

ENTRE O ACESSO E A APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

BETWEEN ACCESS AND LEARNING: TEACHER EDUCATION AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN BUILDING INCLUSIVE EDUCATION

Daiane de Lourdes Alves Velho¹
Andréia Cristiane Godoy Fernandes Lopes²
Arleide Farias da Costa³
Maria Eliete Andrade Vitorino⁴
Marlene Lina Gomes⁵
Igor Henrique de Melo Fernandes⁶

RESUMO: Este artigo analisa a formação docente e a reorganização das práticas pedagógicas como dimensões decisivas para que a educação inclusiva ultrapasse a garantia formal de matrícula e alcance condições efetivas de participação e aprendizagem. Trata-se de estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, construído a partir de literatura e documentos mobilizados na dissertação de Marmos (2026), desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso. O recorte privilegia contribuições sobre inclusão escolar, formação continuada, barreiras pedagógicas e comunicacionais, trabalho colaborativo e Pedagogia Visual, articulando autores como Mantoan, Imbernón, Nóvoa, Carvalho, Campello, Skliar, Pletsch e Mendes, além da legislação educacional brasileira. A análise indica que a inclusão não se realiza pela presença física do estudante na classe comum, pois depende de mudanças na cultura institucional, no planejamento, na mediação, na avaliação e nas condições de acessibilidade. No caso da educação de estudantes surdos, a visualidade e a Libras evidenciam a necessidade de reconhecer diferentes vias de acesso ao conhecimento. Podemos concluir que a formação continuada, quando situada no cotidiano escolar e sustentada por políticas institucionais, favorece a revisão de concepções, o enfrentamento de práticas capacitistas e a construção coletiva de estratégias pedagógicas mais equitativas.

Palavras-chave: Educação inclusiva. formação docente. práticas pedagógicas. acessibilidade. Pedagogia Visual.

¹ Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

² Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

³ Especialista em Ensino de Ciências, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí.

⁴ Mestranda em Educação e especialista em Tecnologias na Educação Digital pela AGTU – American Global Tech University.

⁵ Graduada em Letras – Português e suas Literaturas da Língua Portuguesa pela ULBRA – Universidade Luterana do Brasil e em Pedagogia pela FAPAN – Faculdade de Paraíso do Norte.

⁶ Mestrando em Ciências da Educação e especialista em Tecnologias na Educação pela AGTU – American Global Tech University.

ABSTRACT: This article analyzes teacher education and the reorganization of pedagogical practices as key dimensions for inclusive education to move beyond the formal guarantee of school enrollment and achieve effective conditions for participation and learning. This is a qualitative study of a bibliographic and documentary nature, based on literature and documents examined in the dissertation by Marmos (2026), developed within the Professional Master's Program in Inclusive Education at the State University of Mato Grosso. The study focuses on contributions related to school inclusion, continuing teacher education, pedagogical and communication barriers, collaborative work, and Visual Pedagogy, drawing on authors such as Mantoan, Imbernón, Nóvoa, Carvalho, Campello, Skliar, Pletsch, and Mendes, as well as Brazilian educational legislation. The analysis indicates that inclusion cannot be achieved merely through the physical presence of students in mainstream classrooms, as it depends on changes in institutional culture, planning, pedagogical mediation, assessment, and accessibility conditions. In the education of deaf students, visibility and Brazilian Sign Language (Libras) highlight the need to recognize different pathways to knowledge. It can therefore be concluded that continuing teacher education, when grounded in everyday school practices and supported by institutional policies, contributes to revising educational conceptions, confronting ableist practices, and collectively developing more equitable pedagogical strategies..

Keywords: Inclusive education. teacher education. pedagogical practices. accessibility. Visual Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial às classes comuns representa uma conquista histórica, jurídica e social. Entretanto, a experiência escolar demonstra que a matrícula, embora indispensável, não esgota o significado da inclusão. O direito à educação envolve permanência, participação, acesso ao currículo, relações de pertencimento e possibilidades reais de aprendizagem. Quando essas dimensões não são asseguradas, a presença do estudante pode coexistir com formas discretas de exclusão produzidas no interior da própria escola.

Essa constatação desloca a análise da deficiência entendida exclusivamente como atributo individual para as barreiras presentes nas relações, na comunicação, no currículo, nos materiais e nas formas de organizar o ensino. A escola inclusiva não se define apenas por receber estudantes diferentes, mas por interrogar os padrões de normalidade que orientam suas práticas. Isso exige observar quem consegue acompanhar uma explicação, quem participa das interações, quais linguagens são legitimadas e que alternativas são oferecidas quando uma estratégia não alcança todos.

Mantoan (2015) situa a inclusão como transformação da escola e não como simples acomodação do estudante a estruturas previamente estabelecidas. Nessa perspectiva, integração e inclusão não são sinônimos. A primeira pode conservar o funcionamento institucional e

atribuir ao aluno a responsabilidade por adaptar-se; a segunda exige mudanças curriculares, pedagógicas e atitudinais. Mendes (2006) também problematiza a inclusão escolar ao mostrar que sua efetivação depende de condições concretas e não apenas de adesão discursiva ao princípio da diversidade.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação e a Lei Brasileira de Inclusão constituem referências relevantes para a consolidação do direito à educação das pessoas com deficiência. No campo da educação de surdos, a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 reforçam o reconhecimento da Libras e da educação bilíngue. O avanço normativo, contudo, não produz automaticamente práticas escolares acessíveis.

É nesse intervalo entre o direito reconhecido e a experiência cotidiana que a formação docente assume centralidade. Imbernón (2014) compreende a formação como processo ligado à mudança e à incerteza da profissão, enquanto Nóvoa (2001) a aproxima da reflexão sobre o próprio trabalho. A formação continuada, assim, ganha densidade quando deixa de ser uma sucessão de cursos desconectados e passa a constituir espaço de estudo, análise de situações reais, colaboração entre profissionais e revisão das escolhas pedagógicas.

3

A pesquisa de Marmos (2026), realizada com professores do Ensino Médio no contexto da educação de estudantes surdos, oferece elementos importantes para esse debate. Seus resultados apontam dificuldades relacionadas à comunicação, à formação docente, à adaptação de materiais e à articulação institucional, ao mesmo tempo em que registram esforços dos professores para incorporar imagens, vídeos legendados, esquemas, mapas conceituais e outras estratégias visuais. O estudo também destaca a parceria com intérpretes de Libras e profissionais do Atendimento Educacional Especializado como suporte relevante ao trabalho inclusivo.

A educação de estudantes surdos torna particularmente visível uma questão que atravessa toda a discussão inclusiva: não existe uma única via legítima de acesso ao conhecimento. Campello (2007) apresenta a Pedagogia Visual como perspectiva que reconhece a visualidade em sua dimensão pedagógica e cultural. Skliar (1998), por sua vez, contribui para deslocar a surdez de uma interpretação centrada no déficit para uma leitura que considera diferença linguística e cultural. Esse deslocamento modifica a maneira de planejar, comunicar, avaliar e organizar o espaço educativo.

Diante desse cenário, este artigo pergunta: em que medida a formação docente e a reorganização das práticas pedagógicas contribuem para superar a distância entre acesso escolar e efetiva participação e aprendizagem? O objetivo é analisar essas duas dimensões como componentes estruturantes da educação inclusiva, discutindo os limites de uma inclusão restrita à matrícula, a importância da formação continuada situada, as barreiras pedagógicas e comunicacionais e as possibilidades do trabalho colaborativo e da visualidade.

A relevância do estudo reside em compreender a inclusão como uma questão simultaneamente pedagógica e institucional. Essa perspectiva evita tanto a responsabilização isolada do professor quanto a expectativa de que a existência de normas seja suficiente para transformar o cotidiano escolar. Parte-se, portanto, do entendimento de que o direito à aprendizagem se concretiza na articulação entre políticas educacionais, conhecimentos profissionais, condições de trabalho, recursos de acessibilidade e decisões coletivas sobre o ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Do direito de acesso ao direito de participar e aprender

A educação inclusiva consolidou-se no debate contemporâneo como expressão do direito à educação e da valorização da diversidade humana. A Declaração de Salamanca, a legislação brasileira e as políticas de Educação Especial contribuíram para questionar modelos segregadores e ampliar a presença de estudantes com deficiência nas escolas comuns. Todavia, o deslocamento físico entre espaços segregados e classes regulares não é suficiente quando as práticas continuam organizadas a partir de um estudante idealizado, homogêneo e sem necessidades específicas de acessibilidade.

Sassaki (2012) relaciona inclusão à construção de uma sociedade capaz de modificar ambientes e atitudes para ampliar a participação. No campo escolar, isso implica abandonar a expectativa de que o estudante demonstre previamente capacidade de acompanhar um modelo fixo. Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão questiona a organização escolar tradicional justamente porque introduz a diferença como elemento constitutivo do processo educativo. A diversidade deixa de ser exceção a ser administrada e passa a orientar o próprio planejamento.

Pletsch (2020) chama atenção para as especificidades da Educação Especial no contexto inclusivo. Reconhecer o direito à escolarização comum não significa negar apoios, recursos e conhecimentos especializados. Ao contrário, a perspectiva inclusiva exige que esses suportes

sejam articulados à escolarização, evitando que o atendimento especializado se transforme em espaço paralelo ou substitutivo. A questão central passa a ser como organizar apoios que ampliem a autonomia e o acesso ao currículo.

A distinção entre integração e inclusão ajuda a compreender por que determinadas práticas, embora realizadas dentro da escola regular, podem conservar mecanismos excludentes. Na integração, a estrutura tende a permanecer inalterada e o sucesso depende da adaptação individual. Na inclusão, a pergunta se inverte: que barreiras a escola produz e que mudanças precisa realizar para garantir participação? Essa inversão possui implicações éticas, curriculares e metodológicas.

O conceito de barreira permite compreender que dificuldades escolares são produzidas na interação entre características dos sujeitos e condições do ambiente. Uma aula exclusivamente oral, por exemplo, pode parecer neutra para estudantes ouvintes, mas torna-se restritiva para estudantes surdos quando não há acessibilidade linguística e visual. De modo semelhante, avaliações padronizadas podem medir menos o conhecimento construído e mais a capacidade de responder a um formato específico.

Por isso, equidade não deve ser confundida com diminuição das expectativas acadêmicas. Oferecer diferentes formas de acesso, expressão e participação significa preservar o direito ao conhecimento por caminhos compatíveis com a diversidade. A adaptação metodológica não é favor, concessão ou simplificação automática; constitui decisão pedagógica orientada pela finalidade de remover barreiras sem esvaziar os objetivos de aprendizagem.

A legislação brasileira reforça essa compreensão ao prever recursos, serviços e organização específica para atender às necessidades educacionais. A LDB estabelece a oferta de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adequados, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão reafirma o direito a sistema educacional inclusivo. No caso dos estudantes surdos, a legislação sobre Libras e educação bilíngue acrescenta a dimensão do direito linguístico, tornando insuficiente qualquer proposta que desconsidere a língua de sinais.

A passagem do acesso para a aprendizagem requer, portanto, uma mudança de foco. Em vez de contabilizar apenas matrículas, torna-se necessário observar experiências: o estudante compreende o que é ensinado? consegue interagir com colegas e professores? participa das atividades? dispõe de recursos acessíveis? suas formas de comunicação são reconhecidas? Essas perguntas aproximam a política educacional da realidade vivida e ajudam a identificar exclusões que indicadores quantitativos, sozinhos, não revelam.

2.2 Formação docente, desenvolvimento profissional e cultura inclusiva

A formação de professores ocupa posição estratégica nesse processo, sem que isso signifique atribuir ao docente, individualmente, a responsabilidade por todas as condições da inclusão. Na pesquisa de Marmos (2026), os participantes relatam investimentos em cursos e especializações e, ao mesmo tempo, inseguranças diante de demandas comunicacionais e pedagógicas específicas. Esse contraste evidencia compromisso profissional, mas também aponta lacunas que ultrapassam iniciativas individuais e requerem respostas institucionais.

Imbernón (2014) compreende a formação docente como processo que ultrapassa a atualização técnica. Formar-se envolve analisar contextos, enfrentar incertezas e produzir conhecimentos a partir dos problemas da profissão. Essa leitura é especialmente pertinente à inclusão, pois situações educativas não se resolvem por protocolos rígidos. Um mesmo recurso pode ser adequado em determinada turma e insuficiente em outra; por isso, a capacidade de observar, interpretar e reconstruir a prática torna-se parte do conhecimento profissional.

Nóvoa (2001) relaciona formação e profissão docente, defendendo processos vinculados à experiência e à reflexão coletiva. Essa perspectiva rompe com modelos em que especialistas externos apresentam soluções prontas para professores vistos apenas como aplicadores. No cotidiano inclusivo, os educadores precisam participar da construção das respostas pedagógicas, articulando conhecimentos teóricos, observação dos estudantes, diálogo com profissionais especializados e avaliação dos resultados obtidos.

Carvalho (2013) reforça a importância de aproximar formação e realidade escolar. A análise de situações concretas favorece a construção de estratégias mais coerentes com as demandas vividas. Estudos de caso, planejamento colaborativo, acompanhamento pedagógico e discussão de experiências podem produzir efeitos mais consistentes do que ações pontuais desarticuladas do trabalho cotidiano. A formação passa, assim, a integrar a organização pedagógica da escola.

Capellini e Rodrigues (2012) destacam fundamentos históricos, conceituais e legais necessários à educação inclusiva. O domínio desses conhecimentos ajuda o professor a compreender que acessibilidade e diferenciação pedagógica não são iniciativas opcionais, mas componentes do direito à educação. Contudo, conhecer a legislação não basta. É necessário traduzi-la em decisões sobre objetivos, materiais, linguagem, tempo, espaço, interação e avaliação.

A formação continuada também precisa interrogar concepções que, mesmo de modo pouco explícito, associam deficiência a incapacidade. Expectativas reduzidas podem limitar oportunidades antes mesmo de o estudante demonstrar o que consegue realizar. Nesse sentido, uma perspectiva crítica contribui para distinguir apoio de substituição, flexibilização de empobrecimento curricular e reconhecimento da diferença de práticas que produzem inferiorização.

No caso da surdez, a formação apresenta demandas específicas. Gesser (2012) discute relações entre ouvintes, surdez e aprendizagem de Libras, enquanto Lacerda e Santos (2014) abordam desafios vividos por professores diante da presença de estudantes surdos. Não se espera que todo professor substitua o intérprete, mas é necessário compreender a educação bilíngue, reconhecer a Libras, planejar visualmente e construir formas de comunicação que favoreçam vínculo pedagógico e participação.

Os limites da formação não podem ser separados das condições de trabalho. Carga horária elevada, pouco tempo para planejamento conjunto, rotatividade de profissionais e oferta fragmentada de cursos reduzem a continuidade dos processos formativos. Marmos (2026) aponta que a insuficiência formativa percebida pelos participantes se relaciona a questões estruturais. Isso impede interpretações simplistas que responsabilizam o professor isoladamente por problemas produzidos pelo sistema.

7

Uma cultura inclusiva depende de continuidade. Quando a formação ocorre somente após a matrícula de um estudante com determinada deficiência, a escola tende a atuar de forma reativa. Processos permanentes permitem construir repertório antes das urgências, fortalecer equipes e inserir acessibilidade no planejamento geral. A diferença deixa de ser tratada como evento inesperado e passa a ser considerada desde o início da organização pedagógica.

2.3 Pedagogia Visual, acessibilidade e trabalho colaborativo

A Pedagogia Visual amplia a discussão sobre acessibilidade ao mostrar que recursos visuais não são meros adornos da aula. Campello (2007) compreende a visualidade como dimensão estruturante na educação de surdos. Isso significa organizar informações de modo que imagens, esquemas, mapas, vídeos, expressões corporais, disposição espacial e língua de sinais participem efetivamente da construção de sentidos.

Sklair (1998) contribui para uma perspectiva socioantropológica da surdez, questionando leituras que a reduzem a falta ou deficiência auditiva. Quando a escola reconhece a diferença

linguística e cultural, a pergunta pedagógica deixa de ser como aproximar o estudante surdo de um padrão ouvinte e passa a ser como construir condições para que o conhecimento circule por linguagens acessíveis. Essa mudança possui efeitos sobre o currículo e sobre as relações.

Quadros (1997; 2004) situa a língua de sinais no desenvolvimento linguístico e na educação de surdos. A educação bilíngue pressupõe Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua, reconhecendo trajetórias linguísticas específicas. A Lei nº 14.191/2021 incorporou a educação bilíngue de surdos à LDB, reforçando juridicamente uma discussão que já vinha sendo sustentada por pesquisadores e movimentos da comunidade surda.

A visualidade não elimina a necessidade de planejamento rigoroso. Inserir imagens em slides, por si só, não constitui Pedagogia Visual. É preciso perguntar que função o recurso cumpre, como se articula ao conceito trabalhado e se permite ao estudante construir relações, antecipar informações, comparar, representar e comunicar. Marmos (2026) observou que professores utilizavam recursos visuais com frequência, mas identificou também a necessidade de maior sistematização dessas estratégias no planejamento curricular.

A organização física da sala participa desse processo. Para estudantes surdos, contato visual com professor, intérprete e colegas influencia diretamente a comunicação. Disposições que impedem a visualização simultânea das interações podem criar barreiras. Iluminação, posicionamento, ritmo de fala, tempo destinado à interpretação e alternância entre exposição e leitura de materiais também interferem na acessibilidade.

A avaliação precisa acompanhar essa reorganização. Se o ensino reconhece diferentes vias de acesso ao conhecimento, os instrumentos avaliativos também devem permitir formas adequadas de expressão. Flexibilizar formato não significa abandonar critérios. Significa separar aquilo que se deseja avaliar das barreiras acidentais do instrumento. Uma resposta sinalizada, uma produção visual ou a mediação linguística podem, em determinadas situações, revelar aprendizagens que uma prova centrada exclusivamente no português escrito não consegue captar.

O trabalho colaborativo constitui outra dimensão da acessibilidade. A presença do intérprete de Libras não transfere a ele a responsabilidade pelo ensino, assim como o AEE não substitui o trabalho realizado na classe comum. Os achados de Marmos (2026) indicam que a troca de materiais, o diálogo entre profissionais e o planejamento antecipado favorecem respostas pedagógicas mais articuladas e reduzem improvisações diante das barreiras comunicacionais.

Nessa articulação, professor regente, intérprete de Libras e profissionais do AEE assumem atribuições distintas e complementares. Ao professor cabe a condução pedagógica e a avaliação; ao intérprete, a mediação linguística; ao AEE, a identificação de barreiras e a organização de recursos e estratégias de acessibilidade. Quando esses profissionais dialogam antes das atividades, ampliam-se as possibilidades de participação sem fragmentar a experiência escolar do estudante.

Embora a Pedagogia Visual seja discutida aqui a partir da educação de surdos, ela produz uma reflexão mais ampla: ensinar exige tornar o conhecimento acessível por múltiplas formas de representação. Essa constatação aproxima-se de propostas como o Desenho Universal para a Aprendizagem, discutido por Sebastián-Heredero (2020), que incentiva planejamento flexível desde o início. Não se trata de apagar especificidades, mas de reduzir barreiras previsíveis e ampliar possibilidades de participação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A opção decorre do objetivo de interpretar concepções e relações presentes na literatura e em documentos educacionais, sem pretensão de mensuração estatística ou generalização de resultados. Conforme Lüdke e André (2013), abordagens qualitativas são adequadas à compreensão de fenômenos educacionais marcados por contexto, significados e relações. Gil (2019) contribui para a delimitação da pesquisa bibliográfica como procedimento sustentado em material já elaborado.

9

O corpus principal foi delimitado a partir da dissertação de Marmos (2026), intitulada “Pedagogia Visual no Ensino Médio: práticas inclusivas na educação de estudantes surdos”, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso. O documento foi utilizado tanto como produção acadêmica recente quanto como fonte de identificação de autores e documentos diretamente relacionados ao problema deste artigo.

Foram selecionados, dentro dessa base, referenciais relacionados a quatro núcleos analíticos: a) inclusão escolar e distinção entre acesso, integração e participação; b) formação inicial e continuada de professores; c) barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais; e d) Pedagogia Visual, educação de surdos e colaboração entre profissionais. O recorte evitou incorporar obras da dissertação que não dialogavam diretamente com esses eixos.

Entre os autores mobilizados estão Mantoan (2015), Mendes (2006), Pletsch (2020), Sasaki (2012), Imbernón (2014), Nóvoa (2001), Carvalho (2013), Capellini e Rodrigues (2012), Campello (2007), Skliar (1998), Quadros (1997; 2004), Gesser (2012), Lacerda e Santos (2014) e Sebastián-Heredero (2020). Também foram considerados dispositivos legais e políticos citados no material-base, especialmente Constituição Federal de 1988, LDB, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Lei Brasileira de Inclusão e legislação relativa à Libras e à educação bilíngue de surdos.

A leitura foi orientada por categorias temáticas construídas a partir do problema de pesquisa. Em vez de reproduzir a estrutura da dissertação, o material foi reorganizado segundo as relações entre direito à aprendizagem, desenvolvimento profissional, acessibilidade e colaboração. O procedimento analítico aproximou-se da lógica de categorização temática descrita por Bardin (2011), utilizando unidades de sentido recorrentes para organizar a discussão.

Importa registrar que os resultados empíricos de Marmos (2026) são tratados como achados situados na escola e no grupo investigados pela autora. Não são apresentados como retrato de todas as redes de ensino. Sua função neste artigo é dialogar com o referencial teórico e exemplificar tensões entre política e prática, especialmente no que se refere à formação docente, comunicação, uso da visualidade e trabalho colaborativo.

10

A análise foi desenvolvida em três movimentos. Primeiro, discutiu-se a insuficiência de uma concepção de inclusão restrita à presença física. Em seguida, examinou-se a formação continuada como processo situado e institucional. Por fim, foram analisadas implicações pedagógicas relacionadas à visualidade, acessibilidade, avaliação e colaboração. Esses movimentos orientam a seção seguinte e permitem articular fundamentos teóricos, normas educacionais e evidências produzidas no estudo-base.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Inclusão escolar entre presença, participação e aprendizagem

O conjunto dos referenciais evidencia um risco recorrente: tomar a ampliação das matrículas como sinônimo de inclusão efetivada. Estar na classe comum é indispensável, mas a experiência educacional também envolve compreender orientações, comunicar dúvidas, utilizar materiais, interagir e demonstrar conhecimentos. São aspectos que dependem de escolhas didáticas intencionais e dificilmente aparecem nos indicadores administrativos de acesso.

Os achados de Marmos (2026) ilustram essa tensão. Os professores investigados reconheciam a importância da inclusão e buscavam estratégias para atender estudantes surdos, mas relatavam insegurança relacionada à Libras e à adaptação de materiais. Essa combinação de compromisso e dificuldade é relevante porque impede uma leitura moralizante do problema. Não se trata simplesmente de professores resistentes ou despreparados, mas de profissionais atuando em condições que exigem conhecimentos e suportes nem sempre assegurados pela formação e pela instituição.

A análise permite identificar três níveis de barreiras interdependentes. O primeiro é comunicacional: quando professor e estudante não compartilham plenamente uma língua, a mediação do conhecimento se torna mais complexa. O segundo é pedagógico: materiais, explicações e avaliações podem ser construídos para uma experiência predominantemente oral-auditiva. O terceiro é institucional: ausência de tempo, planejamento conjunto, recursos e políticas formativas pode transformar iniciativas inclusivas em esforços individuais descontínuos.

A perspectiva de Mantoan (2015) ajuda a interpretar esse cenário. Se a escola permanece organizada para um padrão homogêneo, qualquer diferença tende a aparecer como problema do estudante. Ao contrário, quando se assume que a diversidade integra a sala de aula, o planejamento precisa prever alternativas. Essa mudança não significa produzir uma atividade individual para cada aluno, mas ampliar as possibilidades de representação, participação e expressão sem perder de vista os objetivos comuns.

II

Na educação de surdos, a visualidade evidencia concretamente essa transformação. O uso de imagens, esquemas, vídeos legendados e mapas conceituais relatado na pesquisa-base demonstra que professores procuravam converter conteúdos organizados pela oralidade em formas visualmente acessíveis. Campello (2007) oferece sustentação para compreender esse movimento não como simples adaptação periférica, mas como reconhecimento de outra experiência de construção do conhecimento.

Os recursos pensados para enfrentar barreiras específicas também podem qualificar a experiência de toda a turma. Esquemas conceituais, sequências visuais, legendas e demonstrações práticas tornam relações e informações mais explícitas para diferentes estudantes. Esse potencial ampliado, entretanto, não deve diluir os direitos linguísticos da comunidade surda: diversificar recursos para todos não significa ignorar necessidades próprias de acessibilidade e comunicação.

Outro ponto crítico é a avaliação. Quando a escola flexibiliza o ensino, mas mantém instrumentos rígidos, parte do esforço inclusivo se perde. Avaliar com equidade exige clareza sobre o conhecimento que se pretende observar. Se a habilidade avaliada não é domínio exclusivo da modalidade escrita do português, por exemplo, outras formas de resposta podem ser pedagogicamente justificáveis. O rigor está nos critérios e nos objetivos, não na uniformidade do formato.

O foco na aprendizagem, portanto, pede acompanhamento sistemático da experiência escolar. Mais do que verificar a frequência à classe comum, interessa compreender de que modo o estudante participa, acessa os conteúdos e demonstra avanços. Ao incorporar a acessibilidade ao planejamento ordinário, a escola aproxima a inclusão de sua função pedagógica fundamental e evita tratá-la como providência posterior.

4.2 Formação continuada situada e superação das barreiras pedagógicas

No material examinado, o desenvolvimento profissional docente mostra-se necessário, mas incapaz de produzir mudanças quando tratado isoladamente. Imbernón (2014), Nóvoa (2001) e Carvalho (2013) convergem ao questionar iniciativas episódicas e desvinculadas dos problemas vividos nas escolas. Suas contribuições apontam para processos formativos contínuos, reflexivos e construídos com participação efetiva dos educadores.

12

Marmos (2026) observou que os participantes possuíam experiência e buscavam cursos e especializações, mas ainda percebiam lacunas para atuar com estudantes surdos. Esse dado é particularmente importante porque demonstra que acumular certificados não equivale necessariamente a sentir-se preparado para problemas concretos. A formação precisa produzir condições para transformar conhecimento em decisão pedagógica: como apresentar um conceito, adaptar um material, organizar uma interação ou avaliar uma aprendizagem.

Situações do cotidiano podem constituir matéria de estudo profissional: uma atividade que não alcançou os objetivos, uma dificuldade de comunicação, um instrumento avaliativo pouco acessível ou um material excessivamente verbal. Ao analisar coletivamente esses episódios, a escola desloca o foco da culpa individual para a investigação pedagógica, favorecendo a produção compartilhada de alternativas e reduzindo o isolamento do professor.

A sustentação institucional é decisiva para que esse movimento tenha continuidade. Tempo destinado a estudo e planejamento, interlocução com profissionais especializados, acompanhamento pedagógico e disponibilidade de recursos dependem de escolhas de gestão e

de políticas educacionais. Sem essa base, a expectativa de que cada docente solucione sozinho as barreiras encontradas amplia a sobrecarga e enfraquece a corresponsabilidade.

A formação anticapacitista acrescenta outra camada ao debate. Não basta aprender técnicas se permanecem intactas concepções que associam deficiência a incapacidade. Práticas aparentemente protetivas podem reduzir oportunidades de participação quando o professor antecipa que o estudante não conseguirá realizar determinada atividade. A formação crítica deve ajudar a distinguir apoio de substituição, flexibilização de empobrecimento curricular e diferença de inferiorização.

No caso da surdez, aprender sobre Libras e cultura surda permite questionar a centralidade absoluta da oralidade. Gesser (2012), Quadros (2004) e Lacerda e Santos (2014) oferecem elementos para compreender que comunicação e aprendizagem não podem ser pensadas apenas pela perspectiva ouvinte. Mesmo quando há intérprete, o professor precisa organizar sua aula considerando tempo de interpretação, visibilidade, materiais e interação direta com o estudante.

Também é necessário evitar que a formação sobre inclusão se limite a diagnósticos. Conhecer características gerais de uma deficiência pode ser útil, mas não substitui o conhecimento do estudante concreto. Dois alunos com o mesmo diagnóstico podem apresentar trajetórias, repertórios, interesses e necessidades diferentes. A formação pedagógica precisa ensinar a observar, registrar, dialogar e ajustar estratégias a partir da resposta do estudante.

13

A partir dessas relações, quatro elementos se destacam em processos formativos consistentes: continuidade, conexão com situações concretas, cooperação profissional e sustentação institucional. Sua articulação amplia a possibilidade de repercussão sobre o ensino; sua ausência tende a restringir a formação ao plano informativo, com pouca incidência nas decisões tomadas em sala de aula.

4.3 Visibilidade, colaboração e reorganização do trabalho pedagógico

Tomada como categoria de análise, a visibilidade evidencia que a inclusão pode produzir mudanças na própria didática. Marmos (2026) registrou o emprego de imagens, vídeos legendados, mapas conceituais, esquemas e arranjos espaciais favoráveis ao contato visual. Tais iniciativas revelam esforço de ressignificação do ensino, embora muitas ainda dependessem da ação particular dos docentes e não estivessem consolidadas como orientação da escola.

Esse caráter pessoal constitui uma fragilidade institucional. Se determinada prática acessível existe apenas em razão do repertório de um professor, sua permanência fica sujeita a alterações de turma, equipe ou gestão. Registrar experiências, socializar estratégias, estudá-las coletivamente e incorporá-las aos processos de planejamento são caminhos para transformar iniciativas isoladas em patrimônio pedagógico da escola.

O trabalho com intérprete de Libras é exemplo expressivo. A pesquisa-base identificou relações colaborativas valorizadas pelos professores, sobretudo quando havia troca de materiais e planejamento antecipado. Nesses casos, o intérprete participa de uma rede que amplia a acessibilidade linguística. Quando não existe articulação, sua atuação pode ficar reduzida à tradução simultânea de uma aula que não foi pensada para ser visualmente acessível.

O AEE também ganha maior potência quando conectado ao currículo da sala comum. Seu papel não é realizar novamente, em separado, o ensino que deveria ocorrer na classe regular, mas identificar barreiras, produzir recursos e apoiar estratégias de acesso e participação. A colaboração entre AEE e professor regente favorece continuidade entre os diferentes espaços e evita que o estudante seja responsável por articular sozinho experiências pedagógicas fragmentadas.

O planejamento colaborativo permite antecipar dificuldades. Conceitos abstratos, vocabulário específico, vídeos sem legenda, atividades que dependem de áudio ou discussões rápidas podem ser identificados antes da aula. Essa antecipação oferece tempo para preparar recursos, combinar estratégias com intérprete e pensar formas de participação. A acessibilidade deixa de ser improvisado realizado depois que a barreira aparece.

14

A Pedagogia Visual também questiona a organização temporal da aula. O estudante surdo precisa alternar atenção entre professor, intérprete, quadro e material. Exibir texto enquanto se fala rapidamente ou exigir leitura simultânea à interpretação pode gerar competição visual. Planejar pausas, sequenciar informações e garantir tempo de observação são decisões simples, mas pedagogicamente relevantes.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado a tecnologias digitais. Plataformas, legendagem, recursos multimodais e ferramentas de apoio ampliam possibilidades, mas não substituem intencionalidade pedagógica. Um recurso tecnológico inacessível ou utilizado sem propósito pode criar novas barreiras. A tecnologia precisa ser selecionada em função dos objetivos, do contexto e das condições de uso, não apenas por sua novidade.

A articulação entre visualidade e Desenho Universal para a Aprendizagem oferece uma direção promissora. Sebastián-Heredero (2020) propõe flexibilidade em objetivos, métodos, materiais e avaliações para atender à diversidade desde o planejamento. Essa abordagem não elimina adaptações específicas, mas reduz a quantidade de barreiras criadas por desenhos pedagógicos excessivamente rígidos.

Os achados reforçam que a inclusão ganha consistência quando não é delegada a um único agente. Docência, AEE, interpretação de Libras, coordenação e gestão cumprem funções próprias, porém relacionadas. A cooperação não apaga atribuições; ela organiza a contribuição de cada profissional em torno de um propósito compartilhado: garantir acesso ao currículo, participação e aprendizagem.

No entanto, a reorganização do trabalho pedagógico envolve três movimentos articulados: antecipar barreiras, diversificar mediações e acompanhar a participação. A visualidade oferece um exemplo concreto de como esses movimentos podem ocorrer. O objetivo não é criar uma escola de atividades paralelas, mas um ambiente em que o currículo comum possa ser acessado por diferentes vias e em que as diferenças sejam consideradas no próprio desenho do ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

15

As discussões apresentadas confirmam que a matrícula na classe comum é apenas uma das condições do direito à educação. A experiência inclusiva se concretiza quando presença escolar se combina com comunicação acessível, participação, pertencimento e aprendizagem. Se o ensino permanece preso a um padrão único de estudante, barreiras curriculares e relacionais podem persistir mesmo em ambientes formalmente inclusivos.

Nesse percurso, o desenvolvimento profissional dos educadores ocupa lugar estratégico, desde que não seja reduzido a eventos ocasionais. Os referenciais examinados sustentam processos vinculados ao cotidiano, à reflexão sobre situações concretas e à cooperação entre pares. Essa perspectiva favorece a revisão de concepções e a construção de alternativas pedagógicas coerentes com as respostas dos estudantes.

A dissertação de Marmos (2026) contribuiu para concretizar essa discussão ao evidenciar, em contexto específico de educação de estudantes surdos no Ensino Médio, simultaneamente esforços docentes e limitações estruturais. O uso de recursos visuais, a busca por formação e a parceria com intérprete e AEE mostram possibilidades existentes na escola; as dificuldades de

comunicação, a fragmentação formativa e a insuficiência de planejamento institucional revelam aspectos que ainda precisam ser fortalecidos.

A Pedagogia Visual demonstrou especial relevância porque desloca a visualidade do lugar de recurso auxiliar para o de dimensão do processo de construção do conhecimento. Ao reconhecer Libras, imagens, esquemas, organização espacial, expressão corporal e outros elementos visuais, a escola amplia as condições de acesso ao currículo e questiona a hegemonia de práticas exclusivamente oralizadas. Esse movimento não beneficia apenas a educação de surdos, embora deva preservar suas especificidades linguísticas e culturais.

Os dados discutidos também afastam a responsabilização individual do professor. Tempo para planejamento, recursos, apoio especializado, coordenação pedagógica e políticas públicas consistentes compõem as condições necessárias ao trabalho. Intérpretes de Libras e profissionais do AEE exercem funções essenciais, sem substituir a docência da classe comum. A efetividade das ações depende da articulação entre esses diferentes atores.

Como desdobramento, futuras investigações podem acompanhar processos formativos ao longo do tempo e examinar seus efeitos sobre o planejamento, a participação e a aprendizagem. A escuta dos próprios estudantes também merece maior presença nas pesquisas, sobretudo para compreender como vivenciam a acessibilidade, o pertencimento e as relações pedagógicas. Esse movimento pode ampliar a compreensão da inclusão a partir de quem experimenta cotidianamente as condições oferecidas pela escola.

16

Superar a distância entre estar na escola e aprender nela significa reconhecer que a inclusão se materializa em escolhas cotidianas: na forma de explicar, organizar o espaço, selecionar materiais, avaliar, dialogar e reconstruir percursos. A escola inclusiva, nessa perspectiva, não procura apagar diferenças; cria condições pedagógicas para que elas coexistam sem se converter em desigualdade de acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- 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. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (org.). Estudos surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim (org.). Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais. Bauru: UNESP/FC, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva e a criação de vínculos: um novo olhar. *Apae Ciência*, v. 1, n. 1, 2013.

GESSER, Audrei. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LÜDKE, Maria; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MARMOS, Edith Vieira Vanni Penhavel. Pedagogia visual no Ensino Médio: práticas inclusivas na educação de estudantes surdos. 2026. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento - Diálogos em Educação*, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. São Paulo: Editora Luz, 2012.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.