

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS:
POTENCIALIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE
PRÁTICAS INCLUSIVAS**

**TEACHER EDUCATION FOR DEAF EDUCATION: THE POTENTIAL OF ACTIVE
LEARNING METHODOLOGIES IN BUILDING INCLUSIVE PEDAGOGICAL
PRACTICES**

**LA FORMACIÓN DEL PROFESOR PARA LA EDUCACIÓN DE SORDOS:
POTENCIALIDADES DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA
CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS**

Kívia Karla de Figueiredo Marinho¹

Juscelino Francisco do Nascimento²

Recebido em: 20/09/2025

Aceito em: 22/12/2025

Resumo: A educação de surdos no Brasil tem avançado no campo legal e conceitual, sobretudo após o reconhecimento da Libras e da definição da educação bilíngue, porém a formação inicial docente ainda é marcada por práticas pedagógicas transmissivas, centradas na oralidade e pouco sensíveis à diferença linguística e cultural surda. Tal cenário evidencia uma contradição entre o discurso da inclusão e as práticas efetivamente desenvolvidas na formação dos licenciandos. Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar as potencialidades das metodologias ativas na formação do professor para a educação de surdos, destacando sua contribuição para a construção de práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas na visualidade da Libras. Trata-se de uma revisão bibliográfica qualitativa, desenvolvida a partir da análise de artigos, livros e documentos publicados entre 2023 e 2025, com base teórica em Nóvoa (2009), Strobel (2016), Skliar (2012) e Moran (2018). A análise aponta que, ao promover vivências dialógicas, colaborativas e experienciadas em Libras, as metodologias ativas possibilitam que o professor em formação compreenda a diferença surda como princípio de organização pedagógica, e não como adaptação. Conclui-se que a formação docente inclusiva exige processos formativos que tomem a visualidade e a cultura surda como fundamentos da prática e que as metodologias ativas constituem um caminho potente para concretizar esse movimento.

Palavras-chave: Formação docente. Educação de surdos. Libras. Metodologias ativas. Inclusão.

Abstract: Deaf education in Brazil has made legal and conceptual progress, particularly with the recognition of Libras and the establishment of bilingual education. However, teacher training remains predominantly shaped by transmissive and oralist pedagogical models, which do not respond to the cultural and linguistic particularities of Deaf students. This reveals a gap between inclusive discourse and actual educational practice. In this context, this study aims to analyze the potential of active learning methodologies in teacher education for Deaf education, emphasizing their role in building inclusive pedagogical practices grounded in the visual nature of Libras. This is a qualitative

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: kivia.karla@professor.ufcg.edu.br. <https://orcid.org/0009-0002-3231-1340>.

² Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: juscelino@ufpi.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7090-2876>.

bibliographic review, based on the analysis of academic works published between 2023 and 2025, drawing on theoretical contributions from Nóvoa (2009), Strobel (2016), Skliar (2012), and Moran (2018). The results indicate that by promoting dialogic, collaborative, and experiential learning in Libras, active methodologies allow future teachers to understand Deaf difference as a pedagogical foundation rather than an adaptation. It is concluded that inclusive teacher education requires formative experiences rooted in visibility and Deaf culture and that active learning methodologies constitute an effective path toward this transformation.

Keywords: Teacher education. Deaf education. Brazilian Sign Language. Active learning methodologies. Inclusion.

Resumen La educación de personas sordas en Brasil ha avanzado en el ámbito legal y conceptual, especialmente con el reconocimiento de la Libras y la consolidación de la educación bilingüe. No obstante, la formación inicial docente sigue marcada por prácticas pedagógicas transmisivas y oralistas, poco sensibles a la diferencia lingüística y cultural de la comunidad sorda, lo que genera una distancia entre el discurso de la inclusión y las prácticas efectivamente desarrolladas en la formación de licenciados. En este contexto, este estudio tiene como objetivo analizar las potencialidades de las metodologías activas en la formación de profesores para la educación de sordos, destacando su papel en la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas basadas en la visibilidad de la Libras. Se trata de una revisión bibliográfica cualitativa, desarrollada a partir del análisis de publicaciones entre 2023 y 2025, con fundamentación teórica en Nóvoa (2009), Strobel (2016), Skliar (2012) y Moran (2018). Los resultados muestran que, al promover experiencias dialógicas, colaborativas y vividas en Libras, las metodologías activas permiten que el futuro profesor comprenda la diferencia sorda como eje de la práctica pedagógica y no como adaptación. Se concluye que la formación docente inclusiva requiere procesos formativos fundamentados en la visibilidad y la cultura sorda, y que las metodologías activas representan una vía potente para concretar este propósito.

Palabras clave: Formación docente. Educación de sordos. Libras. Metodologías activas. Inclusión.

1. Introdução

A formação inicial de professores para a educação de surdos apresenta-se, no contexto brasileiro contemporâneo, como um campo estratégico que articula políticas linguísticas, diretrizes de inclusão e debates pedagógicos sobre a construção da diferença. Desde o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, bem como com a definição da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade própria pela Lei nº 14.191/2021, consolidou-se o arcabouço jurídico-político que assegura aos sujeitos surdos o direito à educação que reconheça sua língua e cultura.

Entretanto, a mera presença da Libras nos currículos de licenciatura não tem garantido uma formação docente capaz de compreender a surdez como diferença linguística e cultural, e não como déficit. Ainda predominam, em muitas instituições, práticas pedagógicas centradas na oralidade e no modelo transmissivo, o que não atende às necessidades cognitivas e comunicativas de aprendizes cuja experiência perceptiva se organiza pela visibilidade.

Nesse sentido, torna-se imprescindível deslocar o foco da formação docente para modelos pedagógicos que favoreçam o protagonismo, a colaboração, a autoria e a construção compartilhada do conhecimento. As metodologias ativas oferecem, nesse horizonte, uma alternativa consistente, pois deslocam o estudante da posição de ouvinte passivo para a condição de sujeito participante do processo de aprender. Conforme afirma Moran (2018, p. 18), “aprende-se mais quando se participa ativamente de experiências desafiadoras e significativas, quando se age, se reflete, se compartilha e se constroem sentidos no coletivo”.

Essa concepção dialoga diretamente com a natureza visual-espacial da Libras e com o modo como o sujeito surdo percebe e interpreta o mundo. Considerando que ensinar para surdos é ensinar a partir da diferença, e não apesar dela, práticas pedagógicas inclusivas devem ser planejadas desde o início para o estudante surdo e não adaptadas como remendo posterior.

Posto isto, a presente pesquisa justifica-se por três razões principais: (i) a lacuna na formação inicial docente, que ainda pouco oferece vivências pedagógicas bilíngues significativas; (ii) a coerência epistemológica entre metodologias ativas e o regime semiótico da Libras, uma vez que ambas se apoiam na experiência compartilhada, no corpo, no espaço e na visualidade; e (iii) a responsabilidade social e legal das instituições de ensino superior na preparação de profissionais aptos a atuar conforme as diretrizes da educação bilíngue de surdos.

Desse modo, o objetivo geral deste estudo é analisar, à luz de revisão bibliográfica, as potencialidades das metodologias ativas na formação inicial de professores para a educação de surdos, discutindo fundamentos teórico-metodológicos, implicações pedagógicas e possibilidades de reorganização curricular.

A relevância científica do mesmo reside em contribuir para o campo da formação docente e dos Estudos Surdos, ao articular dois eixos que nem sempre dialogam diretamente: metodologias ativas e bilinguismo visual. Em termos sociais, a pesquisa promove a valorização da Libras como língua de instrução e da cultura surda como referência identitária, favorecendo práticas que assegurem equidade linguística e educacional. Institucionalmente, oferece fundamentos para o aprimoramento de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e disciplinas de Libras.

Por fim, este artigo organiza-se em cinco seções: na Introdução, apresenta-se o problema, a justificativa, o objetivo e a relevância da pesquisa; na Discussão Teórica, são exploradas as bases conceituais referentes à formação docente, à cultura surda e às metodologias ativas; na Metodologia, descreve-se o percurso de revisão bibliográfica e os

critérios de seleção das obras analisadas; na seção de Resultados Esperados, apresentam-se as articulações interpretativas decorrentes da literatura; e, por último, nas Considerações Finais, sintetizam-se contribuições e desdobramentos para a formação docente e para a educação bilíngue de surdos.

2. Bases Epistemológicas da Formação Docente Inclusiva na Educação de Surdos

A compreensão das potencialidades das metodologias ativas na formação de professores para a educação de surdos exige que se articulem três dimensões teóricas que sustentam e orientam esse processo: a formação inicial docente e a constituição da identidade profissional; a surdez entendida como diferença cultural e linguística, cujo eixo central é a Libras; e a noção de metodologias ativas enquanto práticas pedagógicas orientadas pela autoria, pela experiência e pela construção compartilhada do conhecimento.

Essas três dimensões não se esgotam em si mesmas, mas se iluminam e se tensionam mutuamente, compondo um campo de debates que envolve políticas linguísticas, epistemologias da diferença e concepções contemporâneas de ensino-aprendizagem.

A formação inicial de professores, quando pensada em sua perspectiva crítica, não se limita à apropriação de conteúdos, mas implica a produção de modos de ser e agir educativos, atravessados por valores éticos, escolhas metodológicas e concepções sobre o papel do professor na sociedade.

Por sua vez, compreender a educação de surdos sob o paradigma da diferença significa deslocar o foco do déficit para o reconhecimento da Libras como língua que estrutura a subjetividade e a percepção do sujeito surdo. Esse reconhecimento altera profundamente a posição do aluno na sala de aula e exige que o professor seja capaz de planejar e conduzir práticas pedagógicas que tomem a visualidade como princípio cognitivo e não como recurso suplementar.

Nesse contexto, as metodologias ativas emergem não como modismo, mas como condição de coerência pedagógica: se a Libras produz sentidos por meio do corpo, do espaço e da interação, então a aprendizagem do professor e, posteriormente, de seus alunos deve ocorrer também no campo da experiência partilhada, da presença e da construção colaborativa de significados. As metodologias ativas oferecem o ambiente formativo em que o licenciando vivencia, elabora e internaliza uma prática pedagógica visual, interativa e bilíngue, rompendo

com modelos transmissivos e com abordagens que tratam a diferença surda como algo a ser superado ou corrigido.

Dessa forma, esta discussão teórica organiza-se em três subtemas: a formação inicial e a construção da identidade docente (2.1), a cultura surda, a Libras e a diferença linguística como fundamento do trabalho pedagógico (2.2) e, por fim, a relação entre metodologias ativas e práticas inclusivas na formação bilíngue (2.3). A articulação entre esses elementos busca evidenciar que a formação do professor para a educação de surdos não é apenas uma questão de acrescentar conteúdos sobre Libras no currículo, mas de transformar profundamente o modo como o ensino é pensado, organizado e vivenciado no espaço acadêmico.

2.1. Formação Inicial Docente e a Construção da Identidade Profissional

A formação inicial docente, especialmente quando voltada à educação de surdos, deve ser compreendida como um espaço de produção de sentidos, de constituição identitária e de transformação intelectual, cultural e política do futuro professor. A docência não se reduz à aplicação de métodos, nem à transmissão de conteúdo; ela envolve modos de compreender a linguagem, o ensino, a aprendizagem e a própria relação com a diferença.

Por isso, formar professores implica favorecer a construção de uma postura reflexiva, capaz de interrogar práticas, valores e estruturas pedagógicas. Nóvoa (2009) é contundente ao afirmar que ser professor não é uma condição prévia, mas um vir-a-ser:

Não se nasce professor: torna-se professor. A docência é uma construção contínua que implica interpretação, tomada de posição e reinvenção de si. A formação não é acumulação de técnicas, mas produção de um modo profissional de ser. (Nóvoa, 2009, p. 40).

Esse “tornar-se” docente implica que a formação deve favorecer experiências concretas de ensino e aprendizagem, nas quais o licenciando enfrente a pluralidade linguística e cultural da escola brasileira e seja convocado a reorganizar suas concepções sobre o que é ensinar. Tardif (2014) aprofunda essa discussão quando destaca que os saberes docentes se formam no encontro com a realidade concreta da sala de aula, ou seja, na relação com o outro:

Os saberes dos professores são saberes da experiência. São saberes vivos, incorporados, que resultam da prática e da interação com as situações reais do ensino. Eles não se limitam ao conhecimento teórico, mas envolvem entendimentos, sensibilidades e julgamentos profissionais. (Tardif, 2014, p. 36).

Todavia, na formação inicial voltada à educação de surdos, o que observamos é uma lacuna recorrente: ainda prevalece um ensino sobre a surdez e sobre a Libras em lugar de uma vivência da Libras e com sujeitos surdos. A disciplina aparece frequentemente isolada nos currículos, sem transversalidade, sem diálogo com metodologias, sem conexão com estágios, sem convivência comunitária.

Isso significa que o aluno aprende sobre a existência de uma diferença, mas não aprende a atuar pedagógica e linguisticamente a partir dela. Lacerda e Santos (2023) apontam que essa é uma das contradições estruturais da formação docente:

Apesar da presença da Libras nos currículos, a formação docente permanece distante das práticas bilíngues reais. A Lei é conhecida, mas não incorporada. O discurso da inclusão é afirmado, mas não vivido. (Lacerda; Santos, 2023, p. 14). Dessa forma, a formação docente inclusiva não pode ser meramente informacional. Ela deve ser experiencial, dialógica, imersiva, situada na presença da diferença.

2.2. A Cultura Surda, a Libras e a Diferença Linguística como Fundamento da Prática Pedagógica

Compreender a educação de surdos a partir do paradigma da diferença significa deslocar a surdez de um lugar clínico-patológico para um lugar cultural, identitário e epistemológico. Esse deslocamento é decisivo porque redefine a posição do aluno surdo na escola: ele deixa de ser concebido como um sujeito incompleto, que precisa ser corrigido ou adaptado à lógica ouvinte, e passa a ser reconhecido como sujeito pleno, produtor de linguagem, significados, cultura e história.

Strobel (2016) expressa essa concepção afirmando que a cultura surda se constitui a partir de uma experiência perceptiva singular, em que a visualidade assume papel estruturante:

A cultura surda é o modo de ser, sentir, pensar e significar o mundo a partir da experiência visual. A língua de sinais constitui o eixo estruturante dessa experiência, pois é por meio dela que o sujeito surdo constrói sua inteligência, memória, sensibilidade e pertencimento coletivo. (Strobel, 2016, p. 28)

Essa compreensão rompe frontalmente com os modelos pedagógicos que insistem em colocar a língua portuguesa oral como ponto de partida e de chegada do processo de escolarização, apagando os modos próprios de enunciação, narrativa e compreensão do sujeito

surdo. Skliar (2012) aprofunda essa crítica quando afirma que pensar a surdez como ausência é continuar reproduzindo uma educação que não reconhece a diferença como valor:

A surdez não é falta, é presença. Presença de uma outra língua, de outra corporalidade, de outra forma de perceber, interpretar e interagir com o mundo. O problema nunca esteve no sujeito surdo, mas no modelo escolar que insiste em tratá-lo como ouvinte imperfeito. (Skliar, 2012, p. 112)

Essa concepção tem implicações profundas para a prática docente. A presença da Libras não pode ser vista como recurso acessório, traduzido ou suplementar. Ela é o próprio meio pelo qual o conhecimento é construído para o sujeito surdo. Desse modo, o professor que atua na educação de surdos não pode se limitar a apresentar conteúdos, mas precisa compreender que ensinar envolve criar condições de significação visual, espacial e dialógica.

Isso exige que o docente também se forme na visualidade, que aprenda a organizar enunciados, metáforas, exemplos e relações conceituais por meio de uma língua que se dá no corpo, no espaço, no olhar, na expressão facio-corporal e na relação direta com a presença do outro.

Essa concepção implica que a Libras não pode ser ensinada ou utilizada como código, mas como língua. A transição de um ensino “sobre a Libras” para um ensino “em Libras” e “pela Libras” é o ponto de inflexão entre uma formação docente puramente informativa e uma formação docente efetivamente bilíngue.

Quando o professor entende a Libras como língua de instrução, ele não apenas inclui o aluno surdo, ele reorganiza a aula para que a diferença seja o ponto de partida, e não um problema a ser administrado. Assim, a cultura surda não é um conteúdo a ser acrescentado ao currículo, mas uma matriz epistemológica que redefine o modo como se ensina e se aprende.

2.3 Metodologias Ativas como Prática de Formação Inclusiva e Bilíngue

As metodologias ativas emergem como uma abordagem particularmente coerente com a educação de surdos porque a natureza da Libras e da experiência surda é essencialmente interativa, visual, relacional e experiencial. Nas metodologias ativas, o conhecimento não é apresentado como forma acabada, mas como movimento, construção compartilhada e processo contínuo de descoberta.

Essa perspectiva desloca o professor da posição de transmissor para a posição de mediador e reposiciona o estudante como sujeito epistêmico de sua própria aprendizagem. Moran (2018) sintetiza essa concepção ao afirmar:

A aprendizagem ativa implica envolvimento, participação, criação de sentido. Aprende-se não recebendo, mas fazendo, tentando, errando, discutindo e reconstruindo significados. O professor torna-se curador de experiências e mediador de processos. (Moran, 2018, p. 19)

Quando essa concepção encontra a educação de surdos, algo decisivo acontece: a aula deixa de ser organizada pela lógica auditiva e passa a ser estruturada pela visualidade. Isso significa que as práticas pedagógicas deixam de ser baseadas na oralidade, no quadro como referência única, na linearidade discursiva, e passam a constituir-se como práticas espaciais, corporais, interacionais e multimodais.

Assim, a aula se torna um espaço de performance dialógica, em que olhar, corpo, expressão facial e uso do espaço são componentes fundamentais do processo cognitivo. Silva e Pereira (2024) demonstram que quando licenciandos vivenciam metodologias ativas no ensino de Libras, ocorre uma transformação que vai além da aquisição da língua:

As experiências pedagógicas com metodologias ativas permitem ao licenciando compreender a Libras em sua integralidade discursiva e cognitiva. Não se trata de memorizar sinais, mas de organizar o pensamento pela visualidade e de aprender a ensinar a partir dessa visualidade. (Silva; Pereira, 2024, p. 7)

A formação docente que integra metodologias ativas, portanto, permite que o futuro professor experimente a inclusão, em vez de apenas discursá-la. A inclusão deixa de ser categoria moral ou política e passa a ser experiência vivida. E isso modifica o docente, porque ele não aprende que “deve incluir”, ele aprende como é incluir e descobre que, ao incluir, produz outro modo de ensinar, mais ético, mais dialógico, mais humano. Em síntese, as metodologias ativas fornecem o espaço formativo onde a educação bilíngue se realiza como experiência, e não como teoria.

3. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, orientada por uma abordagem interpretativa, cujo objetivo é analisar como as

metodologias ativas têm sido compreendidas e aplicadas na formação inicial de professores para a educação de surdos, destacando seus fundamentos, contribuições e possíveis implicações didáticas.

A revisão bibliográfica, nesse sentido, não se limita à coleta de informações previamente publicadas, mas se configura como processo analítico e reflexivo, capaz de produzir sínteses e reinterpretações a partir do diálogo entre diferentes autores, perspectivas e evidências teóricas.

Conforme indica Severino (2007), a pesquisa bibliográfica constitui um procedimento rigoroso de investigação, no qual o pesquisador “deve retomar, analisar, decompor e reconstruir criticamente o conhecimento já produzido, buscando não repeti-lo, mas interpretá-lo à luz de um problema investigativo específico” (Severino, 2007, p. 132).

Assim, nesta pesquisa, a revisão é compreendida como um movimento hermenêutico, que articula descrição, interpretação e elaboração crítica, tomando a literatura não como fim em si mesma, mas como campo discursivo em constante reconstrução.

A busca pelos materiais que compõem o corpus da pesquisa foi realizada entre os anos de 2023 e 2025 em bases reconhecidas de circulação acadêmica, tais como Google Acadêmico e SciELO. Como critério de seleção, consideraram-se produções publicadas em periódicos revisados por pares, que apresentassem relação direta com a formação docente para surdos, com a educação bilíngue e/ou com metodologias ativas no ensino superior. Foram excluídos textos de caráter opinativo, trabalhos sem fundamentação teórica sólida ou produções que abordassem metodologias ativas de forma meramente tecnicista, desvinculada de princípios pedagógicos ou da complexidade da educação inclusiva.

Ao final do processo de seleção, foram identificados cinco estudos centrais, que passaram a constituir o corpus analítico desta revisão: Lacerda e Santos (2023), Fernandes e Moreira (2023), Gesser e Fernandes (2023), Moran, Filatro e Silva (2023) e Silva e Pereira (2024). Esses textos apresentam convergência temática e relevância acadêmica, pois discutem os desdobramentos da educação bilíngue de surdos na contemporaneidade, as disputas político-pedagógicas que atravessam a formação docente e as possibilidades de reorganização da prática educativa a partir de metodologias participativas, colaborativas e dialógicas.

A análise dos textos seguiu os princípios da leitura compreensiva, da análise interpretativa e da síntese crítica. Inicialmente, cada obra foi lida integralmente, buscando-se identificar suas teses centrais, formulações epistemológicas e posicionamentos pedagógicos. Em seguida, realizou-se uma análise comparativa que permitiu reconhecer aproximações, divergências, tensões e contribuições específicas de cada autor.

Por fim, sustentando-se na perspectiva da análise qualitativa interpretativa, procedeu-se à elaboração de uma síntese articulada, capaz de explicar como a literatura converge na defesa de uma formação docente que não seja apenas transmissiva, mas experiencial e dialógica, alinhada à natureza visual-espacial da Libras e à necessidade de ressignificação da diferença no espaço escolar.

De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica “permite ao pesquisador examinar o estado da arte sobre o tema estudado, sistematizando saberes e identificando lacunas que demandam aprofundamento e novas problematizações” (Gil, 2010, p. 29). Essa perspectiva orientou a condução da presente revisão, que, mais do que descrever o que já foi dito, busca compreender e situar as contribuições teóricas em torno da formação inicial docente para surdos, destacando a relevância das metodologias ativas como prática fundante de uma pedagogia inclusiva e bilíngue.

Assim, a metodologia adotada não apenas legitima o caráter teórico-interpretativo deste estudo, como também reafirma a importância da revisão como instrumento de produção de conhecimento crítico, capaz de evidenciar a necessidade de transformar currículos, práticas formativas e concepções pedagógicas na formação de professores que atuarão na educação de surdos. Nesse sentido, como afirmam Lakatos e Marconi (2010):

A pesquisa bibliográfica não se resume à consulta de obras. Ela exige atitude crítica, capacidade interpretativa e rigor conceitual, para que o pesquisador possa reconstruir e reposicionar o debate no interior do campo investigado, produzindo novos enunciados e sentidos. (Lakatos; Marconi, 2010, p. 174).

Dessa forma, a metodologia aqui adotada sustenta a análise apresentada na próxima seção, onde são discutidas as articulações teóricas e pedagógicas que fundamentam a compreensão de que a formação docente inclusiva requer experiências formativas baseadas na visualidade, na interação e na construção coletiva de significados e aspectos centrais tanto da Libras quanto das metodologias ativas.

4. Análises e discussões

A literatura consultada demonstra que a formação inicial de professores para a educação de surdos se situa em um terreno marcado por contradições estruturais. Por um lado, há um discurso institucional que defende a inclusão, o respeito à diferença e a valorização da Libras como língua legítima; por outro, observa-se que a prática formativa ainda é conduzida

segundo paradigmas pedagógicos que reproduzem uma lógica ouvinte, oralista e transmissiva. Essa discrepância produz um professor que reconhece a existência da diferença surda, mas não se encontra preparado para agir pedagogicamente a partir dela.

De forma recorrente, as licenciaturas discutem a surdez em perspectiva histórica, legal ou sociocultural, mas não oferecem experiências concretas de ensino bilíngue visual, o que resulta em um hiato entre discurso e ação. Fernandes e Moreira (2023) apontam que essa lacuna representa um dos principais obstáculos para a efetivação da educação bilíngue:

A inclusão, quando limitada ao reconhecimento formal da Libras e da presença do aluno surdo, não toca as estruturas organizadoras do currículo, da aula e da própria concepção de ensino. A diferença é mencionada, mas não transforma o fazer pedagógico. (Fernandes; Moreira, 2023, p. 9)

Assim, a inclusão corre o risco de se tornar um enunciado político, e não uma experiência formativa real.

Esse quadro evidencia a necessidade de deslocar a formação docente da concepção de ensino centrada no conteúdo para uma formação centrada na experiência, na relação e no reconhecimento da diferença como potência formadora. Nóvoa (2009) contribui para essa reflexão ao afirmar que o professor se constitui no encontro com o outro, e não na abstração:

A formação docente não é o resultado do acúmulo de teoria, mas da interpretação crítica da própria experiência. Não é uma soma de competências, mas uma construção identitária situada. (Nóvoa, 2009, p. 40)

Quando pensamos esse encontro com o aluno surdo, torna-se evidente que tal constituição identitária só pode se realizar se a formação docente for também bilíngue e visual.

Não obstante, a literatura demonstra que a maioria das práticas formativas continua priorizando o português como língua de mediação, deslocando a Libras para um lugar de “acessoriedade”, o que implica uma hierarquização linguística que silencia a cultura surda. Strobel (2016) denuncia que tal silenciamento não é neutro, mas epistemológico:

A cultura surda não é uma variação cultural entre outras. Ela organiza um modo próprio de existir, perceber, compreender e produzir sentido. Negá-la ou reduzi-la é negar a própria presença do sujeito surdo. (Strobel, 2016, p. 28)

Portanto, a Libras não pode ser reduzida a ferramenta, repertório lexical ou meio auxiliar; ela é a estrutura cognitiva da aprendizagem do sujeito surdo. Isso significa que o professor que não vivencia a Libras como língua plena não desenvolve competência para planejar aulas em que a visualidade seja princípio, e não recurso.

É exatamente nesse ponto que as metodologias ativas assumem relevância central. Essas metodologias, ao promoverem aprendizagem experiencial, colaborativa e dialógica, desmontam o modelo transmissivo que historicamente excluiu o surdo. Mais do que técnicas, elas constituem uma outra ontologia da aprendizagem: aprender é encontro, movimento, corporeidade, produção compartilhada de sentido. Moran (2018) afirma:

O conhecimento não se constitui pela repetição, mas pela experiência vivida, refletida e ressignificada. Na aprendizagem ativa, o estudante torna-se participante da construção do saber, e o professor, mediador de percursos. (Moran, 2018, p. 19)

Quando essa pedagogia experiencial é vivida em Libras, ocorre uma mudança decisiva: o licenciando deixa de tratar a Libras como conteúdo e passa a tratá-la como condição de pensamento. Silva e Pereira (2024) mostram que:

Licenciandos que vivenciam metodologias ativas em Libras desenvolvem não apenas fluência linguística, mas também consciência discursiva, capacidade de narrar visualmente e sensibilidade para a organização espacial do enunciado. (Silva; Pereira, 2024, p. 7)

Ou seja, é a experiência didática que forma o professor, não a exposição teórica. Dessa articulação emerge a conclusão crítica: não basta inserir Libras na formação, é preciso reconfigurar o modo de ensinar. Se o professor aprende em experiências visuais colaborativas, ele ensinará de modo bilíngue e inclusivo. Se aprende por instrução expositiva oralizada, ele reproduzirá exclusão estrutural.

Assim, a formação inicial docente deve deslocar o aluno surdo do lugar de destinatário da inclusão para o lugar de agente epistemológico dela. A diferença deixa de ser objeto e torna-se fonte. Logo, a formação docente inclusiva não é aquela que adapta a diferença é aquela que se funda nela.

5. Considerações finais

A discussão apresentada ao longo deste artigo permitiu compreender que a formação inicial docente para a educação de surdos constitui um campo de disputas políticas, linguísticas e epistemológicas que ultrapassam o mero cumprimento de legislação ou a inclusão formal de conteúdos sobre Libras nos currículos. Ensinar sujeitos surdos implica reconhecer que a surdez não é ausência, mas presença. Presença de uma língua, de uma cultura, de uma forma própria de organizar o pensamento e experienciar o mundo. Tal reconhecimento altera radicalmente a compreensão do papel do professor e exige que sua formação seja concebida não somente como transmissão de conhecimentos, mas como processo de construção identitária, ética e crítica.

A análise das discussões e dos referenciais teóricos revelou que a formação docente ainda é fortemente marcada por práticas pedagógicas centradas na oralidade, na linearidade discursiva e na transmissão expositiva, o que reforça modelos historicamente excludentes para estudantes surdos. Nesse sentido, a Libras permanece frequentemente tratada como um recurso acessório, e não como língua de mediação cognitiva e cultural. Para transformar esse cenário, torna-se necessário deslocar a formação docente para um modelo que considere a visualidade como fundamento da aprendizagem e não como adaptação posterior ao conteúdo previamente pensado para ouvintes.

É nesse ponto que as metodologias ativas emergem como possibilidade formativa consistente. Ao promoverem experiências de aprendizagem colaborativa, dialógica e situada, elas reconfiguram a relação entre professor, aluno e conhecimento, permitindo que a Libras seja vivenciada como língua plena e que o futuro docente aprenda a organizar o ensino não apenas para surdos, mas com a surdez. As metodologias ativas, quando articuladas à cultura surda, possibilitam que a diferença seja tomada como princípio epistemológico, deslocando o ensino da lógica da homogeneização para a lógica da produção compartilhada de sentido.

Conclui-se que a formação de professores para a educação de surdos só se torna verdadeiramente inclusiva quando fundamentada na experiência, na visualidade e na coautoria pedagógica. A diferença surda não deve ser incorporada como desafio ou obstáculo, mas como eixo estruturante do processo educativo. Assim, formar professores para atuar com surdos é, antes de tudo, formar docentes capazes de reconhecer a diferença como potência e de construir práticas que emergem dessa potência, e não apesar dela. A inclusão, nesse sentido, deixa de ser um ideal abstrato e passa a ser acontecimento pedagógico concreto, vivido no corpo da aula, no encontro entre línguas e no compartilhamento de mundos.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

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**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a LDB para dispor sobre a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

FERNANDES, S.; MOREIRA, M. **Educação bilíngue de surdos no Brasil: desafios e contradições na formação docente**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 1, p. 1-18, 2023.

GESSER, A.; FERNANDES, E. **Formação de professores e educação de surdos: desafios contemporâneos na consolidação do bilinguismo**. Revista Educação & Linguagem, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 45-63, 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, V. R. dos. **Formação de professores para a educação bilíngue de surdos: entre políticas e práticas**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, p. 1-18, 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, K. K. de F.; NASCIMENTO, J. F. do; SILVA, F. J. D. da. **Metodologias ativas e formação inicial docente: contribuições para a educação de surdos: Uma análise sobre o uso de jogos pedagógicos no ensino de Libras como L2**. Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 1–23, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17353739. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/450>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MORAN, J.; FILATRO, A.; SILVA, M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda no ensino superior**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 1-22, 2023.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, R. C.; PEREIRA, A. B. **Práticas visuais e metodologias ativas no ensino de Libras na formação docente**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília, v. 25, n. 2, p. 1-15, 2024.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2016.