

João Renato dos Santos Junior



Universidade Federal do Acre
joao.junior@ufac.br

Alexandre Melo de Sousa



Universidade Federal do Acre
alexandre.sousa@ufac.br

Submetido em: 30/01/2023

Aceito em: 08/04/2023

Publicado em: 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14947](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14947)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS EM RIO BRANCO, ACRE: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre a formação de professores surdos na cidade de Rio Branco, Acre, a partir da perspectiva dos sujeitos (docentes) surdos. Serão descritas as trajetórias de formação de seis participantes surdos (três homens e três mulheres). O estudo é do tipo aplicado, empírico e de abordagem qualitativa. Os objetivos são de natureza analítico-descritiva, uma vez que analisamos as falas dos participantes surdos quanto aos seus processos de formação e os desafios enfrentados. A fundamentação teórica tomou por base os estudos de Mendes e Pereira (2017), Nóvoa (1995; 2019); Vilhalva (1994), Quadros e Stumpf (2014) e Stumpf e Linhares (2019). Os resultados mostraram que a trajetória foi permeada de lutas e esforços para vencer os desafios, especialmente quanto à comunicação. O desconhecimento da Libras nos espaços de formação é uma barreira para os surdos, e a inclusão fica na intenção. Com isso, percebemos que há ainda muito a avançar no que diz respeito à formação de professores surdos no estado do Acre, mas os caminhos estão se abrindo e o docente surdo está, pouco a pouco, construindo seu protagonismo na educação de surdos, a partir de uma formação consolidada em áreas específicas da Libras, nas formações em nível de pós-graduação, nas aprovações em concursos públicos para o magistério básico e superior, nas presenças em espaços sociais e políticos diversos, entre outros. Desse modo, vislumbramos uma formação mais humana, inclusiva e bicultural, em que o surdo encontre espaço para a valorização da sua cultura e a consolidação da sua identidade (humana e profissional).

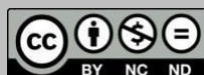
Palavras-chave: Formação de professores. Surdos. Rio Branco. Trajetórias. Desafios.

TRAINING OF DEAF TEACHERS IN RIO BRANCO, ACRE: CAREER AND CHALLENGES

ABSTRACT

This paper presents a research on the training of deaf teachers in the municipality of Rio Branco, Acre, from the perspective of deaf subjects (teachers). Specifically, we intend to describe the training trajectories of six research participants (three deaf men, and three deaf women). The study is applied, empirical and with a qualitative approach. The objectives are of an analytical-descriptive nature, since we analyzed the speeches of the deaf participants regarding their training processes and the challenges they have faced. The theoretical foundation was based on the studies of Mendes and Pereira (2017), Nóvoa (1995; 2019); Vilhalva (1994), Quadros and Stumpf (2014) and Stumpf and Linhares (2019). The results showed that the trajectory was permeated with struggles and efforts to overcome challenges, especially regarding communication. The lack of knowledge of Libras in training spaces is a barrier for the deaf, and inclusion is just an intention. With this, we realize that there is still a lot to advance with regard to the training of deaf teachers in the state of Acre, but the paths are opening and the deaf teacher is, little by little, building his role in the education of the deaf, from of a consolidated formation in specific areas of Libras, in the formations in postgraduate level, in the approvals in public contests for the basic and superior teaching, in the presences in diverse social and political spaces, among others. In this way, we envisage a more humane, inclusive and bicultural formation, in which the deaf person finds space for the appreciation of his culture and the consolidation of his identity (human and professional).

Keywords: Teacher Training. Deaf. Rio Branco. Trajectories. Challenges.



FORMACIÓN DE PROFESORES SORDOS EN RIO BRANCO, ACRE: TRAYECTORIAS Y DESAFÍOS

RESUMEN

Con este artículo se presenta una investigación sobre la formación de profesores sordos en la ciudad de Rio Branco, Acre, desde la perspectiva de los sujetos sordos (docentes). Para ello, se describe las trayectorias formativas de 6 participantes de la investigación (3 hombres sordos y 3 mujeres sordas). El estudio es aplicado, empírico y con un enfoque cualitativo. Los objetivos establecidos son de carácter analítico-descriptivo, ya que analizamos los discursos de los participantes sordos respecto a sus procesos formativos y los desafíos enfrentados. La fundamentación teórica se basó en los estudios de Mendes y Pereira (2017), Nóvoa (1995; 2019); Vilhalva (1994), Quadros y Stumpf (2014) y Stumpf y Linhares (2019). Los resultados mostraron que la trayectoria estuvo impregnada de luchas y esfuerzos para superar desafíos, especialmente en lo que se refiere a la comunicación. El desconocimiento de Libras en los espacios de formación es una barrera para los sordos y la inclusión se queda en la intención. Con esto, nos damos cuenta de que aún queda mucho por avanzar en lo que se refiere a la formación de profesores sordos en el estado de Acre, pero los caminos se abren y el profesor sordo va, poco a poco, construyendo su papel en la formación de los sordos, a partir de una formación consolidada en áreas específicas de Libras, en las formaciones a nivel de posgrado, en las aprobaciones en concursos públicos para la enseñanza básica y superior, en las presencias en diversos espacios sociales y políticos, entre otros. De esta manera, vislumbramos una formación más humana, inclusiva y bicultural, en la que la persona sorda encuentre espacio para la valorización de su cultura y la consolidación de su identidad (humana y profesional).

Palabras Clave: Formación docente. Sordo. Río Branco. Trayectorias. Desafíos.

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre a formação do professor surdo no município de Rio Branco, no Acre, é falar da minha própria história. Nesse contexto, estive dos dois lados da história: inicialmente, como aluno surdo da Rede Pública, acompanhei as mudanças de perspectivas na Educação Especial e as tentativas de “incluir” o surdo no sistema de ensino. Já como professor surdo, pude entender e sentir os desafios que se impõem para o profissional surdo no exercício de sua função, inserido em um sistema que também se estabelece na perspectiva do professor não-surdo. São essas as duas faces de um mesmo sistema que ainda não encontra lugar confortável para o sujeito surdo, embora muitos avanços já tenham sido conquistados.

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Acre (UFAC) sobre a formação de professores surdos em Rio Branco, Acre, a partir das percepções dos docentes surdos. Nosso interesse é descrever os processos formativos de seis participantes (três homens surdos e três mulheres surdas), de modo a destacar os desafios enfrentados ao longo de e após a formação.

Discutir a respeito da formação de professores surdos é, antes de tudo, mostrar as possibilidades de formação humana, emancipadora e inclusiva em que o sujeito surdo, a partir de sua constituição profissional, se firma nos diferentes espaços de ensino, a partir de sua cultura e identidade visual. Paralelo a isso, a atuação de surdos no ensino, na escola ou em outros espaços formativos se recobrem de inspiração para seus pares que, ao longo dos anos, não conseguiam vislumbrar a possibilidade de protagonizar o processo de docência.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS

Para Mesquita (2018), ser professor não é uma tarefa fácil, especialmente quando consideramos que seu objeto (o aluno) e seu campo de atuação (a escola) são elementos complexos. Apoiada em Frezza *et al.* (2009), Mesquita (2018) afirma o seguinte em relação a essa complexidade:

Parte desta complexidade se justifica pela abertura da escola e a entrada de alunos com realidades sociais e culturais diversas. Além disso, os novos alunos adentram à escola influenciados pelo mundo contemporâneo do qual são pioneiros, caracterizado por novas formas de relações

humanas, virtuais e reais, até novas formas de consumo material e intelectual que o meio digital e tecnológico proporciona. (FREZZA *et al. apud* MESQUITA, 2018, p. 45)

Portanto, o professor, na perspectiva de sua formação profissional, deve se construir de dentro para fora, a partir das reflexões que afloram de sua prática, das exigências que vão surgindo no cotidiano escolar, nas relações com os participantes da escola e da comunidade escolar e nas diferenças encontradas nos espaços de ensino.

Mendes e Pereira (2017), tomando por base as reflexões de Ens e Donato (2011), afirmam que ser professor constitui uma responsabilidade complexa e de caráter político-social, uma vez que se atribui ao professor a melhoria da sociedade. Mendes e Pereira (2017, p. 392) afirmam que é o professor que vai preparar o aluno “[...] para viver na sociedade caracterizada pelas frequentes mudanças, e ainda, para ser capaz de enfrentar situações e desafios que lhes são postos.”

Para que isso seja possível, para Mendes e Pereira (2017), é preciso considerar “um conjunto de conhecimentos que atuam de modo interdependente: os conhecimentos específicos e extremamente necessários, os conhecimentos disciplinares e também pedagógicos.” (p. 392). São esses conhecimentos, construídos ao longo da formação (inicial e continuada) do professor, que vão possibilitar a compreensão do processo didático.

Entendemos que, que para ser professor “é preciso um desejo implicado” (MENDES; PEREIRA, 2017, p. 392). É o desejo que vai impulsionar o professor a buscar o conhecimento de acordo com as demandas impostas pelo mundo contemporâneo, buscando refletir sobre o ser professor e manter-se professor diante das transformações sociais. Essa não é uma tarefa simples e envolve muitas dimensões, como aponta Nóvoa (2019):

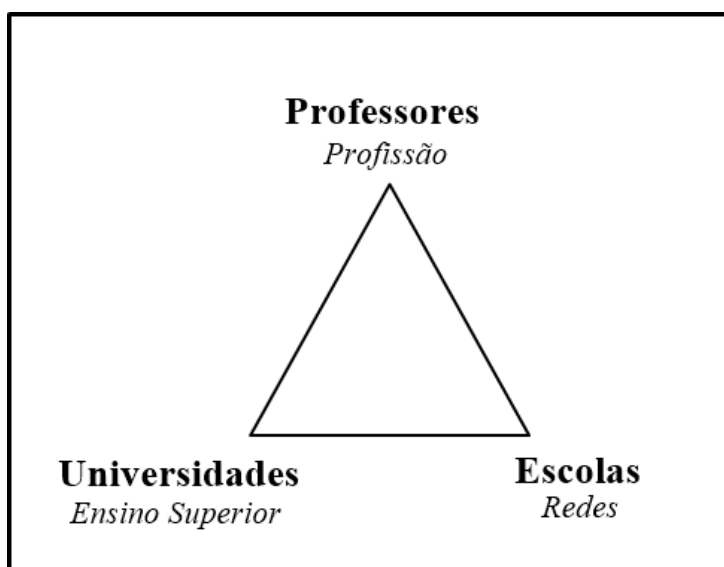
Tornar-se professor [...] obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). (NÓVOA, 2019, p. 78)

Segundo Nóvoa (1995), a formação do professor deve relacionar duas perspectivas: uma, como uma pessoa que se estabelece na sua prática e na reflexão inerente a ela; e outra, como profissional, que se estabelece na interação entre o pessoal

e o profissional. O autor representou a questão da formação docente na Figura 1, a seguir:

Figura 1: Triângulo da formação.



Fonte: Nóvoa (2019, p. 82).

Como pode ser observado, as três vértices do triângulo (professores, universidades e escolas) constituem as três “potencialidades transformadoras da formação docente” (NÓVOA, 2019, p. 82), pois sempre é necessário entender que, embora a universidade seja o espaço do conhecimento científico, intelectual e crítico, é na escola onde se encontram os conhecimentos concretos da profissão e os saberes práticos. De modo sintético, podemos afirmar que o professor é constituído pela relação entre o teórico e o prático.

Quando pensamos no ser professor surdo, acreditamos que o processo de entendimento desse papel (função) e seus desafios sejam ainda mais complexos. Como aponta Cunha Júnior (2021), o primeiro desafio que se impõe é quanto à interação linguística, chamada por ele de “pseudointeração linguística”, considerando que ela “não se concretiza de fato na prática pedagógica” (p. 91). Outras tantas barreiras são apontadas pelo pesquisador, com base em relatos com professores surdos, que o levou à seguinte conclusão: as escolas não estão preparadas para o docente surdo.

É de senso comum muitos darem crédito ao professor surdo Huet como sendo o primeiro professor surdo do Brasil, porém vale refletir sobre isto, já que ele se formou na França e trouxe para o Brasil uma metodologia de ensino francesa, com aspectos culturais franceses. Aqui, apresentaremos os primeiros professores surdos brasileiros.

Shirley Vilhalva (2004), em *Despertar do Silêncio*, narra parte de sua história sobre seu interesse em ser professora de surdos, seus pares. Ela começou muito cedo: desde a

conclusão de Ensino Médio e início do Magistério, como podemos ver em suas próprias palavras, a seguir:

Terminei o ginásio e comecei o magistério, meu sonho era ser professora de surdos, de pessoas iguais a minha pessoa, sempre procurei um lugar onde poderia me sentir que era uma pessoa que existia e pensava. Sentia que tinha vocação para ser professora. Minhas colegas me ajudaram muito, meus professores tinham mais dúvidas e expressavam uma insegurança de não saber em que acreditar, aos poucos foram entendendo e procurando me ajudar. (VILHALVA, 2004, p. 32)

De acordo com Vilhalva (2004), o interesse de ser professora se intensificou em 1983, quando começou o Magistério na Escola Perpétuo Socorro (MS). Naquele período, o oralismo e a comunicação total ainda eram fortemente inseridos na escolarização das pessoas surdas. Algo que era bem fixo na sua memória eram os relatórios dos professores não-surdos do Magistério. Ficava explícita a crença deles de que, para ser um bom professor, era preciso fazer com que os alunos surdos falassem e ouvissem bem. Como ela tinha dificuldades de dicção, isso a deixava preocupada. A partir dessas considerações, Vilhalva (2004) sempre quis trabalhar em uma escola de surdos, já que, nesse lugar, não teria esse olhar distinto em relação a sua surdez, como diz a seguir:

Senti algo diferente em minha busca, como estava fazendo magistério arrisquei em pedir para fazer estágio e prontamente fui atendida e assim comecei a realizar meu sonho, ter encontrado um lugar que me sentia realizada juntamente com as crianças surdas, como voluntária, começando então, meu primeiro trabalho pedagógico com pessoas com surdez severa e profunda. E...

Iniciei no maternal, com atividades específicas que eu ainda precisava aprender, pois por mais que eu estivesse terminado o curso de magistério, sentia que não tinha base pedagógica suficiente para atuar, e neste período tive muito apoio dos professores e equipe do CEADA para aprender o que se aprende somente quando estamos em sala de aula com alunos. O tempo foi passando e no final do ano de 1984 com muita esperança de ser convocada para dar aula no próximo ano por já ter concluído o Magistério tive uma grande decepção. Fui impedida após um consenso da Diretoria de Educação Especial e Secretário de Educação com o seguinte argumento: “Como uma pessoa surda pode ser professora de surdos?”, não fui aceita. (VILHALVA, 2004, p. 58)

Como se vê, a autora recebeu a mesma formação dada aos alunos não-surdos. Ela ministrou aulas, palestras, conferências, congressos, seminários, cursos e oficinas, tanto para surdos como para não-surdos pelo Brasil, sendo considerada uma referência no que diz respeito à formação específica de/para surdos e sobre uma educação de/para surdos de qualidade, conforme a comunidade desejava. Vilhalva (2004), em 1985, retornou para

o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) como professora substituta e com o apoio significativo da Psicóloga Nilza Sano, que mostrou esforços indo aos órgãos competentes para solicitar orientações de como contratar uma professora surda, já que os surdos eram vistos com descrédito. Vilhalva foi contratada e assumiu o cargo de professora surda e iniciou seu trabalho como palestrante, no CEADA, para os familiares de alunos surdos. Vilhalva foi a primeira professora e diretora da Escola Estadual de Surdos.

Muitos professores foram mudando conforme seu entendimento, outros estão muito longe de entender a pessoa surda. É preciso mudar, e com a presença de instrutores e professor surdos no CEADA isso ficou claro, as vezes senti que o professor ouvinte estava perdendo cada vez mais o seu espaço para o instrutor surdo. (VILHALVA, 2004, p. 60-61)

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), de acordo com Vilhalva (2004), foi muito importante para sua experiência pessoal, para trocar conhecimentos e, conseqüentemente, para sua trajetória acadêmica e como professora de surdos. Antes de conhecer a Libras, ela utilizava o português escrito, o que lhe causava mais dúvidas do que respostas: “Antes de aprender a Língua de Sinais (LS), eu sabia muitas palavras, só que elas não tinham sentido para o uso no cotidiano. Sempre perguntando como é? O que é? Por que não é? Como você responde?” (VILHALVA, 2004, p. 38).

A LS a fez renascer e a se livrar daqueles momentos dolorosos quando aprendeu a Língua Portuguesa (LP) mesmo tendo conhecimento sobre a LS. Vilhalva nunca desistiu de ler e de escrever em LP. A LS lhe permitiu compreender seus sentimentos, o mundo e o conhecimento, fato esse que, posteriormente, iria refletir em suas aulas, acerca da relevância das LSs para as comunidades surdas. Eis suas palavras:

Eu tive um renascer ao estar na comunidade surda, aquele sentimento de estar só no mundo acabou e o medo das pessoas foi diminuindo e assim através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras. Eu comecei a viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência, tudo ficou melhor quando eu descobri e tive a compreensão através da língua de sinais, que acesso a conceitos e conhecimentos que se fazem necessários para sua interação com o outro e o meio em que vive, percebi que minhas dúvidas diminuíram e o meu prazer de viver com os ouvintes aumentou de forma viva na comunicação. (VILHALVA, 2004, p. 37-38)

Pelo exposto, percebe-se que o uso da LS oferece aos surdos condições e significados importantes para a formação de sua identidade, através da interação, das narrativas, das conversas e do ensino entre os pares surdos. Uma boa formação,

portanto, requer acesso à informação e ao conhecimento por meio da LS. Vilhalva (2004) conta que prestou vestibulares várias vezes e sempre reprovava devido a sua redação ser escrita a partir do pensamento em Libras. Após várias tentativas, ela escreveu, em sua prova: “Sou deficiente auditiva”. Ela acredita que, por mérito ou por causa dessa informação, tenha sido aprovada. Assim, em 1988, Vilhalva passou a cursar o Curso de Pedagogia na Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Libras como a língua oficial dos surdos brasileiros, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei de Libras e apresentou as diretrizes para as comunidades surdas. Outros documentos que contribuíram para o processo de escolarização de Pessoas com Deficiência (PcD) e sobre as diferenças dos sujeitos surdos são: a Constituição Federal (1988), que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE); a Lei nº 9.394/96, no art. 58-60, que trata da Educação Especial (EE) e da diversidade linguística dos sujeitos surdos; a Lei nº 10.098, que trata da acessibilidade; e a Resolução nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Somado a isso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Educação Especial e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação viabilizaram a implantação de Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), nas 27 Unidades Federativas com o objetivo de promover uma política de Educação Inclusiva (EI) e de atendimento às pessoas surdas, surdocegas e deficientes auditivos nos espaços escolares e em outros ambientes.

Segundo Araújo *et al.* (2020), o CAS/AC foi fundado em 2005, sob a coordenação da Profa. Helena Sperotto, funcionária da Rede Estadual de Educação do Acre. O período de sua gestão foi de fevereiro de 2005 a julho de 2014. A educação de surdos passou por três fases. Ao analisar o artigo intitulado *Educação de Surdos no município de Rio Branco*, identificamos os seguintes pontos que foram abordados:

- a) os marcos legais que abordam sobre o atendimento das pessoas surdas em espaços educacionais de forma direta e indireta em um período de 1988 a 2020;
- b) os espaços destinados ao atendimento as pessoas surdas a partir de 1980, com uma proposta de reabilitação de fala para os surdos até 2012, ano em que a escola de surdos foi fechada devido a política de inclusão;
- c) os professores não-surdos que lecionavam e atuavam na gestão de/para surdos, desde a década de 1980 até 2000 (ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 373).

Em nenhum momento o protagonismo surdo, a visibilidade e o reconhecimento dos primeiros instrutores com habilitação em Nível Médio e em Nível Superior foram citados. Embora, os professores não-surdos tenham tido seu papel na educação de surdos em Rio Branco, os instrutores e os professores surdos também mereciam o reconhecimento pelo que fizeram. O que se observou em relação à formação dos surdos era o que estava descrito nas leis.

O processo de formação dos instrutores e dos professores surdos na capital do Acre, segundo Araújo *et al.* (2020), foi promovido pela Universidade de Brasília (UNB), em parceria com a Secretarias Estaduais de Educação (SEE) que abriu inscrições para os funcionários sem formação superior, oportunizando aos professores da Rede Estadual poderem participar do processo seletivo para cursar Licenciatura em Pedagogia.

Por experiência vivida como pesquisador em busca de dar visibilidade aos primeiros professores surdos de Rio Branco e pela falta de material publicado, apresentamos um pouco sobre o contexto histórico dos quatro primeiros professores surdos com habilitação em Nível Superior. Destaco que esses instrutores surdos estavam atuando no CAS, e alguns estavam em processo de formação superior.

A iniciativa de formar profissionais da educação foi um acordo firmado entre a UNB e a Diretoria de Ensino Superior da SEE, dando oportunidades para os professores que buscavam uma qualificação em nível de graduação e também com o intuito de melhorar o quadro educacional do sistema nacional de ensino do país. A UNB/SEE/AC ofertou o Curso em Licenciatura em Pedagogia, na modalidade de Ensino a Distância (EaD), com dois encontros semanais e semipresencial. Esse curso iniciou no 2º semestre de 2006 e terminou no 2º semestre de 2010. Dos 16 funcionários do CAS, instituição credenciada pela SEE, quatro surdos concluíram o curso com a habilitação em Nível Superior e, em 2011, seus contratos foram alterados de acordo com o salário de professor.

Como o CAS é uma instituição que promove recursos técnicos e humanos, seus intérpretes promoveram a acessibilidade durante o processo de formação em nível de graduação para os então quatro instrutores que se tornaram os primeiros professores surdos de Rio Branco. Tais surdos serviram de modelo para outros surdos que buscaram formação em instituições particulares e federais nas áreas de Humanas e Exatas. Eles ainda não receberam o reconhecimento histórico nem os devidos registros escritos em publicações locais, nas quais geralmente somente aos professores não-surdos são dados os créditos sobre a história da educação de surdos em Rio Branco.

2 METODOLOGIA

De acordo com Serrano (2011), toda investigação “constitui uma possibilidade, aberta e complexa, cujas alternativas de materialização permaneceriam truncadas se não soubéssemos nem pesquisar e nem o que estamos pesquisando.” (p. 10). Assim, para entrar no processo da pesquisa, precisamos constituir seu desenho metodológico que servirá de bússola nos caminhos e nas escolhas interpretativas da construção científica nem sempre claros e precisos.

3.1 Caracterização geral da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como sendo aplicada que, de acordo com Paiva (2019), objetiva gerar conhecimentos a partir da resolução de problemas e da produção de conhecimentos, partindo de estudos teóricos. Quanto ao gênero, trata-se de uma pesquisa empírica, pois toma como base a observação e a análise de falas (sinalizações) de professores surdos. Quanto às fontes de informação, podemos afirmar que são primárias, uma vez que os dados foram coletados pelo próprio pesquisador a partir de entrevistas com os participantes da pesquisa (PAIVA, 2019).

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, porque os dados, em formato de textos e as falas em Libras, foram interpretados a partir de um questionário estruturado aplicado com professores surdos que falam em Libras. Foi aplicada a técnica de entrevista aberta, com base em um roteiro estruturado. As perguntas foram sobre a formação e o tempo de experiência de formação inicial e complementares, sobre os desafios enfrentados na instituição de ensino superior e na prática profissional, e sobre as perspectivas em relação à formação profissional para os surdos no Acre.

O objetivo geral desta pesquisa é o de descrever a trajetória de formação de professores surdos de Rio Branco, por meio do olhar do pesquisador surdo. Para tanto, foram delimitados objetivos específicos em relação à forma de interpretação dos dados, que foram divididos em dois grandes eixos: profundidade e abrangência. Foram realizadas uma análise descritiva que visa observar, registrar e analisar os dados, e uma sondagem que é exploratória por meio de um levantamento bibliográfico, de entrevistas, de pesquisas na internet, de questionários, etc.

3.2 Geração dos dados e procedimentos de análise

De acordo com Lakatos e Marconi (2001), a investigação documental é a constituição de dados a partir de fontes primárias, como documentos escritos ou não (gráficos, mapas, etc.). De acordo com os pesquisadores, a pesquisa documental ocorre por meio de dados que ainda não foram analisados e interpretados, sendo que a pesquisa documental recorre a fonte diversificadas sem tratamento analítico.

Como dados documentais, as gravações dos participantes surdos foram utilizadas para serem analisadas. Tais gravações tiveram como suporte o questionário aplicado com os participantes surdos. De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 2), o questionário constitui “[...] a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. [...] Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central.” O questionário aplicado procurou responder como ocorreu a formação de professores surdos na cidade de Rio Branco, na Educação Básica, em especial, no AEE. A coleta de dados ocorreu por meio de filmagens, uma vez que os informantes selecionados eram seis professores de Libras surdos que atuam ou atuaram em espaços formais de ensino como no AEE das escolas estaduais e municipais de Rio Branco.

As gravações foram realizadas por meio da plataforma digital Zoom.us, que permite ao entrevistador e ao entrevistado serem vistos na tela do computador, um ao lado do outro, podendo serem vistos durante a gravação de perguntas e respostas e podendo visualizar a fala em Libras. Outro motivo de a escolha da entrevista ter sido feita por meio de ferramenta digital, no formato on-line, se deu devido ao momento da Pandemia do Coronavírus. As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas para posterior tradução para o português escrito, que serviram de base para as análises dos dados qualitativos.

A seleção dos participantes se deu a partir de dois critérios principais: ter nascido em território acreano ou residir no Acre há, pelo menos, 10 anos; e ter atuado como professor em escolas da Rede Pública de ensino (municipal, estadual ou federal). As entrevistas foram realizadas entre os dias 20 de setembro de 2021 e 16 de fevereiro de 2022, sendo uma entrevista a cada mês, para que houvesse tempo para realizar a tradução/transcrição da Libras para a LP escrita.

Foi pensado, inicialmente, em um quantitativo maior de participantes, no entanto, constatou-se que a maioria tinha atuado em ambientes não formais de ensino (em cursos e oficinas de Libras no CAS, em igrejas, em instituições parceiras, etc.) e não em estabelecimentos formais de ensino (escolas).

O roteiro pré-estabelecido contém 21 perguntas, divididas da seguinte forma: nove perguntas sobre a formação e tempo de experiência profissional dos participantes surdos; quatro perguntas referentes aos desafios encontrados no espaço educacional, nas instituições de atuação; e oito perguntas relacionadas às perspectivas, com foco na relevância do professor surdo para o ensino de Libras. Para o presente artigo, nosso interesse é nos dois primeiros blocos de perguntas, que apresentamos a seguir:

Formação profissional:

- a) Qual o ano que começou a ensinar Libras na Educação Básica?
- b) Qual a formação que tinha?
- c) Por que fez graduação?
- d) Por que escolheu o curso_____?
- e) Você estudou de forma presencial ou EaD, e por que escolheu tal modalidade?
- f) Como você passou a trabalhar (ensinar) na Educação Básica?
- g) Quanto tempo você atuou como professor surdo na Educação Básica (Estado ou Município/Prefeitura)?
- h) Qual seu papel na escola pública?
- i) Você atuou em sala de aula comum ou em Salas de Recursos, e por quê?

Desafios:

- a) Quais as dificuldades de concorrer a uma vaga em uma instituição pública de Ensino Superior para estudar e como resolveu tais dificuldades?
- b) Quais as dificuldades encontradas durante sua atuação como professor de Libras nas escolas públicas e como resolveu tais dificuldades?
- c) Foi difícil sua experiência na escola? Por quê?
- d) A escola oferecia apoio aos professores surdos para ministrar as aulas? Qual(is)?

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção está organizada em dois blocos: formação profissional e desafios. Devido às restrições de espaço, selecionaremos os trechos mais representativos de situações e posicionamentos comuns aos seis participantes da pesquisa, que serão identificados da seguinte forma, para preservar suas identidades: P1/S (Participante 1 Surdo), com as letras M (mulher) e H (homem) para indicar o gênero no final da identificação. As entrevistas aconteceram em Libras, pois o entrevistador-pesquisador e

os participantes do estudo são surdos. Em seguida, as entrevistas foram transcritas para a LP.

3.1 Formação

Todos os participantes surdos apresentavam experiência na Educação Básica como professores. Dos seis participantes, cinco iniciaram seus estudos entre 2010 e 2013. Apenas um participante iniciou em 2017. A experiência de todos os participantes foi no ensino de Libras na Educação Básica, em especial nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O que nos chamou atenção foi o fato de três dos participantes terem começado a lecionar sem possuírem graduação, apenas concluído o Ensino Médio. Os participantes declararam que, para atuarem nas SRM, qualquer uma das formações serviam para lecionar na Educação Básica, já que os profissionais surdos e o ensino de Libras ainda não pertenciam ao quadro docente da escola nem ao currículo comum. No momento da entrevista, contudo, todos já estavam licenciados.

Quando indagados sobre quais cursos de graduação tinham concluído, todos os participantes afirmaram terem optado pelos cursos de Licenciatura: três em Pedagogia e três em Letras. Quando questionados sobre a razão da escolha de cursos para a formação de professores, os participantes responderam o seguinte:

Porque eu acreditava que tal curso poderia me dar base para que eu pudesse ensinar meus pares, para que os surdos pudessem ter um desenvolvimento melhor, mais adequado, tendo em vista que eu seria o modelo de professora e pedagoga. [...]. Outro fator foi que eu pudesse ensinar tanto a Libras quanto o português na modalidade escrita. (P1/S-M)

Perguntei para a Débora qual seria a melhor formação para ensinar crianças e ela me respondeu que seria o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Eu perguntei se eu podia futuramente me formar em pedagogia e ensinar crianças e a Débora disse que sim. (P2/S-M)

Escolhi fazer uma graduação porque queria ensinar as crianças surdas e para ser reconhecida como professora, eu precisava de um curso de graduação. (P3/S-M)

Escolhi um curso de licenciatura porque tinha uma percepção de futuramente ensinar o português escrito para os estudantes surdos. (P4/S-H)

Escolhi um curso de graduação porque queria me aprofundar no que se refere ao conhecimento da língua portuguesa, regras, estruturas etc. Tal curso serviria para eu ensinar o português posteriormente para surdos. (P5/S-H)

Escolhi um curso de graduação porque queria compartilhar experiências com outros professores surdos do Brasil, aumentar o quantitativo destes profissionais, além de poder dar aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e conseguir trabalho em qualquer uma destas etapas. (P6/S-H)

Tais respostas apontam que há preocupações variadas quanto ao interesse pela formação profissional. Segundo Nóvoa (1995), a formação do professor deve envolver três dimensões: pessoal, profissional e organizacional. Os participantes encontraram estímulo em razões diversas: aprofundamento do ensino em LP, compartilhamento de experiência com outros surdos, ensino de crianças surdas, inclusive o fato de conseguir um trabalho.

Em seguida, perguntamos se os participantes desenvolveram o curso na modalidade presencial ou Ensino à Distância (EaD). Dos seis, apenas um optou pela presencial. Os motivos das escolhas foram explicados abaixo:

Eu cursei pedagogia por meio da modalidade EaD pelo no Centro Universitário (UNISEB), os encontros eram todas as segundas-feiras durante a noite. Sentia que o conhecimento não era o suficiente, não tinha interação, sem troca de conhecimento/experiências. As atividades eram solicitadas pelo Tutor e eram postadas, havia o serviço de tradução e interpretação, já os tutores não sabiam se comunicar em Libras. No curso presencial, em Letras Libras da UFAC as aulas eram diárias, os conteúdos eram mais detalhados, eu sentia um maior aprofundamento em relação ao conhecimento. (P1/S-M)

Para o Curso de Licenciatura em Pedagogia estudei na modalidade a distância (EaD/UNB), com um professor em sala de aula durante dois encontros semanais enquanto que na UFAC, no Curso de Licenciatura em Letras Libras estudei no formato presencial, e todos os dias da semana haviam aulas. O curso de Pedagogia da que iniciei na UFAC e logo em seguida migrei para cursar pedagogia pela UNB e depois cursei Letras Libras, já que ambas eram públicas – federais - e de certa forma, uma ou outra me daria a formação superior, por isso escolhi a modalidade de ensino superior público. (P2/S-M)

Estudei na modalidade EaD, os encontros das aulas aconteciam todas as sextas-feiras, era um curso semipresencial e tínhamos encontros para tirar as dúvidas e orientações e durante a semana nós postávamos as atividades vida portal do aluno. Minha graduação foi particular porque tinha intérprete e o tempo conciliava com meu trabalho e estudo. Prestei vestibular várias vezes na UFAC e nunca passei, eu sempre ficava reprovada por falta de adaptações nas provas, de acessibilidade, que ocasionou desistência de continuar tentando concorrer a uma vaga em tal instituição. Por isso, fiz minha graduação particular porque a acessibilidade era mais certa, a presença dos profissionais intérpretes. (P3/S-M)

Cursei Letras Português/Inglês na modalidade semipresencial, na qual as aulas eram ministradas todas as sextas-feiras e as demais atividades eram feitas em casa e encaminhada pelo AVA. Escolhi cursar uma licenciatura particular porque garantia o serviço de tradutores e intérpretes. Sempre que havia novos acadêmicos surdos, mais intérpretes iam sendo contratados para promover acessibilidade para os surdos. (P4/S-H)

Cursei Letras Português por meio da modalidade em EaD, enquanto que na UFAC, o curso Letras Libras era no formato presencial. Na faculdade particular prestei o vestibular e lá, eles aceitavam e respeitavam o modo que escrevia que era divergente da estrutura da língua portuguesa. (P5/S-H)
Meu curso em Letras Libras na UFAC é presencial, porém neste período de pandemia as aulas foram de forma remota. Eu senti falta de ver o professor presencialmente, de ver o registro escrito no quadro, senti muita dificuldade neste período remoto. Para mim, o ensino presencial é melhor porque podemos tirar as

dúvidas diretamente com os professores, os slides são mais adequados visualmente. (P6/S-H)

Tais respostas nos mostram que as faculdades particulares de Rio Branco foram pioneiras em relação à acessibilidade dos discentes surdos e, em relação ao respeito durante o processo de correção de provas, com base no Decreto nº 5.626/05, que trata das diretrizes e de acesso à educação de pessoas surdas no Ensino Superior. Quadros e Stumpf (2014) ressaltam que os cursos oferecidos em EAD para surdos têm um caráter multiplicador e acessível. Os cursos conseguem alcançar surdos em diversas partes do país, que contam com profissionais intérpretes (QUADROS; STUMPF, 2014).

Em seguida, as universidades públicas, a partir da inclusão de pessoas surdas nos cursos de Ciências Humanas e Exatas, além da implantação do Curso em Licenciatura em Letras-Libras, a comunidade surda teve um avanço significativo no que diz respeito à contratação de professores surdos e não-surdos que pudessem contribuir com o processo de formação dos futuros professores surdos para atuarem na Educação Básica.

Quando indagados sobre a atuação nos ambientes de ensino, os participantes-professores surdos declararam que seu principal papel na escola pública era o de ensinar Libras, além de participarem do planejamento semanal, da organização de material didático-visual, das adaptações de conteúdos da sala comum para ser ministrado nas SRM, e de elaborar e executar aulas para o ensino adequado aos alunos surdos.

Tais informações nos mostram que, para ser professor, independentemente de ser surdo ou não-surdo, há o compromisso de assumir as responsabilidades em relação aos aspectos didáticos, metodológicos e de ensino, de acordo com cada língua ensinada durante as formações pessoais e formais no espaço educacional (BRASIL, 2014). No caso dos surdos, por uma questão de identidade e cultura, os professores assumem uma função de transformação das realidades das crianças surdas que estão nos espaços escolares. Stumpf e Linhares (2021) destacam que a formação de professores surdos promove:

Interação interpessoal entre surdos (crianças, jovens, adultos e idosos) que compartilham não só uma língua em transformação, como também semelhanças e identificações nas vivências que acumulam – historicidade e trocas narrativas fundamentais para o desenvolvimento da cultura surda, identidade surda e da própria construção do conhecimento. (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 276)

Com relação aos desafios, todos os participantes destacaram, um primeiro lugar, a dificuldade de ingressar nas universidades públicas, devido ao fato de as provas serem

em LP. Portanto, a redação sempre foi o grande gargalo no ingresso aos cursos de nível superior.

Somado a isso, a ausência de tradutores-intérpretes e professores bilíngues também afeta sobremaneira a permanência de estudantes surdos nos espaços universitários. Assim, como foi ressaltado anteriormente, os surdos optavam por universidades particulares onde havia tradutores-intérpretes, e pela modalidade EaD, quando os surdos podiam contratar, por sua própria conta e custos, os profissionais para lhes auxiliarem nos estudos domiciliares.

Após formados, outros desafios foram encontrados, especialmente pelo desconhecimento dos colegas e gestores sobre a cultura surda e a LS.

As dificuldades mais encontradas nas escolas públicas foram em relação a falta de conhecimento do professor surdo pela equipe gestora da escola. Muitos deles questionavam: “O que esta surda veio fazer aqui?” Isso me chamava atenção – se há alunos com deficiência nas escolas então o porquê de a gestão escolar não compreender o apoio aos alunos PCD? Porque aceitam a inclusão? (P1/S-M)

A dificuldade encontrada na escola pública foi em relação ao horário de ensinar Libras para surdos, pois a professora ouvinte lotada na escola não sabia dar aulas em Libras, nem adaptar os materiais, nem elaborar os planos de aula para surdos. Isso foi resolvido quando a gestão passou a dividir os horários da professora ouvinte comigo professora surda, eu tinha meu horário e ela o horário para ensinar os alunos com deficiências. (P2/S-M)

As maiores dificuldades encontradas nas escolas públicas era a falta de supervisão por parte da coordenação em relação ao quantitativo restrito de professores surdos, de alunos surdos, da presença dos intérpretes. O que eu observei foi que a coordenação até fazia tais observações, porém quando se tratava das outras áreas – deficiência – público alvo do AEE. Sentia que as coordenações excluíam os surdos do processo. Para resolver tais questões seria interessante que tivessem coordenadores surdos nas escolas para que pudessem registrar as ações escolares, saber sobre o andamento dos profissionais e alunos surdos nas escolas... (P3/S-M)

A maior dificuldade foi a falta de comunicação com a equipe gestora e professora(o). Porém, eles davam um jeito de me explicar sobre o ponto, sobre as normas da escola como horário de entrada e saída, mas sobre o meu papel na Sala de Recursos Multifuncionais não tive apoio nem informação. Eu mesmo que tive que organizar, elaborar e executar a partir de minha experiência, algo que foi bem difícil para mim. (P4/S-H)

Não tive apoio nenhum na Educação Básica, não tive apoio pela direção, coordenação, nada... eu mesmo que tinha que planejar, elaborar e executar as ações desenvolvidas para as Salas de Recursos Multifuncionais. (P5/S-H)

As dificuldades na escola pública se deram por falta de orientações pedagógicas, quando entrei na escola pública – Salas de Recursos Multifuncionais – não sabia de nada sobre as questões pedagógicas de ensino em Libras, de Libras e português escrito. [...]. Consegui resolver tal dificuldade através do apoio e das orientações metodológicas para nós professores do CAS para ministrar as aulas para os surdos das Educação Básica. (P6/S-H)

Nesse ponto, vale destacar o que pontuaram Stumpf e Linhares (2021) sobre os conflitos enfrentados:

[...] nos diversos ambientes pelos quais os Surdos passaram – escola especial, escola regular, educação escolar de Surdos, AEE e Escola Bilingue para Surdos – existiram conflitos que se manifestaram em decorrência de fatores como marcos legais e documentos orientadores para a educação de Surdos. Nessa direção, está explícita também a defesa de uma igualdade de direitos para novas configurações na vida escolar e social dos Surdos. (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 62)

O planejamento, a elaboração de planos, as discussões entre os docentes surdos, a organização e as adaptações de materiais para serem executados nas Salas de Recursos aconteceram no Centro de Apoio ao Surdo. Então, embora o surdo estivesse dentro do espaço escolar, como professor, faltava espaço para interação e discussões. É chocante o relato de P1/S-M quando disse: “O que esta surda veio fazer aqui?” Entretanto, essa é exatamente a posição dos professores não-surdos, em muitos casos: o surdo é considerado um estranho no grupo, pois o desconhecimento de sua língua e de sua cultura acaba por separar os grupos. É importante pontuar, com Stumpf e Linhares (2021), que:

A educação de surdos só é possível de ser vislumbrada se consideradas suas peculiaridades linguísticas e culturais na organização/elaboração das ações pedagógicas e estruturais do currículo escolar, de maneira que contemple seu uso linguístico e traços culturais, utilizando-se de estratégias visuais e gestuais de apreensão e de expressão de mundo. (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 69)

A presença dos professores surdos contribuiu com o desenvolvimento educacional, cognitivo e interacional no ambiente escolar, na sala de aula e em relação aos conteúdos ministrados na escola pública. Vale destacar a relevância dos professores surdos nas escolas públicas. Embora todos os participantes tenham sido encaminhados pelo CAS/Estadual e pelo CAS/Municipal, atualmente, as contratações dos professores surdos ocorreram por meio de processo seletivo mediante editais. Eis um ponto negativo que é a falta de planejamento, de orientações, de metodologias específicas e de discussões necessárias para a execução das aulas nas escolas públicas, como consta descrito nas orientações didático-pedagógicas do CAS (2005). Essas orientações não devem ser advindas somente do CAS, mas devem ser propagadas na formação dos professores que atuam com alunos surdos na Educação Básica. Tal preparação contribuiria para uma escola acessível tanto em aspectos sociais, quanto educacionais.

Segundo Stumpf e Linhares (2021, p. 69), é preciso pensar em um “[...] ensino que vise à promoção da sua identidade linguística, que defina a participação das duas línguas em todo o processo de escolarização, de modo a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda.” E isso somente é possível com a participação do surdo nas etapas de planejamento, de preparação de materiais, de execução de projetos, etc.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse desta pesquisa surgiu da minha inquietação como professor surdo, pertencente à Comunidade Surda de Rio Branco, o que torna este estudo como parte de minha própria história e reflete os desafios pelos quais passei ao longo da minha vivência na escola, como aluno e como professor. Há um constante processo de construção de identidade no interior da comunidade surda que tem, de certo modo, influenciado a sociedade onde o sujeito surdo faz parte, mas que não é visto como cidadão ativo, participante, construtivo e protagonista. A comunidade surda vem se constituindo por meio de lutas por direitos à informação, à atuação como cidadão, ao espaço cultural e à formação profissional.

Está claro que houve avanços legais que foram evidenciando a presença de surdos em diferentes espaços sociais – desde a escola até os espaços de formação profissional – e isso se deu, principalmente, a partir da conhecida “Lei de Libras” – Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5616/2005, que reconhece a formação de professores para atuação na Educação Básica.

Este estudo pretende servir como uma contribuição acadêmica – por fazer uma discussão científica sobre a formação de professores surdos de Rio Branco – mas, principalmente, sendo uma contribuição social, pois põe em evidência as trajetórias de surdos na busca de seus espaços profissionais na sociedade, e que possuem o desejo de ajudar outros surdos a ocupar esses espaços para serem protagonistas de suas histórias, como as falas dos participantes evidenciaram.

As falas dos surdos entrevistados mostraram que a formação de professores ocorreu principalmente em instituições particulares, e em modalidade EaD, porque os surdos contavam, nesses espaços de formação, com os Tradutores-Intérpretes para realizar o conforto linguístico. Os entrevistados também mencionaram a falta de apoio das escolas onde atuavam. A principal dificuldade foi quanto à barreira linguística: os surdos não tinham acesso à informação, à orientação por parte da gestão – o que impactou

significativamente no planejamento das aulas e de outras atividades escolares. Os surdos eram colocados na Sala de Recursos, acompanhados por professores não-surdos que não sabiam Libras.

Com este estudo, podemos concluir que os professores surdos estão capacitados para exercerem seus papéis como cidadãos, atuando na educação brasileira, com uma formação profissional como qualquer outra, mas com o olhar na sua cultura surda, construindo sua identidade e interagindo por meio de uma língua que tem a visualidade como característica central. Os professores surdos são imprescindíveis no seu papel de contribuir com a educação dos alunos surdos, para que adquiram seu lugar na sociedade. Todos são iguais em direitos, embora sejam plurais e diversos.

Neste trabalho, procuramos mostrar as possibilidades de formação humana, emancipadora e inclusiva em que professores surdos de Rio Branco, Acre, se constituíram como profissionais. Buscamos destacar, ainda, que a presença de surdos espaços nos espaços de ensino constitui inspiração para seus pares.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. R.; SOUSA, A. M.; BEZZONI, A. C. Educação de surdos no município de Rio Branco, Acre. **Revista Porto das Letras**, v. 6, n. 6, Porto Nacional: UFT, 2020, p. 369-389.

BRASIL. CAS - **Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos**. Projeto de Criação do CAS. 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, 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 República Federativa do Brasil, Brasília – DF, 23 de dez. 2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – **Plano Viver sem Limite**. Disponível em: <https://portal.ead.ufgd.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Cartilha-Viver-sem-Limites.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. 4. ed. 2020. Brasília, DF. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?se_quence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Plano Nacional de Educação. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planossobnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. **Poder Legislativo.** SEMESP. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/08/LEI-No-14.191-DE3-DE-AGOSTO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CUNHA JUNIOR, E. P. Surd@s professores em repertório sociolinguístico escolar. *In:* DAMACENA, Viviane. **Educação de surdos: saberes e práticas.** Diadema: V&V Editora, 2021, p. 83-98.

ENS, S.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. *In:* ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência.** Curitiba: Champagnat, 2011, p. 79-100.

FREZZA, M.; GRISCI, C. L.; KELLER, C. Tempo e espaço na contemporaneidade: uma análise a partir de uma Revista Popular de Negócios RAC. **Nome da revista?** Curitiba, v. 13, n. 3, 2009, p. 487-503.

MENDES, T. P. L. Ser professor e manter-se na profissão: um estudo com docentes na educação básica. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 27, n. 55, p. 389-407, 2017.

MESQUITA, S. Ser professor hoje: dilemas e possibilidades de renovação da profissão. *In:* CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: recendo/reinventando saberes e práticas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018, p. 45-67.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910> Acesso em: 4 fev. 2022.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.) **Letras Libras: ontem, hoje e sempre.** Florianópolis: EDUSFSC, 2014.

SERRANO, F. P. **Pesquisar no labirinto: a tese, um desafio possível.** São Paulo: Parábola, 2011.

SOUSA, A. M.; LIMA, I. Q.; SANTOS JUNIOR, J. R. Libras e acessibilidade em vídeos para surdos: discussões e diretrizes. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 221-232, 2019.

STUMPF, M. R. I; LINHARES, R. S. A. (Orgs.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021. (Vol. 1).

VILHAVA, Shirley. **Despertar do Silêncio**. Petrópolis: Editora Arara Azul Ltda., 2004.