

Neurodiversidade, surdez e preconceito na escola

Ana Luisa Antunes¹
Giselly dos Santos Peregrino²

Resumo

Este artigo propõe-se a discutir o preconceito no cerne de uma escola bilíngue de surdos, precisamente no que tange à neurodiversidade. Com base no conceito de preconceito, à luz da filósofa Hannah Arendt, observa-se como a chegada do alunado surdo neurodivergente à escola é percebida por discentes surdos e docentes surdos e não surdos. O estranhamento e o assombro de uns coexistem com a curiosidade e o acolhimento de outros, o que revela um ambiente complexo na pluralidade e cada vez mais desafiador para os profissionais da Educação.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Surdez; Preconceito; Escola.

Abstract

This article discusses the prejudice at the heart of a bilingual school for the deaf, specifically regarding neurodiversity. Based on the concept of prejudice, as defined by philosopher Hannah Arendt, we examine how the arrival of neurodivergent deaf students at the school is perceived by deaf students and deaf and non-deaf teachers. The strangeness and astonishment of some coexists with the curiosity and acceptance of others, revealing a complex and diverse environment that is increasingly challenging for education professionals..

Keywords: Neurodiversity; Deafness; Prejudice; School.

¹Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; aantunes@ines.gov.br

²Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; gperegrino@ines.gov.br



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://youtu.be/IXzm4LOA7L8>



O escopo deste artigo é ponderar a respeito da resistência como expressão do preconceito à neurodiversidade de parte do alunado surdo. A reflexão é atual e urgente, visto que se constata um aumento quantitativo progressivo de estudantes surdos neurodivergentes com matrícula no Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEEB) em escola de educação básica de surdos. Segundo o Relatório de Gestão de 2024 do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em transparência no Portal institucional³, havia 34 estudantes com matrícula ativa no AEEB, dentre os quais 11 meninas surdas e 23 meninos surdos no Colégio de Aplicação do INES em dezembro de 2024. Outro dado importante que esse documento de prestação de contas levanta é que 35 alunos necessitavam, nesse ano, de cuidados contínuos devido a agravos e necessidades específicas para além da surdez, o que justificava a contratação de profissionais cuidadosos. Cabe refletir como esse alunado tem chegado ao espaço escolar, como vem sendo acolhido e como pode ser alvo do preconceito, fenômeno marcado pela ambivalência. Neste texto, nosso foco é ponderar sobre as inúmeras possibilidades a partir da presença real de alunos surdos neurodivergentes na escola.

Compreende-se, aqui, “neurodiversidade” à luz de Judy Singer (1999), socióloga australiana que cunhou o termo, como uma diferença humana não passível de cura, um funcionamento cerebral que diverge do padrão considerado o da “normalidade” pela sociedade, uma condição de composição neurológica – com formas diferentes de processar informações, sentimentos e conhecimentos – que deve ser acolhida e respeitada como outras diferenças humanas como, por exemplo, as sexuais, raciais, étnicas, dentre outras.

No contexto da escola bilíngue de surdos, lida-se com uma realidade singular: a identificação tardia da surdez pode obliterar a identificação de condições relacionadas à aquisição de linguagem e defasagem linguística, condições neurodivergentes ou deficiências associadas à surdez. Quando falta a esperada potência da comunicação em língua de sinais, pode haver estigmatização do aluno, por exemplo. Perguntas como “qual é a deficiência dele?”, “o que ele tem?” ou “cadê o laudo?” são constantes no ambiente escolar hodierno. Mesmo ante um docu-

³ Disponível em: <<https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/auditoria>>. Acesso em 04 de agosto de 2025.

mento médico oficial com linguagem técnica, por vezes, de complexa compreensão, profissionais da Educação podem valer-se de tal retórica para tentar justificar a invisibilização do aluno neurodivergente, estigmatizado, dentro de sua atuação na comunidade escolar (comunidade escolar, pois tais frases ultrapassam os tempos e espaços de relações entre professores e alunos). O AEEB cumpre, assim, a função de proporcionar um ambiente de aprendizagem, acolhimento e socialização mais confortável ao alunado neurodivergente, independentemente de laudos e diagnósticos. Importa ponderar que, na história da educação de surdos, parecia haver superação da etapa clínico-terapêutica no contexto escolar, isto é, parecia ter sido finalizada, na escola de surdos, a medicalização da surdez, avançando para a compreensão da cultura surda, da língua de sinais como primeira língua, da experiência visual da pessoa surda. Contudo, o estudante surdo neurodivergente parece escapar desse suposto progresso, inclusive dando a entender um retrocesso nessa seara filosófica da educação. Afinal, para compreender sua especificidade para além da surdez, voltam os questionamentos quanto à intervenção médica e terapêutica, mesmo sabendo que esta não pode ser validada como recurso *sine qua non* para lidar com a condição neurodivergente do educando. Estamos, de fato, de modo mais amplo, em uma sociedade mais patologizada e à caça de diagnósticos e medicalização, mormente no âmbito da Psiquiatria. Entretanto, mesmo havendo laudo e medicamentos administrados, a maioria dos casos não são tão simplesmente equacionáveis na educação e, por vezes, precisamos lidar com a apatia dos alunos e a dificuldade de proporcionar efetivamente um ambiente escolar com a dinâmica de ensino e aprendizagem para os discentes neurodivergentes. O “jogo” da responsabilização clínico-terapêutica concede um falso alívio aos profissionais que se respaldam na eventual carência de informações e estratégias protocolares ante as dificuldades de planejar estratégias pedagógicas adequadas às necessidades e potencialidades do aluno surdo neurodivergente. Perante essa realidade, debruçar-se sobre a questão do preconceito é urgente para que seja possível enfrentar os possíveis impactos, na comunidade, da presença desse aluno entre os demais.

Já é sabido que a experiência de sala de aula não potencializa o preconceito, mas também não o bloqueia (Peregrino, 2015, 2018). Favorece-se sua desconstrução, ao mesmo tempo que se podem fortalecer certos juízos passados que não são reelaborados. Por outro lado, a não experiência de sala de aula pode fomentar a permanência de preconceitos, ainda que se busque negá-los a todo instante. Em uma escola majoritariamente composta por alunos ouvintes, a diversidade está posta há muito: pessoas pretas, indígenas, LGBTQIAPN+, com deficiência, etc. estão matriculadas e circulam pelo espaço escolar, e é possível dizer, com facilidade, que não existe harmonia e cultura de paz nessa convivência. Em uma escola de pessoas surdas, a diversidade também está posta, inclusive o documento ins-

titucional já citado traz o perfil racial do alunado da educação básica e constata que mais da metade dos estudantes é preto e pardo, só para exemplificar. Vem chamando a atenção o aumento paulatino de matrícula de estudantes surdos neurodivergentes. Cabe refletir se pode haver preconceito contra esse alunado, uma vez que sua presença vem crescendo quantitativamente. Haverá desconfortos ou resistências nesse movimento?

Para Peregrino (2015, 2018), o preconceito não é dialógico e implica um conhecimento prévio fundamentado em juízos precedentes que nos foram transmitidos e que, passivamente, não reexaminamos, ou baseado em uma vivência superficial sobre a qual não refletimos, porém, generalizamos. O preconceito pode desencadear discriminação, humilhação, intolerância, segregação, violência, deixando rastros, fraturando o modo de ver o mundo, engendrando marcas intensas/internas e impondo feridas. É o sustentáculo de ações nada sociáveis, mas não é por si só uma ação; antes, é bloqueio, impedimento, paralisação de experiências mais fecundas e pensamentos. O preconceito interrompe ou, mesmo, obsta o contato dialógico e a compreensão, que pressupõe duas consciências, respeito à alteridade e reconhecimento da diferença. É reduzi-lo à falta que julgamos que o outro ostenta, o que quer dizer tomá-lo como ausência de algo. No caso do sujeito surdo neurodivergente não verbal, por exemplo, o foco da estigmatização pode residir nessa suposta lacuna.

Muitas vezes, nossa perspectiva é alicerçada em juízos tão firmemente cristalizados, tão cimentados no senso comum, que não temos força ou vontade para questioná-la. Não nascemos preconceituosos, importa frisar, mas, ao nascermos, adentramos um mundo que nos antecede e que nos está posto – e ao qual, dificilmente, resistimos. Sucumbimos, verdade seja dita, aos sedutores juízos que nos são ensinados – verbalmente ou não. Juízos estes engessados, mas que nos atraem pelo discurso do “todo mundo diz que”, “todos sabem que”, “todos falam isso”, enunciados que, não sendo nunca neutros, têm tatuados em si a suposta legitimidade de que a voz da maioria é a voz (con)sagrada (Peregrino, 2015, 2018).

Em cenário que defende o respeito à diversidade como, por exemplo, uma escola bilíngue de surdos, comprometida com as diferenças linguístico-culturais, podem ser percebidas situações que revelam parcial instabilidade e inabilidade social – e o preconceito ante o diferente. Por um lado, pode haver estranhamento com contorno de eventual repulsa revelado, discretamente ou não, pelos jovens, adultos e idosos, com vivências múltiplas e conhecimento de mundo – estranhamento esse travestido de piedade, comisseração e zelo diante do aluno surdo neurodivergente, acompanhado pelo AEEB. Por outro lado, as crianças surdas vivenciam a experiência do encontro curioso com esse outro, uma situação que nos convida ao olhar inaugural da infância (Peregrino, 2017), com a

certeza de que o preconceito é uma construção engessada de juízos precedentes e não reavaliados. Importa sublinhar que, no caso do lar ouvinte, os adultos podem não interagir na língua de sinais do aluno, o que impede que este capture os preconceitos que estão postos em circulação. Não há repetição, por conseguinte, desses preconceitos inicialmente, pois o universo dessa criança ainda pode ser limitado à casa e à escola, o que talvez não ocorra à criança ouvinte ante uma família ouvinte.

Para exemplificar, deixamos um caso concreto: uma criança surda com as singularidades de sua condição neurodiverente grita, chora e bate na mesa. Adultos com semblantes assustados! Eis que uma criança questiona: “por que ela está chorando?”. A resposta é: “não sabemos, ela está nervosa.”. A criança se aproxima com uma massinha e pega na mão da outra criança que chora, compartilhando a brincadeira com a massinha. A criança surda neurodivergente para de chorar e explora a massinha com a outra. Depois, ao voltar a chorar, a criança faz novas tentativas de aproximação com outro brinquedo, o que surte efeito: elas brincam! Sem expertise alguma nem habilidades sociais complexas, as duas crianças conseguem estabelecer uma relação em um instante crítico de choro e estresse com ensaios desprendidos de juízos, paradigmas ou estereótipos.

Enquanto testemunhamos crianças se aproximando e fazendo tentativas, também vemos a angústia dos docentes no planejamento do ensino e, ao mesmo tempo, em não saber como agir na sala de aula ante a neurodiversidade. A Libras (Língua Brasileira de Sinais), o ensino bilíngue e a Pedagogia Visual já não parecem ser mais as chaves que abrem totalmente o portal para alavancar o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto desafiador. Parecem não dar conta de toda essa complexidade. A concepção de um plano de ensino individualizado traz esperança ao mesmo tempo que assusta diante da quantidade de alunos surdos neurodivergentes em uma mesma classe. O tema é sensível, um campo minado, e o preconceito daqueles que lidavam apenas com o impasse linguístico-cultural de discentes exclusivamente surdos se torna mais ramificado, havendo demanda constante por laudos, avaliações, intervenções, em um pedido de socorro que soa retroceder, pelo que se pode depreender, à medicalização, enquanto o âmago da questão circunda entre a compreensão da neurodiversidade e a desconstrução de padrões, enfim, do preconceito.

A escola, que está na sociedade e dela não se aparta, é espaço de multiplicação de juízos por diferentes canais, mas não devemos ser pessimistas. É, principalmente, o espaço por onde se pode modificar e desconstruir algo. Assistimos à permanência de uma longa cadeia de preconceitos que não é posta em debate e não é colocada em xeque nesse lugar que deveria ser um, dentre tantos, a não admitir o fenômeno ou a questionar suas manifestações. A escola precisa assumir uma educação que não faça vista grossa ao preconceito, à discriminação de

qualquer tipo, à exclusão dos já excluídos pela sociedade, à humilhação a que alunos e profissionais da educação são constantemente submetidos, à segregação dentro ou fora de sala de aula (recreio, por exemplo). Não podemos mais fingir que não vemos, que não é conosco, que não nos diz respeito. Não podemos mais fechar os olhos como se o problema do preconceito não estivesse também sob nossa responsabilidade (“também”, pois não é exclusivamente nossa responsabilidade) ou fosse menos importante que os conteúdos curriculares de uma disciplina. Não devemos mais agir como se o preconceito estivesse superado ou ultrapassado, pois essa falácia, de tão ratificada, é maquiagem, o transformando em gordura (“que exagero, não é preconceito!”) e criando eufemismos para que ele seja mascarado, ainda que, há muito, esteja tão vívido (Peregrino, 2015, 2018). Supostas brincadeiras ou discursos aparentemente cômicos também o camuflam sob a forma do riso. O discurso politicamente correto pode, por vezes, olvidar e denegar o preconceito. Mesmo a luta contra ele, nos tempos atuais, tem sido, não raro, banalizada e esvaziada, o que pode acabar por ampliá-lo, favorecendo que cresça nas sombras. Em um tempo em que tudo tem odor de preconceito – com a banalização do termo sem a exploração do conceito –, nada é preconceito. E surge a exaustiva reação com o “é mimimi” como empobrecimento e banalização conceitual, o que concede ainda mais poder ao preconceito e à coação que ele pode estimular quando se torna discriminação, segregação, intolerância. Uma vez que seja instaurado o combate, o preconceito vai tentar fugir, esquivando-se ou fantasiando-se nem tão discretamente como podemos supor.

Na esteira do preconceito em relação aos alunos surdos neurodivergentes, estão os professores do AEEB e os profissionais cuidadores que visam orquestrar uma organicidade nas relações que proporcionem tanto a inclusão quanto a potencialização de habilidades, dirimindo as lacunas entre a realidade do aluno neurodivergente e as expectativas sociais de condutas e habilidades esperadas dele. Nesse sentido, a presença da equipe do AEEB, no cotidiano da escola, faz-se fundamental para tornar comuns e, quiçá, naturalizadas as diferenças e organizar a presença de cuidadores para que estejam prontos a atuar no cuidado sem estigmatização, ofertando gradativa autonomia aos que estão sob seus cuidados dentro da comunidade escolar.

Ações pedagógicas direcionadas ao Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), o qual consiste na criação de ferramentas de aprendizagem para todos em suas especificidades (Sebástian-Heredero, 2020), até ações de posicionamento e atuação dos cuidadores, almejam favorecer o protagonismo do aluno surdo neurodivergente em sua relação com o espaço escolar e com os demais colegas. Situações que vão da necessidade de ajuda no deslocamento até situações comunicacionais de diversas naturezas contam com o AEEB em um processo de naturalização das diferenças e necessidades individuais em que o preconceito não

tenha vez nem espaço para crescer.

É imperativo compreender o preconceito e escavar aquilo que o fortalece, já que comumente vem à tona no dia a dia dos sujeitos surdos, que acabam sendo subalternizados, menosprezados e, às vezes, ridicularizados pelos demais. Geralmente, os que não fazem parte de um determinado grupo costumam vê-lo como homogêneo – no caso de grupos estigmatizados, como os surdos, são compreendidos, quase exclusivamente, como portadores de um déficit auditivo, ou seja, são vistos na esteira da falta, da incompletude, da lacuna a ser preenchida. Assim, não se percebe que, nesse grupo, há diversidade e enormes diferenças, umas até rejeitadas por outros membros, havendo também preconceitos internos como, por exemplo, dos sujeitos surdos contra os sujeitos surdos neurodivergentes.

Em geral, características físicas tendem a gerar o estranhamento e, por vezes, o repelir de alunos surdos neurodivergentes ou com deficiências. No entanto, situações comportamentais podem afastar jovens, adultos ou idosos surdos e não surdos despreparados para lidar com o diferente e, especialmente, com alunos neurodivergentes, como situações em que manifestações intensas de vontades e sentimentos (choro, agitação, agressividade, grito, irritação, etc.) são consideradas “pirraças”, “surtos” ou como desviantes do padrão de conduta, sendo passíveis de punição ou de pedidos de intervenção por cuidadores e professores do AEEB.

Inabilidade social ou preconceito? Dificuldade de conviver com as diferenças? Carência de empatia? Inclusão da inclusão: assim é percebido pelos professores de alunos surdos e pela comunidade escolar a situação daqueles estudantes que possuem especificidades para além da diferença linguístico-cultural. Entretanto, o que fazemos com isso é a chave, o bojo da questão, pois o dado real é que, hoje, temos uma nova configuração social que permeia todos os espaços e a escola não está fora disso. O AEE (Atendimento Educacional Especializado), no caso da escola bilíngue de surdos o AEEB, colabora com a inclusão socioeducacional e desmistificação de preconceitos acerca de condições neurodivergentes e outras especificidades, considerando-as como singularidades, e não potenciais de estigmatização, classificações e preconceitos.

O decreto n.º 6.571, de 18 de setembro de 2008, adiante revogado pelo decreto n.º 7.611/2011, define e amplia aspectos sobre o atendimento educacional especializado em função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a inclusão e plena participação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas em um atendimento complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com os pares com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A lei n.º 12.796/2013 altera a lei n.º 9.394/1996 acrescentando que é dever do

Estado assegurar “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013). Esse acréscimo garante a necessidade de atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino e, assim, compreendemos a função do AEEB considerando os contornos da modalidade de educação bilíngue de surdos de acordo com a lei nº. 14.191/2021:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021)

Destarte, a organização do AEEB foi institucionalizada como forma de atender as especificidades pedagógicas dos estudantes surdos, fomentando suas potencialidades, e contribuindo com o professor regente nos processos de inclusão em sala de aula ou em reuniões de planejamento/interlocução a respeito dos processos, preferências e progressos de cada aluno com demandas outras. Sobre o cuidado com as necessidades dos alunos que carecem de autonomia, houve o processo de contratação de profissionais cuidadores, como supramencionado, para auxiliar nas minúcias do cuidado, nas atividades de vida diária (ajudar a comer, ir ao banheiro, locomover, orientar espacialmente, etc.) e em todos os aspectos que envolvem a integridade física do estudante no espaço escolar.

Nesse cenário, os alunos são atendidos individualmente pelo professor do AEEB ou em sala de aula com vistas à potencial inclusão. Os atendimentos são realizados levando em conta as possibilidades do discente e, quando pertinente, convergindo temas e, por vezes, objetivos traçados para a turma. Todo o processo de acompanhamento do AEEB é realizado em parceria com a orientação pedagógica da escola ou do segmento escolar e professores regentes com o objetivo de atender melhor a organicidade nos processos de inclusão. Sabemos que, por mais desafiador que possa parecer, inclusão demanda acolhida em todas as etapas, seja pelos docentes, seja pelos pares discentes, por isso, a orquestração e planejamento de um trabalho coletivo, em uma mesma linguagem temática e pedagógica, pode colaborar com o florescer de diálogos e com uma efetiva inclusão.

Hoje, o AEEB dentro da escola bilíngue de surdos é o “braço” responsável por trazer organicidade, comprometimento e responsabilização de todos, sen-

sibilizando os docentes a olhar os alunos surdos neurodivergentes e com deficiências associadas por meio de planejamento semanal ou quinzenal com vistas à potencialidade, aos objetivos traçados para o aluno no Plano Educacional Individualizado (PEI)⁴ e às demandas apresentadas no contexto escolar. Essa união de metodologias e práticas adequadas a esse aluno tem o suporte do professor do AEEB, quando necessário oferecendo alguma estratégia extra, algo que pode ter êxito com o aluno, ou adaptando e cooperando na construção de materiais didáticos.

Em consonância com Peregrino (2015, 2018), o contato – privado de outras condições – é insuficiente e não vai resultar, de antemão, em experiências dialógicas, pacíficas e tolerantes. Se assim o fosse, a inclusão socioeducacional de pessoas surdas neurodivergentes ou com deficiência(s) associada(s) ou o mero encontro diário com surdos pretos, surdos LGBTQIAPN+, surdos indígenas, dentre outras, seria sempre e, em qualquer contexto, uma experiência positiva e sem lembranças/marcas infelizes/traumáticas. O convívio é importante, mas somente ele não assegura as condições para uma cultura da paz entre os seres humanos. O mero contato com esse alunado não basta para desconstruírem-se juízos petrificados; ao contrário, o contato pode fortalecer o preconceito, que cresce por ser ocultado e ter-se tornado quase um segredo das pessoas.

A mera inserção dos alunos sem considerar suas especificidades, por vezes, é capaz de desestruturar todos e dificultar o trabalho de ensino-aprendizagem. Criar, por exemplo, uma apresentação teatral em que os alunos surdos neurodivergentes não participem ou uma brincadeira que não os contemple fratura o senso de coletividade e coloca o sujeito no lugar de não capaz. Em geral, esse lugar de incompletude pode ser cavado pelos docentes quando elaboram atividades sem vislumbrar a individualidade e potencialidade de todos os seus alunos. O trabalho de inclusão escolar suplica o envolvimento de todos. Todos devem estar engajados no entendimento de que o aluno é aluno da escola, é aluno de todos. Portanto, todos os processos que envolvem o ensino, a comunicação e a socialização discente do AEEB são pensados coletivamente, inclusive traçando estratégias para as situações que envolvem aulas mais dinâmicas, projetos ou festividades com vistas às possíveis limitações e potencialidades de todos que carecem de nosso olhar diferenciado e sensível às especificidades. Além da atuação, o AEEB está, hoje, com a função de instigar a cada planejamento a pergunta: “todo mundo vai participar?”.

Como se pode perceber, o compartilhamento do espaço físico é ambíguo, trazendo a proximidade, o que pode favorecer a minimização de preconceitos,

⁴ O Plano Educacional Individualizado, mais conhecido pela sigla PEI, é um documento elaborado pelo professor a partir da avaliação de um aluno com necessidade educacional específica e, na escola bilingue de surdos em questão, é feito no início do ano letivo com todos os profissionais que atuarão com o discente.

mas, simultaneamente, essa proximidade, sem preocupações além da distância física, pode dar força a estigmas e justificar a discriminação velada, menos explícita, mas nem por isso menos prejudicial ou dolorosa. Por isso, a experiência não vacina nem faz vacinar sobre os incalculáveis prejuízos gerados no outro; tampouco a não experiência coloca em posição mais confortável. Ninguém é imune ao preconceito, nem mesmo aqueles que são, comumente, seu alvo, como os sujeitos surdos.

Ainda é recente o processo de inclusão, apesar da legislação – a Lei Brasileira de Inclusão, por exemplo, completa uma década em 2025. Também é recente o olhar para as diferenças como parte da configuração social e, deste modo, percebemos que muitos sujeitos surdos reproduzem comportamentos da sociedade majoritária em suas relações com os colegas neurodivergentes, invisibilizando-os, deixando-os a cargo dos cuidadores e não lhes dando atenção taxativamente com rótulos estigmatizantes. Não há nada mais cruel – e real – do que sentir doer e, mesmo assim, proceder igual. Não há nada mais cruel – e real – do que tornar um ser humano invisível, matar em vida um semelhante. Preconceito. Se entre os jovens, adultos e idosos surdos é possível verificar, não raro, um distanciamento dos surdos neurodivergentes, uma bárbara invisibilização, entre as crianças o processo curioso de conhecer o mundo os aproxima – como já suspeitamos. Não é regra, todavia. A curiosidade de entender choros, fúrias, risos e as mais diversas manifestações aproximam as crianças que, hoje, já crescem com algum sentimento de pertencimento a uma coletividade, com alguma noção de acolher necessidades alheias com carinho, água, mão para passear pela escola, etc., independentemente da presença do profissional cuidador ou qualquer outro adulto para auxiliar na gestão da crise.

Não existem receitas ou garantias, apenas sugestões, ensaios e tentativas de contribuição a uma educação contra o preconceito. Segundo Cortella e Ferraz (2012), é necessário bloquear a situação do preconceito, orientar pedagógica e afetivamente o agressor, apoiar a vítima, tematizar a reflexão com o coletivo, sem revigorar a ofensa. Queiroz (1995) admite que o preconceito tende a diminuir quando as escolas recebem alunos das mais variadas procedências étnicas, nacionais, raciais e religiosas; quando se realizam tarefas comuns, com colaboração íntima e igualitária; quando há campanhas de esclarecimento; e quando existe uma legislação rigorosa. Ressalte-se, todavia, que apenas receber a diversidade e jogá-la na escola não assegura a redução do preconceito; por conseguinte, é preciso que haja ações constantemente focadas na sua desconstrução. Rose (1972) aponta medidas que podem contribuir com o combate ao preconceito: mostrar às pessoas preconceituosas que os preconceitos têm consequências financeiras e psicológicas nefastas; divulgar informações a respeito dos grupos vitimados, de modo a destruir estereótipos; lutar abertamente contra o racismo, não somente

quando atua às custas de grupos minoritários, mas sempre que houver explicações biológicas para fenômenos sociais; promover medidas legislativas contra a discriminação; combater o preconceito entre as crianças, com esforço da escola e da igreja, mas também dos pais; resolver problemas sociais para dissuadir os espíritos dos preconceitos; mostrar que os temores contra as minorias não têm fundamento; contribuir para a formação de personalidades sãs e fortes. Sabe-se, no entanto, que não são ações de efeito imediato, podem funcionar em longo prazo, devendo haver envolvimento esperançoso, insistência e persistência de muitos atores.

É inegável que as crianças sabem muito sobre a vida e são capazes de elaborar acerca do que veem. Com sua vivência na pluralidade, possivelmente, ensinam aos jovens, adultos e idosos, muitos infelizmente engessados. As crianças surdas, em brincadeiras, procuram incluir crianças surdas neurodivergentes da forma possível, dando papéis para elas no “faz de conta”, por vezes fazendo insistentes convites à participação até que sejam atendidas. Não há receitas, por vezes, participam e, por vezes, não, mas as crianças em turma já estabeleceram um limite para a insistência na entrada da outra na brincadeira, trazendo um certo conforto nas situações e precisando de poucas intervenções na compreensão do “quer” e “não quer”, “pode” e “não pode”, mesmo ante situações com crianças surdas neurodivergentes não verbais.

Não estamos diante de uma equação com fórmula de fácil solução: se antes a língua era o veículo de união de estratégias pedagógicas de professores sensíveis às diferenças culturais e linguísticas, hoje a neurodiversidade na educação, popularizada a partir de 1990 como uma área interdisciplinar com conhecimentos de Neurologia, Psicologia e Pedagogia, está sendo vislumbrada pelos docentes como a detentora de conhecimentos que, cada vez mais, exigem clareza acerca da unidade e não do todo. Afinal, se antes a chave era a interação em língua de sinais, hoje carecemos lidar com um alunado que, por vezes, em sua condição neurodivergente, ainda não possui como instrumento uma língua para comunicação. Chegamos à era em que cada caso é um caso e o tratamento de “rebanho”, isto é, as generalizações estão cada vez mais distantes, infrutíferas e obsoletas, quando se trata de processos mentais ou cognitivos.

A difusão de conhecimentos a respeito da surdez somada à presença do esclarecimento, como o compreende Crochík (1995, p. 208), é imprescindível: “tudo aquilo que a nossa cultura pode estabelecer como verdadeiro na sua luta contra os mitos e que permitiu o progresso, incluindo neste acervo as próprias críticas àquilo que o progresso conserva de mitológico”. Para o autor, a escola é a instância maior para transmitir os conhecimentos em nossa época e, por isso, deve valorizar os esforços intelectuais em vez de desprezá-los, como o faz o “espírito objetivo” de nossos tempos, o qual só valida o que tem aplicação imediata (Cro-

chik, 1995). Kramer (2000, p. 150-151) argumenta que “a necessidade e o significado de elaborar o passado são centrais em uma educação que pretenda direcionar ou atuar numa perspectiva de emancipação e de crítica da contemporaneidade”. É importante compreender esse passado a fim de buscarmos os juízos engessados sobre os sujeitos surdos e (re)elaborarmos o que se passou, como à época do Holocausto. Não nos esqueçamos de que, mesmo nesse tempo de totalitarismo, já havia um juízo cristalizado não só sobre os surdos, mas sobre todos que apresentavam uma diferença. Trata-se de “preconceito elevado ao nível de arma ideológica” (Kramer, 1995, p. 67). O líder totalitário não estava imune ao preconceito, como ninguém o estava/está, e repetia, macabramente, juízos muito mais antigos que remetem aos primórdios da civilização, quando os considerados doentes eram abandonados à própria sorte ou assassinados, porque eram considerados improdutivos ou indefesos. O perigo é que o nazismo autorizou e potencializou tais juízos e suas consequências conduziram ao extermínio em massa, contra o qual devemos lutar, inclusive, por meio da educação: “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (Adorno, 2003, p. 155). Tal tem relação direta com o desvelamento de preconceitos, que, por sua natureza, são bloqueadores de experiências e juízos no presente. Para Adorno (2003, p. 119), “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”. O escopo da questão não reside no sofrimento gerado nem no número de vítimas, mas no modo como o ser humano passou a ser visto: como algo facilmente descartável.

O absurdo e o unimaginável ganham vida e comprovam que tudo é possível e pode ser destrutível. Em *Origens do Totalitarismo*, de 1951, Hannah Arendt já indicava que a crença totalitária de que tudo é possível parece ter provado que tudo pode ser destruído. Os regimes totalitários aventaram, sem saber, que há crimes que os homens não podem punir nem perdoar. A pensadora vai à busca de um apoio para tentar compreender o mal perpetrado pelo totalitarismo e constata que a realidade rompia com todos os parâmetros. Entretanto, algo parecia claro à Arendt: todo esse mal emergira em um sistema no qual os seres humanos se tornaram supérfluos. Em 1963, Arendt lança *Eichmann em Jerusalém*, livro oriundo da cobertura que fez do processo do oficial nazista. É feita uma grande análise do julgamento de Adolf Eichmann, encarregado de conduzir à morte milhares de judeus, e se busca entender o que esse burocrata trazia de diferente ante o assombro do que gerou. Arendt foi a Jerusalém buscar, no perpetrador do mal, uma essência demoníaca. Todavia, o que chamava a atenção da pensadora alemã e a desconcertava era que estava ante um homem comum, inclusive um bom pai de família. O tenebroso era que muitos eram – e são! – como Eichmann, nem pervertidos nem sádicos, mas “terrível e assustadoramen-

te normais” (Arendt, 1999, p. 299). Com a expressão banalidade do mal, Arendt tenta explicar o que tinha diante de si e argumenta, em conferência pronunciada em 1970, que se refere a algo factual, o fenômeno dos atos maus cometidos em grandes proporções cuja raiz não reside em uma extraordinária maldade, patologia ou convicção ideológica do agente. Na personalidade de Eichmann, realçava-se uma grandiosa superficialidade. Por mais monstruosos que fossem os atos, ele não era monstruoso nem demoníaco. Não se tratava de estupidez, mas de incapacidade de pensar (Arendt, 1993).

Para Arendt, o pensar compreende outra ordem da realidade. O pensamento desestabiliza os critérios estabelecidos, valores e medidas de bem e de mal, pois ele pode dissolver toda certeza. Na perspectiva arendtiana, pensar é necessário quando nos confrontamos com adversidades, consiste sempre em novo início, nunca em repetições. É preciso tomar decisões a cada nova situação e não se apoiar nos preconceitos, encarar a realidade sem juízos passados e não examinados. Arendt concede ao pensamento um aspecto destrutivo e, como este aspecto tem um efeito liberador para a faculdade do juízo, pode fundamentar o discernimento moral. O pensamento, na concepção arendtiana, traz em si possibilidades, não garantias. Algumas dessas seriam os efeitos liberadores sobre o juízo e os efeitos preventivos no que se relaciona ao fenômeno do mal (Andrade, 2006).

A faculdade do juízo é, por conseguinte, liberada pelo pensamento. Daí a estreita relação entre um preconceito – juízo passado sem reelaboração – e o desenvolvimento da aptidão para o pensar. Da incapacidade para tal, germinam preconceitos, visto que são juízos precedentes. O preconceito deve estar, assim, na agenda de discussão a favor de uma educação contra a barbárie. Desse modo, é imperativo “escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1994, p. 225), o que não significa retornar ao passado. Não há como conhecê-lo tal como realmente foi, mas é possível resgatar reminiscências. É urgente uma educação que priorize não o aniquilamento de preconceitos por meio de receitas, mas o pensar sobre a constituição deles, a fim de possibilitar verdadeiros juízos e novas experiências, libertando-se do engessamento característico desse fenômeno. Esse pensar, arendtiano, é um novo início, uma renovação, como Benjamin (1995, p. 122) também mostra em *Armários*: “tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho”. Com isso, o bojo da questão reside na reelaboração, na renovação dos juízos (ultra)passados. Não se trata de os deixar lacrados e etiquetados, mas de os arranhar, apertar, pôr contra a parede, principalmente em nós mesmos: [...] os “guardiões” dos direitos humanos não estão mais e tão-somente nos aparatos públicos e sim em cada um de nós: pessoas, cidadãos, sujeitos sociais. E para que cada um de nós possa ter essa experiência de “guardião” dos direitos humanos, faz-se imprescindível que tenhamos uma disposição psíquica permanente

de abertura aos nossos próprios preconceitos. Assim, poderemos parar de repetir, acriticamente, que “a sociedade é preconceituosa em relação aos diferentes/deficientes” e trocar esse discurso por uma constante indagação: “como posso trabalhar com meus preconceitos, e eventualmente me libertar deles?” (Amaral, 1995, p. 191).

O problema moral em que recaiu Eichmann não deve ser entendido como falta de conhecimentos, visto que o mal, que é diverso, não se relaciona com eles. A banalidade do mal tem vínculo com a inaptidão para pensar; daí que urge uma educação para o pensamento e contra a barbárie. É urgente uma educação propiciadora do pensamento e consequentemente liberadora da faculdade do juízo. Tal empreitada pedagógica poderia cooperar com um ambiente no qual se busque evitar o fracasso moral, mormente no que tange ao ódio à diversidade (Andrade, 2006), tão fomentado, infelizmente, em nosso país, de modo tão recente.

Nossa aposta é que uma educação que incentive o pensar pode desestabilizar preconceitos e pô-los em xeque. Ao nos fixarmos em uma visão preconceituosa, somos os que nos tornamos alvos dela. Assim, é necessário pensar no desbloqueio de novos juízos, em detrimento aos agarrados ao passado, bem como o favorecimento da experiência. Em consonância com Benjamin (1994, p. 200), “as experiências estão deixando de ser comunicáveis”, a arte de narrar está definindo. O filósofo elucida que a experiência sempre havia sido comunicada aos jovens, pelos provérbios e histórias, muitas vezes com narrativas de países longínquos. Questiona o que foi feito de tudo isso e pondera que a experiência está em baixa, mesmo em uma geração que viveu uma das experiências mais terríveis. Ressalta que os combatentes voltaram emudecidos do campo de batalha, mais pobres em experiências narráveis. Evidencia uma nova forma de barbárie: a pobreza de experiência, que faz o ser humano ter que andar para a frente e começar de novo, sem ter onde se apoiar. Isso tem estreita relação com a educação de pessoas surdas. Favorecer que nos narrem suas histórias também é atentar às suas experiências. Walter Benjamin denuncia a pobreza de experiência como a responsável pelos homens contentarem-se com pouco e partirem de onde estão, desconsiderando o que se passou. Isso se relaciona muito com o cotidiano do corpo docente, no sentido de que os professores ainda são muito pouco acolhidos, mesmo que haja tantas pesquisas que lhes dão voz. Acabam, por conseguinte, não indo às experiências que lhes são anteriores e tendo que, cotidianamente, “inventar a roda”. Arendt destaca que o preconceito é oriundo de uma falta de reflexão sobre o que se passou. Contentamo-nos com os juízos de outrora e repetimo-los na atualidade. A experiência é, pois, impedida; daí que somos, de fato, pobres em experiência, em razão de nosso preconceito. Preconceito esse que não só tem sido repassado como também consiste em uma forma de barbárie. A cul-

tura não é isenta de barbárie, tal como sua transmissão não o é (Benjamin, 1994). Educar, nesse aspecto, é uma luta contra a barbárie, contra o preconceito, o que é absolutamente urgente e atual.

Precisamos lidar com o conhecimento técnico-científico, mas também com a sensibilidade à cultura e ao olhar vigilante às experiências sociais. Assim, poderemos pensar em cada aluno no universo que é a escola e a sala de aula. O campo da Educação precisa atualizar-se diariamente e não nutrir mais do mesmo com a crença absolutamente equivocada de dar conta de todos sem a devida atenção a cada um. A neurodiversidade está posta. Os alunos neurodivergentes estão na escola. A todos, cabe a decisão reflexiva pela inclusão com profundo respeito e largo acolhimento.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial, 1995. (Encontros com a Psicologia)
- ANDRADE, M. *Tolerar é pouco?* Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância. 2006. 315p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- ARENDT, H. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. I)
- _____. *Rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas; v. II)
- BRASIL. Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 16/08/2025.
- _____. Lei n.º 14.191 de 03 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 16/08/2025.
- _____. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 16/08/2025.

CORTELLA, M. S.; FERRAZ, J. L. *Escola e preconceito: docência, discência e decência*. São Paulo: Ática, 2012. (Educação em ação)

CROCHÍK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editorial, 1995. (Série Encontros com a Psicologia)

KRAMER, S. *Linguagem, cultura e alteridade: Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie*. Enrahonar, n.31, p.149-159, 2000.

_____. Questões raciais e educação. Entre lembranças e reflexões. *Cadernos de Pesquisa*, maio 1995, n.93, p.66-71.

PEREGRINO, G. dos S. *Infância, Educação e Manoel de Barros*. Curitiba: CRV, 2017.

_____. *Preconceito e Educação: desafios à escolarização de surdos no século XXI*. Curitiba: CRV, 2018.

_____. *Secreto e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos*. 2015. 247p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

QUEIROZ, R. da S. *Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito*. São Paulo: Moderna, 1995. (Qual é o grilo?)

ROSE, A. A Origem dos Preconceitos. In: *Raça e Ciência II*. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 161-194. (Coleção Debates)

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.26, n.4, p.733-768, 2020.

SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. (p.55-67) In: FRENCH, C.; CORKER, M. (orgs). *Disability discourse*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1999.