



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**



VITORIA SHUYANE RODRIGUES DA SILVA FERNANDES

**SABERES E CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO DE
SURDOS:** Uma visão da formação docente para além dos conteúdos.

**PARNAÍBA
2025**

VITORIA SHUYANE RODRIGUES DA SILVA FERNANDES

**SABERES E CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO DE
SURDOS:** Uma visão da formação docente para além dos conteúdos.

Monografia apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí.

Sob a orientação da Prof^a Esp^a Eva de Moraes Lima Moura.

PARNAÍBA

2025

F363s Fernandes, Vitoria Shuyane Rodrigues da Silva.
Saberes e conhecimentos necessários para a educação de surdos:
uma visão da formação docente para além dos conteúdos / Vitoria
Shuyane Rodrigues da Silva Fernandes. - 2025.
59 f.: il.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí-UESPI,
Licenciatura Plena em Pedagogia, Campus Prof. Alexandre Alves de
Oliveira, Parnaíba-PI, 2025.
"Orientadora: Profa. Esp. Eva de Moraes Lima Moura".

1. Educação bilíngue. 2. Formação de professores. 3. LIBRAS. I.
Moura, Eva de Moraes Lima . II. Título.

CDD 371.9

VITORIA SHUYANE RODRIGUES DA SILVA FERNANDES

**SABERES E CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO DE
SURDOS:** Uma visão da formação docente para além dos conteúdos.

Monografia apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, sob a orientação da Profª Espª Eva de Moraes Lima Moura.

Aprovada em: ____/____/____

Profª Espª Eva de Moraes Lima Moura - UESPI
Orientadora

Examinador Interno

Examinador Externo

DEDICATÓRIA

A Deus, à minha família e a todos a quem
o coração queima por esta área.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a **Deus** por me dar o dom da vida e por me presentear com grandes oportunidades durante este curso em especial, como também me mostrou vidas valiosas as quais precisavam ser cuidadas.

À minha mãe **Francisca Sônia**, por sua dedicação e força para me criar. Por todos os dias levantar e me ensinar a não desistir dos meus sonhos.

Ao meu pai **Eron Freitas Fernandes**, por sempre trabalhar para que nunca, nada me faltasse. Por me ensinar a lidar com as dificuldades durante esta caminhada.

Ao meu irmão **Victor Shamael Rodrigues da Silva Fernandes**, por me mostrar que nada deve me abater, e que devo continuar até completar minha missão aqui neste mundo.

Ao meu irmão **Francisco Eromilson da Silva Fernandes**, por me ensinar a como lidar com as situações difíceis, seja com uma piada ou com um sorriso.

À minha irmã **Anna Lis Araújo Fernandes**, que me mostra a parte boa da vida, apesar da correria. Que me esperava chegar 23h para poder dormir.

Ao meu noivo **Marcos Lima**, que todos os dias me apoiava a lutar por cada sonho meu. Que enxergou meu potencial mesmo nos dias que pensei em desistir.

À minha orientadora **Eva de Moraes Lima Moura**, que dedicou o seu tempo para me apoiar neste trabalho tão importante na minha carreira acadêmica e que tanto me ensinou a cada orientação.

À minha coordenadora da área, **Samara de Oliveira** que lutou pelo meu curso e que fez do cansaço a sua força para que nada faltasse durante a minha formação.

E a todos os docentes, gestores, discentes de estágio e PIBID que fizeram parte deste ciclo tão importante. Que me apoiaram, me ensinaram e ajudaram a construir a minha identidade como pedagoga, meu muito obrigada.

EPÍGRAFE

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.”

Carl Jung

SABERES E CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA VISÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALÉM DOS CONTEÚDOS.

RESUMO

A educação bilíngue surgiu como uma resposta a um problema vigente na sociedade: a desigualdade na educação de pessoas surdas. Devido aos diversos contextos de preconceito e segregação vividos por essa comunidade, se fez necessário a luta pelos direitos educacionais. Este estudo tem como objetivo principal compreender os principais saberes para o ensino de LIBRAS na educação dos surdos, tais como os conhecimentos necessários na formação do docente, com ênfase em uma visão que vai além dos conteúdos curriculares. Além disso, foram traçados alguns objetivos específicos, sendo esses, apresentar conquistas da comunidade surda que foram fundamentais em sua trajetória educacional; conhecer os principais saberes que são essenciais para a atuação do professor bilíngue na educação de surdos; e por fim, identificar as principais políticas públicas que apoiam a formação continuada deste professor. O trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfica com análise documental. Alguns dos autores pesquisados que abordaram sobre o tema foram: Chimentão (2019), Moraes *et al* (2024), Caetano *et al* (2013) dentre outros. Foi feito também um levantamento documental acerca de diretrizes que diz respeito ao assunto. Alguns dos documentos analisados foram: o Decreto nº 5.626 de 2005, Declaração de Salamanca de 1994 e Lei nº 14.191 de 2021. Em suma, esta pesquisa mostrou-se relevante para a comunidade acadêmica, especialmente para aqueles que desejam atuar no ensino de surdos e assim fortalecer uma educação onde todos tenham um lugar, para dessa forma, exercer um direito básico da vida, a educação.

Palavras-chave: Educação bilíngue; formação de professores; LIBRAS.

KNOWLEDGE NECESSARY FOR DEAF EDUCATION: A VIEW OF TEACHER TRAINING BEYOND SUBJECTS.

ABSTRACT

Bilingual education emerged as an answer to a problem in the society: the inequality in the education of deaf people. Because of the several contexts of prejudice and segregation lived for this community, it was necessary the search for educational rights. This research has as goal to comprehend the main knowledges about the teaching LIBRAS (Brazilian Sign Language) in the education of the deaf, as the need of knowledge in teacher training, with an emphasis on a view that goes beyond the curricular subject. Furthermore, it were highlighted some specific goals, such as, present achievements of the deaf community that were essential in their educational trajectory; knowing the main knowledge that was essential to the performance of the bilingual teacher in the education of the deaf; and finally, identify the main public political that support the continued training of this professional. This work talks about a bibliographic research, with documental analysis. Some authors researched who talks about this theme were: Chimentão (2019), Moraes et al (2024), Caetano et al (2013) and others. It was doing a documental research about the guidelines that is related to this subject. Some of these analysed documents were: Decree No. 5,626 of 2005, Salamanca Declaration of 1994 and Law No. 14,191 of 2021. In short, this research showed us relevant to the academic community, mainly for those who wish to act in the deaf teaching and this form strengthen an education where everybody has an opportunity, for this way, exercise a basic right of life, the education.

Keywords: Bilingual education; teacher training; LIBRAS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Número de matrículas por etapa de ensino no ano de 2014.....	06
Figura 02- Número de matrículas por etapa de ensino no ano de 2024.....	07
Figura 03- Número de matrícula por rede de ensino no ano de 2014.....	07
Figura 04- Número de matrícula por rede de ensino no ano de 2024.....	08
Figura 05: Instituto Nacional de Educação de Surdos em – INÊS, em 1915.....	10
Figura 06: Instituto Nacional de Educação de Surdos em – INÊS, em 2020.....	11

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre a disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciaturas.....	22
---	----

LISTA DE SIGLAS

CONAE – Conferência Nacional de Educação;

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos;

L1 – Primeira Língua;

L2 – Segunda Língua;

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais;

MEC – Ministério da Educação;

UESPI – Universidade Estadual do Piauí;

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - UM OLHAR INCLUSIVO PARA COM O SUJEITO SURDO	4
1.2. Breve contexto histórico	8
1.3. Conquistas importantes da comunidade surda.....	11
1.4. Docente: um agente transformador e sua formação.....	16
1.5. Ensino de LIBRAS: uma visão além da teoria	20
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	27
2.1 Tipo de pesquisa	27
2.2 Procedimentos.....	27
2.3. Técnica de produção dos dados.....	28
2.4. Técnica de análise dos dados	28
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	36

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre uma educação para todos, entretanto, nos dias de hoje ainda existem lacunas que precisam ser superadas dentro das escolas; no que diz respeito à classe social raça, cor, religião, deficiências físicas e mentais dentre outros. A evolução na oferta da educação para a comunidade surda é evidente, porém, ainda há aspectos a serem aprimorados para garantir um ensino justo e inclusivo.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos destaca a importância disso quando fala que “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1990, p. 5). Pensando por esse lado, é importante que todos tenham acesso à educação para que assim haja um desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional, para isso, é necessário que exista equidade nas oportunidades educacionais.

Quando se fala de educação inclusiva logo se vem em mente um aluno com necessidades carecendo de mais atenção, um professor mediador e atividades que foram adaptadas para esse aluno. Porém, somente isso é o suficiente para a garantia de uma equidade na educação e desenvolvimento moral diante da situação mencionada? O cenário de desenvolvimento deste aluno se trata só de uma atividade diferenciada? Qual a formação daquele professor?

Ao se tratar de inclusão na escola, devem ser levados em conta todos os tipos de cenários educacionais. Exemplo claro disso é uma sala de aula composta por alunos surdos e ouvintes. Para Vygotsky (*apud* Carneiro, 1991, p.101), a criança tende a se desenvolver melhor em um espaço social, pois dessa forma ela aprende a interagir com o outro, processo este fundamental para a sua evolução.

Segundo Kunc (1992, *apud* Mantoan, 2008) menciona que “o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo”.

De acordo com a fala citada acima, é possível ofertar um aprendizado para um apanhado de públicos diversos e dentre eles o grupo de surdos. Isso é possível quando a escola assume uma postura responsável na educação inclusiva, pois

assim as próprias crianças com qualquer tipo de deficiência entenderão que são capazes de aprender e se expressar, assim como as demais.

A efetivação desse cenário também se dá por meio de professores que sejam capazes de formar cidadãos. Professores que educam não só para uma formação profissional dos seus alunos, mas também para uma convivência respeitosa entre os pares que a qual foi construída através de uma educação de qualidade. Sobre isso, Moran (2013, p. 33) defende que uma educação de qualidade é aquela que atende o aluno de forma diferenciada, levando em conta as limitações do mesmo, mas para isso são necessários professores preparados para este trabalho.

A respeito da formação de professores, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 188) defendem alguns pontos que são considerados essenciais para que o trabalho com os alunos em sala de aula seja realizado de forma excelente. Os pontos são promover a aprendizagem profunda; ter compromisso com a sua formação contínua; agir de forma diferente como foram ensinados; trabalhar e aprender em grupo; desenvolver habilidades; construir um ambiente de aprendizagem.

Dito isso, o trabalho em questão é uma reflexão sobre saberes e conhecimentos necessários para a educação de surdos, visando uma formação docente que vai além dos conteúdos. Os principais atores desse estudo é o aluno surdo e o professor formador desse aluno.

Para esta monografia, foram traçados alguns objetivos que serviram para a delimitação do tema. O objetivo principal é compreender os principais saberes para o ensino de LIBRAS na educação dos surdos, tais como os conhecimentos necessários na formação do docente, com ênfase em uma visão que vai além dos conteúdos curriculares. A partir disso, foram delineados alguns objetivos específicos, como, apresentar as conquistas da comunidade surda que foram fundamentais em sua trajetória educacional; conhecer os principais saberes que são essenciais para a atuação do professor bilíngue na educação de surdos; e por fim, identificar as principais políticas públicas que apoiam a formação continuada deste professor.

Essa pesquisa não teve envolvimento de seres humanos, uma vez que se trata de uma abordagem qualitativa e descritiva que teve como base as referências bibliográficas tais Saviani (2010), Tardif (2000), Pimenta (1996), Chimentão (2009) entre outros. O presente estudo também se apoiou em uma análise documental, tais

como UNESCO (1994), Lei nº 10.436 de 2002, Constituição Federal de 1988, Decreto 5.626/2005, Carta aberta para o Ministro da Educação de 2012, Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais de 1994 e entre outros.

CAPÍTULO 1 - UM OLHAR INCLUSIVO PARA COM O SUJEITO SURDO

A construção de uma sociedade onde todos os sujeitos se sintam incluídos de fato foi uma luta árdua. A promoção de tal cenário custou muito caro para os grupos cujo reconhecimento da cidadania veio de forma tardia. Pois não se tratava apenas de identificar as diferenças, mas de perceber que, apesar disso, era possível criar um cenário democrático onde todos pudessem ter o seu lugar de forma respeitosa e digna. Prais e Veríssimo (2023, p. 10) completam esse pensamento falando que:

Uma sociedade verdadeiramente inclusiva é uma sociedade democrática. Contudo, a inclusão e a democracia não devem ficar apenas nos discursos sociais e políticos e sim serem trabalhados, implementados de modo que o sujeito, independente de suas características intelectuais, sociais, fisiológicas e étnicas possam de fato, por meio da educação, torna-se sujeitos emancipados.

A fala acima das autoras afirma que é através da educação que se constrói uma sociedade verdadeiramente inclusiva. O reforço para um ensino que proporcione a diversidade é pautado em classes comuns que são heterogêneas e “[...] de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade” (BRASIL, 2001). Esse comportamento por parte da escola amplia a rede de ensino para todos os públicos revelando assim um comportamento acolhedor e livre de qualquer discriminação, pois parte de um princípio inclusivo.

A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, resolve em seu art. 3 o seguinte:

Art. 3º 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.

A defesa de uma proposta pedagógica para uma educação especial não é à toa, uma vez que crianças surdas necessitam de recursos e atividades próprias para que seu ensino aconteça de forma integral e para que suas dificuldades sejam trabalhadas de maneira correta. Não basta ter somente uma boa intenção, ou

somente planejar, essas propostas de nada servem se não forem colocadas em prática. Uma vez que as escolas defendem uma prática inclusiva, é de responsabilidade das mesmas lutar para adquirir recursos, meios e possibilidades para que esse cenário se torne real.

O papel da escola diante de uma sociedade composta por seres com capacidades diversas deve ser fundamentado em um olhar inclusivo. Todavia, o que geralmente se vê, é um grupo de pessoas que se preocupam com a inclusão somente dentro da socialização, esquecendo-se que deve ser pensada para além disso. Como cita Guimarães e Leite (2016, p. 37):

Em qualquer processo educacional as diferenças e o direito à inclusão precisam ser considerados e não apenas a socialização. Quando se fala em diferenças, tudo se resolve pelo social. Contudo, a escola deve exercer o papel que lhe foi conferido: o de propiciar conhecimento, ensino e aprendizagem, considerando a particularidade de cada indivíduo.

Diante o exposto, a forma como se é trabalhada a inclusão em sala de aula é de suma importância para atingir uma integração mais ampla. Além de se pensar na socialização de crianças surdas é necessário refletir em práticas que contribuam ainda mais para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dorziat (2004) vê a inclusão de pessoas surdas como uma forma de inserção dos mesmos na sociedade tornando-as aptas a participarem de todas as organizações que nela existe. Mas para que isso aconteça são necessárias ações, principalmente por parte da escola que deve trabalhar em cima de alguns critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo - surda.

Para refletir sobre o quanto é importante a inclusão, a inserção do público em questão em todos os segmentos da sociedade só é feita de forma plena quando a escola trabalha fundamentada em aspectos importantes como os citados por Dorziat, além de investir em uma educação que foque em trabalhar como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais, doravante LIBRAS. Partindo desse princípio será possível reforçar, ou quem sabe construir, uma imagem que transmita segurança para uma comunidade que nem sempre é vista por todos.

Além disso, poderá ser assegurada também uma nova postura da sociedade diante dessas pessoas, que antes sofriam tanta hostilidade. Pois, é certo pensar que

trabalhar a inclusão só na escola não é o suficiente, visto que o passado dessa comunidade foi pautado na exclusão dentro da sociedade e não mudar, isso seria reproduzir o mesmo comportamento.

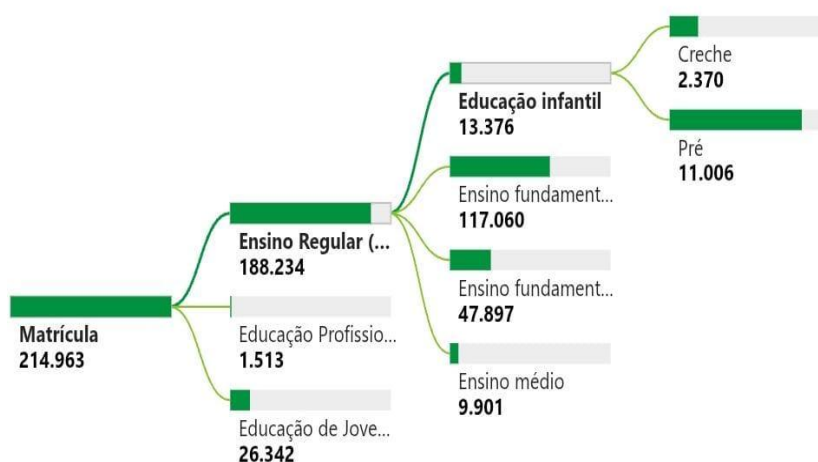
Após tantos investimentos para garantir uma educação que inclua todos os alunos, é possível perceber a presença dessas crianças nas escolas, que anteriormente eram negligenciadas.

O Censo Escolar é um importante instrumento para a coleta de dados da área educacional. Através dessa plataforma é possível visualizar as estatísticas nas matrículas direcionadas a cada setor da educação, um trabalho feito em conjunto com o INEP e as secretarias de cada região seja ela Federal, Estadual, Municipal ou Privada.

O Censo Escolar engloba todas as etapas da educação, sendo elas de Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação profissional e tecnológica e Educação Especial (INEP, 2025).

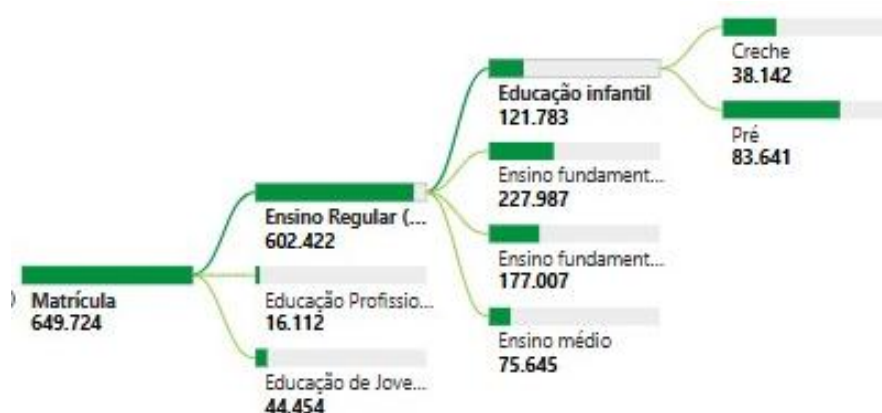
O ensino de LIBRAS entra na parte da Educação Especial, apesar de não ter informações específicas sobre essa área (LIBRAS) no Censo Escolar como será demonstrado nos gráficos abaixo. Os dados a seguir são índices que foram registrados na região Nordeste do Brasil no ano de 2014 e 2024 na etapa de ensino da Educação Inclusiva (INEP, 2025, p. 2).

Figura 1 - Número de matrículas por etapa de ensino no ano de 2014



Fonte: INEP, 2014.

Figura 02 - Número de matrículas por etapa de ensino no ano de 2024

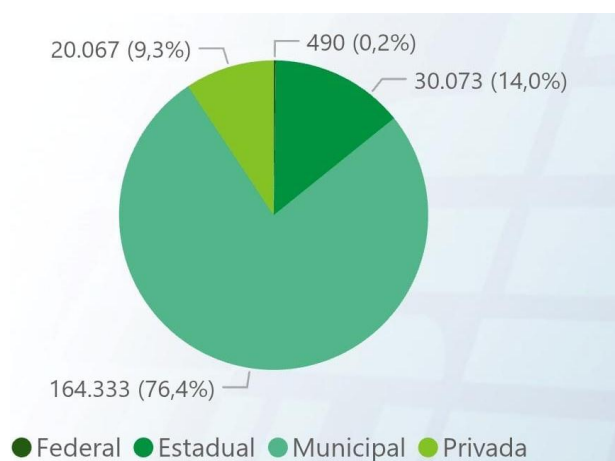


Fonte: INEP, 2024.

Mediante os gráficos acima, é possível perceber uma grande diferença de números em todas as etapas de ensino. No ano de 2014, por exemplo, na Educação Infantil foi um total de 13.376 matrículas efetuadas, em comparação ao ano de 2024 que foi de 121.783 crianças matriculadas.

Levando em consideração esses dados, é possível fazer uma reflexão sobre o tipo de ensino que era ofertado para a categoria inclusiva, tanto em 2014 como em 2024. É evidente o cuidado em incluir alunos atípicos na rede de ensino seja através de políticas públicas seja por meio de melhorias na formação do docente. Abaixo serão apresentadas duas tabelas com mais dados, desta vez correspondente às matrículas por rede de ensino:

Figura 03 - Número de matrícula por rede de ensino no ano de 2014



Fonte: INEP, 2014.

Figura 04 – Número de matrícula por rede de ensino no ano de 2024

Fonte: INEP, 2024.

Ao analisar os dois gráficos apresentados acima, é nítido perceber que a maior procura está na rede pública de ensino, mais especificamente na rede municipal. Dessa forma, é inevitável refletir sobre a qualidade da educação que está sendo ofertada nesse segmento. Como os alunos referentes à categoria mencionada anteriormente estão sendo recebidos nessas escolas? Como está a formação destes docentes cuja turma é composta por crianças surdas e ouvintes?

É preciso entender que o olhar inclusivo surge a partir do momento em que são reconhecidas as necessidades extras pedagógicas do aluno, ou seja, não deve ser limitado somente na qualidade de ensino, deve ultrapassar o magistério. Este olhar deve ir mais além, o ato de incluir, apesar de não ser uma tarefa simples, é possível de se realizar.

O professor é um agente fundamental nesta missão, pois em sua docência ele irá transmitir, para além dos conteúdos, um ambiente baseado no respeito e empatia entre seus alunos, além de preservar a cultura surda. Para isso, é crucial que o docente adquira os saberes e conhecimentos que são essenciais para este magistério, em especial, para esta missão que é educar em uma sala que tem a presença da diversidade.

1.2. Breve contexto histórico

A princípio, para melhor compreender a cultura e a importância das lutas da comunidade surda, é de suma importância conhecer um pouco da sua história. A

começar pela Grécia que visava enaltecer o homem perfeito e para isso tinham o costume de jogar bebês que não se enquadrassem no seu perfil idealista e que desse modo possuísem qualquer tipo de deficiência, e certamente a surdez também estava inclusa.

Além de buscarem sempre o impecável, a razão de isso acontecer também está ligada ao fato de que eles acreditavam que a fala era a expressão do pensamento. Dessa forma, se os surdos não podiam interagir com palavras, logo eles não pensavam e, conseqüentemente, não seriam capazes de aprender e assim não poderiam contribuir em nada na sociedade.

A Roma, por sua vez, foi muito influenciada pelos gregos nesse ponto, pois, a forma como enxergavam os surdos também era com desprezo e exclusão. “Os romanos proibiam aos surdos de gozarem dos mesmos direitos que os ouvintes como, por exemplo, o direito de receber herança e constituir família” (Silva, 2003, p. 25), da mesma forma que, “[...] não podiam possuir propriedades, terras, celebrar contratos, nem títulos, as heranças eram passadas para seus parentes mais próximos. No entanto, os surdos que falavam tinham direitos legais, podiam ter propriedades, casar e redigir testamentos” (Andrade, 2013, p. 6).

No Egito o cenário já era diferente, pois os surdos eram vistos como pessoas importantes e eram veneradas pelo povo. Os egípcios acreditavam que os surdos eram bem vistos pelos deuses a ponto de os mesmos serem responsáveis entre o contato com o homem e Deus como uma espécie de sacerdote. Ainda há indícios sobre a forma da escrita dos egípcios serem hieróglifos imagéticos por se tratar de ser uma linguagem bem desenhada fazendo então relação com a possibilidade de que os sacerdotes fossem pessoas surdas.

Sobre o povo Hebreu, há evidências escritas de que os surdos não eram discriminados, pois, segundo a Torá, os cinco primeiros livros do livro sagrado usado pela religião judaica, fala em “Não amaldiçoarás o surdo [...]” (BÍBLIA, 2009, Levítico 19.14).

A Idade Medieval é marcada por alguns cenários bem diferentes relacionados às pessoas surdas, pois, eram vistas primeiro como pessoas que estavam sendo castigadas pelos pecados dos pais. Após isso, a sociedade os via como pessoas de alma pura, dessa vez sem castigo e sem pecados. Mais adiante

surgiu uma preocupação de catequizar essas pessoas, porém a motivação era guiada pelo número de bebês que nasciam surdos no meio real.

Entretanto, é importante destacar que somente as crianças surdas de famílias nobres tinham o privilégio de estudar, já as que faziam parte da Plebe, ainda que fossem surdas, continuavam sem receber o ensino. Com a queda da Era Feudal e a chegada da Revolução Industrial, e consequentemente a necessidade de maior número de mão de obra, foi essencial pensar nessa comunidade como pessoas que poderiam ser aptas a aprender para que assim pudesse contribuir com o crescimento da sociedade.

No Brasil, o início da história dos surdos se deu por iniciativa do Dom Pedro II, no ano do segundo império em 1840. Com o auxílio de um professor surdo vindo da França, Édouard Huet, foi fundada em 1857 a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro. Ganhou o nome de Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos, e que ainda existe na época presente com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos ou Inês, reconhecida pelo MEC. Abaixo serão apresentadas duas ilustrações referentes ao instituto mencionado acima:

Figura 05 - Instituto Nacional de Educação de Surdos – INÊS, em 1915.



Fonte: ARQUIVO NACIONAL, 1915. Disponível em: <https://www.arquivonacional.gov.br>.

Acesso em: 29 maio 2025.

Figura 06 - Instituto Nacional de Educação de Surdos – INÊS, em 2020.



Fonte: ARQUIVO NACIONAL, 1915. Disponível em: <https://www.arquivonacional.gov.br>.

Acesso em: 29 maio 2025.

Apesar de ter sido um salto enorme para a comunidade surda, esse Instituto inicialmente só atendia o público masculino. A língua de sinais carregava uma grande influência do vocabulário francês, e isso era espalhado pelo Brasil por cada estudante que finalizava o curso. Além de serem oferecidas instruções para a formação literária, a instituição também se apoiava na formação profissionalizante do indivíduo para se tornarem ativos na sociedade.

A área de formação era de acordo com as habilidades que o aluno se identificava, dentre elas estão oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas, além de bordado. A finalização desses cursos era uma espécie de condição para que o aluno pudesse concluir o ensino de LIBRAS (MEC, 2001).

1.3. Conquistas importantes da comunidade surda

Verificar que as lutas vividas por essa comunidade foram recompensadas comprova que foi válido o empenho dedicado a essa causa. Apesar das atitudes de desvalorização contra essa cultura, os surdos ainda conseguiram progredir em suas conquistas. Isso foi visto no decorrer dos anos através de leis e decretos que remodelaram a uma nova visão da sociedade para com essa comunidade.

Uma conquista vivida pela sociedade de surdos foi quando, em 1994, foi determinada a Declaração de Salamanca (1994) onde defende uma educação para todos e dessa maneira sem deixar nenhuma necessidade do aluno de fora, pois é indispensável que todos aprendam juntos. Ademais, ainda diz que:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 05).

Após muitas idas e vindas, tratamentos de exclusão e sofrimento por discriminação e até morte, a luta dos surdos por educação e inclusão começou a ser vista através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que fala em seus respectivos artigos:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, 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 do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º 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.

No que diz respeito ao contexto educacional, a Constituição Federal de 1988, garantiu o acesso de pessoas surdas à educação preferivelmente ao ensino regular, garantindo ao máximo o acesso ao ensino a todas as pessoas e por

consequência uma integração plena do indivíduo na comunidade.

O reconhecimento da LIBRAS dentro do ensino regular e da formação do docente se deu por meio do Decreto 5.626/2005 onde se assegura nos seguintes artigos:

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.

Ademais, em 1º de abril de 2010 aconteceu a Conferência Nacional de Educação – CONAE, onde foram estabelecidas recomendações que nortearam o PNE. Neste debate duas questões foram levantadas em relação à educação de surdos, dentre elas estavam os princípios de instrução defendidos pelo MEC afirmando que os surdos deveriam permanecer em escolas regulares. Em contrapartida, a comunidade surda queria adotar a ideia de ter uma Escola de Surdos baseada nas especificidades deles (Moraes *et al.*, 2024, p.5).

A diretora de políticas educacionais do MEC, Martinha Claret, fez uma afirmação referente à situação mencionada. Tal fala foi citado por Moraes:

[...] Martinha Claret, fez uma declaração sobre os motivos pelos quais o MEC não aceitava o entendimento de Educação Bilíngue proposto pela comunidade surda, pois, para o Ministério, as escolas de surdos representam espaços segregados, nos quais não se favoreceria a educação bilíngue, como também negava a existência de cultura surda, ao passo que associava que a condição sensorial dos surdos não os caracterizava como sujeitos de identidades culturais (Moraes *et al.*, 2024, p. 4).

Na época, ocorreram diversas manifestações da comunidade surda para recorrer aos seus direitos educacionais. Uma carta aberta para o Ministro da Educação é exemplo disso. Ela foi escrita pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros que atuavam nas áreas de Educação e Linguística. Na referida carta eles abordaram assuntos referentes às concepções defendidas pelo MEC como também as suas defesas sobre o argumento que foi apresentado pela diretora Martinha

Claret.

A seguir, um trecho da referida carta:

Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. Por isso, dizer que “A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente” oprime o potencial que muitos alunos têm, mas que não é desenvolvido com as diretrizes atualmente apresentadas pelo MEC para moldar as escolas inclusivas brasileiras abertas à matrícula de alunos surdos (Carta Aberta ao Ministro da Educação, 2012, p. 1).

O trecho acima aborda a respeito do poder que a escola tem em instruir o aluno além dos conteúdos, pois a mesma também ensina a conviver em sociedade. Porém, os autores da carta mencionam o fato de que esse ensinamento em escolas regulares se dá por meio de um método pensado em pessoas ouvintes, inclusive a didática da aula. Por esse motivo se tornou tão essencial pensar em uma escola onde os surdos se sintam parte do ambiente de maneira integral.

Oliveira compartilha do mesmo pensamento quando diz que:

As escolas ainda não estão preparadas para receber os surdos; fala-se muito em direitos adquiridos, mas é necessário que, ao ser incluído dentro do contexto escolar, o surdo tenha um ensino que respeite sua língua, de forma que venha priorizá-la em quaisquer conteúdos (Oliveira *et al.*, 2002, p. 3).

A seguir, mais uma conquista da comunidade surda em relação à educação, um progresso que veio alterando e melhorando uma lei já existente. Ocorreu que em 3 de agosto de 2021 foi sancionada a Lei nº 14.191 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que vem agora acrescida do Capítulo V-A

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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

A lei acima aborda sobre uma oferta de ensino para alunos surdos de forma mais eficiente, sobretudo no que diz respeito em assumir a LIBRAS como primeira língua. Levando em consideração o cenário do passado, este é um progresso que faz ser valorizada a luta deste grupo e que fortalece a ideia de que valeu a pena todo esforço. Pois como afirma MELO (2012, p. 15) sobre este passado:

Os professores surdos existentes nas escolas foram afastados e os alunos surdos desestimulados, visto que eram proibidos de usar a língua de sinais de seus países. Era comum a prática de amarrar as mãos das crianças surdas para não usarem os sinais. Foi um período obscuro na história dos surdos.

A alteração da Lei 14.191/21 reforça a autonomia e empatia para com a comunidade surda, além de contribuir para uma formação mais digna e pautada no respeito. Esta também é uma das notáveis conquistas desta comunidade.

Para uma educação plena e eficaz são necessárias medidas de inclusão. Quando se é pensado isso precipitadamente vêm pensamentos sobre que tipos de alunos a escola está atendendo. Muitos defendem o fato de se ter um ambiente adaptado com rampas, portas maiores, piso tátil, livros em braile entre outras questões.

Porém, apesar das abordagens terem boas intenções, acaba caindo no esquecimento que para um ensino inclusivo acontecer de forma plena é indispensável pensar para além da comodidade do aluno. Deve se avaliar também a formação desse docente que irá receber esse aluno com a necessidade de uma educação diferenciada.

1.4. Docente: um agente transformador e sua formação

O docente tem um papel de formador a qual é fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. É por meio dele que muitas possibilidades de crescimento são percebidas e desenvolvidas, trazendo assim uma perspectiva de esperança para um mundo no qual a sociedade seja composta por indivíduos racionais, ativos e receptivos à inclusão.

Porém, isso só acontecerá por meio de um professor que saiba o que está realizando e que através da sua formação, evidenciada na sua postura profissional, entenda que o melhor caminho para uma educação transformadora, como assim defende Paulo Freire, acontece primeiro por meio da inclusão.

Como cita Saviani (2010, p. 53):

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado.

Seguindo a linha de pensamento do autor, uma prática pedagógica coerente está pautada em sua formação anterior, está se baseando em uma preparação consistente. É fundamental que o professor invista em sua instrução, para que assim, dentro da sua didática, sejam estabelecidos parâmetros. Essas medidas devem vir com o intuito de envolver todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem e por meio desta acolhendo todas as necessidades previstas nos mesmos.

A fala de Wideen *et al.*, (1998), citado por Tardif (2000, p. 14) aborda um assunto interessante sobre a formação do docente quando diz que:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

Em suma, a citação acima discorre sobre o modelo que é seguido em

basicamente todas as instituições de Ensino Superior. Esse modelo une a teoria com a prática docente de uma maneira um tanto ineficaz e é muito criticada por Wideen e Tardif, pois, segundo os autores, o cenário da prática costumeiramente é divergente com o que se vê na teoria.

O autor ainda fala sobre as disciplinas que são ofertadas de forma separada dentro da licenciatura e a forma como os alunos são cobrados, “Em uma disciplina, aprender é conhecer. Mas, em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (2000, p. 15). Isto é, o aprendizado teórico é visto somente dentro da sala de aula do licenciando, enquanto o conhecimento empírico está sendo aprendido no ato de fazer, mas essa ação nem sempre corresponde à teoria que foi vista em aula.

É certo dizer que nenhuma teoria deveria ser desvinculada da prática, visto que, para uma boa realização é indispensável que haja essa tal conexão. Todavia, como foi apontado por Tardif, isso é quase que improvável de suceder. Pimenta menciona que:

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (Pimenta, 1996, p. 77).

É notório que atualmente o maior aprendizado da prática docente está de fato na ação em si, e isso se dá por meio das trocas de vivências entre semelhantes. Infelizmente essa é uma conduta que tende a se reproduzir facilmente, uma vez que os conteúdos aprendidos não condizem com a prática, a única saída acaba sendo formar-se a partir da realidade, e isso já atuando.

O professor é um agente fundamental na aquisição do conhecimento dos seus alunos, e dito isto, é essencial que a sua formação esteja à altura da responsabilidade que tem. Desta forma, a abordagem da aprendizagem dos estudantes surdos não deve se restringir a gestos simples de boas-vindas ou a cartazes sobre inclusão espalhados pelo ambiente, mas sim fazê-los sentir-se valorizados e igualmente merecedores de uma educação plena, como qualquer outro aluno.

O professor deve ter uma formação equivalente às necessidades que ele possa vir a enfrentar em sua sala de aula, assim sendo, poderá ser cumprido de forma excelente o que diz na resolução do CNE/CEB em seu artigo 2º (BRASIL,

2001, p. 15) onde fala que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A escola por sua vez deve estar atenta à formação de cada professor que contrata, visando sempre a capacitação dos mesmos para que um bom trabalho possa ser feito em conjunto com a comunidade escolar. Segundo Freinet (1975), os professores não devem passar somente conteúdos curriculares, por serem agentes de mudança é compromisso deles de estarem sempre em contínua formação.

Uma pesquisa do Censo Escolar realizada no ano de 2023 apontou que pouco mais da metade dos professores tem uma pós-graduação. Na pesquisa foi apresentada uma margem de 41,7% dos professores que não possui uma formação continuada (Apufsc-Sindical, 2024). A julgar que esses dados são atuais, é oportuno levantar uma reflexão sobre o preparo desse agente formador que é primordial na construção dos indivíduos para a sociedade.

A formação contínua garante ao professor uma oportunidade de oferecer uma educação de maior qualidade a seus alunos, pois é um processo permanente que aperfeiçoa seus saberes (Chimentão, 2009). Portanto, é necessário que haja um empenho da parte do professor para alcançar uma formação continuada de forma a promover um maior êxito em suas metodologias em sala de aula. Sobre isso, Adriano (2021, p. 38) discorre em seu artigo “Pressupostos que influenciaram os professores de libras em optarem por sua formação”:

A atuação do professor requer certos saberes necessários para o exercício da profissão, desenvolvidos na sua formação inicial e continuada. Alguns estudiosos refletem sobre o ofício da profissão docente, com pesquisas que buscam compreender a sua função nas tarefas cotidianas realizadas na escola. Desta forma, apontam sobre a necessidade de se repensar a formação docente, para além dos conhecimentos teóricos desenvolvidos no curso de licenciatura no Ensino Superior (Adriano, 2021, p. 38)

Como citado acima, os conhecimentos do docente não podem se limitar à formação superior, uma vez que as leis e diretrizes se remodelam de acordo com os cenários e necessidades atuais, assim como as teorias e saberes. Assim sendo, é relevante que a continuação dos estudos seja algo constante para um bom aproveitamento dos resultados tanto do professor, quanto dos alunos.

A formação continuada tem sua importância para o professor, pois é por meio dela que acontece uma reflexão sobre sua ação (Libâneo, 1998, p. 79). Dessa forma, pensar em atuar sem antes cogitar uma formação contínua, é simplesmente limitar o seu trabalho.

Ainda sobre a fala de Adriano citada anteriormente, é crucial que a prática esteja sempre atrelada à teoria, pois a profissão em si não se trata só de entrar em sala de aula, repassar os conteúdos e ir embora. Há todo um cenário não visto dentro da teoria, pois, entre o repasse de conteúdos e o encerrar da aula existe o compromisso de lidar com cada aluno, não esquecendo que a realidade de cada um é diferente.

Para o professor bilíngue pode-se dizer que há ainda maior responsabilidade nesse ofício. Uma vez que assume compromisso com tal profissão, cabe ao professor conhecer, estudar e se aprofundar na segunda língua, neste caso a de LIBRAS. Como cita os autores Quadros:

A educação bilíngue depende de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua, o professor que assume essa tarefa necessita aprender a língua de sinais brasileira (Quadros *et al.*, 2006, p. 19).

Pimenta, abordou algumas características que são esperadas de uma licenciatura.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades de professores (Pimenta, 1996, p. 75).

A autora destaca a ideia de que a docência não está ligada exclusivamente no passar de matéria, mas também visa a humanização dos discentes. Também reitera que o desenvolvimento de conhecimentos, assim como das habilidades devem ser estabelecidos como base para a construção da identidade do professor. Do mesmo modo que defende uma visão reflexiva no momento da atuação e deve

ser aprendida e colocada em prática, sempre levando em consideração o contexto do exercício.

Para que o docente tenha uma formação de excelência e para que ela seja continuada se torna significativo a participação e o apoio de diretrizes que possam colaborar para tal situação. Assim como é abordado no Decreto nº 5.626/05, indicados pelos incisos § 1º do Art. 14 (BRASIL, 2005):

- I - promover cursos de formação de professores para:
 - a) o ensino e uso da Libras;
 - b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
 - c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
- II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
- III - prover as escolas com:
 - a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
 - b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
 - c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
 - d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

No exercício de conhecer língua e compreender a cultura surda, os docentes tem o poder de criar um ambiente escolar mais inclusivo e receptivo, desse modo, a diversidade é valorizada. Isso colabora para uma sociedade mais justa e democrática, garantindo assim oportunidades iguais para todos na aprendizagem e no desenvolvimento coletivo. Desta forma, é relevante pensar em todos os aspectos essenciais para que possa ser atingido o objetivo principal, a inclusão integral.

Pensar em uma inclusão integral é assumir uma responsabilidade com todos os aspectos do aluno surdo, seja a educacional, a emocional, a cultural, entre outros fatores. Em outras palavras, é fortalecer por completo todas as áreas que constituem esse aluno sem deixar nada de fora.

Diante dessa situação, algumas questões são levantadas: Os professores estão preparados para receber os alunos surdos com medidas e ferramentas eficientes para uma formação integral dos mesmos? Como podem melhorar para um maior alcance desse público que está cada vez mais presente na sociedade? Quais os saberes essenciais para uma boa formação docente na área de LIBRAS?

1.5. Ensino de LIBRAS: uma visão além da teoria

Sabe-se que para uma boa atuação do docente, seja qual for a sua área, é fundamental que haja uma formação para ser uma base do seu ensino. Entretanto,

essa formação deve ser pensada nos diversos públicos de alunos que deverão ser alcançados durante a caminhada do professor. Saber integrar todos os alunos em uma sala de aula requer um olhar mais atencioso da parte de quem faz o planejamento. Dito isso, é importante que esse professor tenha tido uma formação tal quais as necessidades que serão encontradas.

Haja vista uma educação que seja pautada na inclusão, Mantoan (2015, p. 81) aborda esse assunto na seguinte fala.

[...] formar o professor na perspectiva da Educação Inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis. [...] A inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

O artigo 3º do Decreto 5.626/2005 (BRASIL) aborda sobre a disciplina de LIBRAS ser inserida na grade curricular nas seguintes situações:

Art. 3º 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.

Em decorrência dessa lei, as licenciaturas agora contêm a disciplina de LIBRAS, onde a carga horária pode variar de acordo com a instituição de ensino. Além disso, existem as especializações que contribuem para o aprimoramento do seu processo formativo, estas sendo de variadas opções dentro da área principal escolhida.

Nos cursos de licenciaturas é ofertada a disciplina de LIBRAS para o melhor desenvolvimento do docente. A carga horária assim como a visão geral da disciplina, a ementa, varia de acordo com a instituição. Abaixo será demonstrado um quadro com essas informações, dessa maneira, se terá uma visão mais detalhada sobre como é oferecida essa disciplina para os futuros professores, levando em conta que essas informações podem estar ou não atualizadas. Além disso, as ementas abaixo foram retiradas de instituições diferentes para um melhor panorama de como eram divididos os conteúdos na disciplina de LIBRAS assim como a sua carga horária.

Quadro 1 - Informações sobre a disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciaturas

Instituição/Curso	Carga Horária	Ementa	Fonte
Centro de educação à distância – CEAD	Não identificado	Aspectos da Língua de Sinais e sua importância: cultura e história. Identidade surda. Introdução aos aspectos lingüísticos na Língua Brasileira de sinais: fonologia, morfologia, sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Processo de aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades existentes entre esta e a língua Portuguesa.	https://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/442/ementas_cead.pdf
Licenciatura em Matemática	33h	História da Língua de Sinais. Concepção sociocultural sobre a surdez e implicações sociais, linguísticas, legais e culturais. Abordagens educacionais para educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Introdução aos aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos da Libras.	https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/9/disciplina/Libras.pdf
Universidade Federal do Amapá / Licenciatura em Pedagogia	75h	Língua Brasileira de Sinais: O estudo de LIBRAS enquanto linguagem dos surdos. Os aspectos gramaticais da língua de Sinais brasileira. Diferentes marcas culturais dos surdos. Diferentes etapas utilizadas pelo contador de estórias para crianças surdas. Exploração visual e espacial das diferentes narrativas, bem como da criação literária surda.	https://www2.unifap.br/pedagogia/files/2009/12/LIBRAS.pdf
Universidade Federal do Piauí – UFPI / Licenciatura em Geografia	60h	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: Conceituação. História da educação dos surdos. Abordagens educacionais, legislação, identidades e cultura da comunidade surda. Aspectos Linguísticos da Libras e o uso da língua. Pedagogia surda.	https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/2022/Processo_sel_2022.1/Ement%C3%A1rio_Geografia_Luzilandia_Bloco_VII_-_2022.1_E.pdf
Universidade Federal do Ceará / Licenciatura	64h	Parâmetros e níveis linguísticos da LIBRAS. Alfabeto datilológico. Números. Expressões não-manuais. Uso do espaço. Classificadores. Uso do vocabulário da LIBRAS em contextos diversos. Diálogos em línguas de sinais.	https://faced.ufc.br/wp-content/uploads/2019/05/hil0077-libras.pdf
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal	60h	Reconhecer a utilização da Língua Brasileira de Sinais como forma de promoção da acessibilidade na Administração Pública. Perceber o surdo como parte integrante da Sociedade em sua organização social e cultural. Conhecer os aspectos teóricos e práticos da utilização da Língua Brasileira de Sinais. Entender aspectos gramaticais, linguísticos e sintáticos da	https://ufrb.edu.br/prोगep/images/documentos/Capacita%C3%A7%C3%A3o/2020/EMENTA_Libras_B%C3%A1sico.pdf

		Libras em nível básico de conhecimentos.	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Levando em consideração a tabela apresentada e analisando os conteúdos pragmáticos apontados nas ementas, é possível fazer uma reflexão sobre os objetivos que foram delineados para os futuros professores. Uma vez que essas informações foram retiradas de cursos de licenciatura, é relevante pensar que esse professor entrou em sala de aula somente com essa base.

Mediante isso, e da questão inicial levantada, é imprescindível pensar se as cargas horárias da disciplina de LIBRAS em sua teoria e prática são suficientes para suprir as necessidades que são encontradas na realidade. Além dos objetivos de ensino, para que outras finalidades o docente deverá se preparar e como deverá fazer isso?

Como diz Lacerda *et al.*, (2013, p.191):

Apesar de não ser esperado o domínio da língua de sinais pelo professor regente, tarefa esta que seria reservada a um intérprete, não se pode negar que um aprofundamento em LIBRAS é de grande proveito para que o professor possa auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos. Contudo, não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que está explanado, o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas – visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do aluno surdo.

Assim, as preparações das aulas do professor regente devem estar em consonância com as devidas necessidades do aluno e dessa forma construir uma relação significativa com o intérprete.

Falando sobre o intérprete, Lacerda *et al.*, (2013, p. 188) ainda comenta que:

[...] o trabalho do intérprete de LIBRAS será muito mais efetivo quando a informação visual for acessível, pois com e sobre ela o aluno surdo poderá construir conceitos e colocá-los em tensão em relação àquilo que é apresentado pelo professor, dando oportunidades para uma aprendizagem mais reflexiva e efetiva (p.188).

De acordo com o artigo 6º da Lei 12.319 de 21 de setembro de 2010, são atribuições do intérprete de Libras:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Em suma, o intérprete é um agente essencial que vai mediar a comunicação entre a pessoa surda e ouvinte. Ademais, apesar de todos os lugares e situações que ele deve se fazer presente, a escola é um ambiente onde muitas interações são iniciadas nos primeiros momentos da vida do aluno. Em razão disso, é substancial a sua presença nesse espaço.

Para que seja efetivado um bom trabalho em sala de aula, é crucial a parceria entre professor e intérprete, ambos realizando o seu ofício. Segundo Quadros (2004, p. 60):

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula. O intérprete, por sua vez, se assume todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído.

Na fala citada acima foi percebido um problema no que diz respeito às funções do professor e intérprete em sala de aula. O que pode acontecer é de o professor sobrecarregar o intérprete com responsabilidades que não sejam dele e dessa forma não acontecendo uma interação social entre o surdo e o ouvinte. Visto que o intérprete tem um papel de aproximar o sujeito surdo do mundo e não de restringi-lo.

Visto as dificuldades do aluno surdo, a metodologia do ensino deve ser pensada também, pois a maneira como ele irá receber essas informações será crucial para seu desenvolvimento. Quadros (2004, p. 62) aborda sobre esse cenário na fala a seguir:

Os alunos surdos participam das aulas visualmente e precisam de tempo para olhar para o intérprete, olhar para as anotações no quadro, olhar para os materiais que o professor estiver utilizando em aula. Também, deve ser

resolvido como serão feitas as anotações referentes ao conteúdo, uma vez que o aluno surdo manterá sua atenção na aula e não disporá de tempo para realizá-las. Outro aspecto importante é a garantia da participação do aluno surdo no desenvolvimento da aula através de perguntas e respostas que exigem tempo dos colegas e professores para que a interação se dê.

Trabalhar com as dificuldades do surdo em sala de aula não se limita somente à presença de um intérprete de LIBRAS. Sua relação com o conteúdo da aula deverá também ser eficaz, para que assim aconteçam os resultados esperados na sua aprendizagem. Para isso também é importante que aconteça a interação do aluno dentro de sala promovida pelo professor e pelo intérprete.

De acordo com os gráficos demonstrados anteriormente na subseção 2.1, o maior índice de matrículas na etapa inclusiva foi registrado na rede municipal. Entretanto, o trabalho do intérprete em escola municipal pode sofrer algumas adversidades durante o caminho.

Uma pesquisa foi realizada em uma escola de ensino regular, no Maranhão, com três intérpretes atuantes na sala de aula. A pesquisa se deu por meio de um questionário contendo cinco questões sobre o trabalho dos intérpretes. A mesma foi publicada na Web-Revista SOCIODIALETO (2019).

A primeira questão indaga sobre os problemas que são vivenciados por um intérprete em uma sala de aula regular. Ocorreu que duas respostas foram relacionadas à falta de apoio do professor de sala na aplicação das aulas. A segunda questão diz respeito às dificuldades do aluno nesse cenário de escola regular. Todas as respostas foram direcionadas à falta de recursos adaptados nas aulas, assim como as provas e atividades.

Ao fazer a análise das respostas acima, é perceptível que ainda há lacunas sobre a metodologia do professor em uma sala de aula diversa e a relação do mesmo com o intérprete de LIBRAS. É necessário que as práticas docentes andem paralelamente para que haja bom aproveitamento educacional e social.

Além desses impasses, ainda existe a falta de procura por parte dos ouvintes em formar-se nesse ofício, pois de acordo com a fala de Moreira e Pereira (2024, p. 4).

Embora o surdo pareça nascer fadado a dominar as duas, línguas falada no país de residência e sua referida língua da comunidade surda, ainda se apresenta como uma minoria, o que provoca menos interesse por parte dos ouvintes em aprenderem a língua de sinais.

Isso significa dizer que, apesar de existir a necessidade de ouvintes aprenderem LIBRAS para efetivar a comunicação do surdo, ainda há o pensamento de minoria para com esse grupo. Sendo assim, não se vê tanta urgência dos ouvintes em aprender essa língua.

Ainda falando sobre os parâmetros que devem ser utilizados em sala de aula, Motta e Gediel (2016, p. 59-60) apontam que o professor “possua habilidade de construir metodologias apropriadas para o alcance do propósito de ensino e aprendizagem considerando a diferença cultural entre ouvintes e Surdos no espaço educacional”.

As autoras abordam sobre a forma como os conteúdos deverão ser aplicados em uma sala onde há diversidade cultural. Afirmam que, para isso acontecer são necessárias habilidades que vão desde fazer um bom planejamento até colocar esse plano em prática.

Além do mais, para se estabelecer um melhor alinhamento com os conteúdos teóricos aprendidos, é interessante que o futuro professor tenha um contato direto com uma comunidade surda. Visto que, é necessário esse contato com o real ainda em sua condição de aprendiz. Não se tratando, porém, de estágio obrigatório, mas, por exemplos, aulas em campo, seminários dirigidos por pessoas surdas, ou qualquer outro momento que o aproxime da comunidade.

Por essa razão, é de suma importância que o professor que escolheu estar nessa profissão entenda que o seu único propósito não está no repasse de conteúdos, mas sim na construção de uma cidadania que transpareça autoconfiança e respeito.

Isso se estabelece através de uma cultura inclusiva que não se origina somente dentro das teorias da formação, mas no prazer e vontade de melhorar o meio em que atua, e isso geralmente, não se aprende só nas leituras e sim no contato direto com a realidade em questão.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2. 1 Tipo de pesquisa

O presente estudo é um trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, do Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira. O objetivo principal é refletir à cerca dos conhecimentos essenciais para a formação docente na área de LIBRAS.

Esse estudo surgiu a partir de observações que foram realizadas dentro do tema central junto a um questionamento sobre como está a formação do professor que atua com aluno surdo. A partir disso, foram identificados conhecimentos que são fundamentais para a formação do professor bilíngue, como também para aqueles que se interessam pela área e que nela desejam atuar.

2.2 Procedimentos

Trata-se de uma pesquisa baseada em referências bibliográficas, e de natureza qualitativa a qual foi possível estabelecer informações que colaboraram para esta pesquisa. A definição de pesquisa bibliográfica segundo Fonseca (2002, p. 32) é esta:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existe, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta

A pesquisa terá também características qualitativas, pois foi o modelo mais adequado para se trabalhar dentro dessa temática. Sobre esse tipo de trabalho é importante destacar que ela não trabalha com números, pois se fundamenta no estudo de grupos, organizações, dentre outras situações semelhantes.

A pesquisa qualitativa não trabalha com o modelo positivista que tem aplicação no estudo da vivência social, ou seja, nela o pesquisador está restrito de julgamentos e de preconceitos (Goldenberg, 1997, p. 34). Desta forma, o trabalho

em questão não se limitou apenas ao técnico, mas teve um caráter reflexivo o que instigou ainda mais o autor a se aprofundar nesse assunto.

2.3. Técnica de produção dos dados

As fontes utilizadas nesta pesquisa foram de origem secundária, pois foi necessária a análise de conteúdos específicos para a construção deste trabalho. Os artigos utilizados foram encontrados na plataforma do Google Acadêmico e no *Scielo*. Os principais autores trabalhados durante essa pesquisa foram Silva (2015), Mantoan (2003), Guimarães e Leite (2016), Dorziart (2012), Saviani (2010), Chimentão (2009) e Freinet (1975).

2.4. Técnica de análise dos dados

Os dados coletados durante a leitura e estudo dos artigos selecionados foram estudados e analisados de forma que as informações principais pudessem constar neste trabalho. A técnica utilizada foi uma análise bibliográfica com abordagem qualitativa dentro da temática em questão. Dessa forma, foram retiradas informações essenciais que fundamentaram a discussão sobre o assunto.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme foi apresentado no ponto de vista da educação de surdos e a formação do professor, foram observados diversos aspectos relevantes que contribuíram com o tema desta pesquisa. A começar falando sobre a visão de uma sociedade que é pautada na inclusão defendida por Prais e Veríssimo (2023, p.10) onde defendem que todo sujeito, independente da sua condição, tem o direito de exercer seus direitos como cidadão, mas para isso é necessário o exercício da democracia de forma plena. Em consonância com este pensamento, Ciríaco (2020, p. 2) em seu artigo sobre a inclusão aborda essa questão no meio educacional.

É impossível ter salas homogêneas. Trabalhar com diversidade é uma das exigências para o desenvolvimento de competências dos professores, pois com ela tanto o professor quanto os alunos estarão cumprindo seu papel de cidadãos dentro de um contexto democrático, em que todos, dentro de suas particularidades, têm direitos e deveres. O acesso à escola é uma questão indiscutível, já que a educação é para todos.

Como defendido por Ciríaco (2020) para ser exercido o direito da democracia, o sujeito surdo deve também ter os mesmos direitos educacionais. Como também é previsto na Declaração de Salamanca em 1994, onde fala que todas as crianças devem aprender e conviver juntas. O mesmo defende ainda que as escolas inclusivas devem reconhecer e se adequar às necessidades dos alunos levando em conta seu ritmo e suas adversidades.

A busca de inserção não está fundamentada principalmente na questão social, Guimarães e Leite (2016, p. 37) mencionam justamente isso na seguinte fala “Em qualquer processo educacional as diferenças e o direito à inclusão precisam ser considerados e não apenas a socialização. Quando se fala em diferenças, tudo se resolve pelo social”.

Como mencionado, a equidade não se trata só de inserir o surdo socialmente, e isso diz respeito ao fortalecimento da sua cultura que se dá também através de oportunidades de aprendizagem. Isso acontece dentro de uma escola que saiba respeitar todas as particularidades dos seus alunos oferecendo-lhes conhecimento, ensino e aprendizagem da maneira correta (Guimarães e Leite, 2016).

Os autores Filho e Costa (2023, p. 117) no capítulo “O papel da gestão escolar na constituição de cenários escolares inclusivos” do livro “Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem”, defendem alguns

princípios que são fundamentais para uma escola inclusiva que vai além da socialização.

Os pressupostos da educação inclusiva podem contribuir para a configuração de um novo cenário nas escolas, porque em sua proposta de implementação leva em consideração um conjunto de princípios cujo foco está na valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, no respeito às diferentes formas de aprender, na busca por práticas pedagógicas e metodologias respondentes às necessidades educacionais dos alunos, na formação de professores, no trabalho colaborativo e num projeto pedagógico centrado no aluno como forma de garantir sua permanência e sucesso na escola.

Dessa forma, tanto Guimarães e Leite (2016, p. 37) quanto Filho e Costa (2023, p. 117) defendem que a educação inclusiva, neste caso destinado aos surdos, seja efetivada de maneira completa. Pois assim, estará estabelecido nas escolas um cenário de equidade educacional.

Um marco glorioso dessa caminhada foi quando em 24 de abril de 2002, a Lei nº 10.436 em seu art. 1º reconheceu a LIBRA como uma forma de comunicação legalizada. Essa conquista certamente pode ter sido um impulso para o cumprimento dos próximos passos dessa jornada, uma vez que a LIBRAS passou de ser um código de uma comunidade para uma língua formal com a complexidade como qualquer outro língua.

Vale lembrar nesta discussão que um dos percalços ocorridos foi em 1º de abril de 2010. Essa data foi marcada devido a uma Conferência Nacional de Educação onde foi debatido pelo MEC a respeito da inserção do aluno surdo em escolas regulares. A questão levantada foi de não haver a necessidade da criação de uma escola bilíngue, discutindo assim sobre a convivência de alunos típicos e atípicos no mesmo espaço educacional.

Em contrapartida, apesar do esforço por parte do MEC assim como da diretora de políticas educacionais, Martinha Claret, de encobrir um direito dos surdos sobre a sua educação, sete professores doutores se reuniram na elaboração de uma Carta Aberta ao Ministro da Educação. Este documento foi redigido e publicado como uma forma de resistência às propostas relacionada ao ensino das pessoas surdas serem em escolas regulares, pois dessa maneira iria “evitar a segregação”.

A defesa dos professores, autores da carta, foi fundamentada na concepção de que se o aluno está inserido em uma sala de aula ele já está exercendo seu direito educacional. Portanto, acabou caindo no esquecimento, ou não, de que só

incluir o aluno surdo em uma sala regular não garante o seu aprendizado. Pois até mesmo conviver junto deve ser um momento dirigido e pautado na instrução de ambos, a questão é se de fato isso ocorreria ou ocorre. Um ponto de visto sobre o que seria uma escola inclusiva é retratado na seguinte fala de Teles *et al.*, (2018).

Para termos uma escola que seja considerada inclusiva, é necessário que as práticas sejam diferenciadas, o currículo, a metodologia de ensino, a avaliação, dentre outros aspectos, que realmente implementam a inclusão. Assim, a educação inclusiva busca a superação da exclusão social.

Segundo a autora, uma escola inclusiva não significa colocar todos os alunos juntos em um mesmo espaço, pois a inclusão não se trata disso, mas sim de trabalhar todas as dificuldades de todos os alunos. Para isso é necessário rever as práticas, metodologias, avaliação entre outras questões. E isso dificilmente seria colocado em prática de maneira plena para o aluno surdo em uma escola de ensino regular.

Aprender a conviver com os pares é essencial, mas a forma como a instrução está sendo transmitida também não pode falhar. Como por exemplo, é crucial que as aulas ministradas à comunidade surda sejam dadas em sua primeira língua, a de LIBRAS, e isso não existe dentro de uma escola regular.

Os autores da carta ainda levantam uma pauta sobre a suposta segregação a qual foi mencionada na fala da diretora Martinha Claret.

Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar (Carta Aberta ao Ministro da Educação, 2012, p. 1).

A fala acima respalda sobre a relevância da criação de uma escola bilíngue que atenda às necessidades da comunidade surda. Os autores argumentam que só colocar junto não é incluir. É enfatizado também que o fato de se ter um ambiente totalmente pensado nos surdos não deve ser rotulado de segregação. Essa é uma das formas de certificar que os direitos básicos dessa comunidade sejam firmados.

Em relação a esse ponto, Lopes e Menezes (2010, p. 76) mencionam o seguinte:

A oposição surda não é, portanto aos processos de inclusão, mas a tipos de entendimentos de inclusão. Os surdos resistem à inclusão,

como o simples colocar no mesmo espaço físico, como o simples estar junto. Resistem à partilha do espaço quando este é destinado à normalidade.

Em concordância com os argumentos levantados tanto na carta quanto com a fala acima de Lopes e Menezes, a inclusão do surdo é maquiada através do ato de “aceita-lo” nos espaços escolares comuns, sem ao menos fornecer o essencial para seu desempenho. No que diz respeito a isso, é impossível que haja igualdade no direito escolar nesses espaços sem haver a presença da equidade.

Considerando isso, as escolas bilíngues oferecem ao aluno surdo a oportunidade de exercer os seus direitos já garantidos por lei. Exemplo disso é a alfabetização em sua primeira língua – L1, sendo LIBRAS e ofertando como segunda língua – L2, a língua portuguesa escrita, como previsto na Lei nº 14.191/21 acrescida do Capítulo V-A.

Ademais, outro ponto importante na existência de escolas bilíngues, são os materiais utilizados durante a aula que dificilmente se encontraria em escolas regulares. Uma vez que, nesses ambientes, as ações de inclusão se limitariam mais a aspectos físicos do que didáticos, o desempenho escolar seria falho.

Quando se vê uma escola inteiramente adaptada, é justo pensar no quanto é significativo o papel do professor nesse contexto. Isso diz respeito em como está a sua formação, pois o seu preparo deve ser contínuo. Assim como defende Libâneo (1998), o professor assume uma posição onde suas ações sofrem uma reflexão a partir de sua formação continuada.

Por outro lado, Tardif (2000, p.14), traz uma reflexão sobre a fala de Wideen *et al.*, (1998) sobre o tipo de formação que os professores estão recebendo em suas instituições de ensino. Sua observação é pautada em como é a realização da teoria e prática, essas sendo vistas de maneira relacionada. Sua visão aponta para um conhecimento empírico não compatível com a prática no momento do estágio. Desse modo, o autor enfatiza que a aprendizagem prática em si é realizada principalmente por meio do encontro com a realidade em uma sala de aula.

Ao se tratar da formação docente, Pimenta (1996) classifica esse momento de licenciatura como uma oportunidade de desenvolver diversas áreas. Esses aspectos deveriam ultrapassar a teoria, pois o docente, segundo a autora, iria se capacitar fundamentando-se na humanização e repasse de valores, influenciando

assim na sua didática.

Em consonância com esse pensamento, existem diretrizes, como por exemplo, o Decreto nº 5.626/05, que asseguram a formação desse professor baseando-se nas necessidades de uma sala de aula que tenha a presença do aluno surdo. Tal diretriz aborda sobre a promoção de cursos para a formação dos professores para assim poderem atuar no ensino de forma mais didática.

Tratando-se da demanda de inserir o aluno surdo na escola, foi fundamental elaborar uma disciplina que fosse capaz de suprir essa necessidade. Em decorrência dessa questão, foi criado dentro do Decreto 5.626/2005 (BRASIL) o art. 3º onde, onde aborda que a LIBRAS deveria ser inserida como uma disciplina obrigatória nas licenciaturas. Dessa maneira, a formação inicial do docente passou a ser mais completa, apesar de ainda não ser suficiente.

A insuficiência quanto à formação do professor se dá devido às necessidades vistas em sala de aula que, por consequência, faz com que o docente dê continuidade em seus estudos. Conforme a pesquisa proferida anteriormente, foi apontado que 41,7% dos professores não apresentam uma formação continuada, e isso já atuando em uma sala de aula (Apufsc-Sindical, 2024).

Essa margem indica que quase 50% dos docentes se contentam em atuar somente com uma graduação, o que gera um conflito, já que ele se depara com diversas necessidades que não são supridas apenas com a licenciatura. Dessa maneira, se faz essencial a continuação do processo formativo, pois é uma garantia de ofertar uma educação de qualidade para os alunos além de aperfeiçoar os conhecimentos do docente.

Sobre isso, o autor Adriano (2021, p. 38) discorre que para a atuação do professor são necessários conhecimentos aos quais são trabalhados a partir da sua formação, tanto na inicial quanto na continuada. O autor diz também que esse ofício vai além das atividades teóricas, dessa forma, ele vê necessidade de repensar o tipo de formação que esse professor está recebendo.

Ainda de acordo com essa linha de pensamento, Mantoan (2015, p. 81) afirma que tanto as práticas pedagógicas do professor, quanto da escola assim como seus papéis devem ser reformulados. Diz ainda que uma escola com ensino tradicional não caberia em um contexto inclusivo.

Como foi mencionado anteriormente, com o Decreto 5.625/2005, no artigo 3, foi garantido a inserção da disciplina de LIBRAS como uma parte obrigatória dos cursos de formação. Esta pesquisa apresentou algumas ementas da disciplina de LIBRAS que é fornecida nas licenciaturas. Além das observações feitas nas ementas a carga horária também foi verificada e, por meio desse levantamento, foi possível entender como se dá a oferta dessa disciplina em instituições diferentes.

Lacerda *et al.*, (2013, p. 191) afirma que o professor não precisa necessariamente ter fluência em LIBRAS, pois há o intérprete para isso, mas que se espera um preparo para que haja um bom desempenho das aulas. Esse preparo não se trata apenas da aquisição da língua, mas também da metodologia que será utilizada dentro de sala. Lacerda *et al.*, aponta que o professor deve saber planejar sua aula, dito isso, é significativo que a disciplina de LIBRAS prepare o máximo esse docente para tais desafios, visto que muitos não têm formação continuada.

Referente ao intérprete, o artigo 6º da Lei 12.319/10 aborda quais são as suas responsabilidades orientando assim como deve ser a sua atuação. Em sala de aula, a metodologia do professor deve estar em consonância com as práticas do intérprete. Quadros (2004, p. 62), fala que o aluno surdo participa das aulas de forma visual, para isso o professor deve se planejar com seus recursos, como também fornecer tempo ao aluno para processar todas as informações que estão sendo dadas em aula.

Dito isso, Motta e Gediel (2016, p. 59-60) defende que o professor deve dispor de habilidades para desenvolver metodologias que sejam adaptadas para alunos surdos e ouvintes. Dessa maneira, o objetivo de ensino-aprendizagem será alcançado, ao mesmo tempo em que fortalece a cultura surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou, de maneira mais específica sobre o campo educacional, que a caminhada dos surdos foi marcada por diversas etapas árduas até chegar aos dias atuais. Este trabalho foi delimitado desde o contexto histórico passando pelas conquistas na educação e explorando a formação do profissional que atua com esse público em sala de aula.

Ao final desta pesquisa, foi possível concluir que todo cenário de luta e resistência da comunidade surda tornou-se de grande significado para sua trajetória. Uma vez que, os desafios enfrentados na área da educação, como por exemplo, a falta de oportunidade de estudar e a desigualdade no ensino, serviram de grande estímulo para as conquistas que viriam posteriormente. Como resultado disso surgiram diretrizes que apoiaram esta causa, a construção de espaços adaptados como também a presença dos surdos em espaços que eram mais comuns para os ouvintes.

Ademais, percebeu-se que o docente tem uma importante missão no meio escolar, além de fornecer conteúdo, o de aproximar o aluno surdo de sua cultura e de fortalecer as relações dentro de uma sociedade. Este papel só é realizável por meio de um professor que entenda que sua formação não pode ser limitada a uma licenciatura, e muito menos a somente contextos teóricos.

Em síntese, o estudo mostra-se de grande relevância para uma análise e reflexão sobre como está a inclusão do surdo no meio educacional e por consequência como se dá a formação do professor que instrui esse aluno. Dito isso, espera-se que esta pesquisa contribua para o meio acadêmico e que motive mais alunos fazendo-os entender que a docência não se trata somente de dar matéria, mas também de ensinar sobre valores e fortalecer identidades.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Graciele. Pressupostos que influenciaram os professores de Libras em optarem por sua formação. *Revista Educação Inclusiva*, Campina Grande, v. 5, n. 1, p. 38, jan./dez. 2021.

ANDRADE, Sarah. *A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da Grande Florianópolis*. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 13 nov. 2013.

APUFSC-SINDICAL. Menos da metade dos professores do país tem pós ou faz formação continuada. 2024. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2024/10/23/menos-da-metade-dos-professores-do-pais-tem-pos-ou-faz-formacao-continuada/>. Acesso em: 02 abr. 2025.

BÍBLIA. Bíblia Sagrada. Levítico 19:14. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10890031/artigo-14-do-decreto-n-5626-de-22-de-dezembro-de-2005>. Acesso em: 06 dez. 2024.

BRASIL. *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). *Diário Oficial da União*, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 07 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, [s.d.].

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série): Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAETANO, Juliana Fonseca; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?: Introdução à LIBRAS e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013. Cap. 11, p. 185–200.

CARTA aberta ao Ministro da Educação. Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. 8 jun. 2012. Disponível em: <http://www.mediafire.com/?3bt4813fawz8uc3>. Acesso em: 13 abr. 2024

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD. Ementas e bibliografias: LIBRAS, Educação a Distância e Simbologia Braille. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. 1 arquivo PDF.

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD. Plano de ensino da disciplina Libras: Licenciatura em Matemática – 4º semestre. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. 1 arquivo PDF.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. *O significado da formação continuada docente*. Londrina: Universidade de Londrina, 2009. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco_moral2.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

CIRÍACO, Flávia Lima. Inclusão: um direito de todos. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 29, 04 ago. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>. Acesso em: 01 maio 2025.

COSTA SOUSA, Rayron Lennon; GOMES DA SILVA, Maria Conceição. Desafios e possibilidades dos tradutores intérpretes de Libras em sala de aula regular: um

estudo de caso nas escolas municipais de São Bernardo-MA. *Web Revista Sociodialeto*, [s.l.], v. 10, n. 28, p. 111–128, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/sociodialeto/article/view/7966>. Acesso em: 04 maio 2025.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar>.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 41, p. 77–85, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4921>. Acesso em: 01 jun. 2024.

FACHADA do Instituto Nacional de Surdos (INES), Rio de Janeiro, 1959. Arquivo Nacional, Fundo Correio da Manhã, BR_RJANRIO_PH_0_FOT_6849_117.

FILHO, Delci da Conceição; COSTA, Fernanda Blanc da. O papel da gestão escolar na constituição de cenários escolares inclusivos. In: VERÍSSIMO, Natália Barbosa; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza (Org.). *Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem*. Tutóia: Editora Diálogo, 2023.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREINET, C. (1975). *A Educação do Trabalho*. Editora do Brasil. GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUIMARÃES, Lúrian; LEITE, Letícia. *LIBRAS e o processo de formação continuada de professores: discussões teóricas e metodológicas*. Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica – 2014/2024*. Brasília, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMtJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 03 abr. 2025.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Conheça o INES*. Disponível em: <http://ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 04 abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissões docentes*. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. da C. P. de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. *Cadernos de Educação*, n. 36, p. 69–90, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1601/1484>. Acesso em: 01 maio 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, Kilma Gouveia de. *Letras: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. Recife: UPE/NEAD, 2012.

MORAES, Violeta Porto; KLEIN, Madalena; COELHO, Orquidea. Em defesa de escolas bilíngues de surdos: interlocuções dos movimentos de resistência em Portugal e Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Dourados, v. 30, e0136, p. 1-16, 2024.

MOREIRA, Maria Emiliania Andrade; PEREIRA, Aguinaldo. As dificuldades do intérprete de Libras: um percurso teórico e histórico no município de Porto Velho-RO – um estudo na escola municipal bilíngue. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 9, n. 1, 30 set. 2024. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/2851>. Acesso em: 02 maio 2025.

MOTTA, Janayna Avelar; GEDIEL, Ana Luisa Borba. Formação de professores em Libras: um caminho para a inclusão escolar. In: *Diálogos entre culturas e sociedade: Anais da I Jornada de Estudos Linguísticos e Literários*. [s.l.: s.n.], [2020]. Acesso em: 08 mar. 2020.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu *et al.*, Educação especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 18, 17 maio 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 77–89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Programa de disciplina. Disciplina: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Ceará, [s.n.], [s.d.]. 1 arquivo PDF.

QUADROS, Ronice Muller de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, Deborah. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores. In: SAVIANI. *Interlocuções pedagógicas: entrevista ao Jornal das Ciências, da USP de Ribeirão Preto em 2004*. São Paulo: Autores Associados, 2010. (Cap. XX).

SILVA, Carlos Dyego Batista da et al. Ensino de línguas para alunos surdos em escolas do Pará e Sergipe. 2015. Disponível em: <http://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/o-ensino-de-linguas-para-alunos-surdos-em-escolas-do-para-e-sergipe?lang=pt-br>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA, R. R. *A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./abr. 2000.

TELES, Damares Araújo; VÉRAS, Francisca Samaritana Saudita de Oliveira; ARAÚJO, Leidiane de Carvalho. O aluno surdo na escola regular: os desafios da inclusão. In: *V CONEDU – Congresso Nacional de Educação*, 2018.

UNESCO. *Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca>. Acesso em: 01 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Plano de ensino da disciplina Libras: curso de Licenciatura em Pedagogia. Macapá: UFAP, [s.d.]. 1 arquivo PDF.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Ementa do curso Libras Básico. Cruz das Almas: UFRB, [s.d.]. 1 arquivo PDF.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Ementas das disciplinas do curso de Geografia – 1ª Licenciatura, Bloco VII, Luzilândia. Teresina: UFPI, [s.d.]. 1 arquivo PDF.

VERÍSSIMO, Natália Barbosa; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Da exclusão à inclusão escolar à luz da Teoria Crítica: compreendendo os paradigmas para oportunizar práticas pedagógicas inclusivas. In: VERÍSSIMO, Natália Barbosa; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza (Org.). *Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem*. Tutóia: Editora Diálogo, 2023.

WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B. A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, v. 68, n. 2, p. 130–178, 1998.