

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: desafios e perspectivas<sup>1</sup>

TEACHERS TRAINING FOR THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS:  
challenges and perspectives

Amanda Carolayne Rodrigues de Araujo <sup>i</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa a formação docente no contexto da inclusão de alunos surdos no ensino fundamental. O estudo, de abordagem qualitativa e método de estudo de caso, investigou professoras da rede municipal de Sinop-MT por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo revelou lacunas na formação inicial e continuada, além da necessidade de políticas públicas mais efetivas. Conclui que práticas pedagógicas inclusivas dependem da reflexão crítica e do compromisso do professor com a transformação social.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Formação de professores. Alunos surdos. Libras. Prática pedagógica.

**ABSTRACT<sup>2</sup>:** The article analyzes the teachers training process regarding the inclusion of deaf students in elementary school. Grounded in a qualitative approach and a case study method, the study investigated teachers from the municipal education system of Sinop city in Mato Grosso State, through semi-structured interviews. The content analysis revealed gaps in initial and continuing teacher training, in addition to the need for more effective public

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A FORMAÇÃO DOCENTE: experiências de professores sobre as práticas de ensino para alunos surdos no ensino fundamental I”, sob a orientação do Prof. Me. Flávio Penteado de Souza - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/1.

<sup>2</sup> Resumo traduzido por profa. Ma. Betsemens Barboza de Sousa. Graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (UFMT), cursando doutorado em Letras (UNEMAT/Sinop).

*Curriculum Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5302438508837994>.

policies. It concludes that inclusive pedagogical practices depend on critical reflection as also on the teacher's commitment to social transformation.

**Keywords:** Inclusive education. Teachers training. Deaf students. Brazilian sign language (Libras). Pedagogical practices.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente constitui-se em elemento fundamental para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. No caso da educação de alunos surdos, essa formação exige atenção especial, uma vez que demanda conhecimentos específicos acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras), das metodologias bilíngues e das particularidades do processo de ensino e aprendizagem desse público.

Nos últimos anos, políticas públicas e legislações como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu ensino, reforçam a obrigatoriedade de preparar profissionais da educação para atender às necessidades dos estudantes surdos. Contudo, observa-se que, apesar desses avanços normativos, ainda persistem lacunas no processo de formação inicial e continuada dos professores, refletindo em práticas pedagógicas pouco efetivas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, justifica-se a presente pesquisa pela relevância social e educacional de compreender como os docentes do ensino fundamental vivenciam sua formação para a inclusão de alunos surdos, considerando as dificuldades enfrentadas e as estratégias que constroem em suas práticas.

O problema central que orientou o estudo pode ser assim formulado: de que modo a formação docente tem contribuído ou limitado o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos no ensino fundamental?

Com base nesse questionamento, o objetivo do trabalho foi analisar a formação docente no contexto da educação de alunos surdos, buscando identificar os desafios e as possibilidades de aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para esse público.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente é compreendida como um processo que ultrapassa a dimensão técnica, envolvendo aspectos políticos e sociais da prática educativa. Freire (1996, p. 25) enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, apontando para uma docência crítica e dialógica. Nesse sentido, a formação de professores não pode se restringir à instrumentalização, mas deve favorecer a autonomia e a consciência do educador diante de seu papel social.

Kramer (2003) destaca que a formação inicial e continuada precisa considerar a historicidade e os contextos culturais em que o professor atua, pois são esses elementos que permitem a construção de saberes significativos. A autora afirma que o processo formativo é um espaço de reflexão, no qual o professor é convidado a articular teoria e prática em função das demandas da realidade escolar.

No campo das políticas públicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelecem que a formação docente deve preparar o professor para lidar com a diversidade, reconhecendo a inclusão como princípio fundamental.

Para Mantoan (2003, p. 37), “a escola inclusiva não é apenas a que recebe todos os alunos, mas a que transforma suas práticas para que todos aprendam”, reforçando a necessidade de repensar o currículo e as estratégias pedagógicas.

A educação de surdos no Brasil historicamente oscilou entre perspectivas clínicas e concepções culturais e linguísticas. Skliar (1998, p. 15) critica a visão medicalizante, lembrando que “a surdez não é uma deficiência a ser curada, mas uma diferença a ser reconhecida”. Essa mudança de paradigma implica compreender o sujeito surdo a partir de sua identidade cultural e linguística, rompendo com práticas exclucentes.

Nessa mesma direção, Quadros (2006) defende que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser reconhecida como primeira língua da comunidade surda, sendo o português trabalhado como segunda. A autora enfatiza que “o acesso ao conhecimento se dá, primeiramente, pela Libras, que deve ocupar lugar central no processo de escolarização” (Quadros, 2006, p. 42). Esse entendimento fundamenta a perspectiva bilíngue, que busca garantir equidade no processo educativo (Silva, 2015).

Complementando essa discussão, Perlin (2005, p. 52) afirma que “a identidade surda é construída na coletividade, nas trocas sociais e na experiência da língua”, ressaltando a importância da escola como espaço de valorização cultural. Dessa forma, a educação bilíngue não se limita ao aspecto linguístico, mas contribui para o fortalecimento da identidade e para o reconhecimento da diferença como valor.

Embora as legislações assegurem o direito à inclusão, a realidade escolar revela entraves que dificultam a efetivação desse processo. Lacerda (2009, p. 34) destaca que “a ausência de preparo específico dos docentes e a falta de materiais acessíveis comprometem a qualidade da inclusão dos alunos surdos”. Essa constatação evidencia o descompasso entre as políticas educacionais e o cotidiano vivido nas salas de aula.

A formação continuada apresenta-se como um caminho para enfrentar esses desafios, uma vez que possibilita ao professor refletir criticamente sobre sua prática. Freire (2001, p. 43) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, indicando que o educador deve assumir-se como sujeito em constante aprendizagem, capaz de reinventar suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos.

Por outro lado, a inclusão também se configura como possibilidade de transformação pedagógica. Lacerda (2014) aponta que a presença do aluno surdo pode ampliar as estratégias de ensino, impulsionando a escola a repensar sua função social. Nesse sentido, a diferença não deve ser

vista como obstáculo, mas como oportunidade de ressignificação das práticas docentes e de enriquecimento do processo educativo.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa, por buscar compreender as percepções e experiências de docentes no contexto da educação de alunos surdos. Segundo Minayo (1994), esse tipo de pesquisa é apropriado para analisar significados e interpretar fenômenos sociais em sua complexidade.

O método utilizado foi o estudo de caso, que, de acordo com Chizzotti (2003), possibilita uma análise aprofundada de situações específicas, permitindo compreender suas múltiplas dimensões. A investigação foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Sinop-MT, em escolas que atendem alunos da Educação Especial.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, elaboradas a partir de um roteiro previamente definido e registrado em apêndice. Participaram do estudo duas professoras do Ensino Fundamental I, que atuam em turmas com alunos surdos. A primeira entrevista foi realizada no segundo semestre de 2024, e a segunda, no início de 2025. Ambas aceitaram participar de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), a qual possibilitou a categorização das falas em eixos temáticos, favorecendo a interpretação crítica dos desafios e possibilidades relatados pelas participantes.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados foi realizada a partir das entrevistas com duas professoras da rede municipal de ensino de Sinop-MT, atuantes em turmas do Ensino Fundamental I com alunos surdos. As falas das participantes, identificadas como P1 e P2, revelam diferentes percursos formativos, mas convergentes em um mesmo ponto: a formação docente em Libras ainda é frágil, fragmentada e insuficiente para sustentar práticas pedagógicas realmente inclusivas.

A professora P1 relatou que sua formação inicial em Libras ocorreu apenas no início da graduação, com carga horária reduzida e sem continuidade, o que prejudicou a retenção do conteúdo e a aplicação prática: “Quando chega lá na prática, está faltando” (P1, 2024). Já P2 apresentou um percurso mais consolidado, tendo buscado cursos externos e participado de grupos de estudo sobre inclusão e acessibilidade linguística. Ela afirma: “Todo meu processo formativo se alicerçou nesses cursos que eu fazia fora” (P2, 2025).

Esses relatos reforçam o que Bregolato (2024) já advertia: a formação em Libras nos cursos de Pedagogia tende a ocorrer de forma isolada, sem articulação entre teoria, prática e metodologia inclusiva. Tal lacuna compromete o preparo dos futuros docentes para atuar em contextos bilíngues e culturalmente diversos.

Conforme Quadros (2004), a ausência de continuidade e de profundidade no ensino de Libras durante a formação inicial perpetua a insegurança docente diante da diversidade linguística e cultural das salas de aula.

No que diz respeito à formação continuada, P1 relatou que não teve acesso a formações institucionais sobre Libras, recorrendo a cursos gratuitos por iniciativa própria. P2, em contrapartida, participa de formações promovidas pela Secretaria de Educação Inclusiva e por associações de surdos, além de integrar grupos de estudos com intérpretes de Libras.

Essa diferença, contudo, revela um padrão comum: a busca por atualização depende mais da vontade individual do que de políticas sistematizadas. Növoa (2019) descreve esse fenômeno como a “solidão formativa”, em que o professor carrega sozinho o peso de sua capacitação, sem o amparo de uma rede institucional estruturada.

Quando questionadas sobre as dificuldades de integrar a Libras nas práticas de ensino, ambas as professoras apontaram obstáculos relacionados tanto à formação quanto à organização pedagógica. P1 mencionou desafios em adaptar conteúdos, especialmente no uso do método fônico, que privilegia a oralidade. P2 ressaltou a pluralidade das identidades surdas, mencionando alunos que utilizam Libras, gestos caseiros ou que são oralizados.

Tal diversidade exige abordagens flexíveis e sensíveis às singularidades de cada aluno uma perspectiva já defendida por Skliar (1998), ao afirmar que “não existe o surdo, mas os surdos”, cada qual constituído por diferentes trajetórias e experiências linguísticas.

Os resultados também indicam que a adaptação de materiais didáticos é um desafio constante. Ambas recorrem a recursos visuais e lúdicos, como jogos, imagens e vídeos, a fim de tornar o aprendizado mais acessível. P1 observa: “Eu tento trabalhar o visual, porque para o surdo, o visual conta muito” (P1, 2024).

Essa prática está em sintonia com Quadros e Karnopp (2004), que defendem a centralidade da visualidade na aprendizagem do aluno surdo. Contudo, as docentes também denunciam a ausência de formações que abordem metodologias específicas para adaptação de materiais, algo que Fernandes (2013) já apontava como uma lacuna na formação de professores para o ensino bilíngue.

Outro ponto crucial nas falas das participantes diz respeito à atuação do Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP). Ambas reconhecem a importância desse profissional, mas alertam para a confusão de papéis que muitas vezes ocorre na escola.

Santana (2024) destaca que é recorrente a visão equivocada de que “o estudante é do TILS”, o que resulta na transferência da responsabilidade pedagógica para o intérprete. Essa prática fragiliza o vínculo entre professor e aluno surdo, reduzindo a inclusão a uma mediação técnica, e não humana.

Os dados revelam que a inclusão de alunos surdos ainda depende fortemente da sensibilidade e do esforço individual do professor. Freire (1996) nos lembra que ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção. Nesse sentido, o papel do docente é o de mediador entre mundos linguísticos, culturais e afetivos aquele que ensina com as mãos, escuta com os olhos e se deixa transformar pelo encontro com o outro.

Por fim, os resultados mostram que, mesmo diante de lacunas estruturais, as professoras entrevistadas constroem caminhos criativos e afetivos para tornar o ensino mais acessível.

Como defende Strobel (2008), a inclusão do aluno surdo é verdadeira quando sua língua e sua cultura são reconhecidas como partes legítimas do processo educativo. Suas práticas, baseadas em recursos visuais, no diálogo com os intérpretes e na constante busca por formação, evidenciam que a inclusão real começa na vontade de compreender o outro.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo compreender as percepções de professoras do Ensino Fundamental acerca da formação docente e dos desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos surdos.

Ao longo da investigação, foi possível constatar que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que as falas das participantes permitiram identificar as fragilidades na formação inicial, a carência de formação continuada e os obstáculos vivenciados no cotidiano escolar, mas também revelaram o potencial transformador da prática pedagógica inclusiva.

O estudo evidenciou que a inclusão de alunos surdos ainda é atravessada por barreiras estruturais e comunicacionais, o que demanda um olhar mais atento das políticas públicas e das instituições formadoras de professores. Contudo, observou-se que, mesmo diante das dificuldades, as docentes desenvolvem posturas reflexivas e buscam reinventar suas práticas, reafirmando o papel essencial do professor como sujeito ativo e transformador, conforme defende Freire (1996).

Durante a realização da pesquisa, alguns desafios metodológicos se apresentaram, como a limitação de tempo para a coleta de dados e a dificuldade de acesso a profissionais com experiência direta na inclusão de surdos.

Ainda assim, a experiência proporcionou um rico aprendizado sobre o processo de escuta, análise e reflexão, fortalecendo a compreensão acerca da docência inclusiva e do papel da pesquisa na construção de uma educação mais justa e acessível.

Como possibilidade de continuidade, sugere-se a ampliação dos estudos envolvendo outros sujeitos escolares como intérpretes, gestores e alunos surdos a fim de aprofundar a compreensão sobre as relações que se estabelecem no ambiente educacional. Além disso, seria relevante investigar o impacto das formações continuadas em Libras na prática docente, buscando identificar como essas experiências contribuem para a efetivação da inclusão em sala de aula.

Em síntese, esta pesquisa reafirma que a inclusão de alunos surdos não se limita à presença física na escola, mas à construção de espaços de diálogo, respeito e aprendizagem compartilhada. É na

escuta atenta e na reflexão sobre a própria prática que o professor encontra caminhos para transformar a realidade e consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação de surdos: a inclusão no ensino regular. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.
- QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVA, Andreia da. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no ensino regular: os desafios do professor nos anos iniciais. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 44–54, 2015. DOI: 10.30681/reps.v6i4.9736.
- SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STROBEL, Karin Lilian. Surdez: identidades e diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

Recebido em: 20 de dezembro de 2025.  
Aprovado em: 16 de janeiro de 2025.  
DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i3.14740>

<sup>i</sup> Amanda Carolayne Rodrigues de Araujo. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/2. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3067742419497069>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7443-7646>

E-mail: [amanda.carolayne@unemat.br](mailto:amanda.carolayne@unemat.br)