

FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS SURDAS:
desafios e potencialidades na construção de uma educação
bilíngue e inclusiva ¹

TEACHER TRAINING FOR DEAF TEACHERS:
challenges and potentialities in building a bilingual and inclusive
education

Eladia Vera Gomes da Silva ⁱ

RESUMO: O artigo investigou a formação inicial e a prática pedagógica de professoras surdas na Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT, objetivando compreender seus impactos na educação bilíngue (Libras/Português) e na inclusão escolar. Adotou-se o estudo de caso, com questionários semiestruturados aplicados a duas professoras surdas e entrevista com uma coordenadora pedagógica, analisados conforme Bardin (2016). Os resultados evidenciaram que as professoras atuam como modelos linguísticos e identitários fundamentais, embora enfrentam barreiras na formação superior e uma cultura escolar pouco preparada para a diversidade. Conclui-se pela urgência de políticas públicas que garantam acessibilidade e formação específica em Educação Bilíngue.

Palavras-chave: Educação de surdos. Formação de professores surdos. Educação bilíngue. Libras. Inclusão educacional.

ABSTRACT²: This article investigated the initial teacher training and the pedagogical practice of deaf women teachers in the municipal education

¹ Este Artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado A atuação pedagógica de professoras surdas e seu contexto de formação: a urgência e os limites para a efetivação de uma educação bilíngue com libras (l1) e língua portuguesa (l2), sob orientação da Prof^a. Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2026/1.

² Resumo traduzido por Professora Mestra Betsemens Barboza de Sousa. Graduação em Letras Português/Inglês pela UNEMAT Câmpus de Sinop (2013). Mestrado em Estudos Linguísticos pela UFMT Cuiabá (2015). Doutoranda em Letras

system of Sinop city in Mato Grosso State, aiming to understand its impacts on bilingual education (Brazilian Sign Language/Portuguese) as also on the school inclusion. A case study approach was adopted as well semi-structured questionnaires applied to two deaf teachers and an interview with a pedagogical coordinator. These data were later analyzed according to Bardin's suggestion (2016). The results evinced that the teachers act as fundamental linguistic and identity role models, although they face barriers when comes to higher education, likewise a school culture barely prepared for diversity. It is concluded that there is an urgent need for public policies that may guarantee accessibility and specific teacher training in Bilingual Education.

Keywords: Deaf education. Teacher training for deaf teachers. Bilingual education. Brazilian sign language. Educational inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente marginalizadas, as Línguas de Sinais conquistaram seu estatuto linguístico a partir dos pioneiros estudos de Stokoe (1960). No Brasil, a Libras foi oficializada pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelos Decretos nº 5.626/2005 e, mais recentemente, pela Lei nº 14.191/2021. E, apesar de o tema ter ganhado espaço em debates acadêmicos, normativas inclusivas e discursos institucionais, a escola real ainda opera sob a lógica da “inclusão por decreto”. O que acontece nas universidades, nas salas de aula e nas políticas de contratação não reflete, na prática, o compromisso com a diferença. A ausência de um registro escrito próprio limita a documentação da cultura surda, e a escrita em Português como segunda língua (L2) impõe barreiras cognitivas devido à sua descontinuidade com a estrutura visual-espacial da Libras (CAPOVILLA et al., 2006).

A educação ³bilíngue plena requer o ensino da Libras sinalizada e escrita, com alternativas como o ⁴SignWriting apontadas como caminho para superar a dependência do português e do “português sinalizado”, favorecendo a fluência e a autonomia intelectual (THOMA et al., 2014). Portanto a matrícula não garante acesso. A presença não garante pertencimento. A Libras não é mero apoio; é língua de pensamento. E quando o aluno surdo não vê a si mesmo representado por quem ensina, aprende a silenciar.

pelo PPGLetras da UNEMAT Campus de Sinop (2025). <http://lattes.cnpq.br/5302438508837994;teacherbettybarboza@gmail.com>.

³ A educação bilíngue para surdos no Brasil adota a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda (L2), garantindo acessibilidade e desenvolvimento cognitivo. Reconhecida na LDB (Lei 14.191/2021), foca na cultura surda, com a Libras como língua de instrução. A abordagem promove inclusão e facilita a escolarização, com o português como língua-alvo

⁴ O SignWriting (ou escrita de sinais) é um sistema gráfico que representa visualmente os sinais da Libras (configuração de mão, movimento, local e expressão facial)

E quando recortamos especificamente a formação e a atuação do professor surdo, esse cenário ganha contornos ainda mais urgentes. É exatamente nesse espaço que o sujeito surdo encontra seu primeiro espelho linguístico e identitário. É o momento em que ele deixa de ser “aluno especial” para se reconhecer como parte de uma comunidade com história, cultura e forma própria de estar no mundo. Isso significa que a presença de um docente surdo não é apenas um detalhe metodológico: é alicerce cognitivo e emocional. Se a língua natural é negada ou subalternizada, o desenvolvimento pleno desmorona junto.

Pesquisas e estudos nacionais e internacionais (Skliar, Quadros, Gesser, Lacerda, entre outros autores) apontam que a ausência de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior, a desconexão curricular e a invisibilidade da cultura surda na formação docente estão diretamente relacionadas à descontinuidade profissional, à precarização de vínculos e à reprodução de práticas que subordinam a Libras ao português. Ou seja, o sistema compromete justamente quem deveria ser protagonista do processo bilíngue. A universidade deixa de ser espaço de emancipação e passa a ser percebida como barreira estrutural. Assim, o professor surdo deixa de “ser formado para ensinar” e passa a “ter que se adaptar para sobreviver” em um modelo que não foi pensado para ele.

E quanto mais negligenciada essa formação, mais frágil se torna a educação bilíngue. Estudantes que não têm acesso a modelos linguísticos nativos crescem com lacunas de fluência, inseguranças identitárias e dificuldades de letramento que muitas vezes resultam em dependência exclusiva de intérpretes e enfraquecimento do orgulho surdo. A escola, quando falha em garantir a docência surda em pé de igualdade, está na prática validando a assimilação como norma de sucesso e isso é um dano geracional.

Por esse motivo, investigar a trajetória e a prática de professoras surdas não é apenas mapear carreiras: é produzir reflexão urgente sobre como estruturar políticas de formação, garantir acessibilidade plena nas IES e efetivar uma educação que reconheça a Libras como língua de instrução, não de tradução. Este artigo discute a formação inicial e a prática pedagógica de professoras surdas na Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT, com foco nos desafios enfrentados, nas estratégias visuais-espaciais empregadas e na centralidade identitária que exercem no cotidiano escolar. Analisar esse cenário significa encarar que a inclusão verdadeira não depende apenas de leis ou mediação externa, mas de reconhecimento epistêmico, valorização profissional e condições reais de permanência. A presença do professor surdo já não pode mais ser tratada como “exceção” ou “apoio”; é necessidade mínima para que a educação bilíngue aconteça com integridade. Porque, no fim, quando se fala de educação de surdos, não basta garantir a vaga na sala: é preciso garantir que a língua, a cultura e a identidade de quem aprende sejam, de fato, ensinadas por quem as vive.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O professor surdo como sujeito epistêmico e político

A presença do professor surdo no ambiente escolar transcende a mera função de instrutor de língua, configurando-se como um ato político e epistêmico que desafia a histórica hegemonia da

oralidade. Conforme defendem Skliar (1998) e Quadros (2008), esse profissional atua como modelo identitário e linguístico imprescindível, permitindo que o aluno surdo se reconheça como sujeito capaz e pertencente ao espaço acadêmico ao interagir com alguém que “pensa, ensina e se expressa em Libras”. Essa função representativa ganha contornos ainda mais profundos quando articulada à metáfora da águia e da galinha, proposta por Perlin (1998), que ilustra a resistência da comunidade surda frente a modelos que a obrigaram a viver como ⁵“galinhas” em contextos oralizantes, privados de sua língua natural. A Libras, nesse sentido, materializa o ato de “voar com as próprias mãos”, reafirmando a autonomia, a agência e a natureza visual-espacial do sujeito surdo.

No entanto, a efetivação desse papel esbarra na lógica da “inclusão por decreto”, fenômeno criticado por Lacerda (2008), no qual a simples matrícula do aluno e a presença de um intérprete são equivocadamente tomadas como garantia de inclusão plena. A mediação exclusiva por terceiros frequentemente gera distanciamento afetivo e pedagógico entre o professor regente e o estudante surdo, sobrecarrega o intérprete – que acaba assumindo funções docentes para as quais não foi formado – e subordina a Libras ao português, reduzindo-a a um recurso auxiliar em vez de consolidá-la como língua de instrução e de pensamento.

Como alertam Gesser (2009; 2012) e a FENEIS (2013), uma escola bilíngue genuína exige que o professor surdo ocupe a centralidade do processo educativo, atuando como docente pleno em todas as áreas do conhecimento, e não como coadjuvante ou mediador linguístico.

Não obstante, a trajetória desses profissionais é marcada por fragilidades estruturais na formação superior, que muitas vezes é avaliada como “parcialmente suficiente”. Estudos de Lacerda (2008) e Quadros (2008) evidenciam que as Instituições de Ensino Superior ainda reproduzem barreiras de acessibilidade linguística, como a ausência sistemática de intérpretes, a inexistência de materiais visuais adaptados e uma desconexão curricular entre os conteúdos teóricos e as demandas reais do cotidiano escolar bilíngue. Resume-se a isso a invisibilidade da cultura surda nas universidades, onde a escassez de docentes surdos como formadores perpetua um ciclo excludente no próprio berço da preparação pedagógica, reforçando o que Strobel (2008) denomina de “colonização epistêmica” do saber surdo. Superando esses obstáculos, a prática docente observada no Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop (CMEEIS) demonstra como a epistemologia surda se traduz em estratégias pedagógicas visual-espaciais – como teatro pedagógico, uso estratégico de imagens, legendas, organização espacial da sala e sinalização fluente – que respeitam a modalidade natural de acesso ao conhecimento dos alunos. A coordenação pedagógica classifica essa atuação como “excelente”, corroborando os postulados de Klein (apud Gesser, 2012) de que o contato com um “professor nativo” não apenas acelera a aquisição linguística, mas fortalece bases cognitivas e emocionais sólidas, transmitindo uma identidade surda autêntica e positiva que nenhum docente ouvinte, por mais proficiente que seja, consegue replicar integralmente. Assim, a centralidade do professor surdo revela-se não apenas uma questão de representatividade simbólica, mas um imperativo pedagógico, linguístico e político para a consolidação de uma educação bilíngue verdadeiramente emancipatória, exigindo políticas públicas que garantam sua formação acessível, sua

⁵ FÁBULA. A águia e a galinha. Versão popular atribuída a autores como Leonardo Boff ou contos de tradição oral. Disponível em diversas fontes, como: BOFF, L. A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

inserção plena no magistério e o reconhecimento da surdez como diferença cultural e não como déficit a ser normalizado.

2.2. Educação de surdos no Brasil

A educação de surdos no Brasil vive uma virada paradigmática, deixando para trás a visão clínica da surdez como deficiência para abraçar uma perspectiva cultural e linguística, como defende Carlos Skliar (1998). Ou seja: a surdez não é uma falta a ser corrigida, mas uma diferença a ser reconhecida e valorizada politicamente.

Nesse cenário, a Libras emerge não como mero recurso de acessibilidade, mas como a primeira língua (L1) e a base real do pensamento e do desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo. Ronice Quadros (2008) é enfática ao afirmar que uma escola verdadeiramente bilíngue é aquela em que a Libras é língua de instrução, e não apenas uma disciplina isolada ou um instrumento de mediação pontual.

A presença do professor surdo transcende a função de tradutor ou auxiliar. Autores como Nídia Sá e Madalena Klein reforçam que o docente surdo atua como um modelo identitário e linguístico insubstituível. Quando o aluno surdo vê alguém que pensa, ensina e se expressa na sua língua natural, ele internaliza a própria capacidade de aprender e pertencer ao espaço acadêmico. Isso não é apenas sobre representatividade; é sobre construção de subjetividade e autoeficácia. E, assim como em qualquer processo educativo, a identidade é o alicerce da aprendizagem: se o aluno não se vê no espelho da sala de aula, o vínculo cognitivo se rompe.

Porém, a efetivação dessa proposta esbarra no que Cristina Lacerda (2008) denuncia como a “inclusão por decreto”. A matrícula está garantida por lei, mas a permanência e o aprendizado são sabotados pela falta de acessibilidade nas universidades e pela precarização dos vínculos profissionais. Muitas formações de pedagogia e letras ainda operam na lógica ouvinte, desconectadas da realidade visual-espacial da Libras e desprovidas de professores surdos como formadores. Sem essa base, o futuro docente chega à sala de aula com o diploma, mas sem as ferramentas pedagógicas específicas que a comunidade surda exige. O abismo entre a teoria acadêmica e a prática bilíngue se torna, assim, uma barreira produzida pelo próprio sistema formador.

Audrei Gesser (2009, 2012) alerta que a formação bilíngue exige mais do que domínio gramatical de sinais; exige imersão cultural, compromisso político e didáticas que respeitem a modalidade visual. Quando a escola ignora essas especificidades e impõe práticas oralistas ou subordinadas ao português, ela não inclui; ela assimila. E a assimilação silencia. O arcabouço legal brasileiro, da Lei nº 10.436/2002 ao Decreto nº 5.626/2005, já traçou o caminho, mas a prática escolar ainda engatinha na dependência de mediações externas e na ausência de políticas estruturantes de carreira.

Sendo assim, a educação bilíngue não é um favor ou uma adaptação curricular; é um direito linguístico e cognitivo. A presença do professor surdo na regência de classes desafia a hegemonia da oralidade e garante que a Libras seja, de fato, o veículo do conhecimento. Se o desenvolvimento

humano se constrói nas interações, como apontam os estudos socioculturais, então uma sala de aula sem a língua natural do aluno e sem um docente que a domine como materna é, na prática, um espaço de exclusão disfarçado de inclusão. O professor surdo não é coadjuvante; é protagonista. E sem ele, a escola não ensina o surdo; ela apenas o acomoda. Violência linguística gera déficit cognitivo; acesso à própria língua gera emancipação.

2.3 Abordagem metodológica

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter explicativo, orientada pela perspectiva de estudo de caso, considerando que o fenômeno investigado, a formação e a prática pedagógica de professoras surdas na educação bilíngue, exige a interpretação de significados, trajetórias profissionais e vivências subjetivas que não se esgotam na simples mensuração numérica. A metodologia qualitativa permite compreender a experiência docente em profundidade, articulando teoria e prática no contexto da inclusão linguística, conforme destacado por Triviños (1987), ao enfatizar a importância de captar as nuances dos fenômenos educacionais em seu contexto natural e dinâmico.

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa de campo no Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop (CMEEIS), município de Sinop/MT. Participaram três sujeitos: duas professoras surdas atuantes na educação de alunos surdos (uma graduada em Pedagogia e outra em Letras) e uma coordenadora pedagógica da rede municipal, responsável pelo acompanhamento das práticas inclusivas. A coleta de dados ocorreu ao longo do ano de 2024.

A técnica utilizada combinou questionário semiestruturado, aplicado às professoras surdas, e entrevista semiestruturada, conduzida com a coordenadora pedagógica. Conforme Triviños (1987), esse formato permite amplitude discursiva e espontaneidade, favorecendo o aprofundamento das narrativas enquanto mantém o foco temático da investigação, garantindo que os participantes expressem suas percepções com liberdade.

Todos os procedimentos foram mediados por um intérprete de Libras certificado, assegurando a acessibilidade comunicacional e o respeito à autonomia linguística das participantes. As falas foram registradas, transcritas e adaptadas para a modalidade escrita, sendo posteriormente organizadas e analisadas à luz da análise temática de conteúdo proposta por Bardin (2016). A análise percorreu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, permitindo a identificação de núcleos de sentido, agrupamento em categorias e interpretação das recorrências à luz do referencial teórico.

Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo os princípios éticos de confidencialidade, voluntariedade e sigilo, conforme as normas que regem pesquisas envolvendo seres humanos. Para preservar suas identidades, as profissionais foram identificadas como Professora Surda 1, Professora Surda 2 e Coordenadora Pedagógica (CP).

Assim, a escolha da abordagem qualitativa por meio de estudo de caso e instrumentos semi estruturados permitiu acessar a voz e as experiências de profissionais diretamente envolvidos na

realidade da educação bilíngue, produzindo dados alinhados ao objetivo central deste estudo: compreender como a formação inicial e a prática pedagógica de professoras surdas impactam o processo educacional e a construção identitária dos alunos surdos na Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas e questionários aplicados às professoras surdas e à coordenadora pedagógica do CMEEIS revelaram que a formação inicial, embora concluída, é avaliada como "parcialmente suficiente" pelas participantes. A Professora PS relatou ter cursado toda a graduação sem o apoio de intérpretes de Libras, o que limita o acesso pleno aos conteúdos acadêmicos e gerou um distanciamento entre a teoria universitária e a prática docente bilíngue. Esse achado corrobora as reflexões de Lacerda (2008) e Perlin (2008), que alertam para a contradição de formar professores para a inclusão em ambientes universitários que ainda reproduzem barreiras comunicacionais e culturais.

No cotidiano escolar, os dados evidenciaram que as professoras surdas utilizam estratégias pedagógicas fundamentadas na visualidade — como teatro, recursos imagéticos, legendas e fluência em Libras — que potencializam a aprendizagem dos alunos surdos. A coordenadora pedagógica classificou o desempenho dessas profissionais como "excelente", destacando que a transmissão da identidade e cultura surda ocorre com uma naturalidade que professores ouvintes, mesmo proficientes em Libras, não conseguem replicar. Esse resultado valida as proposições de Quadros (2008) e Skliar (1998): o professor surdo não atua apenas como mediador linguístico, mas como sujeito epistêmico e modelo identitário imprescindível para a construção da autoestima e do pertencimento dos estudantes.

Contudo, a pesquisa identificou que a efetivação da educação bilíngue esbarra no fenômeno da "inclusão por decreto". Apesar do reconhecimento institucional pela qualidade do trabalho desenvolvido, existe apenas uma professora surda concursada em toda a rede municipal de Sinop; as demais atuam por contrato temporário. Essa precarização do vínculo empregatício revela uma fragilidade nas políticas públicas locais, que ainda dependem da "boa vontade" institucional em vez de garantirem direitos estruturantes, como cotas em concursos e planos de carreira acessíveis. Conforme Gesser (2009; 2012), a verdadeira educação bilíngue exige a centralidade do professor surdo no currículo regular, e não sua atuação restrita a funções auxiliares ou ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Além disso, observou-se que a ausência de professores surdos como formadores nas Instituições de Ensino Superior perpetua uma lacuna na preparação dos futuros docentes. As participantes sugeriram a criação de licenciaturas específicas em Educação Bilíngue, indicando que os cursos tradicionais de Pedagogia ainda não contemplam as especificidades linguístico-culturais da comunidade surda. Essa constatação dialoga com a perspectiva de que a formação docente deve integrar saberes pedagógicos, domínio de Libras como L1 e imersão na cultura surda, superando abordagens bimodalistas que subordinam a língua de sinais à língua oral.

Porém, constatou-se que as turmas atendidas por professoras surdas apresentam maior engajamento, fluência na aquisição de Libras e desenvolvimento de bases cognitivas e emocionais mais sólidas. Esses resultados reforçam que a inclusão do professor surdo não é apenas uma questão de representatividade, mas uma necessidade pedagógica para a garantia de direitos linguísticos e aprendizagem significativa. Dessa forma, a análise dos dados permite afirmar que o enfrentamento das barreiras na formação e na prática docente requer ações contínuas e integradas entre universidades, gestores e formuladores de políticas, sustentadas em uma perspectiva da identidade surda. Apenas por meio de investimentos em acessibilidade plena nas IES, formação específica em Educação Bilíngue e valorização profissional efetiva será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, onde a Libras seja língua de instrução e a surdez seja celebrada como diferença cultural e linguística.

4 Considerações finais

Durante o desenvolvimento da pesquisa, alguns desafios se apresentaram, principalmente no que diz respeito à delimitação do recorte e à articulação entre a formação acadêmica e a prática cotidiana das professoras surdas. No início da investigação, houve a necessidade de definir um foco mais específico sobre como as barreiras de acessibilidade no ensino superior impactam diretamente a atuação em sala de aula, o que exigiu revisões no planejamento inicial e reflexões constantes acerca dos limites e possibilidades metodológicas do estudo de caso.

Além disso, a coleta de dados também apresentou obstáculos comunicacionais. A mediação por intérpretes de Libras, embora essencial para garantir a acessibilidade, demandou um processo de escuta cuidadoso e sensível para captar as nuances das experiências vividas. Em determinados momentos, foi necessário ajustar os instrumentos de coleta para ampliar a compreensão sobre a relação entre teoria e prática na educação bilíngue e, ao mesmo tempo, garantir um ambiente de confiança que permitisse aos participantes expressarem suas percepções com maior profundidade. Tais adaptações contribuíram positivamente para o enriquecimento da análise, oferecendo um panorama mais completo sobre a realidade docente em Sinop/MT.

Essas modificações metodológicas, longe de comprometerem o rigor da pesquisa, permitiram uma aproximação mais ética e humanizada com o campo estudado. A experiência demonstrou que investigações envolvendo a epistemologia surda exigem flexibilidade e abertura para redirecionamentos, tendo em vista que a tradução de narrativas em Libras para o texto acadêmico escrito requer um olhar sensível que respeite a visualidade e a cultura surda sem descaracterizar as falas originais. Assim, o processo de adaptação revelou-se essencial para a construção de uma análise alinhada às reais demandas da comunidade surda.

Além dos achados discutidos, a vivência com a pesquisa proporcionou reflexões relevantes sobre a urgência de políticas educacionais estruturantes que garantam a permanência e a valorização do professor surdo. A análise revelou que a formação inicial, ainda que conquistada legalmente, esbarra na ausência de acessibilidade plena nas IES e na precarização dos vínculos empregatícios nas redes municipais. As participantes enfatizaram que, sem a criação de cursos específicos em Educação

Bilíngue e a implementação de cotas em concursos públicos, a inclusão permanece simbólica e distante da efetivação de uma escola verdadeiramente bilíngue.

Essa compreensão reforça a necessidade de que as instituições de ensino desenvolvam ações que ultrapassem a mera contratação temporária e consolide o professor surdo como docente pleno e sujeito epistêmico. A presença dele em sala de aula não deve ser restrita ao atendimento especializado ou à função de auxiliar, mas reconhecida como modelo linguístico e identitário insubstituível para a aquisição da Libras (L1) e para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos surdos. Nesse sentido, a pesquisa reafirma que a educação bilíngue deve ser estruturada com base nos direitos linguísticos, e não em perspectivas assistencialistas ou medicalizantes.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação do estudo para incluir outras redes de ensino e diferentes etapas da educação básica, a fim de construir uma visão mais abrangente sobre a atuação docente surda. A escuta dos próprios alunos surdos, especialmente, pode revelar nuances importantes sobre como percebem e se beneficiam da mediação pedagógica de professores surdos, contribuindo para a elaboração de diretrizes mais alinhadas às suas necessidades. Além disso, investigações comparativas entre IES públicas e privadas podem oferecer novas perspectivas sobre as políticas de acessibilidade e formação continuada, considerando as diferenças estruturais entre os contextos acadêmicos.

Outra possibilidade relevante seria o desenvolvimento de estudos longitudinais, que acompanhassem por um período prolongado o desempenho acadêmico e o fortalecimento identitário de alunos surdos escolarizados em contextos com presença efetiva de professores surdos. Esse tipo de investigação permitiria avaliar a eficácia da educação bilíngue, identificar lacunas formativas e compreender como as práticas pedagógicas visuais se consolidam ou se transformam ao longo da trajetória escolar.

Conclui-se que a efetivação da educação bilíngue para surdos vai além do cumprimento de normativas legais: requer um compromisso ético, político e pedagógico com a valorização da diferença cultural e linguística, fundamentado no reconhecimento da Libras como língua de instrução e na centralidade do professor surdo como agente de transformação educacional. A construção de uma escola verdadeiramente Bilíngue (Libras como a primeira língua (L1), o português, como segunda língua (L2)) depende de ações coletivas e estruturais, sustentadas por políticas públicas consistentes e pelo engajamento de toda a comunidade acadêmica e escolar. Ao compreender a docência surda como um ato de resistência e afirmação identitária, a pesquisa reafirma a importância de uma educação que acolha, legitime e promova a diversidade, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos sujeitos surdos e para a consolidação de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRAGA, Ana Paula; SILVA, Cláudia. A presença do professor surdo na escola bilíngue: desafios e possibilidades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 75-92, 2018.

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.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

CAPOVILLA, F. C. et al. Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: Edusp, 2006.

GESSER, Audrei. Libras em contexto. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação de surdos: trajetórias, políticas e conquistas. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atenção educacional aos surdos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 23-42.

QUADROS, Ronice Müller de. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RAMOS, Maria das Graças. A língua de sinais: uma linguagem visual-espacial. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas Sul, 2004.

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

THOMA, A. et al. Educação Bilíngue de Surdos: perspectivas e práticas. Brasília: MEC, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 1 de julho de 2026.

Aprovado em: 21 de agosto de 2026.

ⁱ Eladia Vera Gomes da Silva. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2026/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.