



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO RENATO DOS SANTOS JUNIOR

“O QUE ESSA SURDA VEIO FAZER AQUI?”
**TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS SURDOS/AS EM RIO BRANCO, ACRE**

Rio Branco

2022

JOÃO RENATO DOS SANTOS JUNIOR

“O QUE ESSA SURDA VEIO FAZER AQUI?”
**TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS SURDOS /AS EM RIO BRANCO, ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

Rio Branco

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S237q Santos Júnior, João Renato dos, 1984 -
"O que essa surda veio fazer aqui?" Trajetórias, desafios e perspectivas na
formação de professores/as surdos/as em Rio Branco, Acre / João Renato dos
Santos Júnior; Orientador: Dr. Alexandre Melo de Sousa. -2022.
107 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-
Graduação Mestrado em Educação, Rio Branco, 2022.
Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Formação de professores. 2. Professores surdos. 3. Rio Branco. I. Sousa,
Alexandre Melo de. (Orientador). II. Título.

CDD: 370

João Renato dos Santos Junior

“O QUE ESSA SURDA VEIO FAZER AQUI?”
TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS SURDOS /AS EM RIO BRANCO, ACRE

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 26 de maio de 2022, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Orientador – Universidade Federal do Acre
(PPGE/UFAC)

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
Examinador Interno – Universidade Federal do Acre
(PPGE/UFAC)

Profa. Dra. Sara Moitinho da Silva
Examinador Externo – Instituto Nacional de Educação de Surdos
(PPGEB/INES)

Rio Branco

2022

Dedico este trabalho a minha família, a minha comunidade surda e a todos os professores surdos que inspiraram a minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que matricularam na escola de surdos, Centro Estadual de Educação de Surdos (CEADA), onde tive o primeiro contato com a língua de sinais, com a comunidade surda, a qual pertencço – meus pares surdos.

Aos primeiros professores surdos reconhecidos ou não que começaram com o ensino para surdos pelo Mundo, Brasil e Rio Branco, Acre.

A minha irmã, irmãos e sobrinhos que acreditaram em minha trajetória profissional e que se orgulham da minha trajetória acadêmica.

A todos os professores não-surdos e surdos que atuam no mesmo curso que eu, Letras Libras, da Universidade Federal do Acre.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa, que não mediu esforços para aprender a língua de sinais e me orientar por meio dela – fato que contribuiu muito para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Rosane Garcia, que é um exemplo de profissional, atua no Curso de Licenciatura em Letras Libras e contribui para os estudos relacionados à Educação de Surdos e à Língua Brasileira de Sinais e sempre esteve disponível e colaborar com esta pesquisa.

À coordenadora do PPGE – UFAC - Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo, que sempre esteve à disposição para maiores esclarecimentos e orientações sobre o percurso acadêmico meu e dos demais alunos da turma 2020-2022.

Aos meus colegas mestrandos não-surdos, os quais pude aprender muita por meio de seus relatos durante as aulas do PPGE.

Aos participantes surdos, sem os quais esta pesquisa não seria possível... gratidão!!!

Aos professores do PPGE, que ministraram suas aulas, e contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa por meio dos conhecimentos compartilhados.

À professora Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa e à professora Dra. Sara Moitinho da Silva, pelas ricas contribuições no exame de qualificação. Cada apontamento e cada sugestão foram decisivas para a conclusão desta pesquisa.

Ao meu esposo, Israel Queiroz de Lima, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando, estudando juntos, trabalhando juntos, vivendo juntos, o qual sempre torceu pelo meu sucesso.

“O povo surdo quer deixar o historicismo e mudar a visão da história. Querem ter mais conquistas, tais como as leis, mais intérpretes de língua de sinais, mais professores surdos, etc. Os povos surdos crêm que os sujeitos surdos seriam tão bons ou até melhores professores de surdos por terem fluência em língua de sinais e identidade cultural dos surdos, por isto lutam pela pedagogia surda.” (STROBEL, 2008, p. 148).

RESUMO

Esta pesquisa trata da formação de professores surdos em Rio Branco, Acre. Partimos da seguinte problemática: como se delineiam os processos de formação dos surdos da cidade de Rio Branco, especialmente no que se refere às trajetórias, aos desafios e às perspectivas? O objetivo principal deste estudo, portanto, é descrever a trajetória de formação de professores surdos de Rio Branco/AC, por meio do olhar do pesquisador surdo. A pesquisa se caracteriza do tipo básica, empírica de abordagem qualitativa e, quanto aos objetivos, é de natureza analítico-descritivo, uma vez que analisa as falas dos participantes surdos quanto suas formações e atuações profissionais. O estudo de campo se desenvolve a partir de seis entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores surdos acreanos que atuam na capital – Rio Branco – em escolas da rede pública. A base teórica parte de Savianni (2009), Nóvoa (2019), Sofiato (2011), Vilhalva (2004), além dos principais documentos legais (BRASIL, 2000; 2002; 2005; 2011; 2014; 2021; ACRE, 2003) que subsidiam a educação e a formação profissional dos surdos no Brasil e no estado do Acre. As falas foram analisadas de forma crítica sustentada pelos autores da fundamentação teórica. Os resultados apontaram que a trajetória foi permeada de lutas e esforços, especialmente quanto a barreira da língua de sinais, da falta de acessibilidade linguística (Libras) em espaços institucionais de formação. Enquanto aos desafios identificamos a desvalorização do professor surdo, que atuou e atuam em instituições formais de ensino, desde a exclusão profissional, comunicacional e interpessoal. Em relação às perspectivas, os resultados apontaram que os participantes esperam ainda mais avanços quanto à valorização da língua e da cultura surda e quanto aos espaços de formação de/para surdos. Verificou-se, ainda que, embora tenha ocorrido um grande avanço de base legal no Brasil, em relação à educação de surdo, o processo de formação profissional ainda carece de avanços no âmbito social. A inclusão fica na intenção, mas ainda faltam muitas práticas para que seja, de fato, realizada. Isso impacta significativamente na formação profissional de professores surdos, pois os espaços de formação – nos relatos dos participantes surdos – ainda não estão preparados e os espaços de atuação profissional menos ainda. Conclui-se, que a desvalorização, a invisibilidade e o desrespeito em relação aos professores surdos nos espaços formais de ensino implicam em aspectos como: falta de planejamento, falta de orientação por parte da equipe gestora para com os profissionais surdos, falta de informações durante as reuniões.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professores Surdos. Rio Branco. Acre.

ABSTRACT

This research deals with the training of deaf teachers in Rio Branco, Acre. We start from the following problem: how are the teachers of formation of the deaf in the city of Rio Branco delineated, especially with regard to trajectories, challenges and perspectives? The main objective of this study, therefore, is to describe the training trajectory of deaf teachers in Rio Branco/AC, through the eyes of the deaf researcher. The research is characterized as basic, empirical, qualitative approach and, as for the objectives, it is analytical-descriptive, since it analyzes the speeches of deaf participants regarding their training and professional performances. The field study is developed from six semi-structured interviews carried out with six deaf teachers from Acre who work in the capital - Rio Branco - in public schools. The theoretical basis comes from Savianni (2009), Nóvoa (2019), Sofiato (2011), Vilhalva (2004), in addition to the main legal documents (BRASIL, 2000; 2002; 2005; 2011; 2014; 2021; ACRE, 2003) that subsidize the education and professional training of the deaf in Brazil and in the state of Acre. The speeches were analyzed in a critical way supported by the authors of the theoretical foundation. The results showed that the trajectory was permeated by struggles and efforts, especially regarding the sign language barrier, the lack of linguistic accessibility (Libras) in institutional training spaces. As for the challenges, we identified the devaluation of the deaf teacher, who worked and work in formal educational institutions, from professional, communicational and interpersonal exclusion. Regarding perspectives, the results showed that the participants expect even more advances in terms of valuing the deaf language and culture and in terms of training spaces for/for the deaf. It was also found that, although there has been a great advance in the legal basis in Brazil, in relation to the education of the deaf, the process of professional training still lacks advances in the social sphere. Inclusion remains in the intention, but many practices are still lacking for it to be, in fact, carried out. This has a significant impact on the professional training of deaf teachers, as the training spaces - in the reports of the deaf participants - are not yet prepared and the spaces for professional practice even less so. It is concluded that the devaluation, invisibility and disrespect towards deaf teachers in formal teaching spaces imply aspects such as: lack of planning, lack of guidance on the part of the management team towards deaf professionals, lack of information during the meetings.

Keywords: Teacher Training. Deaf Teachers. Rio Branco. Acre

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Triângulo de Formação	24
Figura 2 -	Síntese dos marcos legais Educação de Surdos	48
Figura 3 -	Proposta Curricular PSLS	51
Figura 4 -	Características da Proposta Curricular	52
Figura 5 -	Referenciais para o Ensino de Libras L1	56
Figura 6 -	Momento da entrevista com a Participante PS1	62
Figura 7 -	Momento da entrevista com a Participante PS2	63
Figura 8 -	Momento da entrevista com a Participante PS3	63
Figura 9 -	Momento da entrevista com a Participante PS4	64
Figura 10 -	Momento da entrevista com a Participante PS5	64
Figura 11 -	Momento da entrevista com a Participante PS6	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Itens do Termo de Cessão de Filmagens	55
Quadro 2 -	Cronograma de entrevistas dos participantes	62
Quadro 3 -	Roteiro Semiestruturado	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASL - Língua de Sinais Americana

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAS - Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CEADA - Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação

CF - Constituição Federal

COVID - (co)rona (vi)rus (d)isease

EaD – Ensino à Distância

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FUCMAT - Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso

IES - Instituições de Nível Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

L1 -Libras como primeira língua

L2 – Língua Portuguesa como Segunda Língua

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

LS - Língua de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PCD – Pessoa com Deficiência

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Político Curricular

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação

PSLS – Português como Segunda Língua para Surdos

SEE - Secretarias Estaduais de Educação, Cultura e Esporte

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UFAC - Universidade Federal do Acre

UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
1	SOBRE FORMAR PROFESSORES SURDOS: PANORAMA E BASE LEGAL	21
1.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	21
1.2	PRIMEIROS PROFESSORES SURDOS: NO BRASIL E DO BRASIL...	22
1.2.1	O início de tudo: os professores surdos europeus no Brasil	27
1.2.2	Instituto Nacional de Educação de Surdos: o pioneiro professor surdo francês E. Huet	29
1.2.3	A primeira professora surda do Brasil	31
1.2.4	Os primeiros professores surdos da cidade de Rio Branco	34
1.3	MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INSTRUTORES SURDOS	37
2	DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	58
2.1	CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA.....	58
2.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	62
2.2.1	Participante 1 (PS1): Débora de Oliveira Nolasco	62
2.2.2	Participante 2 (PS2): Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes	63
2.2.3	Participante 3 (PS3): Maria Rozalia Oliveira da Silva de Souza	63
2.2.4	Participante 4 (PS4): Israel Amim Bissat	64
2.2.5	Participante 5 (PS5): Gustavo Marques Brandão	64
2.2.6	Participante 6 (PS6): Sebastião Alves Pereira	65
2.3	AS ENTREVISTAS E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	65
3	ANÁLISE DOS DADOS	68
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	68
3.2	DESAFIOS	76
3.3	PERSPECTIVAS	81
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	101
	APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	105
	APÊNDICE III – TERMO DE CESSÃO DE FILMAGENS	106

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar sobre a formação do professor surdo na cidade de Rio Branco é falar da minha própria história. Nesse contexto, estive dos dois lados da história: inicialmente, como aluno surdo da rede pública de Rio Branco, acompanhei as mudanças de perspectivas na educação especial e as tentativas de “incluir” o surdo no sistema de ensino, que se desenhava para o aluno não-surdo; em seguida, como professor surdo, pude entender e sentir os desafios que se impõem para o profissional surdo no exercício de sua função – num sistema que também se estabelece na perspectiva do professor não-surdo. São duas faces de um mesmo sistema que ainda não encontra lugar confortável para o sujeito surdo – embora muitos avanços tenham sido conquistados.

Da nossa própria experiência, nos fez refletir sobre a seguinte questão: como se delinea os professos de formação dos surdos da cidade de Rio Branco, especialmente no que se refere às trajetórias, aos desafios e às perspectivas? Esse questionamento implica uma reconstrução, por meio das falas (sinalizações) dos próprios sujeitos surdos que vivenciam o chão da escola, da história da educação dos surdos (acrianos ou não) que, como eu, estiveram nos dois papéis basilares do ensino: o aluno e o professor. Assim, neste trabalho, objetivamos descrever a trajetória, os desafios e as perspectivas de formação de professores surdos de Rio Branco/AC, por meio do olhar do pesquisador surdo. Esse objetivo maior implica outros objetivos específicos: a) descrever o que é formar o professor surdo, tendo como base o conceito de formação docente, numa perspectiva mais geral, b) apresentar o panorama legal relacionado à educação de surdos em âmbito nacional e, especialmente, em âmbito estadual; c) reconstruir os processos de formação de 6 (seis) professores surdos de Rio Branco/AC, sendo 3 (três) homens surdos e 3 (três) mulheres surdas; d) apontar, os desafios impostos no processo formativo do sujeito surdo; e) indicar as perspectivas para a formação do surdo no contexto que se delinea nacionalmente e localmente, com base nos avanços e nos retrocessos atuais, segundo as posições dos entrevistados.

Importante indicar o lugar que ocupo nesta pesquisa e nessa comunidade surda: Sou professor surdo, como já dito, e atuo na área de educação de surdos há 12 anos. A minha experiência como professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras) começou logo nos primeiros anos da implantação do Centro de Formação Profissional e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/AC). Neste espaço, atuavam professores ouvintes de Libras e instrutores surdos de Libras como segunda língua (L2) para ouvintes. O CAS foi fundado na cidade de Rio Branco/AC, em 2005, e desde então pessoas surdas começaram a ser convidadas para atuar como instrutores de

Libras¹. No meu caso, o convite foi feito em 2008 pela então coordenadora, Helena Sperotto, para participar de uma formação continuada em “Libras em Contexto para Instrutores Surdos e Ouvintes”, que teve duração de 150 horas. O referido curso foi ministrado pela professora surda: Elaine Bulhões. Essa experiência despertou em mim uma grande motivação ao ver que era possível um surdo ocupar um espaço de ensino, trocar experiências em sua própria língua, imprimir suas marcas culturais e identitárias, de igual para igual. Pude, naqueles dias, me ver refletido naquela posição e ansiar estar ali, contribuindo com a formação de outras pessoas, me enriquecendo com as trocas estabelecidas nas interações em Libras.

Ainda em 2008, tive outra experiência de formação com o professor Paulo Bulhões (do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), também no CAS. O despertar foi ainda mais fortalecido. Foi importante ver um surdo como professor de sua própria língua, sugerindo metodologias que enalteciam o olhar surdo, a experiência surda, o ser surdo. Conhecer a histórias de surdos que desenvolveram seus estudos até o Mestrado, o Doutorado; que participavam no desenvolvimento de pesquisa (não como o investigado, mas como o que investiga) foi quebrar barreiras de expectativas que antes eram tão limitadas. O mundo era muito maior do que imaginávamos! Os horizontes se expandiram naquele momento. Antes, que chegava a mim era que o limite era o Ensino Médio. Até aí bastava.

Agora, com as formações, pude iniciar minha atuação como instrutor de Libras. Estar naquele lugar era motivo de orgulho (para mim, para meus pares surdos, e para meus familiares). Nas ruas, praças, supermercados, entre outros locais, os cursistas me reconheciam e me cumprimentavam e me chamavam de “meu professor João Renato”. A cada curso ministrado era uma experiência nova e novos sentidos e significados para mim.

A princípio, a minha atuação como instrutor de Libras esteve sempre associada à formação continuada. Agora era o momento de dar um passo mais largo. Entrei no curso de Letras, cuja conclusão se deu em 2012. Já em 2013, tive a primeira experiência como professor de Libras: no turno da manhã, atuava no Colégio Acreano, na Sala de Recursos Multifuncional, para alunos surdos com dificuldade na Libras e no português escrito. À tarde, atuava como professor de Libras no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), também na Sala de Recursos Multifuncional, onde acompanhava alunos surdos associados a deficiência múltipla. Atuar com ensino de Libras para surdos múltiplos foi um desafio.

Em 2014, ingressei na Secretaria Municipal de Educação (SEME), pela Coordenação de Educação Especial, por meio de um concurso para professores provisórios. Lá, de 2014 a

¹ Denominava-se “Instrutor de Libras” devido sermos pessoas com formação em Ensino Médio.

2016, ensinava Libras para crianças surdas na educação infantil e nos anos iniciais que não tinham a língua de sinais como primeira língua, nem português na modalidade escrita como segunda língua. Foi um momento especial na minha carreira porque ensinar Libras para crianças surdas. O que me chamava atenção quando chegava nas escolas infantis era ver o brilho destes alunos ao me verem, ao saberem que iam ter contato com um adulto surdo visto como par.

O ano de 2016 foi um marco em minha vida: me coloquei no desafio de participar de um concurso para a vaga de professor efetivo de Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal do Acre. A motivação foi despertada pelas experiências construídas e estabelecidas nas interações com outros professores surdos (como mencionadas anteriormente) e que me fez acreditar que seria possível. A aprovação foi um impulsionador para mim e para a comunidade surda da qual eu faço parte. Ao tomar posse, em 2017, passei a ser o primeiro professor surdo efetivo da Universidade Federal do Acre. Era como quebrar uma barreira e acender o farol que sinalizava que o surdo poderia chegar lá e se colocar num espaço de ensino superior, como professor, pesquisador – até bem pouco tempo considerado impossível por grande parte de nós.

Quando quebramos uma barreira, novos sonhos se estabelecem dentro de nós. A própria atuação como professor de Ensino Superior me mostrou que eu precisava ir além. A caminhada não poderia parar! Eu precisava me aprofundar nos estudos, vivenciar a pesquisa, trazer e problematizar novos temas que agregassem à minha prática. A atuação na formação de professores (surdos e ouvintes) de Libras, na Licenciatura em Letras Libras, me fez concluir que eu precisava entender mais sobre a formação de docentes. Decidi, então, concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Fui aprovado! Pela primeira vez um surdo ingressava num programa de Pós-Graduação no estado do Acre. Tal como ocorreu na oportunidade da aprovação para professor da Ufac, os meus pares surdos se viram motivados e encorajados a vencer os desafios.

Além da minha própria experiência e das inquietações quanto à questão da formação de surdos em Rio Branco/AC, minha cidade natal, alguns trabalhos acadêmicos serviram de inspiração e despertaram meu interesse por entender, nas vivências relatadas de outros surdos acreanos, quais os desafios impostos e as perspectivas apresentadas no que se refere ao papel do surdo no ambiente de ensino na capital do Acre. A pesquisa foi realizada a partir da *Plataforma Capes de Teses e Dissertações* e selecionamos as que descrevemos a seguir.

Carvalho (2016), na pesquisa *NÃO Basta Ser Surdo para Ser Professor: As Práticas Que Constituem o Ser Professor Surdo no Espaço da Inclusão*, desenvolvida na

Universidade Federal do Espírito Santo, apresenta 3 grandes contribuições: a) discute as formas utilizadas pelo Estado para incorporar os surdos no espaço escolar, especialmente quanto às políticas de inclusão, b) analisa o percurso histórico para entender como, nos tempos atuais, constituiu-se a formação do surdo como professor de Libras e, c) debruça-se sobre os eventos que favoreceram o interesse do Estado em investir na formação e contratação dos surdos por meio da identidade no exercício da docência.

Ao final, Carvalho (2016) conclui que as políticas, no campo da inclusão, são utilizadas para conduzir os surdos à atuação no ensino de Libras. Para nós, esse trabalho contribui para estabelecer relações nas práticas estabelecidas em Rio Branco.

Na Universidade Federal da Paraíba, Gomes (2015) desenvolveu a pesquisa *Docente surdo: o discurso sobre sua prática* com o objetivo de identificar nos posicionamentos de uma participante-informante surda “o interdiscurso marcado pelas autoridades políticas, educacionais e maternas nas formulações de leis, abordagens de ensino e orientações” (GOMES, 2015, p. 8). A análise proposta pela pesquisadora toma como base a teoria da formação discursiva de Orlandi (1999) que ressalta os sentidos por meio de posições ideológicas refletidas no ato dos discursos, quando o interdiscurso possibilita a identificação de dizeres já-ditos e as relações discursivas na entrevista realizada.

A pesquisa de Gomes (2015) apresenta, ainda, um panorama legal (internacional e nacional) cuja criação tiveram como objetivo “exigir das sociedades, participantes de congressos e seminários sobre os deficientes, ações para a inclusão dos mesmos nos espaços sociais, como acadêmicos e profissionais” (CARVALHO, 2015, p. 8). Para a nossa pesquisa, em particular, destacou-se o capítulo que trata da construção de uma identidade que se estabelece no entrecruzamento das diferenças e que impõe as abordagens de ensino direcionadas aos surdos e, paralelamente, as dificuldades e os desafios na formação profissional do sujeito surdo.

Na Fundação Getúlio Vargas, a pesquisa de Oliveira (2014, p. 7) – *Educação e formação de professores surdos: Contextos, inserções, dilemas e desafios* – discute as dificuldades que surgem na educação de pessoas surdas, especialmente centrada nas diferenças linguísticas (e culturais) entre surdos e ouvintes. apresenta que a educação das pessoas surdas tem sido um grande desafio da diferença linguística entre surdos e ouvintes. A pesquisadora analisou produções acadêmicas, cujo tema tinha relação com a educação de surdos, e verificou que a grande maioria era produzida por ouvintes e que os surdos eram “objetos” de análise.

Desse modo, percebemos a necessidade do protagonismo surdo nos espaços de pesquisa acadêmicas, nas investigações sobre sua educação, sua língua, sua cultura, sua identidade – sob o olhar do sujeito de se estabelece na sociedade e nos espaços políticos. Nosso estudo, portanto, pretende descrever, como dissemos, a trajetória, os desafios e perspectivas de formação de professores surdos de Rio Branco/AC, por meio do olhar do pesquisador surdo, imprimindo sua percepção cultural e sua identidade nas análises das falas de outros surdos – participantes da pesquisa. Trata-se de um estudo inédito no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre e na Região Norte, em geral. Desse modo, esta pesquisa apresenta contribuições no âmbito acadêmico, social e pessoal: no primeiro caso, como reafirmamos, pelo ineditismo do tema em esfera local e regional, e por dar relevo as falas dos participantes surdos sobre suas trajetórias. Trata-se do seu lugar de fala. No âmbito social, a pesquisa constitui uma possibilidade para olhar o profissional surdo em suas potencialidades e nos desafios que enfrenta no processo de formação profissional. E no âmbito pessoal, a pesquisa constitui enriquecimento para minha prática docente, para os debates que poderei propor em sala de aula, mas, principalmente, para meu crescimento como pessoa, ao enxergar no outro as minhas próprias lutas internas e externas.

Para este estudo, alguns conceitos basilares forma necessários: formação docente, sujeito surdo, comunidade surda, cultura surda, Língua de Sinais e português como segunda língua para surdos. Para Nóvoa (1995), a formação do professor deve relacionar duas perspectivas: um pessoal, que se estabelece na sua prática e na reflexão inerente a ela; e uma profissional, que se estabelece na interação entre o pessoal e o profissional;

De acordo com o Decreto nº 5.626 (2005), o sujeito surdo é aquela pessoa que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais. A comunidade surda, segundo Strobel (2008), não é composta somente por surdos e sim por todos aqueles que tem os mesmos objetivos em comum ao povo surdo. E a mesma pesquisadora explica que a cultura surda reflete nas identidades surdas, no modo dos surdos verem o mundo, além de manifestar sua cultura por meio das línguas de sinais.

Conforme o Decreto 5.626 (2005), o Português como Segunda Língua para Surdos é a modalidade escrita da segunda língua como instrução para as pessoas surdas.

Assim, esta dissertação está dividida em 3 (três) partes principais: na primeira, trataremos da formação de professores surdos e as políticas voltadas para a educação de surdos, em nível nacional e local (estadual e municipal). Ainda nesta primeira parte, traçaremos um panorama da educação de surdos no estado do Acre.

Na segunda parte, descreveremos o desenho metodológico deste estudo, especialmente, descrevendo os métodos adotados para a seleção dos participantes, das conduções das entrevistas e dos critérios de análise.

Na terceira parte, procederemos a análise propriamente dita. Neste ponto, dividiremos as discussões em 3 (três) tópicos: as trajetórias de formação de professores surdos no estado do Acre, os desafios impostos ao longo da formação dos participantes surdos no estado do Acre, as perspectivas (o olhar) para o futuro, quanto à formação docente de surdos no estado do Acre. Em seguida, indicaremos as considerações finais.

1 SOBRE FORMAR PROFESSORES SURDOS: PANORAMA E BASE LEGAL

Nesta seção, serão desenvolvidas discussões a respeito da formação de professores, em geral, da formação de professores surdos no Brasil, e a base legal que ampara a formação profissional de pessoas surdas no Brasil. Essa fundamentação dará base para a análise que será realizada posteriormente.

1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para discutir sobre a formação de professores surdos em Rio Branco/AC se faz necessário, antes de tudo, entender o que é “ser professor” e como “se forma o professor”. Não se trata de uma tarefa fácil, dadas as concepções que foram mudando ao longo dos anos, acompanhadas de seus contextos sociohistóricos.

Ser professor compreende processos complexos e contínuos de construção de saberes que exigem ações como pensar, planejar, fazer, refletir, avaliar – que vão constituindo as experiências do docente a partir de contextos históricos, políticos, sociais e econômicos.

Savianni (2009), por exemplo, divide a história da formação docente no Brasil em seis períodos:

- a) ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), com a Lei da Escola de Primeiras Letras até 1890;
- b) estabelecimento e expansão das Escolas Normais (1890-1932), tendo a Escola Paulista como modelo;
- c) criação dos Institutos de Educação (1932-1939), com as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal (1932) e a de Fernando Azevedo em São Paulo (1933);
- d) implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação das Escolas Normais (1939-1971);
- e) substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica em Magistério (1971-1996);
- f) advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o Novo Curso de Pedagogia (1996-2006).

Aqui, vamos falar, panoramicamente, sobre os três últimos períodos. Quanto à implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação das Escolas Normais, Savianni (2009) explica que deu-se quando os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, especialmente com a incorporação da

Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935 – elas foram a base para a organização dos cursos de formação dos professores das escolas secundárias de todo país, por meio do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Nas palavras do autor:

resultante do decreto-lei nº 1.190 se estendeu para todo país, compondo o modelo que ficou conhecido como o esquema 3+1 adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas escolas normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos, ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira e um ano para a formação didática (SAVIANNI, 2009, p. 146).

Savianni (1990) destaca que essa transformação provocou, em certa medida, a perda da origem das escolas experimentais (experimentação e pesquisa) e que passou a dar um caráter mais científico aos processos formativos.

[...] os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para obtenção do registro profissional do professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente (SAVIANNI, 2009, p. 147).

Quanto à substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica em Magistério, Savianni (2009) explica que ocorreu em função do Golpe Militar de 1964, que exigiu adequações ao novo contexto do campo educacional: a Lei nº 5.692/71, por exemplo, alterou a denominação do ensino primário e médio para primeiro e segundo graus, e extinguiu as Escolas Normais – estas últimas, por meio do parecer nº 349/72, em 6 de abril de 1972, foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Havia duas modalidades: uma com carga-horária de 2.200 horas, desenvolvida em três anos, direcionada para a 4ª série; e a outra, com carga-horária de 2.900 horas, desenvolvida em quatro anos, que habilitava para lecionar até 6º ano.

Como explica o autor, “o núcleo comum, obrigatório em todo território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus e segundo graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando uma formação especial” (SAVIANNI, 2009, p. 147); Além disso, “o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau” (SAVIANNI, 2009, p. 147).

Quanto ao advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o Novo Curso de Pedagogia, de acordo com Savianni (2009), se deu no contexto de promulgação da nova LDB, em 20 de dezembro de 1996, que legalizou o Curso de Pedagogia e licenciaturas os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, que constituiu uma política educacional como novas diretrizes para os cursos de Pedagogia, embora considerada uma formação barata e aligeirada.

Em linhas gerais, Savianni (2009) considera que os processos de formação docente no Brasil passou por sucessivas mudanças e descontinuidades. Como o próprio autor destaca, o processo de formação:

[...] até hoje um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANNI, 2009, p. 148).

Pesquisadores como Xavier (1999) e Horta (2012) também destacam as descontinuidades observadas no processo de formação docente brasileiro, sempre atreladas aos contextos de interesses e disputas de poder pelo controle educacional, a partir de convicções políticas, filosóficas e econômicas.

O perfil do professor que se apresenta na atualidade, pode se dizer, é resultado das diversas transformações e fases por que passou a entendimento que seria formar o professor. Hoje, segundo Gatti (2015) – frente a uma sociedade complexa, plural e densa – a formação docente se configura dentro de condicionantes sociais outros, que se amparam na dinamicidade das informações, no entendimento do que é ser cidadão, nas concepções de interação e socialização, nos modos de apreensão de conhecimento. Isso interfere decisivamente no “como” formar e ser professor.

Silva e Mororó (2013, p. 1) afirmam que:

[...] propulsora do desenvolvimento econômico e as políticas educacionais devem ser pensadas pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico. Desta forma, as reformas internacionais da atualidade têm configuração muito próximas, uma vez que estão baseadas no princípio de tornar a educação um dos motores do crescimento econômico, precisando aproximá-la do modelo empresarial a fim de que ela corresponda à lógica do mercado (SILVA; MORORÓ, 2013, p. 1).

É o que Mauês (2014) já refletia em:

[...] as reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais

facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2003, p.94).

Assim, pode-se afirmar que ser professor não é uma tarefa fácil, especialmente quando consideramos que, como aponta Mesquita (2018), seu objeto (o aluno) e seu campo de atuação (a escola) são elementos complexos. Apoiada em Frezza et. al., (2009), Mesquita (2018, p. 45) afirma:

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.

Desse modo, concordamos com a pesquisadora que o professor, na perspectiva de sua formação profissional, deve se construir de dentro para fora, a partir das reflexões que afloram de sua prática e das exigências que vão surgindo no cotidiano escolar, nas relações com os participantes da escola e da comunidade escolar, 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 a melhoria na qualidade da sociedade ao papel do professor. 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 (MENDES; PEREIRA, 2017, p. 392).

Para que isso seja possível, destacam 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” (MENDES; PEREIRA, 2017, p. 392). São esses conhecimentos, construídos ao longo da formação (inicial e continuada) do professor, que vão, de acordo com as pesquisadoras, possibilitar compreender o processo didático.

Entendemos, tal como as autoras citadas anteriormente, 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. Não é tarefa simples e envolve muitas dimensões, como aponta Nóvoa (2019, p. 78):

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.).

Como o mesmo autor já afirmava em Nóvoa (1995), a formação do professor deve relacionar duas perspectivas: uma pessoal, que se estabelece na sua prática e na reflexão inerente a ela; e uma profissional, que se estabelece na interação entre o pessoal e o profissional. Em Nóvoa (2019), a autor representa a questão da formação docente a partir da figura 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 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 que se encontram os conhecimentos concretos da profissão, 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 dessa papel (função) e os desafios são ainda mais complexos. Como aponta Cunha Júnior (2021), o primeiro desafio que se impõe é quanto à interação linguística – que o pesquisador

chama de “pseudointeração linguística” – considerando que ela “não se concretiza de fato na prática pedagógica” (CUNHA JÚNIOR, 2021, p. 91). Outras tantas barreiras são apontadas pelo pesquisador, com base em relatos com professores surdos, que chega a uma conclusão: as escolas não estão preparadas para o docente surdo. Mas para entendermos essa conclusão, da qual concordamos, precisamos fazer um retorno histórico sobre o primeiro professor surdo no Brasil e o primeiro professor surdo do Brasil. Em seguida, faremos um apanhado da legislação que contempla a formação de professores surdos, no âmbito nacional e no âmbito local: Acre.

1.2 PRIMEIROS PROFESSORES SURDOS: NO BRASIL E DO BRASIL

Nesta seção, iremos dar um destaque aos primeiros professores surdos e não-surdos Europeus, do Brasil e da cidade de Rio Branco (AC). A intenção desta seção é a de demonstrar que tanto as pessoas surdas e não-surdas iniciaram o trabalho docente no mesmo período e local, na Europa.

Antes de darmos início a tal seção, quero registrar aqui a minha homenagem e respeito aos primeiros professores surdos que, por meio de sua pedagogia, metodologias de ensino e do seu olhar diferenciado a partir de suas experiências, contribuíram com a difusão das Línguas de Sinais (LS), por meio de lutas para reconhecer as LS, sobre os avanços educacionais e sociais a partir das LS, de como educar os sujeitos surdos, sobre as mudanças no cenário educacional a partir da difusão e inclusão das LS em cada país, sobre as perspectivas voltadas à educação de surdos, sobre a formação de professores surdos no mundo e, principalmente, por servirem de modelo de professores surdos para as gerações seguintes.

A história da educação de surdos sempre esteve atrelada aos professores surdos e não-surdos. Neste contexto, o objeto de estudo desta pesquisa são os professores surdos, porém, no decorrer da história, será apresentado os professores surdos e não-surdos que contribuíram com a educação de surdos a partir de método de ensino que estes consideravam mais eficazes para o ensino de surdos.

As comunidades surdas lutaram por formações adequadas desde a Idade Média até os dias atuais. Muitos entraves foram encontrados para superar as dificuldades encontradas. Tais lutas promoveram políticas públicas que garantissem o ensino das LS em escolas, institutos, centro de formação, cursos em igrejas e até nas universidades.

A partir do reconhecimento das LS, dos avanços educacionais e das mudanças legais voltadas para a inclusão, os surdos foram adentrando nos espaços formais de ensino. Muitas pessoas tinham a crença de que as pessoas surdas não tinham capacidade de concluir o

Ensino Fundamental I, porém com a inclusão das LS, de profissionais intérpretes, de professores surdos, de professores capazes de compreender as especificidades dos alunos surdos, dos conteúdos curriculares serem ministrados por meio das LS, se constatou que os surdos foram além do que se acreditava, com a conclusão de escolaridade, como Ensino Médio, Curso de Graduação, de Especialização (*lato sensu*) e Pós-Graduação (*Strictu sensu*).

Nesta seção, também, será demonstrado um quantitativo de pessoas surdas com título de Mestres e Doutores – Pós-Graduação (*Strictu Sensu*) no Brasil.

1.2.1 O início de tudo: os professores surdos europeus no Brasil

A utilização das LS e as primeiras escolas para surdos surgiram na Europa. É a partir deste contexto histórico que “os professores surdos passam a decidir e escolher a melhor forma de educação que lhes deveriam ser ofertadas.” (MORI; SANDER, 2015, p. 2). Apesar de toda a discriminação, o preconceito e a forma desumana com que os surdos foram tratados, eles resistiram ao que lhes fora impostos. “As pessoas surdas sobreviveram com sua língua, sua cultura e identidade, provando sua competência e poder de decidir a melhor forma de educação.” (MORI; SANDER, 2015, p. 2).

Com isso, nota-se que os aspectos culturais das pessoas surdas e o poder de decidir a melhor forma de educação para surdos estão atreladas as suas próprias experiências e práticas de ensino mesmo não sendo reconhecida no decorrer da história, como lembrou Sklier (2015). Porém, muitos aspectos mudaram. Os surdos tiveram quase 100 anos de prejuízo linguísticos, desde o Congresso de Milão em 1880. Sklier (2015) destaca que se o congresso não tivesse sido um empecilho, hoje, o ensino de/para surdos, a formação merecida e o reconhecimento profissional de professores surdos em espaços formais de ensino não teriam sido vistos como descrédito e passavam por tanta falta de compreensão das pessoas não-surdas. Uma boa parte da sociedade ainda não acredita na capacidade dos professores, engenheiros, advogados surdos. Outro impacto devido ao Congresso de Milão (1880) foi a falta de inclusão de código da disciplina Libras nas escolas públicas, entre tantos outros aspectos. (SKLIER, 2015)

Sabe-se que houve várias iniciativas em relação à educação de surdos e, também, várias personalidades. Dentre elas, iremos citar os primeiros professores surdos e não-surdos mais citados na história da educação de surdos. O que se sabe neste percurso histórico é que os professores não-surdos tiveram mais notoriedade no que se refere à educação de surdos do que os próprios professores surdos.

De acordo com Goldfeld (1997), Pedro Ponce de Leon, recebeu crédito como primeiro professor para surdos. Ele criou um método envolvendo o alfabeto manual e uma escola para

professores de surdos. Em 1500, o Brasil estava sendo explorado pelos portugueses, enquanto que, na Europa, a educação de surdos estava muito aquém. Veja o que nos diz Goldfeld (1997):

O primeiro professor para surdos foi Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), um monge beneditino nascido na Espanha localizada na Península Ibérica na Europa, ensinou 04 (quatro) surdos, filhos de nobres a falar línguas, ler, além de desenvolver um método que envolvia o alfabeto manual e criou uma escola de professores para surdos. (GOLDFELD, 1997, p. 25)

Conforme Mori e Sander (2015, p. 4), outro educador Francês foi Charles Michel de L'Épée, que visava a educação religiosa para surdos com o intuito de salvação dos surdos, além de ter fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1750, localizado na França. Os métodos de ensino de L'Épée foi muito importante e difundido pelo mundo, ou seja, em países que haviam comunidades surdas que lutavam em prol de sua educação, por reconhecimento da LS de cada país.

Ainda conforme Mori e Sander (2015, p. 4), em 1778, Samuel Heinick criou uma escola oralista e, neste período, rejeitou a LS, algo que não repercutiu positivamente, pois seu método não era adequado aos surdos, forçando-os ao ensino da fala oral. O objetivo de tal método era o de incluir os surdos na sociedade oral e não o contrário. Thomas Hopkins Gallaudet, um professor não-surdo americano, em 1815, viajou para a Europa atrás de informações a respeito da educação referente ao ensino de alunos surdos. Gallaudet conheceu L'Épée e seus métodos de ensino, que se baseavam em um método criado a partir do alfabeto manual e de sinais franceses. O professor americano passou dois anos na França se aprofundando sobre os métodos e informações acerca da educação para surdos. Em 1817, Gallaudet voltou aos Estados Unidos com o professor surdo Laurent Clerc, ex-aluno de L'Épée, para fundar uma escola para surdos e para ensinar o método misto (comunicação total) que durou por pouco tempo, já que os alunos surdos não aprendiam o suficiente por meio desse método. (MORI; SANDER, 2015).

Segundo os pesquisadores, a escola denominada de Gallaudet se tornou em uma universidade para surdos, em na cidade de Washington, em 1864. Essa universidade é considerada inclusiva, atende a um percentual significativo de alunos surdos e a um percentual menor de alunos não-surdos. Vale dizer que tanto a escola quanto a Universidade Gallaudet necessitaram de professores surdos para iniciar suas atividades de ensino, de formação e de multiplicação de professores de LS. Sabe-se que as LS já existiam há muito tempo, porém foi a partir de 1960, que a Língua de Sinais Americana (ASL)², por meio do professor Stokoe,

² *American Sing Language.*

através de suas observações e registros, percebeu que as LS eram línguas naturais, completas, complexas e que atendiam aos níveis linguísticos.

De acordo com Mori e Sander (2015), apoiados nos estudos de Ramos (s/d. p. 4), nos apontam para o uso das LS Indígenas, muito antes do redescobrimto dos parâmetros linguísticos da ASL e sua descoberta como uma língua natural, além de oral. Tal descoberta se deu por Stokoe (1960), como se demonstra a seguir:

Pelo fato das Línguas de Sinais indígenas serem usadas não só pelos surdos, mas, principalmente, na comunicação intertribal, apesar de terem sido aqueles extremamente importantes, considera-se como data inicial dos estudos científicos das Línguas de Sinais dos surdos, os trabalhos realizados a partir de 1957 por William C. Stokoe sobre a ASL – American Sign Language, financiados pelo governo norte-americano [...]. (MORI; SANDER, 2005, p. 7)

A partir desta descoberta “o mundo das pessoas ouvintes, governos e universidades não viam, não percebiam e não aceitavam que a língua de sinais pudesse ser uma língua.” (MORI; SANDER, 2005, p 8). Logo, as LS devem ser consideradas a partir das contribuições de Stokoe.

Até aqui foram demonstradas personalidades consideradas como os primeiros professores surdos e não-surdos que contribuíram com a educação de surdos, com o início de lutas para oficializar a língua, de professores surdos e não-surdos que apresentaram métodos de ensino e que serviram de inspiração para outros professores no decorrer da história.

1.2.2 Instituto Nacional de Educação de Surdos: o pioneiro professor surdo francês E. Huet

De acordo com Sofiato (2011, p. 36), a criação do primeiro colégio para surdo surgiu no século XIX. O então chamado *Collegio Nacional para Surdos-Mudos* passou a funcionar a partir de 1º de janeiro de 1856, quando fazia uso das dependências do Colégio de M. de Vassimon. Os meninos surdos ficavam a cargo de Huet, e as meninas surdas ficavam a cargo da Madame de Vassimon. As filhas de Vissamon também eram responsáveis pelas atividades desenvolvidas no Colégio, no que tange às meninas surdas.

Para a implantação e implementação das atividades pedagógicas do INES, foi preciso que houvesse um documento que respaldasse sua abertura e funcionamento. Doria (1958) cita o seguinte documento que consta a denominação antiga e atual do INES, além de considerar a data de fundação da mesma instituição, a saber:

[...] quando a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, denominou-o ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’ [...], p artigo 19, do Decreto nº 6.892 de 19-03-1908, mandava considerar-se o dia 26 de setembro como a data de fundação do Instituto, o que foi ratificado pelos posteriores regulamentos, todos eles aprovados pelos decretos. Inclusive o regimento de 1949, baixado pelo Decreto nº 26.974, de 28-7-49 e o atual, aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 31-1-56, (publ. No D.º de 31-1-56), referindo a denominação de ‘Instituto Nacional de Surdos-Mudos’ (...) Tal instituição viu seu nome modificado recentemente pela Lei nº 3.198, de 6-7-57 (publ. No D.º de 8-7-57, para ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’ [...]. (DORIA, 1958, p. 171)

Huet veio para o Brasil em 1955, a convite de Dom Pedro II para fundar uma escola para surdos e, também, que servisse de asilo acolhendo os meninos de todo o país (STROBEL, 2008, p. 89). Ele trouxe seus métodos de ensino, que ensinava sinais franceses misturando com sinais utilizados pelos surdos brasileiros matriculados no instituto. Como se sabe, Huet é Francês e, no início de suas atividades, as famílias dos surdos o rejeitaram, pois não o reconheciam como cidadão brasileiro. Eis o que diz Strobel (2008), sobre isso:

[...] o professor surdo E. Huet, teve enormes dificuldades para lecionar no INES, visto que as famílias brasileiras não reconheciam Huet como cidadão e não confiavam no seu trabalho pedagógico. Ele tinha poucos alunos. (STROBEL, 2008, p. 89)

Huet já era professor surdo na França, e isso implicava em ter que considerar os surdos formados em solo brasileiro como os primeiros professores surdos do Brasil. Ser professor surdo no Brasil é diferente de ser professor surdo estrangeiro no Brasil. Porém, não se pode negar o reconhecimento e de grande valia a Dom Pedro II e a Huet. Ambos contribuíram para a constituição de uma escola para formar professores de surdos e surdos que, ao voltar as suas cidades, disseminavam a LS em seus Estados.

Segundo Strobel (2008), por razões pessoais, o professor surdo estrangeiro E. Huet ficou cinco anos na direção do INES. Logo após, se mudou para o México deixando o cargo de direção para as pessoas não-surdas assumirem o instituto que ajudou a se concretizar juntamente com Dom Pedro II. Todos os alunos surdos matriculados no INES traziam de suas cidades sinais existentes que se misturavam com os sinais franceses trazidos por Huet, conforme podemos ver em Strobel (2008):

[...] Eles usavam a língua de sinais franceses, trazida por Huet, e misturavam com a existente no país. Esta mistura originou mais tarde a língua brasileira de sinais – Libras, que usamos hoje. Assim como as línguas orais, as línguas de sinais se constituem a partir de outras existentes. (STROBEL, 2008, p. 90).

A partir da próxima subseção, o foco estará na primeira professora surda, Shirley Vilhalva, formada no Brasil a partir de sua obra intitulada *Despertar do Silêncio*, onde descreve

suas experiências de forma cronológica, desde seu nascimento, em 1964, sua relação familiar, vida escolar e acadêmica, seu interesse por ser professora surda, seus cargos assumidos até 2004, quando foi Conselheira Administrativa na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), entidade que luta pelos direitos das pessoas surdas do Brasil, além de outros estudos que a reconhecem como primeira professora e diretora surda.

1.2.3 A primeira professora surda do Brasil

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 contando sobre seu interesse em ser professora de surdos, de seus pares. Ela começou muito cedo, desde a conclusão de Ensino Médio e início do Magistério como se pode observar, em suas 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 no ano de 1983, quando começou o magistério na Escola Perpétuo Socorro. Naquele período o oralismo e a comunicação total ainda eram fortemente inseridos na escolarização das pessoas surdas. Algo que ainda era bem fixo na sua memória eram os escritos nos relatórios de Magistério por parte de seus professores não-surdos. Para Vilhalva, era impossível atuar como professora surda porque, em seus relatórios de Magistério, era muito comum os professores não-surdos dizerem que, para ser um bom professor, era preciso fazer com que os alunos falassem e ouvissem bem, mas ela tinha dificuldades de dicção, e isso a deixava preocupada. A partir dessas considerações, Vilhalva (2004) sempre quis trabalhar em uma escola de surdos, já que, nesse lugar, não teria este 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)

A mesma formação dada aos alunos não-surdos foi a que Vilhalva recebeu. 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 deseja.

Em 1985, Vilhalva (2004) retornou para o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) como professora substituta. Naquele contexto, teve apoio significativo da Psicóloga Nilza Sano, que mostrou esforços indo aos órgãos competentes e solicitando orientações de como contratar uma professora surda, já que os surdos eram vistos com descrédito. Com o apoio de Nilza Sano, Vilhalva foi contratada e assumiu o cargo de professora surda no CEADA. Ela iniciou seu trabalho como palestrante, no CEADA, para os familiares de alunos surdos. Assim, Vilhalva foi a primeira professora e diretora da Escola Estadual de Surdos (CEADA).

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)

Conforme Vilhalva (2004, p. 38), a aquisição da língua de sinais 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 LS, ela utilizava o português escrito, que lhe causava mais dúvidas do que respostas: “Antes de aprender a Língua de Sinais, 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, e ela nunca desistiu de ler e

de escrever em LP. O que Vilhalva (2004) quer dizer é que 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 LS para as comunidades surdas. Em 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)

Como podemos perceber, 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. Logo, uma boa formação requer acesso à informação e ao conhecimento por meio da LS. Vilhalva (2004) conta que prestou vestibulares várias vezes e sempre reprovava por causa de 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, Vilhalva passou a cursar o Curso de Pedagogia na Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em 1988. Observe o que a autora diz sobre a importância da formação adequada para revisores dos textos produzidos para as provas escritas por pessoas surdas:

Durante meus primeiros vestibulares eu não passei devido a minha redação e também pelas dificuldades linguísticas que apresentava em relação à Língua Portuguesa. Quando consegui entrar, lembro que coloquei uma observação na prova, “Sou pessoa com deficiência auditiva”, não sei se isso ajudou, com várias tentativas fracassadas lá estava eu no meu primeiro ano do Curso de Pedagogia. (VILHALVA, 2004, p. 41)

No dia da formatura do Curso de Pedagogia, em 1990, que foi muito emocionante, o Padre Morales disse: “Ao chamar uma pessoa [Vilhalva] que adentrou nesta faculdade como ouvinte, fez sua estada uma atuação em salas de aulas esclarecendo o que é surdez para os demais acadêmicos, aprendeu e ensinou durante estes três anos.” Agora ela estava apta a concorrer a uma vaga de concurso público para o cargo de Professor do Magistério Superior.³

³ Para mais informações atuais sobre Vilhalva, consultar o CV – Lattes em: <http://lattes.cnpq.br/8608168347538654>.

No decorrer dos anos a Professora Shirley Vilhalva atuou em outras linhas de frente como se pode encontrar tais informações no seu currículo Lattes. Neste momento, a ideia é trata da formação da então professora e do local de atuação da mesma.

Gianotto (2020, p. 69-70), em sua pesquisa sobre a visibilidade/invisibilidade e protagonismo surdo, traçou um paralelo com a história da educação de surdos, onde é possível compreender a situação dos surdos na Idade Antiga, Média e Contemporânea. Na idade Moderna, foi possível perceber várias conquistas nessa área e o autor reforçou a visibilidade da professora Shirley Vilhalva como sendo a primeira professora surda do CEADA, em 1985 e a primeira diretora surda dessa instituição, em 1998.

Embora muitos pesquisadores reconheçam Huet como sendo o primeiro professor surdo do Brasil, nesta pesquisa, o protagonismo e o reconhecimento do cargo de professor será dada a Shirley Vilhalva por ter sido pioneira no curso de Graduação em Pedagogia e por ter sido a primeira professora surda contratada para dar aulas para seus pares.

Na próxima subseção, trataremos do contexto histórico dos primeiros professores surdos com habilitação em Nível Superior na cidade de Rio Branco.

1.2.4 Os primeiros professores surdos da cidade de Rio Branco

Para tratar da formação de professores surdos da cidade de Rio Branco, se fez necessário recorrer a duas principais leis contemporâneas que contribuíram com a formação dos professores surdos em Rio Branco. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a LS como sistema de comunicação, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a lei de Libras e trouxe as diretrizes para as comunidades surdas. Ambas as leis são de âmbito federal. Outros documentos que contribuíram para o processo de escolarização de pessoas PCD e sobre as diferenças dos sujeitos surdos são: a Constituição Federal (1988), que trata do atendimento educacional especializado; a Lei nº 9.394/96, no art. 58-60, que trata da educação especial e da diversidade linguística dos sujeitos surdos; a Lei nº 10.098, que trata da acessibilidade; e a Resolução nº 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Além disso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com 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 e de atendimento às pessoas Surdas, Surdocegas e Deficientes Auditivos nos espaços escolares e em outros ambientes.

De acordo com Araújo et al (2022), o CAS/AC foi fundado em 2005, sob a coordenação da professora 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: 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 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*, 2022).

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 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 professores surdos na capital do Acre, segundo Araújo et al (2022), foi promovido pela Universidade de Brasília (UNB) em parceria com a Secretarias Estaduais de Educação (SEE) abriu inscrições para os funcionários sem formação superior oportunizando aos professores da Rede Estadual poderem participar do processo seletivo para cursar Licenciatura em Pedagogia. Na busca de referendar tal parceria, não foi possível identificar no *site* da própria SEE/AC informações sobre a colação de grau dos professores da Rede Estadual em 2010, tendo em vista que nas notícias publicadas em sites, geralmente, falam das instituições envolvidas, quem era o público alvo para que tiveram o direito a concorrer a uma vaga do processo seletivo para formação de professores para atuarem no estado, o quantitativo de professores ingresso e o quantitativo de professor egresso após formatura, além de dar um destaque aos professores não-surdos e instrutores surdos que cursaram pedagogia, com foco nas perspectivas dos mesmos até a colação de grau das pessoas surdas, que passariam a ser visto como professores surdos habilitados com nível superior.

Por experiência vivida como pesquisador em busca de dar visibilidade aos primeiros professores surdos de Rio Branco e por falta de material publicado, apresentamos um pouco sobre o contexto histórico dos quatro primeiros professores surdos com habilitação em Nível

Superior. Destaco que os instrutores surdos estavam atuando no CAS e alguns estavam em processo de formação superior.

Lembro-me que 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 que se pudesse 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 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 para obterem a habilitação em Nível Superior e, em 2011, seus contratos foram alterados de acordo com nível de graduação e questão salarial correspondente para professores (as)⁴ e passaram atuar como os quatro primeiros professores surdos do estado do Acre com habilitação superior.

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.

É importante reconhecer e registrar os quatro primeiros professores surdos, com habilitação em nível superior no estado do Acre, nesta ordem: Danielli Silva de Souza, Rosicléia Bastos do Nascimento, Reinoldo Mendonça de Lima (*in memoriam*) e Emerson Machado de Barros.

Esses surdos estudaram em instituições de ensino superior privada com o intuito de adquirir conhecimento em diferentes cursos de licenciatura. Os primeiros acreanos surdos a se tornarem professores efetivos de ensino superior foram: João Renato dos Santos Junior (na UFAC) e Israel Bissat Amim (na UFRR).

No cenário do Letras Libras, da UFAC, temos, até o momento, 10 egressos surdos/as: Isabelle Sant'ana de Brito, Israela Nascimento de Souza, Manuella Trindade Bezerra, Bryan Mourão de Souza, Fernanda Albuquerque da Silva, Débora de Oliveira Nolasco, Daniel Martins

⁴ Dados empíricos do pesquisador, 2022.

Braga Gomes, Sebastião Alves Pereira, Rosicleia Bastos do Nascimento Gomes e Monalisa Teixeira Abreu⁵.

1.3 MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INSTRUTORES SURDOS

A educação sempre esteve subordinada à legislação e, através dos tempos, outras leis foram surgindo para incluir novos públicos que foram ingressando no sistema educacional de educação no decorrer da história. Muitos deles referem-se a questões raciais, étnicas, de gênero e por características orgânicas, sensoriais e físicas como é o caso dos alunos com deficiências.

A educação visa ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho e, com isso, não somente a formação dos alunos sem deficiências, mas a das minorias, dos indígenas, de jovens e adultos e dos alunos com deficiências. Foram surgindo debates e como resolver questões voltadas para o ensino das minorias. A Constituição Federal (CF/1988) nos mostra claramente o que é possível desenvolver por meio da educação, a saber:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205)

Como se pode perceber no trecho acima da CF/1988, há a indicação de que a educação é para todos os cidadãos, sem distinção. E é por isso que os debates e as experiências compartilhadas sobre como as diretrizes educacionais devem ser ofertadas, e deve haver a valorização e o reconhecimento de direitos educacionais das minorias. Cabe aqui dizer que os pais (ou responsáveis pelos alunos) e as instituições devem ser ouvidos para que a educação para todos seja realmente de acordo com as características de cada aluno matriculado na Educação Básica.

A partir de CF/1988, podemos observar que iniciou a garantia institucionalizada para os alunos com características específicas intitulado como Atendimento Educacional Especializado (AEE), como consta no art. 208, inciso III, que diz: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,⁶ preferencialmente na rede regular de ensino.” Nesse contexto, o termo “preferencialmente” está relacionado a alguns alunos com PCD de grau leve a moderado, tendo em vista que existem características de pessoas bem específicas

⁵ Informações obtidas pelo Núcleo de Registro e Controle Acadêmico, da UFAC, 2022.

⁶ Segundo Sasaki (2002), a deficiência não se porta, ela é uma característica do sujeito, ou seja, faz parte da pessoa. O termo adequado, atualmente, é Pessoa com Deficiência (PCD).

como são os casos de alunos cegos que requerem professores com formação adequada, com um olhar diferenciado no que diz respeito a determinados grupos específicos, pois os processos de alfabetização e de escolarização dependem de metodologias, técnicas e estratégias de ensino especializadas.

Cabe aqui esclarecer que a formação dos professores, em 1988, não era como as de hoje que partem da realidade, da vivência com os alunos, por meio de debates e por instituições representativas. Ainda existe a falta de compreensão da gestão. Um curso de Libras tem, no mínimo, 60 horas, e os professores não tem liberação garantida por parte da escola para cursar a língua de sinais e, muitas vezes, esses professores trabalham em períodos distintos: manhã, tarde e noite.

Em relação ao trecho do AEE, na CF (1988), acima citado, o que se percebe é que os anos passam e as políticas públicas de acessibilidades ainda não são sólidas na maioria dos espaços educacionais, e é por isso que se faz necessário ressignificar o olhar para as diferenças sensoriais, físicas e linguísticas durante a formação dos professores.

Entre as ressignificações que a educação vem passando, podemos citar algumas como as mudanças das novas nomenclaturas voltada para o público-alvo da Educação Especial, com seus métodos, metodologias e espaços que atendam os educandos com suas características específicas.

O sistema de ensino foi se adaptando no intuito de promover uma educação para todos, mesmo sabendo que, desde 1988, até 2022, já faz 34 anos que a educação vem sendo discutida, alterada, incluída com novas perspectivas e boas intensões. Entretanto, AEE, por mais que aconteça na escola inclusiva, não garante servir todos as Pessoas com Deficiência (PCD). É o caso dos alunos surdos que contam com restrições linguísticas ligadas à Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma vez que seus professores são não surdos e que não dominam a Libras.

Os estudantes surdos sentem dificuldades em aprender sua língua materna, a Língua Portuguesa na modalidade escrita (PSLS) e as disciplinas do currículo comum. A maioria dos professores não têm noções sobre a didática e a pedagogia surda, e os planos de aulas do AEE são elaborados por professores não surdos. Além disso, o tempo das aulas são reduzidos, o método didático-pedagógico do AEE são de conhecimento suplementar (com base naquilo que o aluno não tem conhecimento) e complementar (com base naquilo que falta para o aluno).

A CF/1988 aponta para a garantia de que os alunos público-alvo do AEE sejam atendidos, preferencialmente na rede regular de ensino, entretanto a Constituição não diz como fazer isso. Esse documento somente trata dos direitos e garantias dos cidadãos e não fornece diretrizes. Para isso, outros documentos norteadores foram surgindo para garantir o direito da

educação para todos e a oportunidade de formação de professores com Nível Superior e de instrutores surdos com Nível Médio.

A Lei de Diretrizes e Base (LDB, 1996) é um marco para o sistema educacional, já que incentiva a formação: “[A] União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” Neste sentido, as promoções de formação são aplicadas às pessoas surdas sem qualquer restrição.

A LDB nº 9.394/1996, Título VI, art. 61, considera os profissionais da educação escolar básica em exercício os que nela estão exercendo suas funções e atividades educacionais. Os instrutores surdos com habilitação em Nível Médio, e os professores habilitados em Nível Superior se enquadram como agentes educacionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do AEE para atender às demandas escolares e para contribuir com a formação dos estudantes surdos e proporcionar oportunidades futuras para o mercado de trabalho. Um fator que garante o instrutor surdo no espaço escolar são os poucos surdos que se interessam pela função da docência, pois nem todo surdo quer ser professor e acabam buscando outras formações institucionais e acadêmicas para as suas vidas. Eis o que se encontra no art. 61:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. (BRASIL, 1996, art. 61)

Com base na citação acima, os instrutores surdos com habilitação em Nível Médio podem perpassar pela Educação Infantil, nos Ensinos Fundamental e Médio divulgando e disseminando a Língua de Sinais para seus pares surdos. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.” Tal lei trata de como é importante eliminar as barreiras que impedem a aquisição de conhecimento, dos espaços públicos ou não, do modo e do sistema de comunicação, etc. De acordo com o art. 2º, pode-se observar algumas definições, porém aqui será tratada somente as que estão relacionadas a:

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. (BRASIL, 2000, art. 2)

Ainda conforme a lei de acessibilidade, no art. 2º, inciso IX, é possível identificar o reconhecimento da Libras, que passa a ser vista como língua e que não se deve ter barreiras neste sistema linguístico visual espacial, a saber:

Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (BRASIL, 2000, art. 2 – inciso IX)

Se na lei de acessibilidade estão garantidos outros meios de comunicação, podemos compreender e interpretar que a formação em Libras é o principal meio de comunicação das comunidades surdas do Brasil, e tal formação deve ser oferecida não somente em igrejas, por profissionais da educação, mais também em outras instituições públicas, privadas e em concessionárias. Logo, sugere-se que o Estado, o Município, as Universidades, as Faculdades as Associações de Surdos trabalhem em parceria para promover formação em curto, médio e longo prazos.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Cap. VII, trata da “Acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização” e seu art. 17 diz que:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 2000, art. 17)

O trecho acima aponta para o início de formações que garantam também o direito à educação, e tal legislação promove a formação de profissionais tradutores e intérpretes, de instrutores e de professores surdos. De certa maneira, essa legislação impulsiona profissionais para a promoção de comunicação e de sinalização. Portanto, podemos interpretar sobre as formações de e para o público que encontram dificuldades na comunicação/sinalização.

Outro marco legal que trata de diretrizes para a Educação Especial é a Resolução nº 2, de 2001, que “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.” Segundo essa Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 3º, a definição para Educação Especial é a seguinte:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços

educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, art. 3)

O AEE, que atende o público-alvo da Educação Especial tem sua relevância, mas ainda há que se considerar a realidade de exclusão de certos alunos com PCD e dos alunos com sistemas linguísticos distintos. A SRM é o único espaço onde os professores e os instrutores surdos estão atuando como docentes e onde atendem estudantes surdos.

Ainda, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 8º, inciso I e IV, C, trata da organização das classes comuns, da capacitação de professores da sala comum e da Educação Especial, além do serviço de apoio pedagógico especializado de outras instituições presentes nas escolas e nas salas de aulas comuns.

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. [...].

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente. (BRASIL, 2001, art. 8)

Como nas escolas da cidade de Rio Branco (AC) a Libras não é um componente integrante do currículo, e o espaço de ensino de Libras ainda acontece nas SRMs, na modalidade do AEE. O que podemos compreender é que, mesmo para estar no AEE, os professores e ou instrutores têm que estar capacitados ou serem Especialistas, além de haver a necessidade de apoio de professores com formação adequada solicitados por parte da gestão escolar para outras instituições que atendam às reais necessidades do AEE com o intuito de oferecer um ensino de qualidade.

Os incisos acima nos mostram que tanto os professores das salas comuns como os especialistas e o serviço de apoio especializado devem ter Especialistas capacitados na área. Tal documento impulsiona e demonstra a exigência de professores com formações não somente iniciais, como também com formação continuada.

Um outro documento que deu visibilidade à Língua de Sinais foi a lei de âmbito federal. O reconhecimento e a promulgação dessa lei contribuiu com a visibilidade de dois grupos de profissionais: os tradutores e intérpretes e os instrutores e professores surdos. Nesta pesquisa, a ênfase será destinada à formação de instrutores e de professores surdos.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, “dispõe sobre a Libras e outros recursos a ela associada.” As leis anteriores tratavam das formações para professores de modo geral e a lei de Libras trata do reconhecimento linguístico da Libras, de sua especificidade, de garantia de difusão da Libras, da acessibilidade por meio da Libras aos clientes surdos, para que os sistemas educacionais incluam o Ensino de Libras em Nível Médio e Superior e como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No momento de construção da presente pesquisa – o ano de 2022 – a Lei de Libras – como ficou conhecida a Lei nº 10.436/2002 – completa 20 anos. Trata-se, para nós surdos, um marco que ultrapassa os limites legais. É um marco cultural de valorização da nossa língua, da nossa identidade. Segundo Quadros (2019, p. 20). “o fato de termos uma lei específica que reconhece a Libras atribui a ela espaço nas políticas linguísticas para a implementação de ações a ela mesma referentes”.

Com base no exposto, a Libras passou a ser reconhecida com o *status* de língua como as línguas orais. Mesmo a Libras tendo sido aprovada em 2002, as pessoas não surdas a concebiam simplesmente como um conjunto de gestos, por falta de conhecimento. Porém, não se pode negar que, depois das implicações legais, muitas formações foram ocorrendo, a Libras foi se consolidando, os surdos passaram a participar de setores dos órgãos públicos e privados e a terem maior visibilidade. A aprovação e o reconhecimento da Lei de Libras nº 10.436/02 contribuiu com o uso e ensino da mesma.

Devido à implantação da Lei de Libras nº 10.436/02, muitos serviços são executados por meio do serviço do intérprete de Libras, porém por mais que ainda não seja uma realidade, não podemos negar que a educação de surdos avançou. É óbvio que não da mesma forma que a comunidade surda deseja, porém, a luta não para, e disseminar a Libras através dos instrutores e professores surdos “é um ato de resistência” já que, por muito tempo, as pessoas não surdas assumiram esse papel.

A aprovação da Libras foi importante para que os sistemas de ensino de modo geral incluíssem o ensino da Libras como disciplinas nos diferentes níveis de ensino como se pode perceber no seguinte trecho da Lei de Libras nº 10.436/05, art. 4:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, art. 4)

Com base no trecho anterior, as secretarias estaduais e municipais, por meio de suas gerências de Educação Especial, passaram a propagar a Libras com oficinas e cursos. É

importante destacar que o reconhecimento oficial da Libras (e, conseqüentemente, seu status linguístico) é uma conquista das lutas de movimentos liderados por surdos no Brasil, como a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). Como destaca Quadros (2019, p. 20):

As comunidades surdas brasileiras são representadas pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), que congrega várias instituições do país (associações de surdos, de pais e amigos de surdos, escolas e demais instituições).

[...]

Uma das agendas da FENEIS era o reconhecimento legal da Libras, que culminou com a lei 10.436/2002. Essa agenda fazia parte de um compromisso internacional estabelecido pela Organização Mundial de Surdos (WFD), que inclui o reconhecimento legal das línguas de sinais de cada país. A FENEIS sempre esteve representada nas discussões em torno de questões relativas aos surdos, em especial, às políticas linguísticas voltadas para a Libras nos espaços governamentais.

Atualmente, a Libras é vista como disciplina em Rio Branco, principalmente no Ensino Superior, onde o conhecimento da língua soma-se à identidade durante a formação do professor surdo.

No ano seguinte em 2003, a Assembleia Legislativa do Acre decretou, e o Governo do Estado sancionou a Lei de Libras no Estado através do nº 1.487, de 24 de janeiro de 2003. Conforme essa lei, o art. 2º afirma que a Libras deve ser apoiada e difundida, e isso implica na formação de instrutores e de professores surdos e não surdos. Neste caso, os surdos também podem ter como base legal mais um mecanismo que garante a propagação da Libras e, conseqüentemente, de pessoal formado.

Devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas. (ACRE, 2003, art. 2).

Posterior à Lei de Libras, nos âmbitos nacional e estadual, outros documentos que tratam sobre as diretrizes para as pessoas surdas surgiram como forma de garantir direitos como é o caso do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que “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.” Tal lei também sugere que a Libras seja incluída como disciplina obrigatória e optativa nos cursos de formação de professores nos diferentes níveis de ensino, como podemos ver, a seguir:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e

nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, art. 3)

A partir dos documentos legais que reconhece e regulamenta a Libras como uma língua, foi possível pensar em uma disciplina em cursos de formação de professores e que eles possam compartilhar o conhecimento educacional para as pessoas surdas. No mesmo documento, foi possível também identificar cursos de formação adequados e específicos para pessoas surdas e não surdas a partir dos cursos Letras Libras/Libras e Língua Portuguesa escrita, viabilizando a formação bilíngue. Paralelo a tal formação de professores, o Decreto nº 5626/05 apresenta a formação do instrutor de Libras, a saber:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no *caput*.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*. (BRASIL, 2005)

Em síntese, como lembra Quadros (2019), tanto a Lei 10.436/2002, quanto o Decreto 5626/2005, fora fundamentais para uma mudança no olhar educacional, político e social que envolvem os surdos e as línguas de sinais. As mudanças são refletidas nas formações específicas

para professores de Libras e de Pedagogia Bilíngue, as especificidades da Libras como L1 para surdos e L2 para ouvintes, “as ações que garantem o acesso dos surdos a diferentes espaços da sociedade na sua própria língua, a Libras” (QUADROS, 2019, p. 20), além de desdobramentos como: “[...] a Libras aparece na mídia, em programas de televisão, nos programas eleitorais, em vinhetas informativas (tais como a que informa a idade mínima para assistir a programas de TV), em programas religiosos e assim por diante” (QUADROS, 2019, p. 21).

Agora é comum vermos as “janelinhas de Libras” nas programações de TV, inclusive obedecendo regras de padronização de acordo com normas nacionais, como Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), como discutiram Sousa *et al* (2019) em estudo sobre a acessibilidade em vídeos para surdos, pontuando discussões e diretrizes.

Desse modo, podemos afirmar que as leis contribuíram de forma significativa para a visibilidade da pessoa surda e da sua cultura. Para este estudo, interessa de perto os impactos relacionados à formação de professores de Libras surdos no Brasil, em especial na cidade de Rio Branco.

Importante destacar que o CAS de Rio Branco foi fundado em 2005, para atender às demandas educacionais e sociais para os educandos surdos e demais surdos que precisassem de conforto linguístico nos espaços públicos, privados ou em concessionária. Desde a implantação do Projeto CAS, os surdos e não surdos passaram a receber formações na área de Libras, em metodologia do ensino de Libras, em tradução e interpretação para difundir a língua de sinais em cursos, sala de aula, por meio dos intérpretes, em locais onde os surdos precisassem estabelecer comunicação.

Os surdos foram denominados de instrutores de Libras (BRASIL, 2005) por terem habilitação em Nível Médio e, com o passar dos anos, os mesmos foram em busca de formações em diferentes áreas das Ciências Humanas. O CAS foi um projeto em nível nacional, que atende aos Estados, e foi a partir desse espaço que os surdos foram vistos como instrutores e professores de Libras (CAS/SEE, 2005). Portanto, o CAS teve um papel primordial na formação das pessoas surdas e não surdas nas capitais onde foram implantadas:

O presente projeto é fruto do trabalho de parceria entre o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial e as Secretarias Estaduais e/ ou Municipais de Educação, como objetivo de viabilizar a implantação, nas 27 Unidades Federadas, de Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS. (CAS/SEE, 2005).

De acordo com o CAS (2000), as ações educacionais e sociais voltadas para pessoas surdas ocorriam, primeiramente, no CAS e, após houve elaborações de planos, de adaptações,

de orientações e de estratégias sugeridas para atender os educandos surdos nas escolas. O CAS foi um projeto que deu certo devido, principalmente, ao olhar das pessoas surdas envolvidas durante todas as ações voltadas para os estudantes surdos, para as pessoas surdas que precisavam de serviço de interpretação, de formação continuadas de profissionais da área, como os intérpretes, instrutores e professores surdos e não surdos.

Os CAS são locais, são espaços para desenvolvimento de ações educacionais, para a execução de objetivos e diretrizes estabelecidas para a educação dos alunos com surdez e com surdocegueira, compreendidos na dimensão educativa e sociocultural, criando condições para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, assegurando o princípio da equidade e o cumprimento da legislação. As ações do CAS modificarão a qualidade da educação que o Brasil oferece. (BRASIL, 2000)

Logo, o CAS Estadual na cidade de Rio Branco foi o precursor nas formações *internas* desde os profissionais instrutores e professores surdos e não surdos que ali atuavam até os profissionais da educação que tinham alunos surdos, e nas formações *externas*, para os familiares dos surdos, para os surdos que têm interesse em ensinar a Libras, na formação continuada para os profissionais da educação e da saúde. Sendo assim, o CAS, por meio da gerência de Educação Especial, vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEE), foi o primeiro órgão a formar profissionais surdos em Rio Branco. As formações foram para os instrutores surdos sendo que, naquele período, os surdos rio-branquenses ainda não tinham curso superior (CAS/SEE, 2005).

Desde então, os professores e os instrutores surdos passaram a ministrar a Libras como primeira língua (L1) das comunidades surdas. A segunda língua das pessoas surdas é a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), em uma perspectiva bilíngue. Assim, as pessoas surdas fazem o uso diário tanto das línguas de sinais como da L2 na forma escrita em diferentes ambientes, tornando o sujeito surdo com maior ou menor habilidade em ambas as línguas, como bilíngue.

Ser bilíngue perpassa por vários aspectos sociais, do educacional ao social, em todos os sentidos. Houve um movimento em favor das escolas e da educação bilíngue em 2011, quando os surdos lutaram para incluírem, no texto do Plano Nacional de Educação (PNE), diretrizes, metas e estratégias para a política no período de 2014-2024, que contemplem todas os níveis, etapas e modalidades. Aqui, será tratada a diversidade linguística do povo surdo, ou seja, a Educação Bilíngue em espaços e em ambientes de/para surdos, a formação de profissionais específicos de Libras, o uso e a difusão da língua de sinais do Brasil.

Nesse contexto, já é possível identificar formações em cursos de licenciatura plena em Educação Especial e/ou áreas afins, além de ofertar a formação continuada em exercício para atender às peculiaridades que envolvam a Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Básica. No PNE, Lei nº 13.005/2014, a Meta 4.3 explica que, durante sua vigência, deve-se “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.”

O que chama a atenção nessa meta é o estímulo à formação continuada de professores para o AEE da rede regular de ensino, o que é muito significativo, mesmo se tratando somente de professores especialistas. Neste contexto, conforme o PNE (2014), tanto as salas de recursos quanto as formações de professores são relevantes, em especial a formação de professores surdos, que ainda não atuam na sala de aula comum, mas que ministram aulas em salas de recursos mediante o ensino de Libras, em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Faz-se necessária a formação adequada em Nível Superior para, posteriormente, conduzir o conhecimento específico do ensino de Libras na Educação Básica.

Outro aspecto positivo no PNE, na Meta 4.16, é a “inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação de referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional especializado.” Mais uma vez, a inclusão de teorias nos cursos de formação superior contribui com o aprendizado de conluente de graduação, pois esses terão noções de como atuar posteriormente com alunos da Educação Especial na Educação Básica, de como desenvolver habilidades e competências com os alunos PCD matriculados na rede regular de ensino, com alunos surdos que dependem de um olhar diferenciado em relação a sua língua, e de refletir sobre seu próprio desenvolvimento profissional mediante ações e práticas de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2014).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o PNE, na Meta 4, e espera-se que, durante este período de 10 anos, possa se cumprir todas as metas ou pelo menos que tais Metas atinjam um percentual significativo. Aqui destacamos essa Meta em questão:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégia:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.526, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014, Meta 4).

O que chama atenção neste trecho, depois de muita luta, é o acesso à Educação Básica, principalmente, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas públicas ou conveniadas, pois o discurso que se tinha era que esses lugares não eram adequados para o processo de escolarização de pessoas surdas, surdos-cegos e deficientes auditivos. O PNE (2014) prevê o ensino bilíngue, além de realizar práticas, de fortalecer as políticas sociais, de manter os programas de formação de pessoal e de publicar material bilíngue.

Outro documento legal que trata com urgência sobre o currículo adequado para surdos é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), instituída e homologada sobre o nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Tal lei, no Cap. IV, do direito à educação, em seu art. 28, III, trata da oferta de educação bilíngue – Libras (L1) e Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Pensar em uma educação bilíngue requer também pensar em formação de docentes que leve os alunos surdos ao conhecimento formal e funcional dos textos que serão expostos. Assim, ao mesmo tempo em que é importante haver espaços educacionais de ensino, deve-se pensar, elaborar e executar uma formação adequada para que os profissionais atuem mediante duas línguas coexistentes, respeitando suas gramáticas, suas especificidades, suas identidades, sua história e sua cultura.

No ano de 2021, mais especificamente, no dia 3 de agosto, a LDB nº 9.394/94 foi alterada pela segunda vez em junho. Houve uma alteração no texto sobre “trabalhar a proteção contra a violência contra crianças, adolescentes e a mulher.” A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, não alterou o texto da LDB (1996), e tal documento incluiu um inciso no art. 3º, incluindo um novo princípio e mais 4 artigos (60-A, 60-B, 78-A, 79-C). O princípio incluído na LDB (1996) trata do “respeito à diversidade humana, linguística, cultural, indenitária das pessoas surdas, surdos-cegas e com deficiência auditiva.” Este princípio é a base de tudo. Ao se tratar da inclusão de uma nova modalidade, se faz necessário, incluir um novo princípio, que reitera a importância desta modalidade de educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa escrita). Atualmente, em Rio Branco, já há alguns professores surdos com habilitação em Nível Superior, graças às políticas públicas que foram surgindo para haver equidade para as comunidades surdas (BRASIL, 2005).

De acordo com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, a LDB (1996) foi acrescida do seguinte Capítulo V-A: Capítulo V-A, da Educação Bilíngue de Surdos. Veja abaixo a inclusão de seus artigos:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. **Parágrafo único.** Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas."

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas [...]

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. (BRASIL, 1996)

Nos quatro artigos acima, vemos que a inclusão da modalidade de ensino voltada para as pessoas surdas será possível a partir: a) da educação bilíngue para surdos em Libras e em língua portuguesa na modalidade escrita, além dos espaços bilíngue para surdos entre outros; b) da formação adequada de professores bilíngues, como serão preparados, além de avaliação periódica desses profissionais; c) da oferta de programas voltados para educação escolar bilíngue e; d) do apoio técnico e financeiro ao sistema de ensino da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas.

Com a inclusão desta nova modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na LDB, as comunidades surdas do Brasil deixarão de ser atendidas pela Educação Especial. Logo, entende-se que os surdos devem receber educação institucionalizada com base na sua especificidade, na sua língua materna (L1), a Libras e a língua portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita.

Espera-se que o avanço dos quatro artigos da LDB (1996) possa servir de modelo para outros documentos como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que, atualmente, trata nas competências gerais da Educação Básica, a utilização de diferentes linguagens, na qual faz menção à Libras e à escrita sem tratar da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Na BNCC (2018), até o presente momento, é possível identificar sete

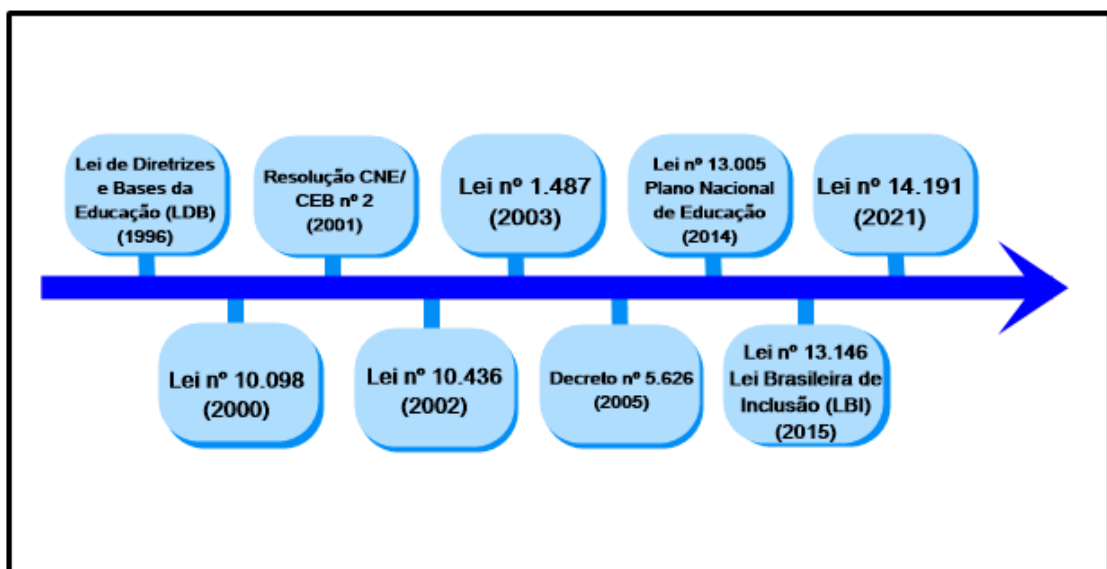
modalidades de ensino, a saber: 1) Educação de Jovens e Adultos; 2) Educação Especial; 3) Educação Tecnológica; 4) Educação do Campo; 5) Educação Indígena; 6) Educação Quilombola; 7) Educação à Distância.

Com a alteração na LDB (1996), em 2021, a inclusão de mais uma modalidade, a Educação Bilíngue de Surdos, soma o total de oito modalidades de ensino, no sistema educacional. Espera-se que esse novo princípio e essa nova modalidade se estenda aos demais documentos, que as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais se adequem a essa nova modalidade linguística de surdos para o sistema educacional de ensino e que promova, de fato, uma inclusão educacional e, conseqüentemente, uma inclusão social, além da garantia de profissionais surdos com habilitação para o ensino nas escolas comuns, nas salas de recursos da Educação Básica (BRASIL, 2021).

Para tal mudança, se faz necessário um currículo adequado para os estudantes surdos matriculados no sistema educacional no país, para que as Secretarias Estaduais, Municipais e Instituições de Nível Superior (IES) possam agilizar o processo de escolarização adequado, respeitando as especificidades do povo surdo, com profissionais formados em Letras-Libras.

Em síntese, podemos destacar alguns marcos legais que incluem a educação de surdos em âmbito nacional, em ordem cronológica, conforme a figura a seguir:

Figura 2 – Síntese dos marcos legais Educação de Surdos



Fonte: elaborado pelo autor.

Há muitas outras Leis, Decretos, Resoluções que impulsionaram a educação de surdos. Destacamos as principais na Figura 2. Em paralelo a todos estes avanços, houve mudança de interesse por parte das instituições que representam a comunidade surda e por representantes

que fazem parte do Ministério da Educação (MEC) da Secretaria de Educação Especial (SEESP), e das secretarias estaduais e municipais via gerência do Ensino Especial. As leis foram de grande impacto na formação de surdos como professores, de poder pertencer ao quadro da Educação Básica, por ser um modelo para seus pares.

Na cidade de Rio Branco, a Educação Básica conta com professores formados por meio do curso de licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre, cujos profissionais irão atuar nos anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Tais profissionais irão ministrar disciplinas, como: Libras como L1, Libras como L2, Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS), Escrita de Sinais, além de outras disciplinas gerais e específicas que compõe a identidade do docente de Libras (PPC, 2014).

No caso da Educação Superior, em especial na Universidade Federal do Acre (UFAC), foi criado o curso de licenciatura em Letras-Libras pela Resolução Reitoria nº 25-B, de 11-12-2013, homologado pela Resolução CONSU nº 14, de 13-03-2014. O curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria MEC/SERES nº 1.110, de 25-10-2017, que foi publicada no D.O.U., de 26-10-2017.

A primeira turma da Licenciatura em Letras Libras da UFAC ingressou em 2014 com o quantitativo de 50 discentes, entre ouvintes e surdos. Consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que a referida graduação tem por objetivo formar professores de Libras para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e ainda:

- Ter proficiência da Língua Brasileira de Sinais e do Português nos seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos e pedagógicos que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, estético, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que estruturam sua formação profissional;
- Reconhecimento das variações linguísticas de Libras e do Português escrito, além das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas;
- Compreensão acerca da produção escrita da língua portuguesa como L2, a partir das singularidades linguísticas do surdo;
- Utilização de recursos tecnológicos no seu fazer didático-pedagógico (UFAC, 2013, p. 25).

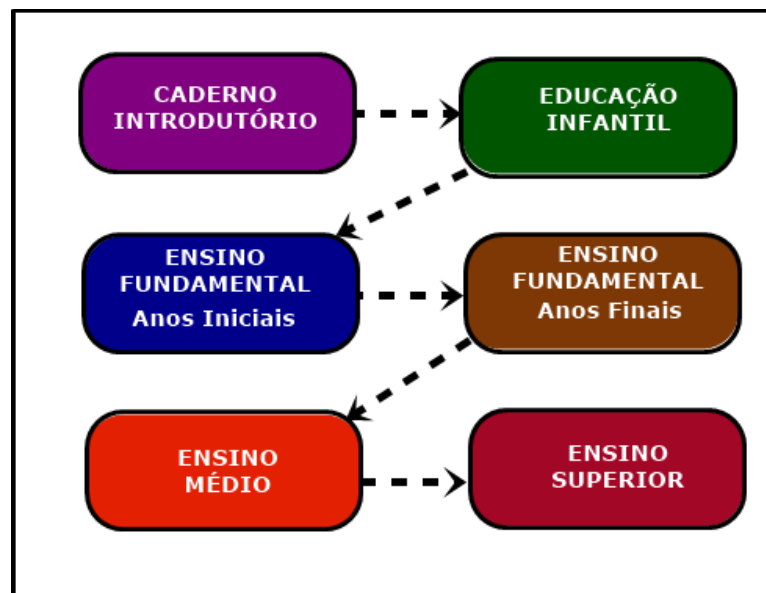
O curso, que funciona na modalidade presencial no Campus Sede da UFAC, é composto por 8 períodos letivos (semestres), somando 2.855 horas, distribuídos em disciplinas de formação específica, formação pedagógica, de Estágios Supervisionados e de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

Atualmente, a Graduação em Letras Libras da UFAC conta com 3 professores surdos: João Renato dos Santos Junior, que tomou posse em 2017; Lucas Vargas Machado e Israel Amim Bissat, que foram empossados em 2022.

Até o presente momento, já se formaram pela UFAC o quantitativo de nove professores Surdos: Bryan Mourão de Souza, Israela de Souza Nascimento, Isabele Sant'ana de Brito, Manuella Trindade Bezerra – que ingressaram em 2014; Débora de Oliveira Nolasco, Fernanda Albuquerque da Silva, Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes – que ingressaram em 2015; Daniel Martins Braga Gomes e Sebastião Alves Pereira – que ingressaram em 2017. Há, ainda, dois surdos em formação: Monalisa Abreu Teixeira (que ingressou em 2018) e Gustavo Marques Brandão (que ingressou em 2020).

Em 2021, foi elaborada a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior*, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), composta por 6 cadernos, assim distribuídos:

Figura 3 – Proposta Curricular PSLS



Fonte: elaborado pelo autor.

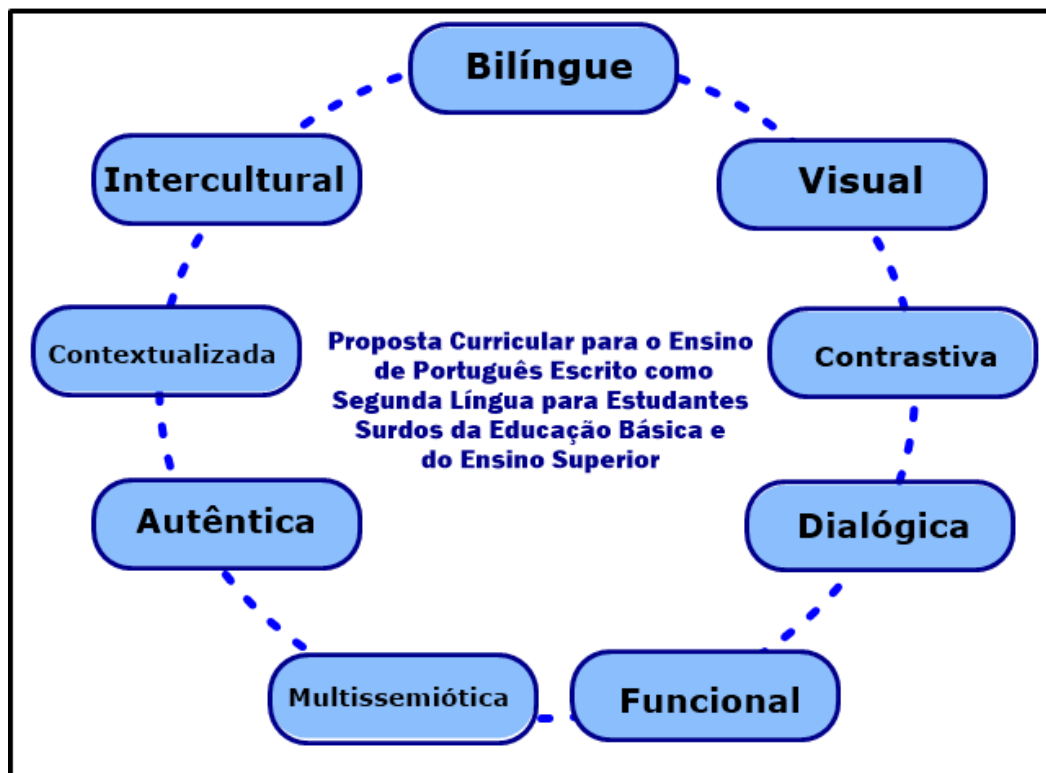
A proposta foi elaborada por uma equipe de professores-pesquisadores, surdos e ouvintes, de diferentes instituições do Brasil, com experiência na educação de surdos. Da UFAC, participaram os professores: Nina Rosa de Araújo e Alexandre Melo de Sousa – a primeira participou da elaboração do caderno direcionado ao Ensino Fundamental (anos iniciais) e o segundo participou da elaboração do caderno direcionado ao Ensino Superior. Essa

proposta foi pensada e elaborada a partir da educação linguística dos surdos e de acordo com cada especificidade, sujeita à alteração de acordo com o público-alvo matriculado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. De acordo com Faria-Nascimento *et al* (2021):

[...] a proposta curricular foi elaborada desde a Educação Linguística Infantil (ELI), passando pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio até o Ensino Superior, correspondendo a três etapas na Educação Infantil, cinco etapas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quatro etapas nos anos finais do Ensino Fundamental, três etapas no Ensino Médio e cinco etapas no Ensino Superior. O primeiro e o quinto anos do Ensino Fundamental poderão ser acrescidos de um ano inicial que corresponde ao Nivelamento, para o caso de estudantes que vierem a ingressar em qualquer ano do ciclo, m defasagem escolar. O Nivelamento também pode ocorrer no início do ciclo do Ensino Médio e no início do ciclo do Ensino Superior. (FARIA-ASCIMENTO *et al*, 2021, p. 16)

Os grupos de trabalhos pensaram em um currículo que contemplassem o sistema educacional e os surdos, com características associadas, entre outros. Segundo Faria-Nascimento *et al* (A proposta possui as seguintes características:

Figura 4 – Características da Proposta Curricular



Fonte: elaborado pelo autor.

Como se pode observar, trata-se de uma proposta que respeita as especificidades da pessoa surda e de sua primeira língua (L1) uma vez que considera a interculturalidade, a visualidade, e o bilinguismo. Além disso, utiliza-se de ações autênticas, contextualizadas,

dialógicas e semióticas. O estudo é proposto de forma contrastiva: Português e Libras. Pensar em fluência linguística em Libras, na escrita de sinais, português na modalidade escrita e no conhecimento de outras disciplinas ministradas em Libras marca uma nova era. Porém, segundo Faria-Nascimento *et al* (2021), se faz necessário haver docentes diferenciados e com características específicas. Veja:

[...] exige um professor diferenciado, que, além das características inerentes à sua atuação, seja um profissional holístico e “tecnológico”. A atualidade demanda um professor conhecedor de mais de uma área do conhecimento. Mesmo que sua formação e atuação sejam em uma disciplina específica, o conhecimento não pode se restringir aos conteúdos disciplinares. No âmbito do ensino de PLS não é diferente, esse professor diferenciado, além do conhecimento holístico em diferentes áreas do conhecimento, deve, acima de tudo, ser um profissional intercultural. (FARIA-NASCIMENTO *et al*, 2021, p. 35)

Desta forma, a capacitação dos professores vai além de uma formação inicial, com a necessidade de haver conhecedores dos aspectos interculturais que envolvam ambas as línguas (Língua Portuguesa e sinalizada), aspectos tecnológicos para a produção de material visual, recursos visuais que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, além de conhecer didática surda somada a práxis.

Atualmente, em 2021, o povo surdo passou por um momento de emancipação educacional. A Educação Especial era a modalidade de ensino que tinha como público alvo os educandos com deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação. Os surdos sempre foram atendidos por essa modalidade de ensino. O fato do ano de 2021 ser o ano da emancipação da modalidade de Educação Especial para a modalidade de Educação Bilíngue para Surdos não significa que a Educação Especial não tenha feito suas contribuições, muito pelo contrário. As formações iniciais, formações continuadas, inclusão de profissionais com deficiências entre outros aspectos deve ser levado em consideração (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei (nº 14.191/2021), que insere a Educação Bilíngue para Surdos como modalidade independente na LDB (1996), os professores que irão atuar em tal modalidade devem ter um olhar específico sobre a formação de professores interculturais. Agora, a modalidade de educação bilíngue irá reger o ensino voltado para o povo surdo a partir da linguística de sua língua materna e da segunda língua na modalidade escrita no sistema educacional de ensino, desde a Educação Básica até a Educação Superior.

Em 2022, foram publicados os *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos*⁷ (STUMPF; LINHARES, 2021), que constitui um marco na educação de surdos. Como consta na apresentação da obra:

O caminho aqui não está completamente trilhado e pavimentado. Essa oferta de estruturação do ensino de Libras como L1 para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior se apresenta como um apontamento de possíveis direções. Os caminhos serão múltiplos e construídos por muitos de nós que sabemos melhor que ninguém a realidade regional de nossas escolas e do quanto as próprias comunidades surdas locais têm muito a nos dizer e ensinar. A pesquisa que compartilhamos hoje no formato desta publicação partiu do interesse e diálogo com instâncias representativas de organizações civis das comunidades surdas brasileiras e de aberturas no diálogo com o Ministério da Educação.

[...]

Desenvolvida coletivamente por pesquisadores surdos e ouvintes bilíngues, esta publicação foi construída por meio de reflexões sobre a pessoa surda na escola brasileira. Nos pomos em diálogo com as demandas propostas pela comunidade surda brasileira em diversos documentos e pesquisas, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e diversos referenciais para modalidades específicas de educação como as indígenas, do campo, entre outras. Propomos uma trajetória que vai se construindo a cada parte dos cinco volumes desta obra. Convidamos os docentes e estudantes para nos acompanharem na leitura de cada um dos volumes, mesmo que escolham se dedicar mais a fundo no período escolar no qual atua (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 27).

Os referenciais se pautam pelo conhecimento científico e a experiência da equipe de elaboração, buscando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, a partir da “construção de um ambiente que estimula a produção e compreensão tanto na escrita e leitura, assim como na sinalização, interpretação e posicionamento crítico frente a saberes em Libras por parte dos estudantes surdos” (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 31).

Os Referenciais são compostos por 5 cadernos. O primeiro caderno é dedicado à apresentação geral da coleção, além dos referenciais históricos e teóricos que serviram de base para a construção do Currículo de Libras como L1. Os demais cadernos são direcionados às propostas referenciais para o ensino de Libras na educação infantil bilíngue de surdos (Volume II), Educação Fundamental Bilíngue de Surdos: anos iniciais, finais e EJA (Volume III), Ensino Médio Bilíngue de Surdos (Volume IV) e Ensino Superior Bilíngue de Surdos (Volume V).

Cada um dos volumes prioriza a Libras “como língua para ensinar, uma língua que favorece as aprendizagens, motiva e provoca o desejo de aprender. Ela permite o acesso a conhecimentos escolares e gerais, e possibilita a entrada de uma segunda língua, tal como deseja

⁷ Embora o lançamento dos *Referenciais* tenha se dado em abril de 2022, na ficha catalográfica da obra consta o ano 2021.

o bilinguismo que faz par linguístico da Libras com o português escrito” (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 276-277).

Os quatro últimos volumes podem ser visualizados a seguir:

Figura 5 – Referenciais para o Ensino de Libras L1



Fonte: Stumpf e Linhares, 2021, p. 4).

As publicações de propostas direcionadas para o ensino de Português escrito como Segunda Língua para Surdos e de Libras como Primeira Língua para Surdos, em perspectivas bilíngues – é um marco e que, certamente, serão verificados os impactos futuramente, quando esses referenciais estiverem postos em práticas nas diversas salas de aula do país.

Apesar de haver formação na área de Libras, instrutores e formação continuada de professores surdos que foram institucionalizados pelo CAS, os surdos almejavam uma formação em nível de graduação plena em Letras-Libras que, em 2014, foi institucionalizada pelas Universidades Federais. Na cidade de Rio Branco, na UFAC, o curso de Letras-Libras se concretizou a partir do Programa *Viver sem Limites*, através do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, valorizando o protagonismo e as escolhas dos brasileiros com e sem deficiência por meio de curso de graduação (BRASIL, 2011).

A formação plena e adequada em graduação na área de Letras-Libras ofertada pelas IFES requer contratação e principalmente formação de professores surdos e não surdos que atuem no Ensino Superior e que atendam as reais necessidades da grade curricular em prol dos formandos matriculados no referido curso.

O Programa *Viver sem Limite* (2011) prevê os cursos de Licenciatura em Letras-Libras e em Pedagogia na perspectiva bilíngue que são mencionados no Decreto nº 5.626 (2005). Entretanto, na UFAC, foi criado somente o curso de Licenciatura em Letras-Libras e, conseqüentemente, passou-se a exigir a aprovação e a contratação de professores surdos e não surdos nas IES de Rio Branco e pelo Brasil. Assim, foi possível a inclusão da disciplina de Libras para ser ministrada em curso de Licenciatura em Letras-Libras e nos demais cursos de licenciatura e bacharelado na forma obrigatória ou optativa com o objetivo de instrumentalizar a Libras como disciplina, desmistificando preconceitos sobre o povo surdo, além de oportunizar aos acadêmicos o estabelecimento de comunicação com pessoas surdas (BRASIL, 2011).

Depois da implantação do curso de Licenciatura em Letras-Libras na UFAC, muitos ingressos surdos e não surdos puderam ter uma formação plena e, com a conclusão do curso, alguns surdos e ouvintes foram aprovados em concurso público com a habilitação em Graduação em Letras-Libras para contribuir com a Educação Básica, no sentido de difundir o uso e o ensino da Libras para o exercício da formação cidadã, para o mercado de trabalho, sem contar com a eliminação das barreiras de comunicação.

2 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção serão descritos os aspectos metodológicos que caracterizam a presente pesquisa. 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” (SERRANO, 2011, p. 10). Assim, para entrar no processo da pesquisa, precisamos constituir seu desenho metodológico que servirá de bússola nos caminhos e nas escolhas interpretativas, nem sempre claros e precisos, da construção científica.

2.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como aplicada, uma vez que, de acordo com Paiva (2019), a pesquisa básica pura envolve questões teóricas, que ajuda a sociedade a refletir, a debater e a dialogar sobre assuntos existentes e que podem estar sendo aprofundados e desenvolvidos contribuindo a um resultado final que, muitas vezes, outros trabalhos publicados não deram

conta de responder. Quanto ao gênero, trata-se de uma pesquisa empírica, pois toma como base a observação e a análise de falas (sinalizações) de professores surdos de Rio Branco, Acre.

Quanto às fontes de informação, podemos afirmar que são primárias, uma vez que os dados foram coletados pelo próprio pesquisador (PAIVA, 2019) a partir de entrevistas com os participantes da pesquisa.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, porque os dados em formatos 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 abertas, com base em um roteiro estruturado. As perguntas foram sobre formação e tempo de experiência (em que indagamos sobre as formações iniciais dos participantes, formações complementares etc.), sobre os desafios (em que indagamos sobre os desafios na instituição de ensino superior e na prática profissional etc.) e as perspectivas (em que indagamos sobre o que se espera em termos de formação profissional para os surdos no estado do Acre etc.).

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas para posteriores traduções em português escrito, que serviram de base para as análises dos dados qualitativos. De acordo com Goldenberg (1999 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2008), a pesquisa qualitativa

[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que 81 defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. (GOLDENBERG, 1999 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2008, p. 28)

É importante ressaltar, contudo, que embora não seja o interesse principal da pesquisa, nas análises alguns dados quantitativos serão utilizados para ilustrar as discussões dos resultados.

A coleta de dados ocorreu por meio de filmagens, uma vez que os informantes selecionados foram 06 (seis) surdos, sendo 03 (três) surdos do sexo masculino e 03 (três) surdas do sexo feminino. Foram selecionados seis professores de Libras surdos que atuam ou atuaram em espaços formais de ensino como no Atendimento Educacional Especializado (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.

Os participantes responderam a perguntas em forma de bloco e que abrangeram a formação, os desafios e as perspectivas dos docentes surdos na Educação Básica – como será detalhado na seção 2.7. Os participantes, por questões éticas, assinaram ao Termo de Cessão de Filmagens (APÊNDICE IV) contendo os seguintes itens:

Quadro 1 - Itens do Termo de Cessão de Filmagens

Questões	Sim	Não
1. Você deseja que seja criado um pseudônimo para ocultar a sua identidade pessoal quando os seus dados se tornarem objeto de pesquisa?		
2. Você permite que as suas filmagens sejam publicadas, de forma pública e de livre acesso mediante cadastro em nosso projeto?		
3. Você permite que as suas filmagens sejam transcritas pelo pesquisador responsável pelo presente estudo?		
4. Podemos compartilhar as suas filmagens com outros pesquisadores que também desejam estudar a Libras, surdez e educação de surdos academicamente?		
5. Você permite que fotos e trechos de suas filmagens sejam utilizados para apresentar os resultados de pesquisas em publicações científicas, em eventos acadêmicos e em materiais didáticos relativos ao ensino de Libras e à educação de surdos?		
6. Podemos disponibilizar as suas filmagens em outros trabalhos de divulgação da pesquisa ora proposta?		
7. Podemos continuar utilizando as suas filmagens para as finalidades acima indicadas por tempo indefinido?		

Fonte: Adaptado do Projeto Inventário de Libras do Acre.

Outro documento, que envolve questões ética, é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE III) assinado pelos participantes e que se encontra em anexo desta pesquisa. Os dados foram obtidos utilizando diferentes procedimentos com a intenção de garantir uma maior validação dos resultados (YIN, 2005).

O objetivo geral é descrever a trajetória de formação de professores surdos de Rio Branco/AC, 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 levantamento bibliográfico, entrevistas, pesquisas na internet, questionários, etc.

Tanto as pesquisas descritivas como as exploratórias podem ser realizadas por pesquisados sociais. Essas são mais comuns e solicitadas por instituições educacionais,

empresas comerciais e partidos políticos. De acordo com Gil (2008), eis o objetivo da pesquisa descritiva:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. (GIL, 2008, p. 28)

O objetivo da pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2008), é:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. (GIL, 2008, p. 28)

Conforme Gil (2008, p. 28), “Algumas pesquisas descritivas vão além da existência de relações entre variáveis. Neste caso há pesquisas que, embora definidas como descritivas, acabam proporcionando uma nova visão do problema, que as aproxima das pesquisas exploratórias.”

Segundo Gil (2008, p. 26), entende-se por pesquisa social “[...] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico que tem como objetivo descobrir respostas para problemas que são propostos.” A pesquisa básica pura envolve questões teóricas, que ajuda a sociedade a refletir, a debater e a dialogar sobre assuntos existentes e que podem estar sendo aprofundados e desenvolvidos contribuindo a um resultado final que, muitas vezes, outros trabalhos publicados não deram conta de responder. Assim sendo, para Gil (2008), a pesquisa tem a finalidade de responder perguntas – problemas – e visa gerar novos conhecimentos puro e aplicado. Esta pesquisa foi focada no conhecimento puro com vistas a novas construções teóricas. Vejamos a definição da finalidade da pesquisa pura, segundo Gil (2008):

A pesquisa social pode decorrer de razões de ordem intelectual, quando baseadas no desejo de conhecer pela simples satisfação para agir. Daí porque se pode falar em pesquisa pura e em pesquisa aplicada.

A pesquisa pura busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e conseqüências práticas. Seu desenvolvimento tende a ser bastante formalizado e objetiva a generalização, com vistas na construção de teorias e leis. (GIL, 2008, p. 26)

A partir da identificação do tema e problema da pesquisa, outro procedimento necessário é a coleta de dados, que gera novas hipóteses que serão analisadas e respondidas para alcançar os objetivos propostos.

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 se dá por meio de dados que ainda não foram analisados e interpretados, sendo que a pesquisa documental recorre a fonte diversificadas sem tratamento analítico. Segundo Gil (2008):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51)

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 se deu a formação de professores surdos na cidade de Rio Branco, na Educação Básica, em especial, no AEE.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

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

Foi pensado, inicialmente, em um quantitativo maior de participantes, no entanto, numa conversa prévia com os possíveis participantes 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, exatamente em escolas).

Concluída essa primeira fase de seleção dos participantes, foi feito um trabalho de consulta diretamente aos professores e instrutores surdos que atuaram ou atuam nas salas de recursos, na Educação Básica. Feito isto, chegou-se a um quantitativo de seis professores surdos – 3 homens e 3 mulheres – de diferentes idades, que atuaram e/ou atuam em escolas públicas da cidade de Rio Branco. Cada participante está descrito a seguir:

2.2.1 Participante 1 (PS1): Débora de Oliveira Nolasco

A primeira participante, Débora de Oliveira Nolasco, nasceu na cidade de Rio Branco, capital do Acre, e tem 50 anos de idade.

Figura 6 – Momento da entrevista com a Participante PS1



Fonte: arquivo da pesquisa

Débora Nolasco possui duas graduações: a primeira, concluída em 2014, em Licenciatura em Pedagogia, pela Unissed Interativo (COC); e a segunda em Licenciatura em Letras Libras, concluída em 2019, pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

2.2.2 Participante 2 (PS2): Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes

Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes, a segunda participante, tem 41 anos e é natural de Brasília, município acreano, mas reside em Rio Branco há 39 anos.

Figura 7 – Momento da entrevista com a Participante PS2



Fonte: arquivo da pesquisa

A participante possui duas graduações: inicialmente cursou Licenciatura em Pedagogia (concluída em 2010), pela Universidade de Brasília (UnB); e, em 2021, concluiu Licenciatura em Letras Libras, na Universidade Federal do Acre (UFAC).

2.2.3 Participante 3 (PS3): Maria Rozalia Oliveira da Silva de Souza

A terceira participante da pesquisa foi Maria Rozalia Oliveira da Silva de Souza, de 50 anos. A professora Rozalia é natural de Rio Branco, capital do Acre.

Figura 8 – Momento da entrevista com a Participante PS3



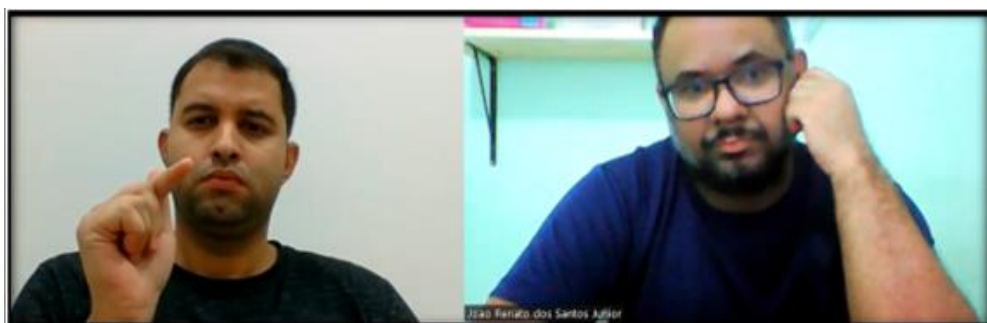
Fonte: arquivo da pesquisa

A participante é licenciada em Pedagogia pela Unissed Interativo (COC), tendo concluído o curso em 2011.

2.2.4 Participante 4 (PS4): Israel Amim Bissat

Israel Amim Bissat, o quarto participante do estudo, tem 35 anos, e nasceu em Rio Branco, capital do Acre.

Figura 9 – Momento da entrevista com o Participante PS4



Fonte: arquivo da pesquisa

Israel Bissat se graduou em Letras Português/Inglês pela UNISEB, em 2013. Além disso, em 2021, o participante concluiu o Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Roraima.

2.2.5 Participante 5 (PS5): Gustavo Marques Brandão

O quinto participante, Gustavo Marques Brandão, tem 27 anos de idade, e nasceu na capital do Acre – Rio Branco.

Figura 10 – Momento da entrevista com o Participante PS5



Fonte: arquivo da pesquisa

Gustavo Brandão é graduado em Letras Português pela Faculdade Estácio, tendo concluído o curso em 2019. Atualmente, o participante cursa Letras Libras pela Universidade Federal do Acre.

2.2.6 Participante 6 (PS6): Sebastião Alves Pereira

Sebastião Alves Pereira – o sexto participante da pesquisa – tem 38 anos de idade, e nasceu na cidade de Acrelândia, Acre, e reside em Rio Branco há 10 anos.

Figura 11 – Momento da entrevista com o Participante PS6



Fonte: arquivo da pesquisa

O participante possui graduação em Letras Libras, pela Universidade Federal do Acre, concluída em 2021.

Como a pesquisa exige um rigor ético, foi enviado aos participantes surdos um e-mail formal os convidando para participarem da pesquisa, no corpo do e-mail constava o tipo de pesquisa, a instituição de ensino que contém o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com informações gerais com a intenção de devolutiva de aceite ou não. Em seguida, foi enviado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE III) e o Termo de Autorização de Imagem (APÊNDICE IV).

2.3 AS ENTREVISTAS E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As entrevistas ocorreram no formato EaD em obediência ao Decreto nº 5.496/2020, que “[...] estabelece novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde decorrente da doença COVID-19, causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2.” A plataforma escolhida para a realização das entrevistas remotas o Zoom.us, também porque é uma ferramenta que permite fazer a gravação do encontro, realizado em Libras. O cronograma das entrevistas pode ser visualizado a seguir:

Quadro 2 – Cronograma de entrevistas dos participantes

Entrevistados	Dia da semana	Turno	Horário	Duração de entrevista
P1/S	Segunda-feira 20/09/2021	Noturno	19:00	00:29:39
P2/S	Quinta-feira (07/10/2021)	Vespertino	14:00	00:40:12
P3/S	Sexta-feira (26/11/2021)	Matutino	9:00	00:30:04
P4/S	Sexta-feira (17/12/2021)	Vespertino	15:00	00:34:14
P5/S	Quinta-feira (13/01/2022)	Matutino	9:00	00:20:59
P6/S	Quarta-feira	Vespertino	9:00	00:35:45

	(16/02/2022)			
--	--------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todas as entrevistas foram traduzidas e transcritas de Libras para a Língua Portuguesa escrita para posterior análise e interpretação dos dados, conforme se pode observar no Apêndice II.

O roteiro das entrevistas (semi-estruturado) teve o objetivo de colher dados para posterior análise a partir da docência de professores surdos que atuam ou atuaram na Educação Básica, nas Salas de Recursos Multifuncionais. O roteiro pré-estabelecido contém 21 perguntas (APÊNDICE I), divididas da seguinte forma:

- a) nove perguntas sobre a formação e tempo de experiência profissional dos participantes surdos;
- b) quatro perguntas referentes aos desafios encontrados no espaço educacional, nas instituições de atuação;
- c) e oito perguntas relacionadas às perspectivas, com foco na relevância do professor surdo para o ensino de Libras.

Para maior detalhamento foi incluído, a seguir, o roteiro das entrevistas dividido em blocos que nortearam esta pesquisa:

Quadro 3 - Roteiro Semiestruturado

Formação e experiência profissional
1) Qual o ano que começou a ensinar Libras na Educação Básica?
2) Qual a formação que tinha?
3) Por que fez graduação?
4) Por que escolheu o curso _____?
5) Você estudou de forma presencial ou EaD, e por que escolheu tal modalidade?
6) Como você passou a trabalhar (ensinar) na Educação Básica?
7) Quanto tempo você atuou como professor surdo na Educação Básica (Estado ou Município/Prefeitura)?
8) Qual seu papel na escola pública?
9) Você atuou em sala de aula comum ou em Salas de Recursos, e por quê?
a) Desafios
1) Quais as dificuldades de concorrer a uma vaga em uma instituição pública de Ensino Superior para estudar e como resolveu tais dificuldades?
2) Quais as dificuldades durante sua atuação como professor de Libras nas escolas públicas e como resolveu tais dificuldades?
3) Foi difícil sua experiência na escola, por quê?
4) A escola oferecia apoio aos professores surdos para ministrar as aulas? Qual(is)?
Perspectivas

1) Qual a importância de o surdo ensinar Libras?
2) Como você avalia a sua atuação na escola, suas condições de trabalhos na escola?
3) Sua presença na escola (sala de aula comum ou sala de recursos) ajudou o aluno surdo a se desenvolver? Explique.
4) Você quer fazer outra formação? Por quê?
5) Qual a importância do Letras Libras?
6) E um Mestrado na área de Libras?
7) Como as políticas públicas poderiam ajudar na questão da formação do surdo e da sua entrada no mercado de trabalho (ensino)?
8) Agora você tem esse espaço para opinar sobre a formação do surdo no estado do Acre. Livre.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com isso, buscamos contemplar questões que possibilitassem compreender como se deu a formação dos professores surdos de Rio Branco, os principais desafios enfrentados e as perspectivas para formações futuras – objetivos do presente estudo.

As análises foram realizadas em três blocos, de acordo com a distribuição das perguntas: 1) formação e experiência profissional, 2) desafios e 3) perspectivas. Procuramos relacionar as respostas dos participantes em graus de similaridade e diferenças, apoiados nos referenciais teóricos utilizados neste estudo – em especial, os marcos legais. Ao final de cada bloco, fazemos nossas reflexões críticas e, nas considerações finais, fazemos um apanhado geral.

3 ANÁLISE DOS DADOS: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SURDOS

As respostas das falas sinalizadas (em Libras) dos participantes surdos foram divididas em blocos, a partir do roteiro elaborado. Foram selecionados somente os trechos que respondem às perguntas, fazendo uso do destaque em negrito para demonstrar o que se buscou com as entrevistas. Os dados coletados apontam os seguintes assuntos: a) a formação dos professores surdos e sua trajetória profissional, b) os desafios encontrados durante a formação e a atuação como professor surdo na Educação Básica; c) as perspectivas sobre a relevância do professor surdo ensinar Libras e como isso pode contribuir com a educação de surdos perpassando pelo ponto de vista dos mesmos a respeito da formação continuada em *Strictu sensu*, além de responder uma pergunta livre, acerca das opiniões sobre a formação de surdos no Estado do Acre.

Durante as entrevistas, foi possível obter respostas de seis (06) professores surdos, sendo três (03) professoras surdas (gênero feminino) e três (03) professores surdos (gênero masculino), que se fizeram presente na Educação Básica. Foi possível perceber as diferenças

da escola pública que advém da experiência de cada professor surdo, além de poder ter sido observado os apoios dados por parte da escola – gestão - de forma superficial aos professores que buscavam visibilidade e apoio para que pudessem desenvolver suas atividades educacionais como qualquer professor não-surdo.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS E SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Percebeu-se que houve uma variação entre os tempos de experiências de um participante para o outro. Somente os participantes, P3/S-M e P5/S-H que iniciaram suas atividades educacionais no ano de 2015, conforme podemos perceber nas falas abaixo:

*Eu comecei a ensinar Libras nas (SRM)⁸ das escolas inclusivas **durante o período de 2010 até 2013, ou seja, foram 3 anos ministrando Libras nas SRM.** Pude atuar em todas as etapas da Educação Básica (educação infantil, fundamental e médio). **Durante o Ensino Médio, eu atuei na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.** (P1/S-M).*

***Eu comecei a trabalhar na área de formação de Libras em 2006 e em 2007, comecei a ir as SRM das escolas inclusivas.** (P2/S-M).*

***Comecei a lecionar na SRM na escola municipal em 2015, meu trabalho consistia em ensinar Libras, incentiva o aluno surdo...** (P3/S-M).*

*A primeira vez que **comecei a ensinar Libras na Educação Básica, na SRM foi em 2017, o meu papel era ensinar Libras para dois alunos surdos.** (P4/S-H).*

***Comecei a ensinar Libras na Educação Básica, nas SRM, em 2015.** (P5/S-H).*

***Comecei a lecionar na Sala de Recursos Multifuncionais, na escola comum no dia 05 do mês de março, no ano de 2007.** (P6/S-h).*

Como se pode observar, todos os participantes têm um certo tempo de experiência no ensino de Libras na Educação Básica, em especial nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o que nos mostra a necessidade da inclusão da disciplina de Libras e dos professores surdos serem protagonistas também nas salas de aulas comuns assim como os professores de outras disciplinas que compõem o currículo comum a todos.

Sobre as formações para lecionar e estar no espaço educacional, foi possível identificar que alguns professores surdos eram habilitados em Nível Médio e outros eram habilitados em Nível Superior. 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 pertencem ao quadro docente da escola e muito menos do currículo comum, conforme percebe-se nas respostas abaixo:

*Quando comecei a trabalhar nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas inclusivas, eu já tinha uma formação, eu já era **formada em Pedagogia.** (P1/S-M).*

⁸ Salas de Recursos Multifuncionais.

*Comecei atuando nas Salas de Recursos Multifuncionais com **formação em Nível Médio**. (P2/S-M).*

*Com **pedagogia**. (P3/S-M).*

*Eu já era **graduado** quando fui trabalhar na Salas de Recursos Multifuncionais. (P4/S-H).*

*Comecei a ministrar aulas em Libras nas SRM em 2015, minha **formação era em Ensino Médio**. (P5/S-H).*

*Comecei a lecionar com **habilitação em Nível Médio** somente. (P6/S-H).*

A partir das respostas coletadas, observou-se que houve uma variação que nos aponta para um percentual de 50% para os participantes em Nível Médio e 50% para participantes com Nível Superior. Isso nos mostra que as atuações dos agentes educacionais em Nível Médio estão de acordo com a LDB nº 9.394/96, art. 62, que se admite a formação mínima⁹ para exercer o magistério.

Em relação ao curso escolhidos pelos participantes, identificou-se que houve variação sobre o desejo de se qualificar para ensinar os pares surdos de forma compreensível no que se referem ao ensino da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos e sobre questões de modelo de professor para que as crianças, jovens e adultos surdos que vissem que é possível ter uma vida como as outras pessoas não-surdas, tendo as mesmas formações. Além disto, foi possível perceber que a escolha de qualquer curso em graduação pode somar a outros professores com a troca de experiências, aumentando o quantitativo de professores surdos e por oportunidades de trabalho em diferentes etapas, como Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como se pode perceber a partir das entrevistas, a seguir:

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).

⁹ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art. 62).

Tais respostas nos apontam para interesses diferentes entre os participantes, ou seja, nem todos estão preocupados com a educação de surdos, mas com questões salariais, por dar visibilidade aos professores surdos no Brasil, por oportunidades em etapas de ensino diferentes que, também, refletem na oportunidade de trabalho/salário, por ser reconhecido com o *status* de professor. Como vemos, há preocupações variadas quanto ao interesse pela formação profissional. Nóvoa (1995) mostrou que a formação do professor deve envolver três dimensões: pessoal, profissional e organizacional. Os participantes encontraram estímulo em razões diversas: desde o aprofundamento em Língua Portuguesa, compartilhamento de experiência com outros surdos, ensinar crianças surdas, até mesmo razões financeiras: conseguir um trabalho.

Ainda sobre a formação, a partir da análise feita nas entrevistas, observou-se que os participantes declararam diferentes escolhas de Cursos em Licenciaturas, como pode-se perceber nas respostas:

Eu escolhi o curso de Pedagogia porque queria ensinar crianças surdas que estivessem sendo escolarizadas desde o 1º ano até o 5º ano. Com essa formação eu podia adaptar as disciplinas curriculares comum a todos para os alunos surdos, além da Libras e do português na modalidade escrita [...] (P1/S-M).

Com formações em Pedagogia e em Letras Libras eu posso atuar tanto nas escolas estaduais quanto nas escolas município. Foram estes leques de oportunidades de poder ensinar em diferentes etapas que me fez escolher licenciatura em pedagogia e em Letras Libras. (P2/S-M).

Escolhi cursar pedagogia por causa das crianças surdas, porém na realidade o meu interesse era cursar Letras Português. Fiquei dividida e findou que optei por pedagogia para que eu pudesse ensinar as crianças surdas. (P3/S-M).

A princípio eu pensei em cursar sistema de informação, mas pensei bem e me inscrevi para Letras Português/Inglês porque era um curso que queria e que gostava. (P4/S-H).

Escolhi uma graduação em Letras Português (LP) porque queria adquirir conhecimento para ensinar LP como L2 para surdos, em seguida, cursei Letras Libras para ensinar Libras com propriedade para os educandos surdos, além de apresentar as diferentes gramáticas de ambas as línguas. (P5/S-H).

Escolhi o Curso de Licenciatura em Letras Libras porque ele me dava as respostas certas sobre a língua, sobre a gramática da Libras, do ensino adequado para surdos e ouvintes e que possa atuar na Educação Básica. (P6/S-H).

Embora alguns participantes terem dito que tinham uma ou duas licenciaturas, observou-se também que houve uma variável entre os praticantes no que se refere à escolha de Cursos de Licenciatura. Outros participantes desejaram cursar um outro curso de graduação, porém, após uma reflexão sobre qual curso ingressar, optaram pela Licenciatura em Pedagogia, em Letras Português/Inglês e em Letras Libras por questões de gosto, outros porque queriam ensinar os alunos surdos de forma adequada, por questões de conhecimentos em diferentes gramáticas para aqueles que optaram por Letras Português e Letras Libras.

Tais respostas apontam que nem todas as pessoas surdas têm interesse em cursar Licenciatura em Letras Libras, sendo que o processo de formação e escolha de curso é

individual e de acordo com os interesses formativos de cada um. Assim sendo, cabe respeitar as decisões de cada surdo que busca uma formação superior.

Quadros (2019) ressalta a importância dos cursos de Letras Libras na formação dos professores surdos do país. Trata-se de um curso que prioriza as características visuais das línguas de sinais, a cultura surda e a identidade surda presentes nos estudos da língua e da literatura (QUADROS, 2019).

Em busca de compreender o processo de formação dos professores surdos, buscamos saber como se deu a modalidade de ensino cursado pelo surdo, se estudou de forma presencial ou no formato EaD e porque escolheu tal modalidade, como podemos perceber nas respostas, a seguir:

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).

Curvei 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).

Curvei 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).

Com base no exposto, alguns surdos buscaram formação na modalidade EaD e outros na modalidade presencial, enquanto outro cursou somente na faculdade particular por causa do serviço de tradução e interpretação. Observou-se também que alguns surdos cursaram em faculdades particulares e, em seguida, cursaram em universidades públicas devido às IES

particulares terem o serviço de tradução e interpretação, apesar do pouco conhecimento, troca de experiências e falta de comunicação existirem pela maioria das pessoas não-surdas. Nas IES públicas, as aulas em Libras possuem um tempo de aula semanal maior, metodologias mais adequadas e serviço de tradução/interpretação e comunicação direta com a maioria dos docentes da modalidade presencial, da UFAC – Letras Libras.

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 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. Como profissionais da educação, nesse contexto, foram analisadas as questões que levaram os professores surdos a ensinarem/atuarem na Educação Básica, conforme as respostas, a seguir:

As escolas inclusivas estavam precisando de professores surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais e por isso, o CAS/AC, por meio de documento assinado e aprovado pela SEE/AC me mandaram para tais escolas, tendo em vista que nas escolas não havia nem há professores surdos de Libras concursados. (P1/S-M).

[...]. Fui para as Salas de Recursos Multifuncionais das escolas a pedido da coordenação do CAS. Eu atuei nas Salas de Recursos Multifuncionais em todo o Ensino Fundamental. (P2/S-M).

A minha atuação na Educação Básica, em especial na Salas de Recursos Multifuncionais se deu a pedido do diretor, que solicitou por meio de documento, o qual havia alguns apontamentos específicos para a educação de surdos, assim eu passei lecionar como professora de alunos surdos na SRM. Fui cedida, mas eu era lotada na Secretaria Municipal de Educação (SEME). (P3/S-M).

Passei a atuar na Educação Básica, nas Salas de Recursos Multifuncionais, a pedido do CAS porque nas Salas de Recursos Multifuncionais, os professores ouvintes não tinham fluência na Libras e os alunos surdos estavam sendo prejudicados. [...] (P4/S-H).

Desde o início que passei a trabalhar como docente na Educação Básica foi por intermédio do CAS. [...] (P5/S-H).

[...]. Atuava na Sala de Recursos Multifuncionais, fui solicitado e o CAS me enviou para tal trabalho. (P6/S-H).

Tais respostas apontam para uma realidade negativa, que se dá pela falta de reconhecimento da disciplina em Libras e de professores surdos nas salas de aulas comuns. Todos os participantes foram unânimes em dizer que passaram a atuar nas SRM devido à necessidade de profissionais especializados, porém que não fazem parte do quadro escolar

como o professor não-surdo de AEE. Assim, todos os professores surdos passaram a ensinar na Educação Básica por intermédio do CAS, instituição que conta com profissionais surdos e não-surdos capacitados e especialistas na área de educação de surdo.

Em relação ao tempo de experiência na Educação Básica (Estado ou Município), os participantes declararam haver diferentes tempo de atuação, conforme as respostas a seguir:

[...]. Atuei em Salas de Recursos Multifuncionais por três (03) anos concomitantemente ao meu contrato como professora no Município (prefeitura) que também duraram três (03) anos. (P1/S-M).

Eu atuei como professora no Estado desde 2006 até 2015 e na prefeitura atuei nos anos de 2016 e 2018 e, ultimamente em 2021 voltei a lecionar pelo CAS estadual indo nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas inclusivas. (P2/S-M).

[...]. Na prefeitura, onde passei atuar como professora nas Salas de Recursos Multifuncionais, lecionei durante 7 anos. (P3/S-M).

Meu tempo de atuação como professor no estado foram por 7 anos e mais 1 ano como professor de Libras nas salas de recursos. (P4/S-H).

Trabalhei somente nas escolas estaduais por um tempo de cinco (05) anos nas Salas de Recursos Multifuncionais. (P5/S-H).

Eu atuei nas Salas de Recursos Multifuncionais por intermédio do estado e mesmo quando ministrei aulas no município foi devido as parcerias entre estado e município. Atuo no estado a 15 anos. (P6/S-H).

Em relação as suas experiências e tempo de atuação, alguns participantes que atuaram tanto na Secretaria Estadual de Educação quanto na Secretaria Município de educação declararam essas possibilidades devido tais instituições terem parcerias com o CAS Estadual, local onde centralizava os instrutores e professores surdos. Por isso, que alguns participantes atuavam em escolas de diferentes esferas. De acordo com as respostas coletadas, o tempo de atuação entre os professores foram bastante variáveis entre 1 e 15 anos.

No que se refere ao papel do professor surdo na escola pública, os participantes foram unânimes em declarar que ensinavam, planejavam, elaboravam, organizavam, como podemos perceber nas suas respostas:

Depois do surgimento da Lei de Libras meu papel era ensinar Libras nas Salas de Recursos Multifuncionais. Eu considero a Salas de Recursos Multifuncionais um lugar muito importante para os surdos e professores surdos, principalmente para aprenderem língua portuguesa na modalidade escrita. (P1/S-M).

Ensinar Libras, planejar e executar as aulas para surdos e trocar experiências com a professora não-surda. (P2/S-M).

Meu papel na escola pública era de ensinar nas Salas de Recursos Multifuncionais, mas para isso, eu planejava, elaborava os planos para o ensino de surdos juntamente com a equipe de ensino especial da SEME. [...] em seguida, íamos ensinar Libras, português na modalidade escrita, dar aulas em Libras sobre as disciplinas que os surdos estavam com dificuldades. (P3/S-M).

Meu papel na escola pública – Salas de Recursos Multifuncionais – era organizar materiais, adaptar conteúdos para o ensino de surdos, imprimir atividades, elaborar atividades e textos escritos, planejar e ensinar os alunos surdos. [...] (P4/S-H).

Ensinar Libras. (P5/S-H).

Planejar, elaborar aulas e ensinar Libras. (P6/S-M).

Embora, um grande percentual de professores surdos declararem que seu principal papel na escola pública era o de ensinar Libras, outros professores surdos em menor percentual declararam que, além de ensinar Libras, acrescentaram as seguintes informações, como o planejamento semanal, a organização de material didático-visual, as adaptações de conteúdos da sala comum para ser ministrado nas SRM, e de elaborar e executar aulas para o ensino adequado de alunos surdos. Tais informações nos mostram que para ser professor surdo ou não-surdo tem que 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).

Stumpf e Linhares (2021) destacam que a formação de professores surdos promovem:

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).

No que diz respeito à atuação do professor surdo acontecer em sala de aula comum ou em Salas de Recursos, foi possível identificarmos motivos diferenciados, como podemos perceber nas respostas abaixo:

Eu sempre ministrei aulas nas Salas de Recursos Multifuncionais porque a metodologia, as estratégias, as adaptações, o tempo de ensino, o uso de imagens, de recursos específicos são diferentes da sala de aula comum. [...] (P1/S-M).

Eu sempre atuei em Salas de Recursos tanto no estado quanto no município, nunca fui ministrar a Libras nas salas de aulas comuns. (P2/S-M).

Só fui professora de Salas de Recursos Multifuncionais e meu objetivo era ensinar Libras, dar aula em Libras das disciplinas comuns do currículo e língua portuguesa na modalidade escrita. (P3/S-M).

Eu sempre ministrei aula de Libras nas SRM, porém, no cronograma escolar da escola José Rodrigues Leite durante a semana, eu tirava um dia da semana, geralmente as quartas-feiras e ia na sala de aula comum, que tinha aluno surdo matriculado para ensinar Libras para os alunos surdos e ouvintes. (P4/S-H).

Sempre em Salas de Recursos ensinando Libras para alunos surdos. (P5/S-H).

Sempre foi na Salas de Recursos Multifuncionais, mas quando era necessário a professora da sala de aula comum me chamava para ensinar alguns sinais onde tinham alunos surdos e ouvintes. (P6/S-H).

A partir do exposto, todos os participantes foram unânimes em suas respostas ao afirmarem que atuaram somente em SRM. Vale considerar que as Salas de Recursos são importantes, como destacado em Brasil (2011), já que a disciplina de Libras ainda não é uma realidade nas salas comuns tanto no Estado quanto no Município, na cidade de Rio Branco. Isso nos mostra que, se faz necessária uma luta por políticas públicas voltadas para o reconhecimento de código para disciplina de Libras e para a contratação de professores surdos atuarem na Educação Básica, em especial nas salas de aulas comuns também (BRASIL, 2011).

A partir dos dados coletados, foi possível identificar dois professores surdos que ensinavam Libras nas salas de aulas comuns que tinham alunos surdos matriculados para promover e estabelecer a comunicação entre alunos surdos e não-surdos. Neste sentido, a formação dos alunados se dava pelo acréscimo de uma outra língua que não faz parte da Base Curricular Comum, mas que as gestões destas duas escolas se preocupam em difundir a Língua de Sinais. Se existe o discurso de que a Libras não se encaixa na grade curricular comum, como que essas duas escolas vão ministrar aulas em Libras nas salas inclusivas? (BRASIL, 2005).

Discursos como “que não é possível a Libras como disciplina na grade curricular por não ter um horário específico que encaixe tal componente curricular nos espaços formais de ensino” demonstram a necessidade de haver um código para que a disciplina de Libras de torne oficial. Atualmente, as aulas Libras ministradas em sala comuns constituem um acordo entre gestão e professor surdo e com isso, os alunos ficam sem uma disciplina em detrimento da Libras.¹⁰

Como exposto no início dessa seção, a trajetória profissional dos docentes surdos nos aponta para a invisibilidade do professor surdo, para a falta de comunicação entre professores surdos e não-surdos, para falta de orientação no que se refere ao planejamento no espaço escolar, além de apresentar espaços distintos de ensino para professores surdos e não-surdos. Logo, a língua de sinais foi entendida como uma barreira por parte dos professores não-surdos e conseqüentemente os professores surdos também são considerados uma barreira no espaço formal de ensino.

3.2 DESAFIOS

Neste contexto, a análise das falas em Libras dos participantes buscou responder sobre quais as dificuldades que os entrevistados tiveram quando concorreram a uma vaga em uma instituição pública de Ensino Superior para estudar e como eles resolveram tais dificuldades. A maioria dos participantes declararam que a maior dificuldade em concorrer a uma vaga em uma instituição pública ocorreu pelas exigências de suas redações, o que causou muitas desistências e, possivelmente, muitos surdos nem se inscreverem em uma universidade pública, tendo em vista os critérios de redação. A comunidade surda sente dificuldades na escrita da língua portuguesa escrita devido a questões históricas e metodológicas. A solução disso seria concorrer a uma vaga em uma instituição particular devido à presença de profissionais

¹⁰ Informações empírica do pesquisador durante diálogo de professores surdos aplicados a esta pesquisa, 2022.

tradutores e intérpretes, com respeito em relação à escrita das pessoas surdas, como podemos perceber nas respostas:

Lá atrás quando fiz o vestibular foi muito difícil, porém no ENEM, eu vejo que é mais acessível, pois tem acessibilidade, os serviços de profissionais tradutores e intérpretes, tem adaptações para nós, se há alguma dúvida é possível ser esclarecida e com isso podemos fazer nossas redações e sermos aprovados. [...] (P1/S-M).

Senti mais dificuldade no ENEM, pois não me sentia preparada diferentemente quando prestei vestibular, que me preparei bastante tanto na estrutura da língua portuguesa escrita quanto nas regras. (P2/S-M).

A maior dificuldade encontrada para passar em um vestibular da Universidade Pública era a redação devido as exigências de regras, ordens e estrutura da língua portuguesa. (P3/S-M).

Prestei vestibular em quatro faculdades particulares, as duas primeiras eu não me lembro o nome delas. No momento me recordo de duas. Eu sentia muita dificuldade na hora da redação, mesmo assim, eu até passava, porém não era o curso que queria. Lá na UNINORTE, eu passei para sistema de informação, mas desisti. Já na UNISEB, me inscrevi para Letras e passei... nunca prestei vestibular em universidade pública. (P4/S-H).

Senti dificuldade na instituição pública – Universidade Federal do Acre – por causa da redação enquanto que na instituição particular não tive dificuldades. (P5/S-H).

Sentia muitas dificuldades quando quis concorrer a uma vaga para o ensino superior, muitos amigos me orientaram a não desistir, que me esforçasse mais e mais que eu conseguiria me formar. A minha forma de resolver este impasse foram os conselhos dos amigos e apoio de todos que já cursaram uma graduação. (P6/S-H).

Um dos participantes considera o vestibular mais difícil, e outro, considera o ENEM. Um deles dá os créditos ao sistema de ensino, pois ele compreende que o sistema deve receber as pessoas sem barreiras, já o segundo dá crédito aos seus próprios esforços, sendo que estudou e se preparou para concorrer a uma vaga na instituição pública.

Embora a maioria dos participantes tivessem interesse em prestar vestibular em uma universidade pública, a maior dificuldade encontrada se deu em relação à redação, por isso, a forma de resolver tal situação foi estudar em uma faculdade particular, pois nessas instituições havia serviços de tradutores e intérpretes – contratados pela faculdade -, suas provas escritas eram respeitadas, a acessibilidade e a eliminação de barreiras são maiores quando o participantes busca uma instituição particular, como consta na Lei nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade em espaços públicos, privados e concessionárias. (BRASIL, 2000).

O reconhecimento do Profissional Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa se deu pela Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Embora o reconhecimento profissional tenha sido tardio, os intérpretes sempre se fizeram presentes nas comunidades surdas promovendo a acessibilidade entre as pessoas surdas e não-surdas. Na cidade de Rio Branco, Acre, as instituições particulares foram pioneiras nas contratações destes profissionais devido ao aumento de surdos matriculados em tais IES. Conseqüentemente o número de intérpretes

também foram aumentando nas instituições particulares fazendo com que os surdos tivessem suas formações de forma equiparada aos acadêmicos não-surdos.

Houve participantes que conseguiram estudar em uma universidade pública, porém, em suas falas, percebemos que a maior dificuldade não estava durante o processo acadêmico, mas durante o processo seletivo de ingressar no vestibular e no ENEM. Essas informações nos mostram que os participantes, em sua maioria, foram pioneiros nas faculdades particulares, que a acessibilidade e as barreiras sempre foram realidade. Tais informações nos levam a pensar quais seriam as possíveis soluções para a eliminação de barreiras durante os processos seletivos em universidades públicas. (BRASIL, 2000).

Durante as entrevistas, a maioria dos participantes disseram que sentiram dificuldades para ingressar em uma Instituição Pública de Ensino Superior devido as exigências cobradas durante as redações em língua portuguesa produzida pelos surdos. Isso, nos levou a refletir sobre o descaso dado ao Decreto nº 5.626, 2005, que instituiu as diretrizes para a educação das pessoas surdas, além de ignorar partes do documento que abordam sobre o Português como Segunda Língua para Surdas e suas alternativas de avaliação mediante qualquer processo de seleção que houver. Nada disto foi levado em consideração durante os vestibulares, tendo em vista que a Lei de Libras é de 2002, e até mesmo durante os anos iniciais que implantaram o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Ainda no contexto de dificuldades, os participantes responderam sobre quais as dificuldades durante sua atuação como professor de Libras nas escolas públicas e como resolveram tais dificuldades, como podemos perceber nas respostas:

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 excluía 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).

Foi possível identificar a falta de conhecimento dos serviços dos professores surdos por parte da gestão escolar, além da falta de apoio pela equipe gestora em todos os sentidos devido, principalmente, à falta de comunicação em Libras. Outro fator relevante foi ter identificado, em uma das falas dos entrevistados, a presença de um coordenador surdo que acompanha as atividades educacionais e pedagógicas dos alunos surdos para os docentes surdos.

O que se percebeu foi que alguns participantes resolveram tais situações por si só, e outros, por meio do CAS, onde os participantes planejavam suas atividades semanais que posteriormente eram executadas na escola – Salas de Recursos. Tais respostas nos apontam para a falta de comunicação entre professores surdos e não-surdos nas escolas, para formações em serviços com o intuito de resolver tal situação, com orientações didático-pedagógicas nas escolas inclusivas por meio da Língua de Sinais para que a escola seja inclusiva também para seus servidores, os professores surdos.

As dificuldades no espaço escolar e sua experiência tem uma relação direta, porém buscou-se saber quais os pontos de vistas de cada participante no que se refere as suas experiências, como podemos perceber nas respostas:

[...]. As dificuldades nas escolas estão na falta de informação por parte da gestão sobre o papel dos profissionais que promovem a inclusão. A dificuldade estar na falta acessibilidade, de falta de adaptações, de metodologias específicas para que possamos planejar com os professores de Salas de Recursos Multifuncionais, não é um serviço fácil. (P1/S-M).

Tive uma experiência bem difícil porque quando cursei pedagogia aprendi conteúdos relacionados ao ensino e outros vieses referentes a escola, em pedagogia não tinha Libras, nem assuntos voltados para a formação do alunado surdo. [...]. Outra experiência bem difícil foi ter que ensinar alunos surdos autistas, pois não tive formação para tal trabalho... minha experiência se deu por meio das práticas constantes. (P2/S-M).

[...]. As maiores dificuldades encontrada na Salas de Recursos Multifuncionais é a inclusão de professores ouvintes que não sabem Libras ou que não tem fluência em língua de sinais. Além disso, os alunos surdos que frequentam tal espaço, muitas vezes não sabem Libras, não sabem escrever português. [...]. (P3/S-M).

[...]. Na escola, a experiência profissional entre equipe gestora e eu foi difícil. [...] (P4/S-H).

A maior dificuldade em escola é a falta de comunicação. Geralmente, os próprios professores de Salas de Recursos Multifuncionais não sabem Libras e por isso, nós surdos passamos a ir as escolas devido as nossas experiências na área de ensino de Surdos. (P5/S-H).

A minha experiência na escola foi difícil porque quando comecei a lecionar não tinha base, nem tinha uma experiência na área. (P6/S-H).

Os participantes apresentaram uma variação entre suas respostas sobre suas experiências nas escolas, desde a falta de interação por parte da equipe gestora, por escolher um curso superior que não lhe deu uma boa base para lidar com alunos surdos, a inclusão de professores não-surdos que assumem as Salas de Recursos. Entretanto, os surdos ficam fora deste atendimento e quando vão é somente para passar tempo nas Salas de Recursos. Outro fator que nos chamou atenção foi que os alunos que frequentavam as Salas de Recursos não eram alfabetizados em Libras, nem em Língua Portuguesa. Logo, as dúvidas que deveriam ser sanadas nas SRM sobre o conteúdo estudado nas salas de aulas comuns não são obedecidos, tendo em vista que tais surdos não foram para as Salas de Recursos para complementarem nem suplementarem o que lhes faltam, mas para alfabetizar os surdos em ambas as línguas, por isso que os surdos se encontram em atraso em relação aos outros surdos sinalizadores – usuário de Libras, como se pode perceber nas Lei nº 10.436/2002, que trata da importância do uso da Libras e da língua portuguesa, além do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e a implantação das SRM.

Essas respostas nos mostram que as experiências dos participantes são diversas e que seria preciso formar e informar os profissionais que compõem a escola tanto os que atuam na parte gestora quanto os professores das salas de aulas e dos especialistas que foram contratados para atuarem nas Salas de Recursos, pois o que se percebe é um fardo, uma grande responsabilidade que fica à mercê dos professores surdos que atuam praticamente sozinhos na escola.

Ainda no contexto escolar, os participantes foram instigados a responder sobre o apoio dados aos professores surdos para ministrar as aulas na escola – Salas de Recursos, como pode-se observar nas respostas:

Não posso dizer que o apoio era da escola, pois como chegávamos com tudo produzido só para executar, o apoio não se dava na escola e sim por parte do CAS. [...]. Os professores tinham que planejar no CAS e não na escola, local que se deveria ter apoio e discussões sobre o desenvolvimento dos estudantes surdos. (P1/S-M).

Não. A equipe gestora não apoiava em nada, pois por ser enviada pelo CAS eles acreditavam que já tínhamos tudo pronto. O único apoio na escola se dava pela professora ouvinte da Salas de Recursos Multifuncionais. (P2/S-M).

A gestão solicitava por meio de documento um professor surdo que vinha do CAS/SEME. Era isso que a escola fazia. (P3/S-M).

Não. Não me recorde em apoio vindo pela escola – gestão -. Não lembro não, me desculpe. [...]. Nossas orientações, planejamento ocorrem no CAS que posteriormente vamos as escolas conduzir o ensino. (P4/S-H).

A escola oferecia apoio técnico como empréstimos de matérias como Datashow, impressões de materiais apostilados, computadores para enriquecer as aulas da Salas de Recursos Multifuncionais. (P5/S-H).

Não. O apoio que recebia se dava pelos professores surdos que trabalhavam no CAS. (P6/S-H).

Dos seis (06) participantes, somente um (01) respondeu que a escola oferecia apoio, mas o que se observou foi que esse apoio se deu em relação a questões técnicas. No que diz respeito ao apoio didático-pedagógico não foi identificado. Os demais participantes foram unânimes em responderem que não tiveram apoio nenhum por parte da escola, e que o apoio que os participantes recebiam se deu por meio do CAS, instituição responsável pelo apoio e serviços voltados para as pessoas surdas em espaços educacionais e sociais.

Nesse ponto, vale destacar o que pontuaram Stumpf e Linhares (2021):

[...] nos diversos ambientes pelos quais os Surdos passaram – escola especial, escola regular, educação escolar de Surdos, AEE e Escola Bilíngue 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 (STUMP; LINHARES, 2021, p. 62).

Com base em nossos dados, observou-se que 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 se davam no CAS. Perguntamo-nos se as escolas são inclusivas, incluem os alunos surdos ou se tal inclusão são somente para outros alunos PCD, uma vez que a Libras é uma língua que trata de educação de surdos e requer outras questões que são subjetivas durante o processo de escolarização e de ensino – é isso que se observa em CAS (2005), que trata do apoio didático-pedagógico a escolas inclusivas que atendem e tem alunos surdos matriculados na Educação Básica do sistema nacional de ensino.

Aqui, os desafios abordados perpassaram desde implicações nas formações acadêmicas dos sujeitos surdos, quanto à exclusão e a falta de informação durante a atuação profissional nos espaços formais de ensino deixando de lado os professores surdos por que a equipe gestora não faz uso da língua de sinais, a Libras.

3.3 PERSPECTIVAS

As análises das falas dos participantes chegaram ao último bloco, que trataram das perspectivas sobre a relevância de o professor surdo ensinar Libras, e como isso pode contribuir com a educação de surdos a respeito da formação inicial e continuada em *Strictu sensu*, além de responder uma pergunta livre. As respostas sobre a importância do professor surdo ensinar Libras foram unânimes, como podemos perceber nas respostas:

É muito importante que os professores surdos ensinem a Libras na Educação Básica porque os surdos são pessoas visuais e que entendem como o conhecimento visual pode chegar para os alunos surdos. (P1/S-M).

Entendo que o ensino de Libras por professores surdos é importante para o desenvolvimento dos alunos surdos, mas não só para os surdos, eu compreendo que o ensino de Libras deve ser ofertado tanto para alunos surdos quanto para os alunos ouvintes para que o espaço escolar seja um ambiente confortável, onde duas línguas coexistam e que ambos alunos possam interagir por meio da Libras. (P2/S-M).

É muito importante que o surdo ensine Libras, ainda mais quando os alunos surdos não sabem sinalizar. (P3/S-M).

É importante que crianças, jovens e adultos surdos tenham contato com ensino de Libras, que o professor surdo ensine a Libras para que os surdos possam ter compreensão, conhecimento através da Libras. (P4/S-H).

É importante que os surdos ensinem Libras para os outros surdos nas escolas para que eles possam conhecer a língua de sinais e estes futuramente ensinar Libras também. (P5/S-H).

É importante sim. Os surdos buscam em nós – seus pares – um professor surdo de Libras porque a identificação entre surdos ajuda no desenvolvimento e aprendizado dos estudantes surdos. [...] (P6/S-H).

Todos os participantes declararam, em suas respostas, a importância de os professores surdos ensinarem Libras, além de terem sido enfáticos quando disseram que o professor surdo contribui para um melhor aprendizado dos estudantes surdos. Isso nos aponta que as escolas não têm professores não-surdos o suficiente ou até mesmo não possui profissional com formação em educação de surdos/Libras para ministrar suas atividades didático-pedagógica para os alunos surdos no ambiente escolar deixando os alunos surdos, de certa forma, excluídos, já que, uma boa parte desses professores não-surdos, não dominam a Libras.

É importante lembrar que, de acordo com o Decreto nº 5.626 (2005), os professores surdos devem ter uma formação superior para atender as diferentes etapas de ensino da Educação Básica. O documento trata da formação de professores surdos e não-surdos em Cursos de Licenciatura em Letras Libras e/ou Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e formação em Cursos de Pedagogia, com foco na modalidade bilíngue para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso reforça a necessidade de os espaços formais de ensino terem em seu quadro de profissionais, os professores surdos também como agentes educacionais.

É importante pontuar, com Stumpf e Linhares (2021, p. 69) 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.

Buscamos compreender como os participantes avaliaram suas atuações nas escolas e suas condições de trabalhadas na escola, como podemos perceber nas respostas:

Eu entendo que meu trabalho foi positivo e me avalio de forma positiva até porque a SEE cobrava das escolas inclusivas e do CAS relatórios descritivos tratando sobre o rendimento escolar de cada aluno de escolas diferentes, sobre nossas relações escolares, sobre o trabalho executado nas Salas de Recursos Multifuncionais, sobre o desempenho dos professores surdos, sobre as frequências por parte dos professores surdos. (P1/S-M).

Avalio minha experiência nas Salas de Recursos Multifuncionais de forma negativa devido o conflito entre horários apertados, pois nas salas de recursos os alunos com outras deficiências também precisam de atendimento e essa distribuição de carga horária das salas de recursos não permite um bom trabalho por nós professores, pois o tempo se torna muito restrito apesar de ter um lado positivo mesmo que pouco para os surdos. (P2/S-M).

Avalio meu trabalho como algo mediano porque em todas as escolas que eu ia, sempre havia somente um aluno surdo matriculado por escola, os poucos dias de encontro nas Salas de Recursos Multifuncionais para ensinar os alunos surdos são fatores negativos, pois suas memórias são visuais e logo eles esquecem do que foi ensinado. [...] (P3/S-M).

Eu avalio meu trabalho na escola de forma positiva apesar das condições de falta de comunicação. (P4/S-H).

No início do trabalho eu posso dizer que foi mais ou menos. [...] (P5/S-H).

Avalio meu trabalho como mais ou menos, porém hoje com orientações adequadas por parte da equipe dos professores surdos do CAS eu aprendi muito e considero e avalio meu trabalho positivo mesmo sabendo que aprendemos todos os dias. (P6/S-H).

Os dados coletados nos mostraram uma variação entre as respostas dos participantes a partir de uma autoavaliação, alguns a declararam como positiva, mediana, mais ou menos e negativa, porém todos tiveram uma resposta em comum, que foi o apoio dado pelo CAS. Essas variações se deram por questões do ambiente escolar, pois o apoio e a contribuição para suas melhorias avaliativas se deram a partir do apoio dado pelo CAS.

Ainda no contexto escolar, os participantes trataram que sua presença na escola (sala de aula comum ou sala de recursos) ajudou o aluno surdo a se desenvolver, como podemos perceber nas respostas:

Sim. A presença do professor surdo contribui muito para o desenvolvimento do aluno surdo porque os docentes trabalham de forma visual enquanto que os professores ouvintes ministram aulas de forma oral e os surdos ficam prejudicados. [...]. Nas Salas de Recursos Multifuncionais os professores surdos podem ensinar o português na modalidade escrita quanto o ensino de Libras para os alunos surdos. (P1/S-M). Meu trabalho consistia em ensinar a Libras, o português na modalidade escrita e contextualizado em textos. Salas de Recursos Multifuncionais não serve para ensinar só Libras, mas para além da Libras que os surdos possam interagir durante as aulas, que possam opinar, questionar etc. Por isso, a presença de um professor surdo é importante na Salas de Recursos Multifuncionais. (P2/S-M).

Eu ensinava Libras na Salas de Recursos Multifuncionais e os professores ouvintes ensinavam a língua portuguesa na modalidade escrita. Nunca pude ensinar a língua oral e de sinais no mesmo espaço. (P3/S-M).

Sim. Neste caso, a minha presença contribuiu com as adaptações necessárias específicas para os surdos, tendo em vista que meu trabalho era relacionado ao visual, assim as imagens, adaptações, traduções da gramática da língua portuguesa para a Libras acontecia constantemente, eu não ensinava português de forma mais aprofundada porque esta atividade ficava com a professora ouvinte. Com minha presença durante as aulas os surdos percebiam as contextualizações dos assuntos em Libras. Eles tinham um nível razoável na Libras. A minha presença fazia com que os estudantes surdos tivessem mais clareza e maior compreensão dos textos, das aulas e se desenvolviam melhor na sala de aula. (P4/S-H).

Sim. Vejo que a minha presença ajudou no ensino de Libras como L1 e ensino de língua portuguesa escrita como L2 para os alunos surdos, e estes estabelecerem comunicação em ambas as línguas. (P5/S-H).

Minha presença na escola – Salas de Recursos Multifuncionais – ajudou sim os alunos surdos porque pude demonstrar por meio das minhas aulas sobre as distintas gramáticas da Libras e língua portuguesa escrita. Os surdos se desenvolveram bem melhor depois da minha presença no espaço educacional mediante dos estudantes surdos. (P6/S-H).

A presença dos professores surdos contribuíram com o desenvolvimento educacional, c3gnito e interacional no ambiente escolar, na sala de aula e em rela33o aos conte33dos ministrados na escola p33blica. Essas respostas nos apontam para a relev4ncia dos professores surdos nas escolas p33bricas. Embora, todos os participantes tenham sido encaminhados pelo CAS/Estadual e pelo CAS/Municipal, atualmente, as contrata33es dos professores surdos ocorreram por meio de processo seletivo mediante editais. Neste sentido, temos um ponto negativo que 33 a falta de planejamento, de orienta33es, de metodologias espec33ficas e de discuss33es necess4rias para a execu33o das aulas nas escolas p33bricas, como consta descrito nas orienta33es did4tico-pedag33gicas do CAS (2005). Essas orienta33es n4o devem ser somente do CAS mas como parte da forma33o dos professores que atuam com alunos surdos na Educa33o B4sica, assim, essa prepara33o contribuiria para uma escola acess33vel tanto em aspectos sociais, quanto educacionais.

Como destacam Stumpf e Linhares (2021, p. 69), 33 preciso pensar num “ensino que vise 4 promo33o da sua identidade lingu33stica, que defina a participa33o das duas l33guas em todo o processo de escolariza33o, de modo a conferir legitimidade e prest33gio da Libras como l33gua curricular e constituidora da pessoa surda”. E isso s33 33 poss33vel com a participa33o do surdo nas etapas de planejamento, prepara33o de materiais, execu33o de projetos etc.

As contrata33es diretas implicam na falta de comunica33o entre o profissional surdo e a gest4o e professores n4o-surdos, al33m da falta de orienta33es, de planejamento e de execu33es necess4rias para o desenvolvimento dos alunos surdos.

Mesmo com todos os avan33os educacionais e sociais – ambientes/setores – , com toda autonomia das Secretarias de Educa33o contratarem os professores surdos de forma direta, ainda assim, o CAS deveria dar continuidade nas quest33es did4tico-pedag33gico, pois as escolas por mais que sejam inclusivas, os profissionais surdos para desenvolver um bom trabalho, se faz necess4rio de orienta33o na sua l33ngua materna, fato que n4o acontece em 100% nas escolas p33bricas.

O CAS/AC foi fundado em 2005 sob a coordena33o da professora Helena Sperotto funcion4ria da Rede Estadual de Educa33o do Acre (ARA33JO *et al*, 2022). O per33odo de sua gest4o foi de fevereiro de 2005 a julho de 2014. O MEC em parceria com Secretaria de Educa33o Especial e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educa33o viabilizam 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 política de educação inclusiva e atendimento às pessoas Surdas, Surdocegas e Deficientes Auditivos nos espaços escolares e em outros ambientes.

O CAS, está estruturado a partir de 4 núcleos, a saber: Núcleo de formação de profissionais da educação, Núcleo de apoio didático e pedagógico, Núcleo de tecnologias e de produção de material didático e Núcleo de convivência. Os núcleos 2 e 3 têm uma relação didático-pedagógica, com foco no apoio ao professor e ao aluno surdo da educação básica, como se pode observar nos trechos a seguir:

2. Núcleo de apoio didático e pedagógico

Este núcleo tem a função de apoiar alunos, profissionais e comunidade escolar, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

O núcleo deve oferecer aos professores orientação sobre o uso de:

- Recursos didáticos específicos para o ensino e aprendizagem da Libras; • Recursos didáticos específicos para o ensino e aprendizagem da Libras a alunos surdocegos;
- Recursos didáticos específicos para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua;

E...

3. Núcleo de tecnologias e de produção de material didático

Este núcleo tem por objetivo dar suporte técnico à produção de materiais didáticos (em vídeo, em CD ou DVD) em língua de sinais; adequar materiais de complementação didática, tornando-os acessíveis aos alunos surdos.

O núcleo de tecnologias deve utilizar equipamentos para realizar as adequações para acessibilidade ao material didático, facilitando a comunicação de pessoa com surdez, assegurando-lhes a ampliação de possibilidades educacionais, culturais, sociais, profissionais e de lazer.

Esse núcleo deve oferecer orientação aos professores e alunos sobre o uso de:

- Jogos e brinquedos pedagógicos em Libras; -Equipamentos de informática;
- Acervo de softwares específicos para a educação de alunos surdos e de alunos surdocegos;
- Vídeos educativos, específicos para surdos e para surdocegos; -Livro didático e paradidático bilíngue. (BRASIL, 2005).

Os participantes falaram, ainda, sobre seus interesses em cursar outra graduação, como podemos observar nas respostas, abaixo:

Não, não... [...]. Eu já tenho dois cursos de licenciatura: uma em Pedagogia e outra em Letras Libras. (P1/S-M).

Tenho interesse em cursar outro Curso de Licenciatura em Pedagogia, porém que fosse em pedagogia bilíngue, porém aqui não tem tal curso, infelizmente. (P2/S-M).

Já sou formada em pedagogia, mas tenho muito interesse em cursar uma licenciatura em língua portuguesa. Tenho muito interesse em aprender português. (P3/S-M).

Não tenho interesse em cursar outra licenciatura não. (P4/S-H).

Possuo duas formações, mas pretendo cursar outra licenciatura sim. (P5/S-H).

Eu penso sim em outra formação, penso em Educação Física. [...] (P6/S-H).

As respostas coletadas nos mostraram uma variação de interesse em cursar uma outra licenciatura. Embora os participantes divirjam entre tais cursos, houve uma questão comum a todos que é o fato de os interesses em outros cursos serem licenciaturas, que direciona o profissional para conseguir empregos em escolas públicas ou particular sendo professor em qualquer situação. De certa forma, os participantes apontam para a docência, para o ensino contribuindo com a sociedade e com as formações pessoais. Além disso, foi possível perceber que nem todos os surdos devem ser professores de Libras – algo considerado importante – mas quando tratamos de liberdade de escolhas, os participantes demonstraram que almejavam cursar outras licenciaturas.

Ainda no contexto da importância da Graduação em Letras Libras para a formação do professor surdo, os participantes declararam, de forma unânime, sobre a importância do Curso de Letras Libras da UFAC, como podemos perceber nas respostas:

O Letras Libras é importante sim por nos formar em professor, além de aprofundar o conhecimento sobre os surdos. [...]. Este desejo de se formar em Letras Libras deve partir do surdo e não por influência de terceiros. (P1/S-M).

O curso de Letras Libras da UFAC é muito importante tanto para a formação dos alunos surdos quanto para os alunos ouvintes. (P2/S-M).

Sim. É muito importante o Letras Libras da UFAC para os surdos se formarem depois repassarem o conhecimento de sua formação e ser inserido como professor nas escolas. (P3/S-M).

O Letras Libras/UFAC é necessário porque ele contribui com o desenvolvimento e formação dos acadêmicos e futuro professores, principalmente para os formandos surdos que tem um curso que respeita sua especificidade. (P4/S-H).

Sim... o Letras Libras da UFAC é importante para aquisição do conhecimento na área, conhecer as diversas disciplinas ministradas no curso e conseqüentemente absorver o conhecimento intelectual e profissional para atuar no mercado de trabalho. (P5/S-H).

O Letras Libras da UFAC é relevante para os formandos surdos trabalharem na Educação Básica. [...]. O Letras Libras vai dá base para quem pretende ser professor surdo de Libras. (P6/S-H).

As respostas coletadas dos participantes nos mostram que o Letras Libras é importante porque o curso aborda questões macro no que se refere ao ensino da Libras. O que se percebe é que o Letras Libras contribui com a identidade do professor em formação. Já enquanto os cursos de Libras promovidos pelo Estado, Município e pela própria UFAC via extensão tratam da formação comunicativa, sem base teórica, sem aprofundamento como são os casos das disciplinas de Libras do Letras Libras que ocorrem por nivelamento, além de outras disciplinas específicas que formam o professor e o tornam apto, desde que os cursistas busquem formações complementares em Libras para acelerar o processo formativo, para a atuar na Educação Básica, como consta descrito no Projeto Político Curricular do curso em questão (UFAC, 2014).

Outro fator importante se deu pelo fato de os formandos em Letras Libras poderem contribuir com a disseminação da própria língua na Educação Básica. Tal disseminação podem

ser por professores surdos e não-surdos. Para os participantes, seria importante ter um Mestrado na área de Libras, como podemos observar com mais detalhes nas respostas:

Um mestrado na área de Libras é muito importante, principalmente aqui na UFAC, na cidade de Rio Branco. Mas eu acredito que com o tempo, com as exigências legais e por causa de outros fatores logo, logo irá ter um mestrado em Libras. (P1/S-M).

A criação de um mestrado em Libras seria muito importante e claro que se tivesse, eu concorreria a uma vaga. O mestrado em Libras nos dá mais embasamento e conhecimento para pesquisa e ensino. (P2/S-M).

Sim. É muito importante um mestrado de Libras com base na linguística aplicada para a população surda em todo o Brasil. (P3/S-M).

Eu já até refleti sobre o mestrado a relevância em Letras aplicado a linguística da Libras, vejo que devemos pesquisar mais. Mestrado em Libras valoriza a língua de sinais. [...] (P4/S-H).

Um mestrado em Libras é importante, pois os surdos terão um aprofundamento melhor na área de Libras, poderão trazer o conhecimento por meio das aulas e da pesquisa para si... o mestrado é um conhecimento aprofundado. (P5/S-H).

Penso que um mestrado em Libras pode ser tão importante quanto o Letras Libras, porém entendo que nós surdos temos que compreender primeiramente sobre o que é um mestrado para depois pensar em cursar um. (P6/S-H).

As respostas coletadas nos mostraram que um Mestrado em Libras é importante. Outra questão percebida foi em relação ao aprofundamento do conhecimento em relação à área da Libras, para as pesquisas e extensões. Tais respostas nos mostraram que a implantação e implementação de um Mestrado na área de Libras se faz necessário para que os participantes e demais dos surdos da comunidade surda possam obter mais conhecimento e dar sequência na carreira profissional. Assim, espera-se que os Institutos de Pesquisas e Fundações protocolem abertura de cursos em nível *Strictu sensu*.

Adentrando nas políticas públicas e como elas poderiam ajudar na questão da formação do surdo e da sua entrada na escola como professor surdo que ensina. As respostas foram as mais variáveis possíveis, como podemos perceber nas respostas:

As políticas públicas contribuem com as escolas no sentido de incluir profissionais específicos nas escolas comuns. [...] (P1/S-M).

Mesmo tendo políticas públicas voltadas para os alunos surdos e outras deficiências, no nosso caso, a escola prefere contratar professores ouvintes que não tem fluência em Libras, nem nas práticas pedagógicas e isso se reflete nos processos seletivos que são pensados para pessoas ouvintes, nos excluindo como surdos. [...] (P2/S-M).

As políticas públicas são voltadas para as pessoas surdas e ouvintes para o mercado de trabalho, mas o que se vê são mais professores ouvintes do que surdos para atuar na educação de surdos com método bilíngue. [...] (P3/S-M).

As políticas públicas voltadas para a Libras até se difundiram e contemplam professores surdos e ouvintes, porém dentre as leis tem uma que prioriza o professor surdo – o Decreto 5.626 (2005). Até entendo que o ouvinte ensine Libras, mas os surdos têm mais conhecimento para o ensino de Libras. Outro fator positivo no Decreto 5.626/05 é o reconhecimento do instrutor surdo. (P4/S-H).

As políticas públicas voltadas para a formação de professores surdos e para as vagas de professores de Libras são importantes, principalmente a Lei de Libras nº 10.436 (2002), que reconhece a Libras como língua e dá margem para o uso, ensino e acesso à comunicação, a informação, a educação, com isso, os

professores surdos tiveram mais uma base legal para a formação de professores surdos e ouvintes. (P5/S-H).

As políticas públicas voltadas para as pessoas surdas matriculadas na escola comum são necessárias, porém a gestão escolar ainda não entende tais políticas educacionais, a gestão pensa em matricular e não respeita as especificidades das pessoas surdas e com deficiência. (P6/S-H).

Tais respostas nos apontam para a falta de compreensão legal por parte das instituições públicas - escola, por pessoas que compõem a escola pública, mesmo com tantas leis. Os entrevistados tocaram em um assunto muito comum que é a contratação de professores que não sabem Libras para atuarem no ensino, além de uma crítica sobre os processos seletivos, que não respeitam a Libras como língua fazendo com que as provas didáticas sejam ministradas na língua oral do Brasil, o que prejudica e contrapõe a Lei de Libras nº 10.436/02, que reconhece a Libras como língua natural (QUADROS, 2019), como consta no Decreto nº 5.626/2005, no que tange sobre a relevância de profissionais e principalmente de prioridades na contratação de instrutores e professores surdos em instituições públicas, privadas e concessionárias.

Neste contexto, os participantes chamam a atenção para a Língua Portuguesa como algo superior à Libras. Eis o que os participantes disseram na parte de livre expressão da entrevista:

Minha opinião em relação a formação de professores aqui no Acre deve partir da perspectiva dos surdos, do olhar sobre a cultura e identidade surda durante o processo de formação. [...] (P1/S-M).

[...]. Existem surdos que possuem outras formações e outros com formação em Letras Libras, a formação em Libras nos ajuda a ensinar surdos e ouvintes que atuam em empresas, mercados de trabalhos em tantos outros lugares podendo estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes. (P2/S-M).

Seria bom uma maior formação de professores surdos, mas o que vemos na maioria dos espaços são os professores ouvintes dominando o ambiente educacional e os surdos sempre ficam de fora, uma vez ou outra que professores surdos são chamados para trabalhar como professores nas escolas comuns. (P3/S-M).

Então... vejo que com a expansão do Letras Libras muito surdos tiveram a oportunidade de se formar. Aqui na UFAC desde 2014, quando surgiu o Letras Libras alguns surdos se formaram, mas não existe só licenciatura em Letras Libras, percebo que há muitos surdos matriculados em pedagogia porque é uma área muito concorrida pelos surdos para conseguir trabalhar e desenvolver suas práxis de ensino. (P4/S-H).

Observo que tanto nas instituições públicas quanto nas particulares as políticas públicas em relação à acessibilidade devam ser respeitadas para que os surdos possam garantir seus direitos a educação e acesso ao nível superior e que depois os surdos possam ser professores na educação básica. (P5/S-H).

Percebo que a formação de professores em Letras Libras em nível superior é muito importante, mas vejo que outros cursos da UFAC devam continuar com as formações sobre a disciplina de Libras para que estes profissionais de outras licenciaturas e bacharelados possam conhecer a cultura, identidade e linguística das pessoas surdas. (P6/S-H).

A partir dos dados coletados, observamos que os participantes apresentaram uma variação sobre as formações de professores. Para uns, a formação de professores não deve ser restringida somente para surdos, mas também para outros cursos que tratam da formação de professores. As formações de professores surdos devem partir tanto de instituições públicas quanto privadas garantindo o direito ao acesso à Educação Superior e, posteriormente, para o

mercado de trabalho, e que suas formações tenham um foco eficaz na grade curricular dos Cursos de Pedagogia, já que esse foi considerado um curso que dá oportunidade de trabalho. As formações devem respeitar os professores surdos e dar garantia e prioridade a eles de acordo com as contratações e aprovações em concursos efetivos ou substitutos, como consta no Decreto 5.626/2005, que trata do direito a Educação para as pessoas surdas.

Os dados nos mostraram que se faz necessário uma maior equiparação sobre as formações de professores tanto em Instituições de Ensino superior, nos Institutos, nas Faculdades e Escolas Públicas, em locais onde os professores surdos foram e são contratados em menor número de profissionais devido aos surdos se sentirem prejudicados durante as provas didáticas em língua oral presente em editais que regem os processos seletivos públicos ou não.

Em suma, quanto às perspectivas, os participantes surdos almejam formações em Mestrado e Doutorado, na área de educação de surdos ou da linguística da Libras, além de visibilidade profissional de professores surdos, de reconhecimento e valorização da construção identitária do professor surdo e ampla difusão da língua de sinais não só na sala de Recursos Multifuncional como em todo o espaço formal de ensino para que o processo de ensino-aprendizado seja de qualidade para os alunos da educação básica.

De um modo geral, podemos relacionar os dados e as análises realizadas com Saviani (2009), que trata de dois modelos distintos durante a formação de professores: a) modelos dos conteúdos culturais-cognitivos e b) modelo pedagógico-didático, os quais se contrapõem durante as formações docentes nas IES. Para o pesquisador, a melhor solução desses problemas entre os modelos expostos seja a coexistências de ambos modelos durante a formação de professores.

Para ele quando se trata “de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ele todos os recursos disponíveis”. Dando espaço para a valorização da educação, especialmente ao tratar da educação de surdos, estamos atacando de frente outros problemas, como a desvalorização cultural do povo surdo, a falta de espaços sociais e de atuação docente de surdos, a carência de oportunidades profissionais entre outros. Saviani (2009) não tratou especificamente quando se trata de educação de surdos. As sábias ponderações do pesquisador abrem espaços para esse entendimento que dialoga profundamente com o que desenvolvemos nesta pesquisa.

Podemos, ainda, dialogar com Mendes e Pereira (2017), que afirmam que o professor 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 esses alunos

possam viver em sociedade, se faz necessário, que os professores surdos sejam contratados em Instituições Superiores (pública e privada), que sirvam de modelo durante o processo de formação de outros professores surdos para atuarem na educação básica e que possam transformar a sociedade, e o pleno desenvolvimento dos cidadãos surdos contribuindo com uma emancipação social e moral desses.

Para Cunha Júnior (2021), o primeiro desafio que se impõe é quanto à interação linguística – que o pesquisador chama de “pseudointeração linguística” – considerando que ela “não se concretiza de fato na prática pedagógica.” Foi possível identificar, por meio das falas dos participantes, as constantes barreiras comunicacionais, desde a luta por uma formação acadêmica até o espaço profissional. As barreiras comunicacionais nos espaços de atuação mostraram a exclusão de professores surdos em atividades de interação.

Os posicionamentos dos participantes desta pesquisa mostraram o desejo pela equiparação da Libras em relação a língua oral nos espaços de formação e em outros setores. Sem essas orientações reforçamos que as escolas ainda não estão preparadas para os docentes surdos. Segundo Quadros (2019, p. 20), “o fato de termos uma lei específica que reconhece a Libras atribui a ela espaço nas políticas linguísticas para a implementação de ações a ela mesma referentes”.

Com base no exposto, a Libras passou a ser reconhecida com o *status* de língua como as línguas orais. Assim sendo, podemos afirmar que as leis contribuíram para a visibilidade das pessoas surdas, da cultura surda. As legislações apontadas nesse estudo nos mostraram o impacto a respeito da formação de professores de Libras surdos no Brasil, em especial na cidade de Rio Branco/AC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa parte de um problema que foi: como se deu a formação de professores surdos na cidade de Rio Branco, Acre, que atuam na Educação Básica, em especial, no AEE. Somente depois de pensar em um problema que a pesquisa buscou respostas e com isso, foi preciso definir um objetivo geral que foi *descrever a trajetória de formação de professores surdos de Rio Branco/AC, por meio do olhar do pesquisador surdo* tomando como base o percurso de formação, a trajetória, os desafios encontrados e as perspectivas futuras de formação de professores surdos no estado do Acre, e no Brasil, de modo geral.

Constatou-se que o objetivo geral foi atendido, pois foi possível coletar informações por meio das falas dos entrevistados que foram analisadas e, posteriormente, interpretadas, dando criticidade à pesquisa, no que se refere à trajetória, aos desafios e às perspectivas na formação de professores surdos na cidade de Rio Branco/AC.

Para responder o objetivo maior foi preciso traçar objetivos específicos. O primeiro objetivo constituiu em *descrever o que é formar o professor surdo, tendo como base o conceito de formação docente, numa perspectiva mais geral*. Esse objetivo foi atendido, pois pudemos identificar os conceitos sobre formação de professor de modo geral, com auxílio do referencial teórico de Savianni (1990; 2009), Nóvoa (2019), Mori e Sander (2015) e Vilhalva (2004).

O segundo objetivo foi *apresentar o panorama legal relacionado à educação de surdos em âmbito nacional e, especialmente, em âmbito estadual*. Esse foi atendido ao identificarmos por meio de legislações quais impactos foram provocados na formação dos professores surdos no processo de implantação e implementação de políticas educacionais para a formação de professores surdos no âmbito nacional e no âmbito local.

Em relação ao terceiro objetivo *reconstruir os processos de formação de 6 (seis) professores surdos de Rio Branco/AC, sendo 3 (três) homens surdos e 3 (três) mulheres surdas*, verificamos que os participantes surdos selecionados contribuíram, não só para a reconstrução do processo de formação de professores surdos, mas apontaram para perspectivas educacionais que se somaram à qualidade didático-pedagógico e linguística para atuarem na educação básica.

No que diz respeito ao quarto objetivo *apontar, os desafios impostos no processo formativo do sujeito surdo*, os dados identificaram os desafios linguísticos dos sujeitos surdos, provocando, inclusive, o abandono de determinadas conquistas (como passar numa universidade pública, por exemplo), pela falta de acessibilidade linguística. Assim, os participantes, a princípio buscaram um curso de graduação em instituições que respeitassem as especificidades da comunidade surda local. Além disso, os desafios impostos nos espaços

formais de ensino em que os participantes atuam ou atuaram encontraram dificuldades e barreiras de comunicação tornando a escola um lugar difícil de ensinar os pares surdos, pois a equipe gestora não planeja com os professores surdos e isso implica no processo de ensino-aprendizado dos alunos surdos, que tem como base o currículo nacional comum que predomina na escola sem o ensino e uso da língua de sinais, a Libras.

E por fim, mais um objetivo foi de *indicar as perspectivas para a formação do surdo no contexto que se delinea nacionalmente e localmente, com base nos avanços e nos retrocessos atuais, segundo as posições dos entrevistados*. O objetivo em questão foi atendido, pois ao analisarmos as falas dos entrevistados foi possível identificar os objetivos dos surdos, especialmente quanto à formação em Mestrado e Doutorado em áreas de Educação de Surdos e Libras, além da real equiparação linguística da Libras nas escolas (tal como ocorre com a Língua Portuguesa). E, ainda, que provas em concursos públicos sejam especificadas em editais e que as provas em Libras se ampliem para outros setores sociais.

Partimos de entrevistas com seis professores surdos, sendo 03 homens e 03 mulheres surdas que atuam ou atuaram em escolas públicas da capital acreana, realizadas entre setembro de 2021 e fevereiro de 2022. As entrevistas foram realizadas de forma remota, por conta das restrições sanitárias impostas pela Pandemia do Coronavírus.

Como bem pontuei nas considerações iniciais, 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 por que passei ao longo da minha vivência na escola – seja como aluno, seja como professor.

O tema não se esgota por aqui. Sabemos que toda pesquisa é uma construção e que novos olhares podem ser lançados e trazer novas discussões e novas reflexões sobre o tema. Possivelmente, um maior quantitativo de participantes desse uma dimensão maior das questões apresentadas neste estudo, mas, como esclarecemos, a pandemia e o isolamento social foi um limitador. Mas fica para estudos futuros, inclusive, com a participação de participantes surdos de outras regiões do Brasil.

Há um constante processo de construção de identidade no interior da comunidade surda que tem, de certo modo, influencia da sociedade da qual o sujeito surdo faz parte, mas que não o enxerga como cidadão ativo, participante, construtivo, 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.

É certo 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.

Desse modo, entendo a produção desse estudo como uma contribuição acadêmica – por fazer uma discussão científica sobre a formação de professores surdos de Rio Branco – mas, principalmente, uma contribuição social, pois põe em evidência as histórias (trajetórias) de surdos na busca de seus espaços profissionais na sociedade, e que tem, em comum, o desejo por ajudar outros surdos a ocupar esses espaços e serem protagonistas de suas histórias, como as falas dos participantes evidenciaram.

As falas dos surdos entrevistados mostram, ainda, que a formação de professores se deu, na maior parte das vezes, em instituições particulares, e em modalidade EaD porque os surdos contavam, nesses espaços de formação, com os Tradutores-Intérpretes para realizar o conforto linguístico. Quando o curso de Letras Libras foi criado na UFAC, em 2013, houve uma grande procura pois os surdos teriam um espaço de formação pensado nas especificidades da Língua Brasileira de Sinais e na Cultura Surda, e contava com Tradutores-Intérpretes.

Quanto à atuação profissional, chamou atenção, na fala dos participantes, a falta de apoio nas escolas em que atuavam. A principal dificuldade foi quanto à barreira linguística: os surdos não tinham acesso à informação, à orientação por parte da gestão – o que impactava, significativamente, nos planejamentos das aulas e de outras atividades escolares. Os surdos eram colocados na Sala de Recursos, acompanhados de professores não-surdos que não sabiam Libras.

Sabemos que há muito ainda a se pesquisar sobre este tema. Como lembra Serrano (2011, p. 17), “toda pesquisa constitui um processo inacabado: não concluído e não concludente. Não concluído porque nenhuma pesquisa jamais se esgota em si. [...] Não concludente porque não fecha e nem veta nenhum campo de trabalho”. Assim, a pesquisa se torna base para o desenvolvimento de outros estudos. E é assim que concluo este trabalho: deixando os passos iniciais de uma construção para o entendimento de uma história que está apenas começando, não só no aspecto de formação profissional, mas na construção do espaço social do surdo em Rio Branco, no Acre e no Brasil. Esperamos que um dia, os surdos não precisem sentir o impacto de falas como “O que essa surda veio fazer aqui?”, como vimos em uma dos trechos da entrevista da primeira participante. Eu, como professor surdo, posso responder: viemos e estamos aqui, exercendo nosso papel como cidadão, atuando na educação brasileira, com uma formação profissional como qualquer outra, mas com o olhar em nossa cultura, construindo nossa identidade, interagindo por meio de uma língua que tem a visualidade como característica central. Somos professores, contribuimos com a educação,

sonhamos com o crescimento de nossos alunos. Somos iguais em direitos, embora sejamos plurais, diversos.

REFERÊNCIAS

ACRE. Lei nº 1.487, de 24 de janeiro de 2003. **Institui a Língua Brasileira de Sinais – Libras** no Estado do Acre e dá outras providências, Rio Branco, Acre. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1487.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

ACRE. **Nossa Escrita**. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação do Acre, 2010.

ARAÚJO, N. R.; SOUSA, A. M.; BEZZONI, A. C. Educação de surdos no município de Rio Branco, Acre. **Revista Porto das Letras**. Porto Nacional, TO: UFT, 2022 (no prelo)

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. 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. 4ª ed. 2020. Brasília, DF. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=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/110098.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/Atos/2015-2018/2015/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.

CARVALHO, D. J. **Não basta ser surdo para ser professor**: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CAS/SEE. **MEC Implantação CAS/SEE**. Mimeo, 2005.

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.

DORIA, A. R. F. **Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda**. Rio de Janeiro: Editora INES, 1958.

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.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Caderno Introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

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

GATTI, B. A. A Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Movimento**: revista de educação, Rio de Janeiro, n. 2, p.1-18, 2015. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/254>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

GIANOTTO, A. O. **O protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do desenvolvimento local**. 2020. 144 f. Doutorado em Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Local em contexto de territorialidades. Universidade Católica Dom Bosco, 2020.

GOLDFELD, M. A. **Criança Surda**: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interativa. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, V. S. **Docente surdo**: o discurso sobre sua prática. 2015. 145 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

HORTA, J. S. B. **A educação na Itália fascista (1922-1945)**. Revista Brasileira de História da Educação, 9 (1[19]), 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38558>. Acesso em: 02 ago. 2021.

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

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.

MORI, N. R.; SANDER, R. E. História da educação de surdos no Brasil. Universidade Estadual de Maringá. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Dezembro, 2015. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3120077/mod_folder/content/0/SANDER%3B%20MORI%2C%202015.doc?forcedownload=1. Acesso em: 28 fev. 2022.

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**, v. 44, n. 3, Rio Grande do Sul, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910> Acesso em: 4 fev. 2022.

OLIVEIRA, S. R. N. **Educação e formação de professores surdos: contextos, inserções, dilemas e desafios**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

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

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V. n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002, Disponível em: <http://petpedagogia.ufba.br/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu (mg), v. 40, n. 14, p.143-155, 2009. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 19 nov.2021

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

SILVA, R.; MORORO, L. P. Os desafios da formação docente e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. **Cadernos Anpae**. Recife: Anpae, 2013. v. 17.

SKLIER, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre – RS: Mediação, 2015.

SOFIATO, C. G. **Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais**. 2011. 265 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes - Campinas: [s.n.], 2011.

SOUSA, A. M.; LIMA, I. Q.; SANTOS -JUNIOR, J. R. Libras e acessibilidade em vídeos para surdos: discussões e diretrizes. **Revista Philologus**, v. 01, p. 221-232, 2019.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 2008. 176 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em: 28 fev. 2022.

STUMPF, M. R.i; LINHARES, R. S. A. (org.). **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**, Vol. 1 [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª edição. Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

UFAC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras**. Rio Branco: UFAC, 2013.

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

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório: Educação e Ciências Sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais – CBPE/INEP/MEC (1950-1960)**. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

**APÊNDICE I:
ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

1. A FORMAÇÃO E O TEMPO DE EXPERIÊNCIA

1.1 Qual o ano que começou a ensinar Libras na Educação Básica?

1.2 Qual a formação que tinha?

1.3 Por que fez graduação?

1.4 Por que escolheu o curso de _____?

1.5 Você estudou de forma presencial ou EaD e porque escolheu tal modalidade?

1.6 Como você passou a trabalhar (ensinar) na Educação Básica?

1.7 Quanto tempo você atuou como professor surdo na Educação Básica (Estado ou Município/Prefeitura)?

1.8 Qual seu papel na escola pública?

1.9 Você atuou em sala de aula comum ou em Salas de Recursos? Por quê?

2. DESAFIOS

2.1 Quais as dificuldades de concorrer a uma vaga em uma instituição pública de Ensino Superior para estudar e como resolveu tais dificuldades?

2.2 Quais as dificuldades durante sua atuação como professor de Libras nas escolas públicas e como resolveu tais dificuldades?

2.3 Foi difícil sua experiência na escola? Por quê?

2.4 A escola oferecia apoio aos professores surdos para ministrar as aulas? qual(is)?

3. PERSPECTIVAS

3.1 Qual a importância de o surdo ensinar Libras?

3.2 Como você avalia a sua atuação na escola, suas condições de trabalhos na escola?

3.3 Sua presença na escola (sala de aula comum ou sala de recursos) ajudou o aluno surdo a se desenvolver? Explique.

3.4 Você quer fazer outra formação? Por quê?

3.5 Qual a importância da Graduação em Letras Libras para a formação do professor surdo?

3.6 Seria importante ter um Mestrado na área de Libras?

3.7 Como as políticas públicas poderiam ajudar na questão da formação do surdo e da sua entrada no mercado de trabalho (ensino)?

3.8 Agora você tem esse espaço para opinar sobre a formação do surdo no estado do Acre.

APÊNDICE II:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS NA CIDADE DE RIO BRANCO/AC: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Este termo está disponível também em Libras e pode ser respondido em Libras

Introdução

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre a formação de professores surdos na cidade de Rio Branco, que contempla o registro de suas trajetórias de formação, os desafios enfrentados e as perspectivas profissionais futuras para os profissionais surdos.

Por que esta pesquisa está sendo realizada?

O objetivo desta pesquisa é o de registrar os processos formativos de professores surdos a partir de seus relatos de experiências, que buscam enfatizar seus processos, seus desafios e as perspectivas no âmbito da formação docente de surdos. Além disso, as experiências narradas em Libras nessas gravações poderão ser divulgadas à sociedade brasileira, como uma forma de promovermos uma real inclusão das pessoas surdas.

Quais são os procedimentos do estudo? O que será solicitado a mim ser feito?

Faremos entrevistas com você e coletaremos dados por meio de vídeos pela Plataforma Zoom. Esses vídeos serão gravados e armazenados no computador pessoal do pesquisador. Você vai contar sobre sua experiência, sobre onde estudou, falar dos seus desafios durante a formação profissional, a partir de uma entrevista semiestruturada com outra pessoa que usa a Libras. Todas estas atividades serão filmadas. Estas filmagens serão transcritas pelo pesquisador para utilização do texto na Dissertação de Mestrado. Se você autorizar a sua participação neste estudo, você deverá ceder as suas imagens gravadas e assinar o *Termo de Cessão de Filmagens*.

Quais os riscos ou inconveniências de minha participação neste projeto?

A pesquisa será realizada com seres humanos, desse modo, durante o processo de realização, alguns riscos serão possíveis para os participantes da pesquisa:

Psíquicos: medo ou sentimento de insegurança durante a realização da entrevista sinalizada

Físicos: poderá haver cansaço ocasionado pela duração das filmagens/entrevistas (coleta dos dados).

Emocional: cansaço mental e/ou estresse em decorrência da exposição durante as filmagens para coleta dos dados.

Social/cultural: é possível que durante a pesquisa o participante modifique sua visão de mundo, de relacionamento e de comportamento por conta das reflexões propostas nas perguntas realizadas.

Intelectual, moral e de identificação pública dos participantes: a construção dos dados para a pesquisa proposta se dá por meio de gravações em vídeos das entrevistas realizadas cuja língua é de modalidade visual-espacial. Desse modo, haverá identificação dos participantes da pesquisa e os conteúdos das gravações.

Como forma de prevenção e de amenizar os riscos citados anteriormente, buscamos alguns procedimentos para serem adotados durante as observações, a aplicação dos instrumentos de coleta de dados e as filmagens:

1.Com relação ao medo ou insegurança por parte dos participantes, o entrevistador será também surdo, o que dará, aos informantes mais segurança durante as atividades de filmagem. Serão evitadas, ainda, interrupções durante a coleta dos dados.

2.O pesquisador conversará antecipadamente com os participantes da pesquisa para agendar e conciliar os horários das filmagens para evitar cansaço físico dos participantes. Além disso, serão feitos intervalos durante as gravações para evitar a sobrecarga física.

3.Como forma de evitar possível cansaço mental e/ou estresse para os participantes da pesquisa o pesquisador realizará conversas informais, com cada participante, e, se for o caso, dividirá a etapa de filmagens em etapas, com dias alternados e de acordo com a disponibilidade dos participantes.

4.Os diálogos abordarão temas sociais e culturais que possibilitarão mudança de opiniões e visões de mundo. Os entrevistados não serão interrompidos em seus posicionamentos.

5.Para o comprometimento com a identificação pessoal, moral e intelectual dos professores, embora seja impossível a não-identificação dos participantes (uma vez que a modalidade da língua exige a filmagem), o pesquisador manterá sigilo quanto aos horários de filmagem e será fiel aos termos constantes do TCLE, inclusive, enfatizando os benefícios que o estudo trará, seja para o grupo participante, seja para a comunidade surda local e nacional.

b)

c)Além dessas providências e cautelas, esclarecemos que todos os dados coletados serão arquivados no computador pessoal do pesquisador coordenador da investigação, protegido por senha, com previsão de descarte de cinco anos após a coleta.

Quais os benefícios do estudo?

A presente pesquisa apresenta como benefícios diretos e indiretos para os participantes por meio da reconstrução histórica das trajetórias de formação de professores surdos em Rio Branco, destacando os desafios enfrentados e as perspectivas profissionais, na visão de cada participante da pesquisa. No âmbito acadêmico, a pesquisa disponibilizará os dados para que outros pesquisadores possam utilizar em propósitos variados, inclusive como elemento para discussões de propostas no âmbito da educação de surdos, na esfera local, ou na esfera nacional. O desenvolvimento de registro histórico e cultural das trajetórias de formação dos surdos de Rio Branco pode cooperar, numa perspectiva maior, para a sua inclusão social na sociedade brasileira.

Você receberá algum pagamento para a sua participação? Há custos para participar da pesquisa?

Você não receberá nenhum pagamento, mas também não terá nenhum custo na realização da pesquisa.

Como as minhas informações pessoais estarão resguardadas?

Caso você queira, poderemos dar-lhe um pseudônimo substituindo o seu nome e informações pessoais na identificação da gravação, independentemente de sua imagem aparecer na gravação.

Você indicará essa informação no *Termo de Cessão de Filmagens*.

Com seu consentimento específico à utilização de suas imagens, o pesquisador poderá utilizar os seus dados para fazer apresentações e publicações com os resultados do estudo, mas sem apresentar as suas informações pessoais, caso você assim solicite. Com relação à sua imagem, ela poderá ser veiculada nessas apresentações e publicações, tendo em vista a importância das expressões faciais e corporais na produção em Libras. Todos os clips ou frames que incluem a sua imagem serão para apresentar exemplos da Libras, sem nunca comprometer a sua imagem pessoal.

Eu posso interromper a minha participação na pesquisa e quais os meus direitos?

Caso em algum vídeo ocorra alguma situação que lhe causou um constrangimento pessoal, você poderá solicitar por e-mail ao pesquisador do projeto – ver dados abaixo indicados – que não incluam esse dado no estudo e, com a solicitação documentada no e-mail, nós garantiremos que esse dado seja apagado do banco de dados.

A quem eu recorro para obter informações sobre dúvidas que eu possa ter sobre o estudo?

Você pode entrar em contato conosco a qualquer momento. Estaremos disponíveis para responder a qualquer dúvida que possa surgir sobre este estudo. Se você tiver mais perguntas sobre o projeto ou se você tiver algum problema relacionado com a pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador principal por meio do E-mail: joaolinguistica@gmail.com Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

O não cumprimento do estabelecido pelo pesquisador responsável implicará na indenização aos participantes da pesquisa.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, ou solicitar assistência, em qualquer fase do estudo, poderá entrar em contato com o pesquisador: João Renato dos Santos Junior (E-mail: joaolinguistica@gmail.com; Celular: (68) 99248-1190; no Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) – na Universidade Federal do Acre.

Esta pesquisa observa a Resolução 4666/2012 que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Por ser um banco de dados disponível na internet, os participantes acordam de forma explícita a veiculação da imagem em meios midiáticos de acesso público, tais como, a internet.

Este documento é emitido em duas VIAS, as quais serão assinadas, por mim e por você participante, ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que, caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Local e data: Rio Branco, _____ de _____ 2022.

Assinaturas:

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA

João Renato dos Santos Junior
Pesquisador

APÊNDICE III:
TERMO DE CESSÃO DE FILMAGENS

Participante: _____

Pesquisador Responsável:
João Renato dos Santos Junior

Título da pesquisa:

A formação de professores surdos na cidade de Rio Branco/AC: trajetórias, desafios e perspectivas

****ATENÇÃO****

A sua privacidade é muito importante. Por causa disso, seus dados pessoais jamais serão veiculados nesta ou em outras pesquisas que utilizarem as suas filmagens, caso você assim determine. Ainda assim, é preciso ter clareza de que, ao consentir em participar desta pesquisa, sua imagem ficará acessível ao público acadêmico.

Dado(s) cedido (s):

Nome completo: () sim () não

Imagens em vídeos: () sim () não

Imagens fotográficas: () sim () não

Você deseja que seja criado um pseudônimo para ocultar a sua identidade pessoal quando os seus dados tornarem-se objeto de pesquisa?

() Sim () Não

Como as filmagens arquivadas no banco de dados ficarão disponíveis ao público acadêmico, se você responder NÃO a quaisquer das questões abaixo, isso significa que você não participará da pesquisa “A formação de professores surdos na cidade de Rio Branco/AC: trajetórias, desafios e perspectivas” . Se você respondeu SIM a todas questões, seus dados passam a integrar o Corpus da pesquisa.

Você permite que as suas filmagens sejam arquivadas no Banco de Dados para livre acesso do pesquisador e de outros pesquisadores, mediante cadastro em nosso projeto?

() Sim () Não

Você permite que as suas filmagens sejam transcritas em Língua Portuguesa pelo pesquisador?

() Sim () Não

Podemos compartilhar as suas filmagens com outros pesquisadores que também desejam estudar a formação de professores surdos de Rio Branco ou do Acre academicamente?

Sim Não

Você permite que fotos e trechos de suas filmagens sejam utilizados para apresentar os resultados de pesquisas em publicações científicas, em eventos acadêmicos, e em materiais didáticos relativos ao ensino de Libras e à educação de surdos?

Sim Não

Podemos disponibilizar as suas filmagens em outros trabalhos de divulgação desta pesquisa?

Sim Não

Podemos continuar utilizando as suas filmagens para as finalidades acima indicadas por tempo indefinido?

Sim Não

Você nos autoriza a publicar suas filmagens e/ou suas produções textuais no formato digital e impresso?

Sim Não

João Renato dos Santos Junior
Pesquisador Responsável

Participante

Rio Branco, _____ de _____ de 2022.