

CAPÍTULO 2

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE HOMENS SURDOS: DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS



<https://doi.org/10.68044/7q9n5y23>

Marcos Paulo de Almeida ¹

Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília - UnB. Atualmente atua como professor na Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, campus Araguatins.



RESUMO: Este artigo analisa trajetórias escolares de homens surdos, enfatizando desafios, resistências e conquistas construídas em diferentes etapas da escolarização. A discussão apoia-se em estudos brasileiros publicados entre 2024 e 2026, com destaque para narrativas autobiográficas, práticas pedagógicas, identidade surda, educação bilíngue, acesso e permanência no ensino superior. Os estudos evidenciam que barreiras linguísticas, ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras, práticas pedagógicas centradas em estudantes ouvintes e fragilidades institucionais atravessam percursos educacionais de sujeitos surdos. Ao mesmo tempo, mostram que o contato com a Libras, a comunidade surda, professores bilíngues, redes familiares e políticas de acessibilidade pode favorecer pertencimento, continuidade dos estudos e protagonismo. Conclui-se que compreender essas trajetórias exige superar leituras deficitárias da surdez e reconhecer experiências visuais, culturais e linguísticas como dimensões constitutivas da formação escolar, da identidade e das conquistas acadêmicas e profissionais dos homens surdos no interior de instituições educacionais historicamente organizadas pela lógica ouvinte dominante.

Palavras-chave: Homens surdos; Trajetórias escolares; Libras; Educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

As trajetórias escolares de pessoas surdas são atravessadas por experiências linguísticas, culturais e educacionais que não podem ser compreendidas apenas a partir do ingresso formal na escola. Quando o recorte se volta aos homens surdos, torna-se particularmente produtivo observar como a escolarização se articula à construção da identidade, às relações familiares, ao contato com a comunidade surda, às políticas educacionais e às estratégias de resistência desenvolvidas diante de ambientes predominantemente organizados para estudantes ouvintes. Os relatos autobiográficos recentes mostram que entrar, permanecer e concluir etapas de ensino pode envolver movimentos sucessivos de adaptação, conflito, descoberta linguística e afirmação

de direitos, transformando o percurso escolar em dimensão decisiva da própria constituição subjetiva e profissional (Lenartovicz; Melo, 2024, p. 2; Porto; Vasconcelos; Ribeiro, 2026, p. 194-196).

No Brasil, a educação de surdos foi historicamente marcada por disputas entre perspectivas que privilegiaram a oralização e outras que reconheceram a centralidade da língua de sinais. Felipe e Dias (2026, p. 178-179) retomam esse percurso ao discutir oralismo, comunicação total e bilinguismo, enfatizando que as mudanças pedagógicas refletem concepções distintas sobre a surdez e sobre o lugar social dos sujeitos surdos. Ao tratar do oralismo, os autores recorrem à formulação de Skliar, segundo a qual esse paradigma desconsiderava características linguísticas próprias dos surdos e os levava a olhar e narrar a si mesmos a partir de uma referência ouvinte (Skliar, 2016 *apud* Felipe; Dias, 2026, p. 179). Essa herança ajuda a compreender por que a escolarização ainda pode ser vivida como espaço de tensão entre presença física e participação linguística efetiva.

A literatura recente evidencia que a ampliação de direitos não eliminou as barreiras do cotidiano. Em estudos realizados na educação básica, Porto e Santana (2024, p. 1-2) identificam práticas pedagógicas com poucas adaptações às especificidades linguísticas dos estudantes surdos e planejamento ainda fortemente orientado ao aluno ouvinte. No ensino superior, Silva e Galizia (2025, p. 1-2) e Rocha (2025, p. 1-

3) mostram que acessibilidade e permanência dependem de relações com professores, colegas e tradutores e intérpretes de Libras, além de políticas institucionais capazes de transformar o acesso formal em participação acadêmica. Em conjunto, esses estudos sugerem que a trajetória escolar não pode ser analisada somente por indicadores de matrícula ou conclusão, pois as experiências de comunicação, pertencimento e reconhecimento também definem a qualidade desse percurso.

As narrativas autobiográficas assumem especial relevância nesse debate porque permitem compreender a escolarização a partir do ponto de vista do próprio sujeito surdo. Lenartovicz e Melo (2024, p. 1-2) acompanham a trajetória de um homem surdo desde a infância, passando pela educação básica, pelo contato progressivo com a Libras e pela chegada à universidade e à docência. Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026, p. 182-185), por sua vez, analisam uma história de vida surda marcada pela busca de inclusão e pelo fortalecimento da identidade linguística e cultural. Esses trabalhos deslocam o homem surdo da posição de objeto de políticas para a de narrador de sua própria experiência, tornando visíveis decisões, sentimentos, rupturas e conquistas que documentos institucionais dificilmente registram.

A identidade, nesse contexto, não aparece como elemento fixo, adquirido de uma única vez, mas como construção relacional e histórica. Bezerra, Alves e Alves (2025, p. 387-395) destacam que

identidade surda, memória coletiva e diferença cultural se relacionam diretamente com a maneira pela qual os sujeitos participam dos espaços educacionais. Em vez de reduzir a surdez à dimensão auditiva, as autoras a situam também em relações linguísticas, culturais e sociais. Tal compreensão é importante para analisar trajetórias de homens surdos que, ao longo da escolarização, podem transitar entre práticas oralizadas, contato tardio ou precoce com a Libras, experiências de isolamento, aproximação com pares surdos e participação em espaços nos quais a diferença linguística passa a ser reconhecida como parte legítima de sua formação.

Também é necessário considerar que as barreiras escolares não se restringem à sala de aula. Sígolo e Souza (2026, p. 5-9), ao analisarem narrativas de pessoas surdas no período da pandemia de COVID-19, mostram que desigualdades tecnológicas, baixa qualidade de conexão, escassez de materiais bilíngues e insuficiência de mediação linguística podem aprofundar vulnerabilidades já existentes. Ainda que o recorte temporal seja excepcional, os resultados revelam problemas estruturais anteriores à pandemia: a dependência de soluções improvisadas, a centralidade da comunicação visual e a necessidade de políticas que garantam equidade linguística. Esses fatores ajudam a compreender a trajetória escolar como processo afetado por condições institucionais, tecnológicas e familiares que podem ampliar ou reduzir as possibilidades de participação.

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar, a partir de estudos brasileiros publicados entre 2024 e 2026, como se configuram desafios, resistências e conquistas nas trajetórias escolares de homens surdos. O texto privilegia trabalhos que abordam diretamente narrativas de homens surdos e os articula a pesquisas sobre educação básica, identidade, educação bilíngue e permanência no ensino superior. A análise é bibliográfica e interpretativa, buscando identificar convergências entre experiências individuais e condições educacionais mais amplas, sem presumir que exista uma trajetória masculina surda única ou homogênea. Ao contrário, parte-se do entendimento de que cada percurso combina singularidades familiares, linguísticas, institucionais e geracionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de trajetória permite compreender a escolarização como processo temporal no qual acontecimentos distintos adquirem sentido quando narrados em relação uns com os outros. Nos estudos autobiográficos, experiências escolares deixam de ser episódios isolados e passam a integrar uma história de formação. Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026, p. 185-190) defendem a narrativa autobiográfica como recurso capaz de explicitar a forma pela qual o sujeito atribui significado às próprias escolhas, aos deslocamentos

vivididos e aos contextos sociais nos quais se insere. Nesse enquadramento, a escola é simultaneamente espaço de aprendizagem, de conflito, de reconhecimento e de produção de identidade, o que permite analisar desafios e conquistas sem separá-los artificialmente da história de vida.

Na trajetória examinada por Lenartovicz e Melo (2024), a experiência escolar é inseparável das mudanças ocorridas na relação do sujeito com a surdez. O ingresso na escola ocorreu após a perda auditiva na infância, e a escolarização básica transcorreu sem acompanhamento profissional contínuo de tradutor e intérprete de Libras. A conclusão dessa etapa, portanto, não pode ser lida simplesmente como resultado acadêmico; ela expressa um percurso em que leitura labial, aparelho auditivo, apoio familiar e, posteriormente, contato com a comunidade surda se combinaram para possibilitar continuidade. Os autores sintetizam essa experiência nos seguintes termos:

Ao longo da escolarização básica, não teve o acompanhamento de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais – TILS profissional, mas, mesmo assim, concluiu esse nível de escolaridade. Esse foi um processo desafiador e complexo, pois as habilidades com o aparelho auditivo e a leitura labial não eram suficientes para compreender plenamente os colegas e professores. Ao longo dos estudos, foi desenvolvendo o contato com a comunidade surda por meio de diversos recursos, como a Sala Multifuncional de Recursos para Surdez, celebrações culturais, como o Dia Nacional do Surdo,

eventos religiosos, encontros organizados pela comunidade surda e a Língua Brasileira de Sinais – Libras. (Lenartovicz; Melo, 2024, p. 2).

O trecho evidencia uma característica central das trajetórias escolares surdas: a conclusão de uma etapa não apaga as barreiras que a atravessaram. Ao contrário, o êxito pode coexistir com dificuldades persistentes de compreensão, ausência de recursos linguísticos e necessidade de buscar fora da sala de aula aquilo que a instituição não oferece de modo suficiente. A aproximação com a comunidade surda aparece como experiência formativa porque oferece referências linguísticas e culturais que reorganizam a maneira pela qual o sujeito compreende a própria história. Nesse sentido, a conquista escolar não é apenas certificação; ela envolve capacidade de ressignificar experiências anteriores e construir novos projetos de vida.

Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026, p. 191-196) apresentam dinâmica semelhante ao narrar um percurso que começa em família ouvinte, passa por clínica de reabilitação, escolas regulares, ausência de intérpretes e dificuldades de comunicação, e alcança o ensino superior e o trabalho como professor de Libras. A narrativa associa a descoberta da língua de sinais ao fortalecimento da identidade e à ampliação da participação social. A experiência escolar, assim, funciona como arquivo de memórias de inclusão e exclusão: determinados professores, espaços de convivência e formas de

comunicação tornam-se marcos a partir dos quais o sujeito interpreta o que viveu e projeta o que deseja transformar.

Ao refletirem sobre identidade e memória coletiva, Bezerra, Alves e Alves (2025, p. 388-394) fornecem elementos para compreender por que a narrativa individual não se reduz a uma experiência privada. A identidade surda é constituída em relação a uma história partilhada, à língua e aos referenciais culturais da comunidade. Para homens surdos que passaram anos em ambientes com baixa circulação de Libras, encontrar pares e reconhecer outras trajetórias pode produzir um efeito de pertencimento que reordena lembranças anteriores. Experiências antes compreendidas como falhas individuais podem ser reinterpretadas como consequência de barreiras linguísticas, pedagógicas ou atitudinais.

As trajetórias escolares atuais são atravessadas por uma história educacional na qual a língua de sinais foi, durante longos períodos, deslegitimada. Felipe e Dias (2026, p. 179-185) lembram que o oralismo concentrou esforços na comunicação oral e na supressão da língua de sinais, produzindo consequências para a escolarização e para a maneira como o sujeito surdo era percebido. A superação desse modelo não ocorreu de forma linear: práticas, expectativas familiares e concepções de normalidade podem continuar reproduzindo referências oralistas mesmo em contextos nos quais a Libras já é reconhecida institucionalmente.

Na leitura de Skliar retomada por Felipe e Dias, o problema do oralismo não se resume a uma técnica de ensino, mas alcança a construção de uma narrativa sobre quem o surdo deveria ser. Skliar (2016 apud Felipe; Dias, 2026, p. 179) é mobilizado para mostrar que o paradigma oralista negligenciava características linguísticas naturais dos surdos e os obrigava a olhar e narrar a si mesmos como ouvintes. Essa discussão é particularmente significativa quando colocada ao lado das autobiografias masculinas analisadas, pois nelas aparecem conflitos entre oralidade, língua de sinais, pertencimento e reconhecimento da própria identidade.

A transição para perspectivas bilíngues desloca o foco da correção do corpo para a garantia de condições linguísticas de aprendizagem. Felipe e Dias (2026, p. 189-194) destacam que, no contexto brasileiro, a educação bilíngue pressupõe Libras como primeira língua e Língua Portuguesa escrita como segunda língua, articulando ensino e valorização identitária. Embora esse reconhecimento represente avanço histórico, a existência de políticas não garante que todas as escolas disponham de profissionais fluentes, materiais adequados ou práticas que assegurem efetivamente o uso da Libras no cotidiano. O contraste entre direito formal e experiência concreta constitui uma das tensões recorrentes das trajetórias escolares.

O problema pode ser sintetizado na observação de Felipe e Dias de que “o estudante surdo é usuário de uma língua que os colegas de classe, os professores e a equipe escolar, em sua grande maioria, ainda não conhecem” (Felipe; Dias, 2026, p. 186). A frase evidencia que a presença do aluno em uma turma ouvinte não significa compartilhamento de uma língua de interação. Quando a comunicação depende exclusivamente do intérprete, ou quando esse profissional não está disponível, o estudante pode experimentar isolamento mesmo estando fisicamente inserido no ambiente escolar.

A perspectiva bilíngue, portanto, exige pensar a escola como espaço linguístico, e não apenas como local em que um serviço de tradução é adicionado a práticas originalmente concebidas para ouvintes. Porto e Santana (2024, p. 1-4) verificaram que práticas pedagógicas dos anos iniciais apresentavam poucas adaptações voltadas às especificidades linguísticas de estudantes surdos. O dado é relevante porque mostra que a dificuldade não se restringe à ausência de intérprete: materiais, planejamento, estratégias de explicação e formas de avaliação também podem reproduzir a lógica ouvinte, limitando o acesso ao conteúdo e a participação do estudante.

Na educação básica, as barreiras linguísticas aparecem de maneira recorrente porque a maior parte da interação escolar se organiza por meio da língua oral. Porto e Santana (2024, p. 1-2) demonstram que o planejamento pedagógico pode continuar

direcionado a um grupo considerado homogêneo de estudantes ouvintes, com poucas adaptações para alunos surdos. Essa configuração afeta não apenas a compreensão de conteúdos, mas também o acesso às conversas informais, às orientações rápidas do professor, às dinâmicas coletivas e às formas de participação que dependem de comunicação imediata.

A autobiografia analisada por Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026) explicita o impacto subjetivo desse cenário. A passagem por escolas regulares é descrita em associação com ausência de intérpretes, dificuldade de acompanhar aulas em português oral e sentimento de isolamento. Ao reconstituir sua trajetória, o narrador estabelece uma relação direta entre condições de acessibilidade e permanência escolar. O texto registra que a exclusão chegou a produzir a possibilidade de abandono, superada com apoio familiar e persistência. Mais do que um episódio individual, esse relato ilumina como a permanência pode depender de recursos externos à escola quando a instituição não garante comunicação adequada.

A construção da identidade e a interpretação retrospectiva dessas experiências aparecem de forma nítida quando o autor associa a infância, as dificuldades de comunicação e o encontro com a comunidade surda:

Minha trajetória destaca a relevância das experiências vividas na construção de sua identidade surda. Desde a

infância marcada pela incompreensão de minha condição, passando pela dificuldade de comunicação e pela exclusão social, até o encontro com a língua de sinais e a comunidade surda, todos os eventos desempenham papel crucial na formação de quem eu me tornei. (Porto; Vasconcelos; Ribeiro, 2026, p. 194).

A formulação permite compreender a resistência como produção de sentido sobre aquilo que foi vivido. A dificuldade não desaparece quando é narrada, mas deixa de ser interpretada como incapacidade individual e passa a ser relacionada às condições de comunicação e inclusão. Essa mudança é importante porque amplia o horizonte da análise: um homem surdo que conclui a educação básica apesar de barreiras não deve ser apresentado somente como exemplo de superação, pois tal narrativa pode ocultar responsabilidades institucionais. O foco precisa recair também sobre os apoios disponíveis, as ausências vividas e as transformações necessárias para que a permanência não dependa exclusivamente do esforço pessoal.

O apoio familiar surge nas duas autobiografias como elemento importante de continuidade. Em Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026, p. 191-196), a família participa da busca por atendimento e sustenta a permanência diante de momentos de desânimo. Em Lenartovicz e Melo (2024, p. 11-13), a persistência dos pais e a mediação de uma professora bilíngue aparecem como fatores decisivos para a aproximação com a comunidade surda e para a construção de um projeto profissional. Esses elementos não autorizam generalizações

sobre todas as famílias, mas mostram que redes de apoio podem funcionar como proteção diante de instituições pouco acessíveis.

Sígolo e Souza (2026, p. 6-9) mostram que essas dificuldades podem ser intensificadas em situações de crise. Durante o ensino remoto, a instabilidade da internet, a insuficiência de materiais bilíngues, o limitado apoio familiar em uma língua compartilhada e a escassez de profissionais de tradução e interpretação interferiram diretamente na participação de estudantes surdos. A comunicação visual-espacial depende da qualidade da imagem e do acesso tecnológico; portanto, congelamentos de tela ou conexão precária não representam apenas incômodo técnico, mas podem interromper a própria língua de instrução. O período pandêmico tornou mais visíveis desigualdades já presentes na escolarização presencial.

A experiência escolar não produz apenas conhecimentos curriculares; ela participa da construção de referências sobre pertencimento e possibilidade de futuro. Bezerra, Alves e Alves (2025, p. 388-395) compreendem a identidade surda como construção cultural e social influenciada pela memória coletiva e pela diferença cultural. Essa formulação impede que a identidade seja tratada como consequência automática da perda auditiva. O pertencimento pode ser fortalecido ou enfraquecido conforme o sujeito encontra língua compartilhada, pares, representações positivas e espaços em que sua diferença não seja reduzida a deficiência.

Nas autobiografias masculinas, a aproximação com a Libras nem sempre ocorre de forma imediata ou sem conflitos. Lenartovicz e Melo (2024, p. 9-12) descrevem um processo marcado por dúvidas e resistência inicial, seguido de mudanças quando o sujeito passa a conviver com outros surdos e com uma professora bilíngue que respeita suas particularidades. A experiência é significativa porque demonstra que a construção identitária não se dá por imposição. O contato com a língua de sinais ganha sentido quando inserido em relações nas quais o sujeito pode experimentar comunicação, reconhecimento e possibilidade de participação.

Esse processo repercute diretamente no projeto profissional. A trajetória narrada por Lenartovicz e Melo (2024, p. 12-13) relaciona o contato mais intenso com a Libras, a participação em eventos da comunidade surda e a convivência com uma professora surda ao desejo de tornar-se professor. A escola, que anteriormente havia sido espaço de incompreensão, passa a ser reinterpretada como campo de atuação e transformação. A conquista profissional não elimina os conflitos anteriores; ao contrário, é construída a partir deles, convertendo experiência de exclusão em compromisso com a defesa do direito linguístico e educacional de outros sujeitos surdos.

Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026, p. 194-197) também associam a consolidação da identidade surda ao engajamento em atividades de ensino de Libras, oficinas, palestras e ações de

valorização cultural. O percurso educacional alcança, assim, uma dimensão coletiva: a conquista individual de formação e inserção profissional se conecta à expectativa de ampliar acessibilidade para outros surdos. Esse movimento ajuda a compreender o termo resistência em sentido político e pedagógico, pois o sujeito não apenas permanece em instituições ouvintes, mas busca intervir nelas e produzir novas referências de presença surda.

As pesquisas sobre identidade reforçam que não existe um modelo único de homem surdo. Bezerra, Alves e Alves (2025, p. 394-395) destacam a multiplicidade e a mobilidade das identidades, enquanto as autobiografias mostram diferenças entre sujeitos que tiveram contato tardio ou progressivo com a Libras, vivenciaram diferentes formas de oralização e se relacionaram de modo singular com a comunidade surda. Essa heterogeneidade é fundamental para evitar que o recorte de gênero produza uma nova homogeneização. Falar de homens surdos significa observar experiências concretas masculinas sem presumir que elas representem todos os homens surdos ou que gênero explique isoladamente suas trajetórias.

O ingresso no ensino superior constitui uma conquista importante nas trajetórias examinadas, mas os estudos recentes mostram que acesso e permanência são processos distintos. Silva e Galizia (2025, p. 1-2) investigam desafios vividos por pessoas surdas no ambiente universitário e observam que a presença de intérprete é

necessária, porém insuficiente para garantir inclusão. Materiais, currículo, relações interpessoais, setores administrativos e formação docente também precisam ser organizados de modo acessível. Essa constatação é relevante porque evita reduzir a política de inclusão a um único profissional e reconhece a universidade como sistema complexo de interações.

Um dos depoimentos apresentados por Silva e Galizia evidencia a amplitude dessas barreiras institucionais:

[...] quanto à permanência, eu acho que ainda precisa a universidade melhorar bastante, porque muitas das universidades não têm estrutura nem a formação para lidar com esse público específico. Muito dos professores que estão ingressando no ensino superior não têm formação para trabalhar com esse público. Outra questão é que a universidade não está preparada para receber esse público, a começar pelos espaços administrativos ou acadêmicos, onde os estudantes estariam. Ele não tem essa oportunidade porque a maioria dos profissionais que estão ali... eles não sabem Libras, não é acessível em Libras. E tem muita dificuldade em todo esse processo, e a própria instituição não tem essa estrutura adequada para receber surdos da maneira como a lei reza. (Silva; Galizia, 2025, p. 11).

A fala desloca a questão da permanência do estudante para a preparação da universidade. Em vez de perguntar se o surdo consegue adaptar-se, a análise passa a perguntar se a instituição dispõe de estrutura, formação e acessibilidade para recebê-lo. Essa inversão é coerente com a literatura da educação bilíngue: se a Libras constitui

língua de comunicação e instrução, a universidade precisa prever condições para que ela circule nos espaços acadêmicos e administrativos, e não apenas dentro da sala de aula quando um intérprete está presente.

Rocha (2025, p. 1-3; 15-16) chega à conclusão semelhante ao analisar estudantes surdos e com deficiência auditiva em graduação e pós-graduação de universidades federais paulistas. O autor identifica relações geralmente amistosas, mas também pouco interesse dos colegas em aprender Libras e baixa instrumentalização dos docentes para lidar com singularidades linguísticas. Essa combinação pode produzir uma permanência formalmente bem-sucedida, porém social e academicamente limitada. O estudante frequenta a instituição, mas precisa negociar continuamente condições de comunicação e reconhecimento.

Yaegashi, Souza, Rodriguero e Bianchini (2026, p. 19-21), ao revisarem pesquisas sobre acesso e permanência no ensino superior entre 2019 e 2024, sistematizam obstáculos recorrentes e demonstram que a dificuldade não é pontual:

Essas barreiras de natureza linguística estão relacionadas à ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras, à falta de políticas linguísticas institucionais e à limitação no uso de materiais adaptados – e de natureza atitudinal –, associadas à indiferença, ao desrespeito e à falta de empatia por parte da comunidade acadêmica. Além disso, identificam-se

obstáculos estruturais e pedagógicos, como a ausência de ações sistematizadas de acessibilidade e a lacuna entre as diretrizes inclusivas e as práticas efetivamente adotadas. (Yaegashi; Souza; Rodriguero; Bianchini, 2026, p. 19).

A sistematização evidencia que a permanência precisa ser compreendida como política institucional contínua. Acesso por vestibular, reserva de vagas ou outros mecanismos pode ampliar a presença de estudantes surdos, mas não garante participação em atividades, avaliação equitativa, interação com colegas, compreensão de procedimentos administrativos e construção de redes acadêmicas. Segundo Yaegashi, Souza, Rodriguero e Bianchini (2026, p. 20-21), a literatura recente converge ao afirmar que o acesso formal não assegura inclusão efetiva e que ambientes acadêmicos bilíngues exigem formação docente, políticas linguísticas e participação dos próprios estudantes surdos na formulação de estratégias.

Nas trajetórias masculinas, a universidade também aparece como espaço de reconfiguração de projetos de vida. Lenartovicz e Melo (2024, p. 12-13) mostram que o ingresso em Pedagogia e o contato com a docência de Libras se articulam à consolidação de uma identidade profissional. Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026, p. 195-197) relatam igualmente dificuldades de acessibilidade no ensino superior e no trabalho, mas associam a formação acadêmica ao engajamento como professor e agente de transformação. Desse ponto

de vista, a conquista não consiste apenas em “chegar à universidade”, mas em ocupar espaços de produção de conhecimento e transformar experiências vividas em atuação pedagógica e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias escolares de homens surdos analisadas neste artigo evidenciam que desafios, resistências e conquistas não constituem etapas isoladas, mas dimensões que se cruzam continuamente. A mesma escola pode oferecer oportunidades de aprendizagem e produzir isolamento linguístico; o mesmo percurso pode reunir apoio familiar, ausência de intérprete, contato tardio com a Libras, experiências de pertencimento e avanços acadêmicos. Por isso, compreender a escolarização exige abandonar interpretações lineares que apresentam o sucesso apenas como resultado de esforço individual.

Os estudos autobiográficos de Lenartovicz e Melo (2024) e Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026) são especialmente relevantes porque tornam visível a perspectiva de homens surdos sobre sua própria formação. Em ambos os casos, a trajetória escolar envolve conflitos relacionados à comunicação e à identidade, mas também encontros que reorientam o percurso: professores bilíngues, comunidade surda, Libras, família, universidade e docência. Essas

experiências mostram que a resistência é construída em relação com outras pessoas e instituições e que o reconhecimento linguístico pode transformar a percepção de si e as expectativas de futuro.

A literatura complementar confirma que as dificuldades relatadas nas autobiografias não são apenas individuais. Porto e Santana (2024) identificam limitações nas práticas pedagógicas da educação básica; Felipe e Dias (2026) discutem permanências históricas de modelos que desconsideraram a diferença linguística; Silva e Galizia (2025), Rocha (2025) e Yaegashi et al. (2026) mostram que o ensino superior continua marcado por barreiras linguísticas, pedagógicas, atitudinais e institucionais. Sígolo e Souza (2026) demonstram ainda que situações de crise podem intensificar desigualdades quando o acesso à comunicação visual depende de recursos tecnológicos e suporte insuficiente.

As conquistas, contudo, são igualmente significativas. Concluir a educação básica em condições adversas, ingressar na universidade, construir uma identidade surda positiva, tornar-se professor de Libras, participar de espaços acadêmicos e transformar a experiência pessoal em defesa de direitos constituem formas concretas de protagonismo. Tais conquistas devem ser reconhecidas sem ocultar as barreiras que as tornaram mais difíceis. Uma política educacional comprometida com equidade não pode depender da excepcional capacidade de resistência de cada estudante; deve reduzir a

necessidade de que o sujeito lute continuamente pelo acesso a condições básicas de comunicação e aprendizagem.

Conclui-se que trajetórias escolares mais justas para homens surdos dependem da efetivação de ambientes bilíngues, da circulação social da Libras, de formação docente, de materiais visualmente acessíveis, de presença adequada de tradutores e intérpretes quando necessários e de participação dos próprios sujeitos surdos nas decisões educacionais. Também é necessário ampliar pesquisas que utilizem recortes de gênero sem homogeneizar experiências, investigando como masculinidades, geração, território, classe, raça e diferentes histórias linguísticas podem atravessar a escolarização. Ao colocar as narrativas surdas no centro da análise, a educação deixa de falar apenas sobre esses sujeitos e passa a aprender com os conhecimentos produzidos a partir de suas próprias trajetórias.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Daiane Araújo Avelino; ALVES, Cláudia Lúcia; ALVES, Claudilene de Sousa. A identidade surda e educação inclusiva: destacando a integração da memória coletiva e da diferença cultural. **Recital - Revista de Educação**, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 386-400, 2025. DOI: 10.46636/recital.v7i2.635. Disponível em: <https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/635>. Acesso em: 10 jul. 2026.

FELIPPE, Jonis Manhães Sales; DIAS, Rafaela Dumas Reis. Reflexões sobre surdez e educação escolar: do oralismo à educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino. **Educere et Educare - Revista de Educação**, [S. l.], v. 21, n. 51, p. 178-198, 2026. DOI: 10.48075/educare.v21i51.31244. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/31244>. Acesso em: 15 jul. 2026.

LENARTOVICZ, Lucas Emanuel; MELO, Alessandro de. Percurso de um professor surdo: autobiografia e relação com as políticas educacionais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-19, e23010.037, 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23010.037. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23010>. Acesso em: 22 jul. 2026.

PORTO, Klayton Santana; SANTANA, Luana Silva. As práticas pedagógicas de professores da Educação Básica e suas contribuições na aprendizagem de estudantes surdos. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e15348, 2024. DOI: 10.5335/rep.v31.15348. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/15348>. Acesso em: 28 jul. 2026.

PORTO, Klayton Santana; VASCONCELOS, Albery Pires França; RIBEIRO, Sátilla Souza. As trajetórias vividas enquanto sujeito surdo e a (des)construção de múltiplas vivências nos processos de inclusão social e educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 17, n. 48, p. 182-202, 2026. DOI: 10.61389/h7n1tx15. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/10237>. Acesso em: 31 jul. 2026.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. A permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva em cursos de graduação e pós-graduação: disputas e lutas em torno das singularidades. **Revista**

Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 30, e300079, 2025. DOI: 10.1590/S1413-24782025300079. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/87rgg7Px9dnPfWsM4t79ZGR/>. Acesso em: 2 set. 2026.

SÍGOLO, Cássia; SOUZA, Regina Maria de. Vivências educacionais de pessoas Surdas durante a Pandemia da COVID-19: reflexões e (im)possibilidades a partir de narrativas (auto)biográficas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 31, e16426, 2026. DOI: 10.24220/2318-0870v31a2026e16426. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/16426>. Acesso em: 5 set. 2026.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzone. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282663, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551282663por. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/69Fd5kCTJYRmxJvbmZrKyR/>. Acesso em: 8 set. 2026.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; SOUZA, Cleia Torino de; RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, Itapetininga, v. 7, e026001, p. 1-28, 2026. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2922>. Acesso em: 12 set. 2026.