

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: SABERES, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

TEACHER EDUCATION FOR DEAF EDUCATION: KNOWLEDGE, PUBLIC POLICIES AND INCLUSIVE PRACTICES

Taynan Alécio da Silva

Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Mestre em Educação e Pesquisador

Christiane Carpinteiro Lamarão

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Professora Assistente

Maisa Conceição Silva

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Doutora em Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada

Ana Carolina Raimundo Silva

Instituto Federal Goiano, Brasil
Mestra Profissional em Ensino para a Educação Básica

Carlos Roberto Martins

Universidade La Salle, Brasil
Mestre em Cultura Educação

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i6.691>

Aceito em: 14.06.2026

Resumo: O presente artigo discute a formação de professores para a educação de surdos, considerando a articulação entre saberes docentes, políticas públicas e práticas inclusivas no contexto da educação bilíngue. Parte-se do entendimento de que a inclusão de estudantes surdos não se efetiva apenas pela matrícula em classes comuns, mas pela garantia de condições linguísticas, culturais, curriculares e pedagógicas que assegurem o acesso ao conhecimento e à participação escolar. O estudo, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamenta-se em autores da educação de surdos, da formação docente, da pedagogia visual, das políticas educacionais e da ecologia de saberes, além de considerar marcos legais como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021. A análise evidencia que a formação inicial ainda apresenta lacunas quanto ao domínio da Libras, à compreensão da cultura surda, ao ensino do português escrito como segunda língua e à organização de práticas bilíngues. Destaca-se, ainda, a importância da formação continuada crítica, reflexiva e contextualizada, capaz de integrar teoria, prática e escuta da comunidade surda. As práticas inclusivas são compreendidas como ações planejadas, mediadas pela Libras, pela pedagogia visual

e pela acessibilidade curricular. Conclui-se que a formação docente para a educação de surdos deve superar abordagens instrumentais, reconhecendo a Libras como língua de instrução, a cultura surda como dimensão constitutiva da aprendizagem e os saberes surdos como fundamentos para uma educação democrática, bilíngue, inclusiva e emancipatória. Defende-se, portanto, uma docência comprometida com justiça linguística, equidade, participação social e valorização das identidades surdas no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação de surdos. Libras. Educação bilíngue. Práticas inclusivas.

Abstract: This article discusses teacher education for deaf education, considering the articulation between teaching knowledge, public policies, and inclusive practices in the context of bilingual education. It assumes that the inclusion of deaf students is not achieved only through enrollment in regular classes, but through the guarantee of linguistic, cultural, curricular, and pedagogical conditions that ensure access to knowledge and school participation. This bibliographic study, based on a qualitative approach, is grounded in authors from the fields of deaf education, teacher education, visual pedagogy, educational policies, and ecology of knowledges, while also considering legal frameworks such as Law No. 10.436/2002, Decree No. 5.626/2005, and Law No. 14.191/2021. The analysis shows that initial teacher education still presents gaps regarding proficiency in Libras, understanding of deaf culture, teaching written Portuguese as a second language, and organizing bilingual practices. It also highlights the importance of critical, reflective, and contextualized continuing education, capable of integrating theory, practice, and active listening to the deaf community. Inclusive practices are understood as planned actions mediated by Libras, visual pedagogy, and curricular accessibility. The study concludes that teacher education for deaf education must overcome instrumental approaches by recognizing Libras as a language of instruction, deaf culture as a constitutive dimension of learning, and deaf knowledges as foundations for a democratic, bilingual, inclusive, and emancipatory education. Therefore, it advocates for teaching practices committed to linguistic justice, equity, social participation, and the appreciation of deaf identities in Brazil.

Keywords: Teacher education. Deaf education. Libras. Bilingual education. Inclusive practices.

Introdução

A formação de professores para a educação de surdos constitui uma temática central no campo educacional contemporâneo, sobretudo diante das exigências éticas, legais, políticas e pedagógicas que atravessam a construção de uma escola inclusiva, bilíngue e socialmente comprometida com a diversidade linguística. A presença de estudantes surdos nas instituições de ensino não pode ser compreendida apenas como resultado de políticas de acesso ou de ampliação da matrícula escolar, mas como expressão de um processo histórico de luta pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da cultura surda, da identidade surda e do direito à aprendizagem em condições linguísticas adequadas. Desse modo, pensar a formação docente para a educação de surdos implica discutir não somente a preparação técnica

do professor, mas também sua capacidade de compreender a surdez como diferença linguística e cultural, superando concepções reducionistas, assistencialistas ou exclusivamente clínico-reabilitadoras.

No contexto brasileiro, a educação de surdos passou por transformações significativas a partir do reconhecimento legal da Libras pela Lei nº 10.436/2002, segundo a qual a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” das comunidades surdas brasileiras (Brasil, 2002, art. 1º). Esse reconhecimento normativo representa um marco histórico, pois desloca a língua de sinais da condição de recurso auxiliar ou linguagem gestual informal para o estatuto de língua legítima, dotada de estrutura gramatical própria e vinculada à experiência sociocultural de seus usuários. Conforme Santos, Coelho e Klein (2017, p. 218), esse reconhecimento, embora não tenha oficializado a Libras como língua oficial do país, constitui conquista de direitos linguísticos das pessoas surdas diante de uma história marcada pela negação das línguas de sinais.

O Decreto nº 5.626/2005, ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, ampliou esse reconhecimento ao estabelecer diretrizes para a formação de profissionais, para a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia e para a organização de práticas educacionais voltadas aos estudantes surdos. O referido Decreto define a pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras (Brasil, 2005, art. 2º). Essa concepção é fundamental para a educação, pois reconhece que o processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo não se organiza prioritariamente pela oralidade, mas pela visualidade, pela língua de sinais, pelo corpo, pelo espaço e por formas próprias de produção de sentido.

A partir dessa perspectiva, a formação docente precisa ser pensada para além de uma capacitação superficial em sinais básicos. O domínio da Libras é indispensável, porém não suficiente. É necessário que o professor compreenda os fundamentos linguísticos da Libras, os aspectos culturais da comunidade surda, as especificidades da pedagogia visual, o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua e a organização curricular em contextos bilíngues. Assim, a formação de professores para a educação de surdos deve articular saberes linguísticos, saberes pedagógicos, saberes políticos e saberes culturais, pois o trabalho docente com estudantes surdos exige compreensão ampla da diferença e compromisso com práticas educacionais acessíveis.

A Lei nº 14.191/2021 representa outro avanço relevante, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inserir a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar. Nos termos da legislação, a educação bilíngue de surdos deve ser oferecida em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua, em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue (Brasil, 2021, art. 60-A). Essa formulação legal evidencia que a inclusão de estudantes surdos não se limita à permanência física na escola comum, mas exige a garantia de ambientes linguisticamente acessíveis, de materiais

didáticos adequados, de professores bilíngues e de práticas pedagógicas que reconheçam a centralidade da Libras no processo formativo.

Entretanto, apesar dos avanços legais, a realidade educacional brasileira ainda revela expressiva distância entre o que está previsto nas políticas públicas e o que se efetiva nas práticas escolares. Ferreira e Chahini (2026, p. 411) apontam que muitos docentes não possuem formação específica na área da Educação de Surdos nem domínio adequado da Libras, o que gera dificuldades para operacionalizar a educação inclusiva junto aos estudantes surdos. Tal constatação evidencia que a inclusão, quando desprovida de formação docente consistente, pode converter-se em mera inserção física do estudante surdo em espaços escolares majoritariamente ouvintes, sem que haja efetiva participação linguística, pedagógica e social.

Essa lacuna formativa também aparece quando se observa que a disciplina de Libras, embora obrigatória nos cursos de licenciatura, frequentemente possui carga horária reduzida e caráter introdutório. Em muitos casos, ela não consegue oferecer aos futuros professores condições suficientes para planejar aulas bilíngues, produzir materiais acessíveis, compreender a cultura surda ou mediar o currículo de forma visual. Ferreira e Chahini (2026, p. 413) afirmam que a presença da Libras na formação inicial parece não garantir, por si só, a sensibilização do futuro professor para aquisição e aprimoramento contínuo desse conhecimento. Isso demonstra que a formação docente precisa ultrapassar a lógica da obrigatoriedade curricular e assumir uma dimensão permanente, crítica e prática.

A discussão sobre a formação de professores para a educação de surdos, portanto, não pode ser desvinculada das políticas públicas educacionais. Os textos legais constituem instrumentos importantes para a organização da escola e para a definição de direitos; contudo, não operam automaticamente transformações no cotidiano pedagógico. Lacerda, Albres e Drago afirmam que os textos legais constituem “importante campo de pesquisa”, pois neles estão materializadas propostas que interferem diretamente na vida das pessoas e podem contribuir para o melhor atendimento dos sujeitos surdos (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 68-69 *apud* Santos; Coelho; Klein, 2017, p. 217). Tal compreensão permite reconhecer que as políticas devem ser analisadas em sua relação com as condições concretas de implementação.

Nessa mesma direção, Mainardes observa que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo”, uma vez que os textos políticos precisam ser compreendidos em relação ao tempo, ao local de produção, às disputas e aos acordos que os constituem (Mainardes, 2006, p. 52 *apud* Santos; Coelho; Klein, 2017, p. 220). Essa perspectiva é especialmente relevante para a educação de surdos, pois demonstra que a existência de uma lei não assegura, automaticamente, sua materialização nas escolas. Entre o texto normativo e a prática pedagógica há processos de interpretação, apropriação, resistência, recriação e, muitas vezes, precarização. Por isso, a formação docente precisa preparar o professor para compreender criticamente as políticas educacionais e transformá-las em práticas efetivas de inclusão linguística.

As políticas de educação de surdos também são resultado de lutas históricas dos movimentos surdos. Santos, Coelho e Klein (2017, p. 227) destacam que tais políticas foram produzidas em meio a negociações entre as reivindicações dos movimentos surdos e a emergência das políticas inclusivas. Esse processo revela uma tensão importante: por um lado, há o reconhecimento da Libras, da cultura surda e da necessidade de educação bilíngue; por outro, há políticas inclusivas que nem sempre consideram de maneira suficiente as especificidades linguísticas da surdez. Dessa forma, a formação de professores precisa problematizar modelos inclusivos generalistas, que tendem a tratar todos os estudantes público-alvo da educação especial sob uma mesma lógica pedagógica, desconsiderando que a surdez envolve, de modo particular, uma diferença de língua.

A inclusão de estudantes surdos em escolas comuns, quando não acompanhada de práticas bilíngues, professores preparados, intérpretes qualificados, materiais acessíveis e convivência com pares surdos, pode produzir novas formas de exclusão. Giordani alerta que discutir inclusão na educação de surdos exige deslocar o conceito estreito de inclusão como simples ocupação de um território escolar, pois não basta inserir o estudante surdo em uma escola na qual a língua de sinais apareça apenas como tradução da língua oral (Giordani, 2010, p. 97-98 *apud* Santos; Coelho; Klein, 2017, p. 218). Essa reflexão é essencial para compreender que a escola inclusiva não é aquela que apenas recebe o estudante surdo, mas aquela que transforma suas práticas, seus currículos, seus tempos, seus espaços e suas formas de comunicação.

Nesse sentido, a formação de professores precisa contemplar a pedagogia visual como eixo estruturante da prática educativa com estudantes surdos. A Libras, por ser uma língua de modalidade visuoespacial, demanda metodologias que valorizem imagens, vídeos, mapas conceituais, esquemas, objetos concretos, expressões corporais, organização espacial e recursos multimodais. Souza *et al.* (2015, p. 12) demonstram que ações de formação inicial e continuada mediadas por recursos multimodais, imagéticos e metodologias ativas repercutem positivamente na prática docente em sala de aula. A formação docente, portanto, deve possibilitar que o professor compreenda a visualidade não como recurso complementar, mas como condição epistemológica da aprendizagem do estudante surdo.

A falta de formação adequada, entretanto, ainda constitui obstáculo recorrente. Souza *et al.* (2015, p. 14) indicam que, por falta de conhecimento e formação, as leis podem ser negligenciadas e a inclusão dos surdos não acontecer de fato. Entre os obstáculos identificados estão o desconhecimento da Libras e da cultura surda, a falta de compreensão sobre o papel do intérprete educacional, a ausência de recursos multimodais, a sobrecarga docente, o pouco investimento em formação inicial e continuada e as condições precárias de trabalho. Tais elementos demonstram que a formação de professores não pode ser analisada isoladamente, pois depende de políticas institucionais, investimentos públicos, planejamento pedagógico coletivo e valorização profissional.

Outro aspecto importante diz respeito ao papel do professor bilíngue. A educação bilíngue de surdos não se reduz à presença de duas línguas no ambiente escolar, mas envolve

uma concepção pedagógica que reconhece a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Moura (2023, p. 113) afirma que a formação dos sujeitos surdos vai além do ensino de duas línguas, pois exige fortalecimento das políticas públicas de formação de professores e implementação de políticas institucionais articuladas à proposta bilíngue. Desse modo, formar professores para a educação de surdos significa formar profissionais capazes de compreender os processos educativos em uma perspectiva linguística, cultural, humana e social.

Moura (2023, p. 125) também evidencia que o pedagogo bilíngue precisa conhecer os processos educativos e atuar na educação básica, mas, além disso, necessita de formação específica que lhe permita lidar com a comunidade surda. Essa afirmação reforça que a docência bilíngue não pode ser improvisada nem atribuída a qualquer profissional sem formação adequada. Trata-se de uma atuação que exige conhecimento técnico, competência linguística, compromisso ético e aproximação com a cultura surda. O professor bilíngue precisa ser capaz de mediar o conhecimento escolar em Libras, promover a aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua e construir práticas pedagógicas coerentes com a experiência visual dos estudantes surdos.

A formação continuada aparece, nesse contexto, como estratégia indispensável para enfrentar lacunas deixadas pela formação inicial. Machado argumenta que a formação docente para a inclusão tem se tornado uma “necessidade imperiosa” no Brasil, ocupando o lugar de “Kit salva-vidas” para o sucesso do projeto de inclusão educacional (Machado, 2011, p. 57 *apud* Santos; Coelho; Klein, 2017, p. 226). Embora essa expressão revele a centralidade atribuída à formação, também denuncia o risco de responsabilizar individualmente o professor por problemas estruturais das políticas educacionais. A formação continuada não pode ser pensada como solução emergencial ou compensatória, mas como política permanente, planejada, financiada e articulada às condições concretas de trabalho.

A formação docente para a educação de surdos deve, portanto, ser concebida como processo permanente de reflexão sobre a prática. Não se trata apenas de transmitir técnicas ou ensinar vocabulário em Libras, mas de promover mudanças nas concepções de linguagem, ensino, aprendizagem, avaliação e inclusão. A formação precisa possibilitar que o professor compreenda o estudante surdo como sujeito de direitos, produtor de cultura, usuário de uma língua legítima e participante ativo do processo educativo. Para isso, é necessário que os cursos de formação inicial e continuada incluam estudos sobre história da educação de surdos, legislação, políticas públicas, cultura surda, identidade, bilinguismo, aquisição da linguagem, pedagogia visual, materiais didáticos acessíveis e avaliação bilíngue.

A presença de professores surdos nos processos formativos também precisa ser valorizada. A formação de professores ouvintes para atuar com estudantes surdos não pode ocorrer sem a participação ativa da comunidade surda. Professores surdos, instrutores de Libras, pesquisadores surdos e lideranças surdas possuem saberes construídos pela experiência linguística, cultural e educacional da surdez. Ignorar esses saberes significa reproduzir práticas ouvintistas, nas quais os

sujeitos surdos são falados por outros, mas não ocupam o lugar de produtores de conhecimento. Assim, a formação docente deve incorporar a escuta e a participação da comunidade surda como princípio ético e metodológico.

Além disso, é necessário compreender que o intérprete de Libras não substitui o professor. Em muitos contextos escolares, a presença do intérprete é equivocadamente compreendida como garantia suficiente de inclusão. Embora o intérprete desempenhe papel essencial na mediação linguística, a responsabilidade pelo planejamento, pela seleção de conteúdos, pela avaliação e pela condução pedagógica permanece sendo do professor. A formação docente deve esclarecer essa distinção para evitar que o estudante surdo fique pedagogicamente dependente do intérprete e distante da ação docente. A inclusão bilíngue exige trabalho colaborativo entre professor regente, intérprete, professor de atendimento educacional especializado, professor surdo, coordenação pedagógica e família.

O desafio da formação de professores para a educação de surdos também se relaciona à produção de materiais didáticos em Libras e à adaptação curricular. Ferreira e Chahini (2026, p. 421) destacam a escassez de materiais didáticos, dicionários e glossários em Libras em determinadas áreas do conhecimento, especialmente nas ciências. Essa ausência compromete o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos escolares e dificulta o trabalho de professores e intérpretes. Portanto, a formação docente deve incluir a capacidade de produzir, selecionar e avaliar materiais didáticos acessíveis, considerando a especificidade linguística dos estudantes surdos e a necessidade de mediação visual do conhecimento.

A formação de professores para a educação de surdos deve ser compreendida, ainda, como parte de um projeto de justiça social. A escola historicamente foi organizada a partir de padrões ouvintes de comunicação, aprendizagem e avaliação. Nesse modelo, o estudante surdo foi frequentemente tratado como sujeito em falta, como aquele que deveria adaptar-se à oralidade ou aproximar-se do desempenho do aluno ouvinte. A perspectiva bilíngue rompe com essa lógica ao reconhecer que a diferença linguística não é obstáculo à aprendizagem, mas condição a ser considerada na organização do ensino. Por isso, uma formação docente comprometida com a educação de surdos precisa combater práticas capacitistas, ouvintistas e assimilacionistas.

Dessa forma, a formação docente deve articular saberes acadêmicos e saberes da experiência. O professor aprende na universidade, nos cursos de formação, nas políticas educacionais, mas também aprende na relação cotidiana com estudantes surdos, intérpretes, famílias e comunidades. Souza *et al.* (2015, p. 12) ressaltam que os saberes pedagógicos são construídos em meio às interações sociais e repercutem na prática profissional. Essa compreensão permite afirmar que a formação de professores é um processo social e coletivo, marcado por trocas, conflitos, reflexões e reconstruções permanentes.

Considerando esse conjunto de questões, o presente artigo parte do entendimento de que a formação de professores para a educação de surdos deve ser analisada em três dimensões interligadas: os saberes docentes, as políticas públicas e as práticas inclusivas. Os saberes docentes

referem-se aos conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais e experienciais necessários à atuação com estudantes surdos. As políticas públicas dizem respeito aos marcos legais, programas de formação, diretrizes curriculares e condições institucionais que orientam a educação bilíngue. As práticas inclusivas, por sua vez, envolvem a materialização desses saberes e políticas no cotidiano escolar, por meio de metodologias visuais, planejamento bilíngue, acessibilidade comunicacional, trabalho colaborativo e valorização da cultura surda.

Diante disso, discutir a formação de professores para a educação de surdos é discutir a própria qualidade da educação oferecida a esses estudantes. A inclusão somente será efetiva quando a escola reconhecer que o direito à educação pressupõe o direito à língua, à cultura, à identidade e à participação. Assim, formar professores para a educação de surdos significa formar profissionais capazes de construir práticas pedagógicas que não apenas incluam, mas que garantam aprendizagem, pertencimento e emancipação. A educação bilíngue, nesse sentido, não deve ser vista como concessão, adaptação ou recurso complementar, mas como direito linguístico e condição fundamental para uma escolarização democrática.

Portanto, a relevância deste estudo reside na necessidade de problematizar as condições formativas dos professores que atuam ou atuarão com estudantes surdos, considerando os avanços legais e os desafios ainda presentes nas escolas brasileiras. Embora a legislação reconheça a Libras, regulamente sua presença na formação docente e institua a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, persistem lacunas significativas na formação inicial, na formação continuada, na produção de materiais acessíveis e na organização de práticas escolares bilíngues. Tais lacunas indicam que a formação de professores deve ser tratada como política pública estruturante, e não como ação pontual ou responsabilidade individual do docente.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo discutir a formação de professores para a educação de surdos, articulando saberes docentes, políticas públicas e práticas inclusivas. Busca-se refletir sobre a importância de uma formação crítica, bilíngue e contextualizada, capaz de reconhecer a Libras como língua de instrução, a cultura surda como dimensão constitutiva da identidade dos estudantes e a prática pedagógica como espaço de garantia de direitos. Defende-se que a efetivação da educação inclusiva para estudantes surdos depende da superação de modelos homogêneos de ensino e da construção de propostas educacionais sensíveis à diferença linguística, cultural e social que caracteriza a comunidade surda brasileira.

Referencial teórico

A discussão sobre os saberes docentes na educação de surdos exige a compreensão de que o trabalho pedagógico não se limita à transmissão de conteúdos escolares, mas envolve a mobilização de conhecimentos linguísticos, culturais, didáticos, políticos e relacionais. A docência, nesse campo, constitui-se como prática social situada, atravessada por concepções de língua, sujeito, deficiência, diferença e inclusão. Assim, o professor que atua com estudantes surdos não pode restringir sua prática ao domínio parcial de sinais ou à dependência exclusiva do

tradutor e intérprete de Libras, pois sua responsabilidade pedagógica implica planejar, mediar, avaliar e reorganizar o currículo de modo acessível às especificidades linguísticas e culturais desses estudantes.

Na perspectiva dos estudos sobre formação docente, os saberes do professor são plurais e se constituem na relação entre formação acadêmica, experiência profissional, conhecimentos curriculares, políticas educacionais e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. No contexto da educação de surdos, esses saberes são tensionados pela presença da Língua Brasileira de Sinais, pela necessidade de compreender a surdez como diferença linguística e pela exigência de práticas pedagógicas visualmente orientadas. Desse modo, o professor precisa construir uma compreensão crítica da surdez, afastando-se de modelos clínico-reabilitadores que historicamente trataram o estudante surdo como sujeito em falta.

A educação de surdos, quando fundamentada em uma perspectiva bilíngue, exige que a Libras seja reconhecida como língua de instrução, de interação e de produção de conhecimento. Esse reconhecimento modifica profundamente a função docente, pois desloca o ensino de uma lógica predominantemente oral-auditiva para uma lógica visuoespacial. Ferreira e Chahini (2026) observam que a educação de surdos tem provocado debates em torno da efetivação de práticas bilíngues em todos os níveis da educação, considerando a Libras como língua primária e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como língua secundária. Tal concepção reforça a necessidade de formação específica para professores que atuam com esse público.

Observa-se a centralidade do conhecimento linguístico na atuação docente “para que essa oferta aconteça, se faz necessário que os professores conheçam a língua e as suas particularidades” (Ferreira; Chahini, 2026, p. 423).

A afirmação permite compreender que o saber docente, nesse campo, não pode ser genérico. O professor precisa conhecer a Libras, mas também precisa compreender suas particularidades gramaticais, discursivas, visuais e culturais. A Libras não pode ser reduzida a um conjunto de sinais equivalentes a palavras da língua portuguesa. Trata-se de uma língua natural, com estrutura própria, organizada em modalidade visuoespacial e vinculada à experiência histórica e cultural da comunidade surda. Por isso, a prática docente exige saberes que ultrapassam a dimensão técnica e alcançam a dimensão ética e política da educação.

A formação de professores para a educação de surdos também requer a compreensão da cultura surda como elemento constitutivo do processo educativo. Skliar, citado por Moura, problematiza as representações ouvintistas que recaem sobre a surdez ao afirmar que “o nosso problema não é a surdez, os surdos, as identidades surdas, a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas e ouvintes sobre a cultura surda” (Skliar, 2005, p. 30 *apud* Moura, 2023, p. 126). Essa citação de citação evidencia que a formação docente deve enfrentar concepções hegemônicas que inferiorizam a língua de sinais e a experiência surda.

Assim, o professor formado para a educação de surdos precisa compreender que ensinar estudantes surdos não significa apenas adaptar atividades produzidas para estudantes ouvintes. A

adaptação, quando realizada sem fundamento bilíngue, pode manter a centralidade da oralidade e da língua portuguesa como únicas matrizes legítimas de conhecimento. Em contrapartida, uma prática pedagógica comprometida com a educação bilíngue parte da Libras, da visualidade, da experiência cultural surda e do reconhecimento do estudante surdo como sujeito de direitos linguísticos.

Ferreira e Chahini (2026, p. 411) indicam que muitos docentes não possuem formação na área da Educação de Surdos nem em Libras, enfrentando dificuldades para operacionalizar a educação inclusiva junto aos discentes surdos. Essa constatação revela que a ausência de saberes específicos produz efeitos diretos na escolarização. Quando o professor não compreende a especificidade linguística do estudante surdo, tende a transferir a responsabilidade pedagógica ao intérprete, ao atendimento educacional especializado ou à família. Nessa lógica, a inclusão passa a depender de ações fragmentadas, e não de um projeto pedagógico institucional.

Os saberes docentes para a educação de surdos envolvem, portanto, a articulação entre saberes da língua, saberes da cultura, saberes da pedagogia visual, saberes curriculares e saberes da convivência. A docência com estudantes surdos exige compreender como os sujeitos aprendem por meio da visão, como constroem sentidos em Libras, como se apropriam do português escrito como segunda língua e como participam do espaço escolar em interação com colegas surdos e ouvintes. Nesse sentido, o professor precisa assumir uma postura investigativa, reflexiva e colaborativa, reconhecendo que sua prática se constrói também na relação com a comunidade surda.

A educação de surdos, assim, convoca a formação docente a deslocar-se de uma perspectiva homogênea de ensino para uma perspectiva da diferença. O estudante surdo não deve ser compreendido como alguém que precisa alcançar o padrão ouvinte, mas como sujeito que aprende por caminhos linguísticos e culturais específicos. Essa compreensão transforma a organização da aula, a escolha dos recursos, a forma de avaliação e o lugar da Libras no currículo. A formação docente, nessa direção, torna-se condição para que a escola deixe de apenas receber o estudante surdo e passe a garantir-lhe participação efetiva, aprendizagem significativa e reconhecimento identitário.

As políticas públicas destinadas à educação de surdos no Brasil resultam de lutas históricas da comunidade surda, de pesquisadores, de profissionais da educação e de movimentos sociais que reivindicaram o reconhecimento da Libras e da cultura surda. A Lei nº 10.436/2002 constitui marco fundamental ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Esse reconhecimento altera o campo educacional, pois legitima a Libras como língua e fortalece a defesa de práticas pedagógicas bilíngues.

A legislação estabelece “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais — Libras” (Brasil, 2002, art. 1º).

A partir desse marco legal, a Libras deixa de ser tratada apenas como recurso comunicativo informal e passa a ocupar lugar de direito nas políticas linguísticas e educacionais. No entanto, o

reconhecimento legal da língua não garante, isoladamente, sua efetivação nos espaços escolares. É necessário que as políticas públicas sejam acompanhadas de formação docente, materiais didáticos acessíveis, contratação de profissionais qualificados, reorganização curricular e valorização da presença de professores surdos nas instituições de ensino.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e estabelece diretrizes para a formação de professores, instrutores, tradutores e intérpretes de Libras. O Decreto também determina a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia. Ao considerar a pessoa surda como aquela que interage com o mundo por meio de experiências visuais e manifesta sua cultura principalmente pelo uso da Libras, o Decreto assume uma concepção que ultrapassa o déficit auditivo e reconhece a surdez em sua dimensão linguística e cultural.

Moura (2023, p. 115) destaca que a conquista do direito à língua de sinais produziu mudanças significativas no campo das políticas públicas, como a obrigatoriedade da Libras nos cursos de formação docente, a criação de cursos de Letras-Libras, a formação de tradutores e intérpretes e o reconhecimento legal desses profissionais. Essas políticas representam avanços importantes, mas ainda convivem com desafios de implementação. Muitas instituições de ensino superior inserem a Libras apenas como disciplina isolada, com carga horária reduzida e sem articulação efetiva com os estágios, com o currículo escolar e com as metodologias de ensino para estudantes surdos.

A Lei nº 14.191/2021, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclui a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar. Essa alteração legal reforça que a educação bilíngue deve ser oferecida em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua. Tal formulação representa avanço porque reconhece que a inclusão de estudantes surdos não se limita à matrícula em escolas comuns, mas exige a garantia de condições linguísticas adequadas.

De acordo com Moura (2023, p. 115), a educação bilíngue para surdos sinalizantes deve ter como base a Libras como língua de instrução, ensino, comunicação e interação, e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Essa concepção reconhece que o direito à educação está diretamente associado ao direito à língua. Não há inclusão educacional efetiva quando o estudante surdo é inserido em um espaço em que não compreende a língua de instrução, não participa plenamente das interações e não tem acesso aos conteúdos curriculares por meio de sua língua.

A educação bilíngue, portanto, precisa ser compreendida como política linguística, política pedagógica e política de justiça social. Ela não se reduz à presença simultânea de duas línguas no espaço escolar, mas envolve uma concepção de sujeito, de currículo e de aprendizagem. Quadros, citada por Moura, enfatiza que a educação bilíngue legitima a surdez como experiência visual e reconhece a língua de sinais como a primeira língua do sujeito surdo (Quadros, 2019

apud Moura, 2023, p. 115). Essa citação indireta mostra que a educação bilíngue não deve ser compreendida como concessão, mas como direito linguístico.

A relação entre políticas públicas e práticas escolares, entretanto, é marcada por tensões. Kraemer, Lopes e Zilio (2020, p. 1) argumentam que, embora as políticas reconheçam as demandas da comunidade surda e considerem a diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos, elas frequentemente operam no interior da política de inclusão escolar. Essa análise permite compreender que a educação bilíngue de surdos é atravessada por disputas entre modelos inclusivos generalistas e propostas específicas de educação bilíngue. A inclusão, quando pensada de forma homogênea, pode apagar a especificidade linguística da surdez.

A análise de Kraemer, Lopes e Zilio evidencia essa tensão: “as políticas atentem para o reconhecimento das demandas da comunidade surda e considerem a diferença linguística” (Kraemer; Lopes; Zilio, 2020, p. 1).

A citação permite compreender que o reconhecimento formal da diferença linguística não elimina os desafios de implementação. A escola comum, muitas vezes, continua organizada por práticas ouvintes, por avaliações centradas na língua portuguesa como primeira língua e por metodologias que não consideram a visualidade. Assim, as políticas públicas precisam ser acompanhadas de transformações curriculares, administrativas e formativas.

A formação docente é um eixo central nesse processo. Lacerda, Albres e Drago afirmam que os textos legais constituem campo importante de pesquisa, pois neles estão materializadas propostas que interferem na vida das pessoas e podem contribuir para melhor atendimento dos sujeitos surdos (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 68-69 *apud* Santos; Coelho; Klein, 2017, p. 217). Essa citação de citação demonstra que as políticas devem ser analisadas em sua capacidade de orientar ações concretas, e não apenas como declarações normativas.

Nessa perspectiva, as políticas públicas sobre Libras e educação bilíngue devem ser interpretadas como conquistas históricas, mas também como campos de disputa. A legislação reconhece direitos, porém a efetivação desses direitos depende de planejamento institucional, financiamento, formação continuada, produção de materiais bilíngues, contratação de professores bilíngues, presença de professores surdos e organização de ambientes educacionais que garantam a circulação da Libras. Sem essas condições, a política corre o risco de permanecer como discurso de inclusão sem materialidade pedagógica.

A formação inicial de professores é uma das dimensões mais sensíveis da educação de surdos, pois nela se constituem as primeiras bases teóricas, metodológicas e éticas da atuação docente. Embora a legislação tenha tornado obrigatória a presença da Libras nos cursos de licenciatura, essa inserção nem sempre assegura a preparação necessária para o trabalho pedagógico em contextos bilíngues. A formação inicial, muitas vezes, apresenta a Libras de modo introdutório, sem aprofundamento suficiente em cultura surda, pedagogia visual, português como segunda língua, planejamento bilíngue e acessibilidade curricular.

Lopes e Bernardes (2025, p. 1) afirmam que, desde a publicação do Decreto nº 5.626/2005, a formação de professores da Educação Básica vem tentando se adequar à proposta educacional bilíngue na educação de surdos. Essa adequação, contudo, ainda se mostra incompleta. As autoras observam que a perspectiva bilíngue caracteriza um desafio para a formação docente, especialmente no contexto brasileiro, marcado pela predominância histórica da língua portuguesa e pela desvalorização de grupos linguísticos minoritários.

As autoras evidenciam a lacuna presente na formação inicial: “Nota-se uma grande disparidade na oferta do ensino dessa língua nos diferentes cursos de ensino superior” (Paiva *et al.*, 2018 *apud* Lopes; Bernardes, 2025, p. 2).

A disciplina de Libras, embora obrigatória, não possui organização homogênea entre os cursos de formação docente. Em algumas instituições, aparece como componente curricular periférico, com poucas horas e pouca articulação com a prática pedagógica. Em outras, aproxima-se de discussões mais amplas sobre inclusão, mas sem aprofundar as especificidades linguísticas da educação de surdos. Essa disparidade compromete a qualidade da formação inicial e produz professores que, ao chegarem à escola, sentem-se inseguros diante das demandas dos estudantes surdos.

A formação inicial precisa, portanto, ser reorganizada em uma perspectiva bilíngue, crítica e interdisciplinar. Não basta apresentar aos licenciandos sinais básicos ou informações gerais sobre a surdez. É necessário compreender a Libras como língua de instrução, estudar processos de aquisição da linguagem por crianças surdas, discutir o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua, analisar políticas públicas, produzir materiais acessíveis e desenvolver estágios em contextos reais de educação de surdos. A profissionalização docente depende da integração entre teoria, prática e compromisso político com a inclusão linguística.

Moura (2023, p. 115) argumenta, com base em Giroto, Pinho e Martins, que não basta garantir a utilização da Libras como língua de instrução; é necessário promover formação teórico-metodológica para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Giroto; Pinho; Martins, 2016 *apud* Moura, 2023, p. 115). Essa citação indireta é relevante porque evidencia que o professor bilíngue precisa dominar tanto a língua quanto os fundamentos pedagógicos adequados ao desenvolvimento infantil e à alfabetização de estudantes surdos.

A profissionalização docente, nesse campo, não pode ser pensada como simples certificação. Ela envolve o desenvolvimento de competências linguísticas, didáticas, culturais e políticas. Um professor que atua com estudantes surdos precisa conhecer metodologias visuais, compreender a organização da Libras, planejar atividades em língua de sinais, avaliar a aprendizagem de modo acessível e atuar em colaboração com intérpretes, professores surdos, profissionais do atendimento educacional especializado e famílias. Esse conjunto de saberes constitui a base da profissionalização docente em educação bilíngue de surdos.

A formação continuada, por sua vez, assume papel estratégico diante das lacunas da formação inicial e das mudanças constantes nas políticas educacionais. Bezerra, Silva, Araújo e Romeu (2025, p. 1) apontam que, embora existam avanços nas políticas públicas e nas ações formativas, muitos docentes ainda se sentem despreparados para atender plenamente às demandas da educação bilíngue de surdos. Esse dado reforça que a formação continuada não deve ser concebida como ação pontual, mas como processo permanente, articulado às necessidades concretas da escola.

Os autores afirmam que a formação continuada deve ser “crítica, reflexiva e contextualizada” (Bezerra *et al.*, 2025, p. 1). Essa compreensão é fundamental porque rompe com modelos de capacitação meramente técnicos, centrados na transmissão de conteúdos prontos. A formação continuada precisa criar espaços de reflexão coletiva, análise de práticas, estudo da legislação, elaboração de materiais acessíveis, planejamento colaborativo e diálogo com a comunidade surda.

A formação continuada também deve envolver todos os profissionais da escola. A inclusão de estudantes surdos não pode ser responsabilidade exclusiva do professor regente ou do intérprete de Libras. Ela exige a participação da gestão, da coordenação pedagógica, dos professores de diferentes áreas, dos profissionais do atendimento educacional especializado e da comunidade escolar. Bezerra *et al.* (2025, p. 6) destacam que a inclusão de estudantes surdos deve ser responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar, e não apenas dos docentes diretamente envolvidos com esses alunos. Essa perspectiva fortalece a ideia de que a profissionalização docente se dá em redes de colaboração.

Moura (2023, p. 126) reforça a necessidade de formação continuada específica para a pedagogia bilíngue. Segundo a autora, o curso de Pedagogia Bilíngue possui especificidades relacionadas à cultura, à língua e à identidade da pessoa surda. Em citação direta longa, observa-se:

é preciso romper com o paradigma de que o curso de Pedagogia Bilíngue é visto de forma ampla (Moura, 2023, p. 126).

A formação de professores bilíngues não pode ser confundida com uma formação pedagógica geral. Embora todo professor precise de conhecimentos amplos sobre educação, currículo e didática, a educação de surdos exige conhecimentos específicos sobre bilinguismo, cultura surda, visualidade e direitos linguísticos. A profissionalização docente, nesse campo, depende da articulação entre formação geral e formação específica.

A formação continuada também deve valorizar a presença de professores surdos como formadores. Quadros e Stumpf defendem que o investimento na formação de surdos possibilita que eles se tornem “atores da educação de surdos” (Quadros; Stumpf, 2014, p. 34 *apud* Kraemer; Lopes; Zilio, 2020, p. 10). Essa citação de citação ressalta a importância do protagonismo surdo na definição de propostas educacionais. Não se trata apenas de formar professores ouvintes para atuarem com estudantes surdos, mas de garantir que sujeitos surdos participem da produção de políticas, currículos, materiais e práticas pedagógicas.

Portanto, a formação inicial, a formação continuada e a profissionalização docente devem ser compreendidas como processos interdependentes. A formação inicial oferece bases teóricas e metodológicas; a formação continuada permite aprofundamento, atualização e reflexão sobre a prática; a profissionalização docente consolida a identidade profissional comprometida com a educação bilíngue, a acessibilidade e a justiça social. Na educação de surdos, esses processos somente se tornam efetivos quando reconhecem a Libras como língua de instrução, a cultura surda como dimensão constitutiva da aprendizagem e o professor como sujeito responsável pela mediação pedagógica inclusiva.

As práticas inclusivas na educação de surdos devem ser compreendidas como ações pedagógicas planejadas, intencionais e fundamentadas na diferença linguística. A inclusão não se efetiva apenas pela presença física do estudante surdo na sala de aula. Ela exige acessibilidade linguística, curricular, metodológica e cultural. Nesse sentido, a pedagogia visual constitui elemento central, pois a experiência de aprendizagem dos estudantes surdos se organiza prioritariamente pela visualidade, pela espacialidade, pela corporeidade e pela língua de sinais.

A pedagogia visual não corresponde ao uso aleatório de imagens, cartazes ou recursos tecnológicos. Trata-se de uma concepção didática que reconhece a visualidade como modo de produção de conhecimento. Na educação de surdos, os recursos visuais precisam estar articulados à Libras, aos objetivos de aprendizagem, aos conteúdos curriculares e às formas de interação em sala de aula. Moura (2023, p. 124) afirma que, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, a língua de sinais é considerada modelo de ensino, adquirida naturalmente, e o ensino de outra língua principia da língua natural do estudante.

Essa definição permite compreender que a pedagogia visual não separa recurso visual e língua de sinais. O visual não é adorno, mas meio de acesso ao conhecimento. A Libras, por sua modalidade visuoespacial, estrutura formas específicas de organizar conceitos, relações, narrativas, explicações e argumentações. Assim, o professor precisa planejar aulas que considerem o posicionamento corporal, a organização do espaço, a atenção visual compartilhada, o uso de imagens, vídeos em Libras, esquemas, mapas conceituais, dramatizações, objetos concretos e tecnologias acessíveis.

A acessibilidade curricular, por sua vez, exige a reorganização dos modos de ensinar, avaliar e registrar o conhecimento. Um currículo acessível para estudantes surdos não é um currículo reduzido ou simplificado, mas um currículo mediado por formas linguísticas e metodológicas adequadas. Isso implica garantir o acesso aos conceitos científicos, históricos, matemáticos, artísticos e linguísticos por meio da Libras e de estratégias visuais. A inclusão, portanto, não deve significar diminuição das expectativas de aprendizagem, mas ampliação das condições de participação.

Souza *et al.* (2015, p. 12) demonstram que ações formativas baseadas em metodologias ativas e recursos imagéticos repercutem positivamente na prática de sala de aula. Os autores analisam experiências de formação inicial e continuada em Libras, indicando que os participantes

se apropriaram de conhecimentos mediados por recursos multimodais, imagéticos e estratégias de ensino. Essa citação indireta reforça que a formação docente precisa incluir práticas concretas de produção e uso de materiais visuais.

As práticas inclusivas também exigem revisão da avaliação escolar. A avaliação de estudantes surdos não pode ser orientada pelos mesmos critérios aplicados a estudantes ouvintes que têm o português oral como primeira língua. Quando o português escrito é segunda língua para o estudante surdo, a avaliação precisa considerar o processo bilíngue, a mediação em Libras e as condições de produção textual. Avaliar o estudante surdo apenas pela norma escrita do português pode invisibilizar seus conhecimentos e reforçar desigualdades linguísticas.

Outro elemento fundamental é o trabalho colaborativo entre professor regente, intérprete de Libras, professor do atendimento educacional especializado e professor surdo. O intérprete exerce função essencial na mediação linguística, mas não substitui o professor. A responsabilidade pelo ensino, pelo planejamento e pela avaliação permanece sendo docente. A presença do intérprete, quando necessária, deve estar articulada a um planejamento pedagógico prévio, de modo que a tradução não aconteça de forma improvisada ou isolada.

A acessibilidade curricular também depende da produção de materiais didáticos em Libras. Ferreira e Chahini (2026, p. 423) apontam que as universidades devem viabilizar a aquisição de conhecimentos em Libras por parte dos licenciandos, promovendo ensino, pesquisa e extensão para o aperfeiçoamento da língua de sinais. Essa observação é relevante porque indica que a formação docente precisa preparar professores para produzir recursos, glossários, vídeos, sequências didáticas, atividades visuais e materiais bilíngues adequados aos diferentes componentes curriculares.

No campo da pedagogia visual, a tecnologia pode desempenhar papel importante, desde que utilizada de forma crítica e planejada. Vídeos em Libras, plataformas bilíngues, aplicativos, ambientes virtuais acessíveis e recursos multimodais podem ampliar as possibilidades de aprendizagem. Contudo, a tecnologia não substitui a presença da Libras, do professor preparado e da interação pedagógica. O recurso digital precisa estar integrado ao projeto pedagógico e às necessidades linguísticas dos estudantes surdos.

As práticas inclusivas exigem, ainda, o reconhecimento da cultura surda no currículo. A escola não deve tratar a Libras apenas como ferramenta de tradução, mas como língua vinculada a narrativas, histórias, identidades e formas de pertencimento. A presença de conteúdos sobre história da educação de surdos, movimentos surdos, literatura surda, artes visuais surdas e direitos linguísticos contribui para que estudantes surdos se reconheçam no espaço escolar e para que estudantes ouvintes compreendam a diversidade linguística e cultural do país.

A pedagogia visual e a acessibilidade curricular, portanto, devem ser compreendidas como dimensões estruturantes da educação bilíngue de surdos. Elas não são recursos complementares, mas condições para que o estudante surdo acesse o currículo em igualdade de oportunidades. A prática inclusiva, nessa perspectiva, exige que o professor abandone modelos homogêneos de

ensino e construa mediações orientadas pela Libras, pela visualidade e pela participação efetiva dos sujeitos surdos.

Conclusão

A formação de professores para a educação de surdos constitui uma dimensão fundamental para a efetivação de práticas educacionais inclusivas, bilíngues e socialmente comprometidas com o direito à diferença linguística. Ao longo da discussão desenvolvida, tornou-se evidente que a presença do estudante surdo no espaço escolar não pode ser compreendida apenas como resultado da matrícula ou da inserção física em classes comuns. A inclusão, para ser efetiva, exige condições linguísticas, pedagógicas, culturais e institucionais que assegurem o acesso ao conhecimento, à participação social e ao desenvolvimento pleno do sujeito surdo.

Os estudos analisados demonstram que a formação docente permanece como um dos principais desafios da educação de surdos no Brasil. Embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente com o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002, com sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 e com a inclusão da educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 14.191/2021, ainda persiste uma distância expressiva entre os direitos legalmente assegurados e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições escolares. Tal distância revela que a política pública, quando não acompanhada de formação consistente, recursos adequados, planejamento pedagógico e compromisso institucional, corre o risco de permanecer apenas no plano normativo.

Nesse sentido, conclui-se que os saberes docentes necessários à educação de surdos não podem ser reduzidos ao conhecimento básico da Libras. O domínio da língua de sinais é indispensável, mas precisa estar articulado à compreensão da cultura surda, da visualidade, da pedagogia bilíngue, do ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua e da acessibilidade curricular. O professor que atua com estudantes surdos precisa compreender que a Libras não é um recurso auxiliar da língua portuguesa, mas uma língua legítima, com estrutura própria e centralidade no processo de constituição subjetiva, cultural e educacional dos sujeitos surdos.

A formação inicial, nesse contexto, deve ser repensada de maneira profunda. A presença da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura representa um avanço importante, mas ainda insuficiente quando ocorre de forma isolada, com carga horária reduzida e sem articulação com as práticas pedagógicas. Para que a formação inicial responda às demandas da educação bilíngue de surdos, é necessário que os currículos das licenciaturas contemplem estudos sobre políticas linguísticas, cultura surda, aquisição da linguagem, metodologias visuais, ensino bilíngue, produção de materiais acessíveis e avaliação em contextos de diferença linguística. A formação do professor precisa ser construída em diálogo com a realidade escolar e com a comunidade surda.

A formação continuada, por sua vez, apresenta-se como estratégia indispensável para enfrentar lacunas formativas e promover o desenvolvimento profissional dos docentes em

serviço. Contudo, essa formação não deve assumir caráter pontual, técnico ou meramente compensatório. Ao contrário, deve constituir-se como processo permanente, crítico, contextualizado e colaborativo, capaz de articular teoria e prática, escuta docente, experiências escolares e participação da comunidade surda. A profissionalização docente na educação de surdos exige tempo de estudo, acompanhamento pedagógico, políticas públicas sistemáticas e condições concretas de trabalho.

As práticas inclusivas voltadas aos estudantes surdos também exigem a superação de modelos pedagógicos homogêneos, centrados na oralidade e na língua portuguesa como referência única de aprendizagem. A pedagogia visual, nesse sentido, apresenta-se como fundamento essencial, pois reconhece que o estudante surdo aprende, interage e produz sentidos a partir de experiências visuais e visuoespaciais. Assim, recursos imagéticos, vídeos em Libras, mapas conceituais, objetos concretos, tecnologias acessíveis, organização espacial da sala e estratégias multimodais devem ser incorporados ao planejamento pedagógico de forma intencional, e não apenas como complementos didáticos.

A acessibilidade curricular também se mostra como condição central para a inclusão. Não se trata de simplificar conteúdos ou reduzir expectativas de aprendizagem, mas de garantir que o currículo seja mediado por línguas, metodologias e recursos adequados às especificidades dos estudantes surdos. A escola inclusiva, nesse sentido, é aquela que reorganiza suas práticas para assegurar o acesso ao conhecimento, e não aquela que exige que o estudante surdo se adapte integralmente a uma estrutura pensada para sujeitos ouvintes.

Outro ponto fundamental refere-se à necessidade de formação crítica e de valorização dos saberes surdos. A educação de surdos não pode ser construída apenas a partir de perspectivas ouvintes ou de modelos pedagógicos que tratam a surdez como falta. A comunidade surda produz conhecimentos, narrativas, práticas culturais, experiências linguísticas e formas próprias de compreender o mundo. A ecologia de saberes surdos contribui, portanto, para reconhecer a Libras e a cultura surda como campos legítimos de produção epistêmica. Essa perspectiva permite superar a invisibilidade histórica da comunidade surda e fortalecer uma educação comprometida com justiça linguística, diversidade cultural e transformação social.

Conclui-se, portanto, que a formação de professores para a educação de surdos deve articular saberes docentes, políticas públicas e práticas inclusivas. Essa articulação exige compromisso ético com o direito linguístico dos estudantes surdos, compromisso político com a efetivação das políticas educacionais e compromisso pedagógico com a construção de práticas visuais, bilíngues e acessíveis. A educação inclusiva, quando voltada aos sujeitos surdos, não pode ser compreendida como mera inserção escolar, mas como garantia de aprendizagem, pertencimento, identidade e participação social.

Dessa forma, defender uma formação docente qualificada para a educação de surdos significa defender uma escola capaz de reconhecer a diferença como princípio educativo. Significa, também, afirmar que a Libras, a cultura surda e os saberes surdos devem ocupar lugar

central nas políticas de formação, nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas. Somente por meio de uma formação inicial consistente, de uma formação continuada permanente e de políticas públicas efetivas será possível construir uma educação bilíngue de surdos que ultrapasse o discurso da inclusão e se concretize como prática democrática, emancipatória e socialmente justa.

Referências

AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo; PORTO, Shirley Barbosa das Neves. A formação de professor surdo para o ensino de Libras como Segunda Língua centrado no gênero textual. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, Brasil, v. 23, n. 1, p. AG1, 2024. DOI: 10.26512/rhla.v23i1.53044. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/53044>. Acesso em: 10 jun. 2026.

BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; SILVA, Taynan Alécio da; ARAÚJO, Mônica Tintore de; ROMEU, Marcella Lúcia Pavéglia. **Entre teorias e práticas: a formação continuada de professores que atuam com estudantes surdos**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO, 2., 2025. *Anais [...]*. [S. l.]: [s. n.], 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 11 jun. 2026.

FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier; CHAHINI, Thelma Helena Costa. Formação de professores na área da educação de surdos. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 35, n. 1, 2026. DOI: 10.63595/momento.v35i1.20867. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/20867>. Acesso em: 11 jun. 2026.

IFA, Sérgio; NASCIMENTO, Erika Teodósio do. Formação de Professores de Libras: a sociologia das ausências e a ecologia de saberes como base teórica para uma prática docente crítica é possível?. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 1, n. 87, p. 464–486, 2026. DOI: 10.28998/2317-9945.202687.464-486. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/20291>. Acesso em: 11 jun. 2026.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; ZILIO, Virgínia Maria.

Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e28/ 1–17, 2020. DOI: 10.5902/1984686X40063. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/40063>. Acesso em: 11 jun. 2026.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Educação de surdos e formação de professores: uma análise franco-brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 31, e0193, p. 1-18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0193>.

MOURA, Lucia Aparecida da Costa. Políticas públicas de formação do professor bilíngue Libras/Português no Brasil: as especificidades do processo formativo do pedagogo bilíngue no IFG para além da educação inclusiva. **Revista Educação em Contexto**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 113-129, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201622>.

SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608148639>.

SOUZA, André Luis Santos de; SOUZA, Vinícius Catão de Assis; GEDIEL, Ana Luisa Borba; MENDES, Josiene Sathler Furtado; GONÇALVES, Roselia Aparecida. Formação inicial e continuada de professores em Libras utilizando metodologias ativas focadas no imagético. **Revista ELO — Diálogos em Extensão**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 12-21, jul. 2015.