma complementar, reduzindo seu potencial transformador. Mesmo com respaldo legal, persistem fragilidades na implementação. Subtil e Gomes (2024) evidenciam lacunas na aplicação das diretrizes, associadas a resistências institucionais em reconhecer o racismo como estrutura social (Guimarães, 2020).

Nesse contexto, a consolidação de uma educação antirracista depende da articulação entre políticas públicas e práticas institucionais, com valorização de diferentes matrizes culturais e compromisso contínuo com a transformação escolar (Gomes, 2017; Andrade; Sandes; Oliveira, 2022).



Edition: Vol. 4 | N°. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDEZ

A educação inclusiva no Brasil foi consolidada juridicamente pela Lei nº 13.146/2015, que garante o direito à escolarização em condições de igualdade (Brasil, 2015). Esse marco estabelece a eliminação de barreiras e a promoção do acesso, participação e aprendizagem, atribuindo à instituição escolar a responsabilidade pela inclusão.

Apesar disso, a concretização desse princípio apresenta limitações. Silva (2025) aponta que a existência de normas não assegura mudanças nas práticas pedagógicas, mantendo-se estruturas que desconsideram as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Nesse contexto, a inclusão frequentemente se restringe ao acesso físico, sem garantir participação efetiva.

A Língua Brasileira de Sinais constitui elemento central nesse processo, porém sua inserção no ambiente escolar ocorre de forma irregular. Campos e Bento (2022) indicam que a ausência de políticas linguísticas consistentes compromete práticas inclusivas, enquanto a centralidade da língua portuguesa reforça barreiras comunicacionais (Paula; Gomides; Silva, 2023).

A atuação do tradutor intérprete de Libras, embora essencial, é frequentemente reduzida à mediação técnica. Silva (2025) destaca que essa visão limita seu papel pedagógico, agravado pela falta de planejamento conjunto com professores, o que compromete a qualidade da inclusão (Romeu; Alves; Stoll, 2022). Além disso, a sobrecarga atribuída ao intérprete e a fragmentação das políticas públicas ampliam os desafios institucionais. Silva e Santos (2024) apontam a precarização desse trabalho, enquanto Oliveira Júnior e Santos (2023) ressaltam a ausência de articulação com outras dimensões da desigualdade.

Diante disso, a educação inclusiva demanda análise crítica de suas condições de implementação. Embora os marcos legais representem avanços, a transformação das



Edition: Vol. 4 | Nº. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

práticas escolares permanece como desafio central, exigindo abordagens mais integradas.

2.4 INTERSECCIONALIDADE: ARTICULAÇÃO ENTRE RAÇA, GÊNERO E SURDEZ

A interseccionalidade possibilita compreender a articulação entre diferentes sistemas de opressão na produção das desigualdades sociais. Collins (2019) define esse conceito como ferramenta analítica que evidencia a interação entre racismo, sexismo e outras formas de dominação. Essa abordagem amplia a leitura das experiências sociais ao superar análises fragmentadas.

No contexto brasileiro, essa perspectiva se fortalece ao considerar a historicidade das desigualdades. Carneiro (2011) demonstra que racismo e sexismo atuam conjuntamente, estruturando posições sociais desiguais. Tal articulação impacta diretamente trajetórias de mulheres negras em diferentes espaços, incluindo o educacional. A reflexão de Gonzalez (2020) reforça a necessidade de analisar essas dinâmicas a partir das especificidades latino-americanas. A autora evidencia que as relações raciais no Brasil estão vinculadas a processos históricos que continuam a produzir desigualdades, impossibilitando leituras descontextualizadas.

No campo educacional, essa abordagem permite identificar a sobreposição de barreiras. Estudantes surdos negros enfrentam simultaneamente desafios linguísticos e raciais, o que intensifica situações de vulnerabilidade. Collins (2019) destaca que essas interações produzem experiências sociais específicas. A ausência de uma perspectiva interseccional limita a compreensão das políticas educacionais. Campos e Bento (2022) indicam que a diversidade interna do grupo de estudantes surdos é frequentemente desconsiderada, o que contribui para a invisibilidade de determinadas realidades.

Esse apagamento também se manifesta no debate acadêmico. Oliveira Júnior e Santos (2023) apontam que a dimensão racial raramente é integrada às discussões sobre inclusão, reforçando a marginalização de sujeitos que não se enquadram em categorias



Edition: Vol. 4 | N°. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

homogêneas. Abordagens generalizantes tendem a ignorar as especificidades das experiências sociais. Paula, Gomides e Silva (2023) ressaltam que essa limitação compromete a efetividade das ações voltadas à inclusão, ao desconsiderar múltiplos marcadores sociais.

A interseção entre esses marcadores evidencia que as desigualdades operam de forma relacional. Carneiro (2011) destaca que tais processos se reforçam mutuamente, produzindo efeitos complexos, especialmente no ambiente escolar. A fragmentação das políticas públicas contribui para a manutenção dessas desigualdades. Gonzalez (2020) enfatiza a importância de reconhecer a pluralidade das experiências sociais na formulação de estratégias educacionais.

A incorporação da interseccionalidade amplia as possibilidades de análise no campo educacional. Essa perspectiva permite compreender os limites das práticas institucionais e favorece a construção de políticas mais sensíveis às complexidades sociais.

2.5 EXPERIÊNCIA, EPISTEMOLOGIA SITUADA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A produção de conhecimento está diretamente relacionada às posições sociais dos sujeitos. Collins (2019) destaca que o saber não é neutro, sendo construído a partir de experiências específicas. Essa perspectiva reconhece a relevância de vozes historicamente marginalizadas na interpretação da realidade.

A valorização da experiência como categoria analítica rompe com modelos tradicionais de produção do conhecimento. Carneiro (2011) afirma que considerar vivências concretas amplia a compreensão das desigualdades sociais, especialmente em contextos marcados por exclusão. No campo educacional, essa abordagem permite problematizar os critérios de legitimação do saber. Gomes (2017) aponta que a escola tende a privilegiar determinados conhecimentos, reproduzindo hierarquias históricas. A



Edition: Vol. 4 | Nº. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

incorporação da experiência contribui para tensionar essas estruturas.

A experiência profissional situada assume, nesse contexto, papel relevante. A atuação no interior das instituições possibilita observar dinâmicas pouco visíveis em análises externas. Silva (2025) destaca que essa vivência favorece a identificação de contradições entre políticas e práticas. A produção de conhecimento a partir da experiência envolve articulação entre prática e reflexão. Collins (2019) indica que esse processo contribui para interpretações mais complexas da realidade social, ampliando o alcance das análises.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de educação como prática transformadora. hooks (2013) ressalta que o espaço educativo pode questionar estruturas opressivas, sendo a experiência elemento fundamental nesse processo. A presença de sujeitos historicamente excluídos em espaços institucionais representa movimento político relevante. Carneiro (2011) destaca que essa inserção tensiona estruturas que limitaram o acesso a esses espaços.

A epistemologia situada contribui para romper com processos de silenciamento. Gomes (2017) enfatiza que a ampliação de vozes no campo educacional fortalece práticas mais inclusivas e diversificadas. A articulação entre teoria e experiência favorece análises mais consistentes das práticas institucionais. Silva (2025) aponta que essa integração permite identificar limites e possibilidades das políticas educacionais.

Desse modo, a epistemologia situada amplia a compreensão das desigualdades no campo educacional. Ao reconhecer a centralidade da experiência, contribui para a construção de práticas comprometidas com a equidade.

3 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica. A investigação teve como foco a análise da relação entre racismo estrutural, inclusão escolar e interseccionalidade na Educação



Edition: Vol. 4 | Nº. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

Básica brasileira, a partir de produções acadêmicas e documentos normativos.

O levantamento foi realizado em bases de dados científicas, incluindo SciELO, Google Scholar e PubMed. Foram considerados trabalhos publicados no período de 2020 a 2025, definido com base na produção acadêmica mais recente sobre o tema nas referências selecionadas.

Para a busca, utilizaram-se os descritores: “racismo estrutural”, “inclusão escolar”, “educação de surdos”, “Libras”, “interseccionalidade” e “relações étnico-raciais”, combinados por operadores booleanos. Foram incluídos textos completos, de acesso gratuito, nos idiomas português, inglês e espanhol, com aderência direta ao objeto de estudo.

A análise dos materiais ocorreu por meio de leitura crítica e interpretação temática, permitindo identificar aproximações, lacunas e contribuições teóricas. Esse procedimento foi articulado à experiência profissional situada, favorecendo a compreensão das práticas institucionais e dos limites na efetivação das políticas públicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise evidencia que as políticas de inclusão escolar têm sido implementadas, majoritariamente, no plano formal, sem alterações significativas nas práticas pedagógicas. A presença do tradutor intérprete de Libras é frequentemente compreendida como solução suficiente, sem que haja adaptação curricular ou planejamento integrado. Essa dinâmica revela uma concepção restrita de inclusão, centrada no acesso, mas limitada quanto à participação efetiva no processo educativo (Silva, 2025).

Também se observa a ausência de articulação entre políticas de inclusão e educação das relações étnico-raciais. A dimensão racial permanece pouco considerada nas práticas escolares, impactando a experiência de estudantes surdos negros. Soma-se a isso a precarização do trabalho do intérprete e o não reconhecimento de sua função pedagógica, evidenciando a permanência de desigualdades estruturais (Campos; Bento,



Edition: Vol. 4 | Nº. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

2022; Oliveira Júnior; Santos, 2023). (Tabela 1)

Tabela 1. Síntese dos principais achados da pesquisa

| Eixo de análise | Descrição dos resultados | Referencial teórico relacionado |
|-----------------------------------|---|--|
| Inclusão formal | Presença do intérprete como solução principal, sem mudanças estruturais | Silva (2025); Brasil (2015) |
| Dimensão racial invisibilizada | Ausência de articulação entre inclusão e relações étnico-raciais | Gomes (2017); Andrade <i>et al.</i> (2022) |
| Organização pedagógica | Falta de planejamento colaborativo e adaptação curricular | Romeu <i>et al.</i> (2022) |
| Interseccionalidade negligenciada | Experiência do estudante surdo negro pouco considerada nas práticas escolares | Campos; Bento (2022); Collins (2019) |
| Trabalho do intérprete | Redução da função a mediação técnica, sem reconhecimento pedagógico | Silva (2025) |

Fonte: elaboração própria.

Os achados indicam que a inclusão, embora prevista legalmente, apresenta limitações na prática escolar. A centralidade no acesso formal, sem transformação institucional, confirma a análise de Almeida (2019) sobre a reprodução de desigualdades pelas instituições quando não há revisão crítica de suas dinâmicas.

A fragilidade na articulação entre inclusão e relações étnico-raciais reforça limites nas políticas educacionais. Gomes (2017) destaca que a abordagem da questão racial exige revisão epistemológica, o que não se efetiva de modo consistente, contribuindo para a invisibilidade de estudantes negros. Observa-se ainda a predominância de uma lógica técnica na compreensão da inclusão. A atuação do intérprete, frequentemente reduzida à tradução, desconsidera sua dimensão pedagógica. Nesse sentido, hooks (2013) aponta que práticas educativas críticas são fundamentais para promover transformação no espaço escolar.

A ausência de perspectiva interseccional compromete a compreensão das desigualdades. Collins (2019) e Carneiro (2011) indicam que diferentes formas de opressão se articulam, o que não é contemplado quando raça e surdez são tratadas separadamente. A invisibilidade do sujeito negro surdo confirma a insuficiência de abordagens que considerem múltiplos marcadores sociais. Oliveira Júnior e Santos (2023)



Edition: Vol. 4 | N°. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

ressaltam que essa limitação restringe a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A organização institucional também evidencia fragilidades, especialmente pela ausência de trabalho colaborativo. Romeu, Alves e Stoll (2022) indicam que a falta de integração entre profissionais compromete a qualidade da inclusão e reforça sua individualização. As limitações do estudo decorrem do recorte metodológico adotado, baseado em análise documental e experiência situada. Ainda que essa abordagem permita compreender aspectos relevantes, não contempla diferentes contextos educacionais.

Os resultados reforçam que a efetivação da inclusão exige mais do que dispositivos legais, demandando revisão das práticas institucionais, formação docente crítica e articulação entre políticas públicas. Tal perspectiva contribui para o avanço do debate no campo educacional.

5 CONCLUSÃO

O estudo evidenciou o descompasso entre os avanços normativos das políticas de inclusão e igualdade racial e sua efetivação na Educação Básica. Embora existam marcos legais consolidados, sua implementação não resulta, automaticamente, em mudanças nas práticas institucionais. A permanência de desigualdades indica que a escola ainda reproduz dinâmicas estruturais que limitam a construção de uma educação inclusiva e antirracista.

A questão de pesquisa foi respondida ao demonstrar que o racismo estrutural influencia diretamente a implementação das políticas de inclusão da pessoa com surdez. Observou-se que a inclusão permanece, em muitos contextos, restrita ao plano formal, desconsiderando dimensões como linguagem, cultura e racialidade, o que compromete a participação efetiva dos estudantes.

Os objetivos propostos foram alcançados ao possibilitar a análise dos marcos legais, a discussão das categorias de racismo estrutural e interseccionalidade e a



Edition: Vol. 4 | Nº. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

compreensão da articulação entre raça e surdez na experiência escolar. Essa abordagem permitiu identificar limites nas políticas públicas e nas práticas educacionais.

Os resultados indicam que a ausência de integração entre políticas inclusivas e antirracistas, aliada à centralidade de modelos pedagógicos tradicionais, dificulta avanços na equidade educacional. Destaca-se, ainda, a necessidade de reconhecer a dimensão pedagógica do trabalho do intérprete e fortalecer a articulação com o corpo docente.

Como encaminhamento, recomenda-se a ampliação de estudos empíricos em diferentes contextos educacionais e o desenvolvimento de abordagens interseccionais que integrem deficiência e racialidade. Tais perspectivas podem contribuir para a construção de práticas mais equitativas e socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, Thaís Oliveira; SANDES, Cleize Araújo; OLIVEIRA, Roseneide Passos Vitorio de. Educação antirracista, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03: desafios e compreensões. In: publicação acadêmica da Pimenta Cultural, p. 449-465, 2022.

Disponível em:

https://www.academia.edu/79838559/Rela%C3%A7%C3%B5es_%C3%A9tnico_raciais_e_pandemia_um_olhar_pela_teor%C3%ADtica_aos_Direitos_Humanos. Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição (1988): Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência



Edition: Vol. 4 | Nº. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

da República, 2015. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>. Acesso em: 18 mar. 2026.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de; BENTO, Nanci Araújo. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. **DELTA:**

Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 38, n. 1, 2022.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257202>. Acesso em: 18 mar. 2026.

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

https://www.tst.jus.br/documents/1295387/33418214/2011_carneiro_racismo_sexismo_sumario_000917157.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em:

https://nenp.ufms.br/files/2024/09/COLLINS_Pensamento-feminista-negro-conhecimento-consciencia-e-a-politica-do-empoderamento.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2026.

GUIMARÃES, Carlos Augusto Sant'Anna. Das mobilizações à política de educação das relações étnico-raciais. **Interritórios**, v. 6, n. 12, p. 64-, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.33052/inter.v6i12.248990>. Acesso em: 18 mar. 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em:

https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ailton Paulo de; SANTOS, Eliana Rosa de Oliveira. Feminismo negro surdo na educação inclusiva. **Revista Inclusiones**, v. 2, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36942/revincluso.v2i1.848>. Acesso em: 18 mar. 2026.

PAULA, Wellington Santos de; GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; SILVA, Erliandro Félix. Perspectiva decolonial: um olhar sobre a negritude e a surdez. **Interfaces**



Edition: Vol. 4 | Nº. 01 | (2026)

Publication: 04/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v4i1.148>

Científicas - Humanas e Sociais, v. 10, n. 1, p. 397-413, 2023. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/download/11379/5401>. Acesso em: 18 mar. 2026.

ROMEU, Marcella Lucia Paveglio; ALVES, Simone Silva; STOLL, Vítor Garcia. Formação de professores e as relações étnico-raciais em escola bilíngue: possibilidades e limites. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, e59311226215, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i2.26215>. Acesso em: 18 mar. 2026.

SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira da; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Educação para as relações étnico-raciais: possibilidade da educação e um currículo antirracista? **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 2, p. 243-261, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57148>. Acesso em: 18 mar. 2026.

SILVA, Luciana Cardoso do Nascimento. **Inclusão escolar de pessoas com surdez: uma análise a partir de documentos oficiais do Brasil**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.

SILVA, Wemerson Meira; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. Desafios do conservadorismo nas políticas de inclusão do surdo negro: o resgate da memória para superar obstáculos. **Revista Educação em Páginas**, v. 3, e13836, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/redupa.v3.13836>. Acesso em: 18 mar. 2026.

SUBTIL, Rayra Sarmiento Ferreira; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. A Lei 10.639/03 e a ausência da educação das relações étnico-raciais no currículo da educação infantil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 10, p. 21-34, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2024.73798>. Acesso em: 18 mar. 2026.