

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES SURDOS: TRAJETÓRIAS, IDENTIDADE, SABERES E DESAFIOS NA DOCÊNCIA EM LIBRAS



<https://doi.org/10.68044/6q93q519>

Carlos Roberto Martins ¹

Mestre em Cultura Educação pela Universidade La Salle.



Eduardo Alberto Megda ²

Mestre interdisciplinar sociedade e desenvolvimento - Universidade Estadual do Paraná - Unespar - Campus Campo Mourão- professor da rede estadual de ensino.



Marco Aurélio Rocha Di Franco ³

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Graduado em Geografia e Letras-Libras, é professor de Libras da Universidade Federal do Rio Grande.



Pedro Henrique de Macêdo Silva ⁴

Doutorando em Estudo da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCat).



Marcos Paulo de Almeida ⁵

Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília - UnB. Atualmente atua como professor na Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, campus Araguatins.



Rivael Mateus Fabricio ⁶

Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).



RESUMO: Este artigo analisa a formação docente e a atuação profissional de professores surdos, considerando trajetórias formativas, identidade profissional, saberes pedagógicos e desafios presentes na docência em Libras. Trata-se de estudo bibliográfico desenvolvido a partir de produções acadêmicas sobre professores surdos em diferentes contextos educacionais, com ênfase no Ensino Superior, na formação inicial e continuada e na Educação Infantil bilíngue. A análise evidencia que a fluência em Libras e a experiência cultural surda constituem dimensões relevantes, mas não substituem conhecimentos didáticos, planejamento, fundamentos linguísticos e reflexão sobre a prática. As trajetórias examinadas mostram que a identidade docente se constrói de modo processual, articulando experiências escolares, formação universitária, convivência com outros professores surdos e inserção profissional. Também se identificam barreiras institucionais, comunicacionais e de acessibilidade. Conclui-se que valorizar a docência surda requer políticas de formação, condições de trabalho acessíveis e reconhecimento de seus saberes linguísticos, culturais e pedagógicos nos sistemas educacionais brasileiros.

Palavras-chave: Formação docente; Professor surdo; Libras; Identidade profissional.

INTRODUÇÃO

A ampliação da presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação brasileira produziu novas demandas para a formação de profissionais capazes de ensiná-la em diferentes níveis e contextos. Entre essas demandas, a formação e a atuação de professores surdos ocupam lugar particular, pois envolvem, simultaneamente, a constituição da docência como profissão, o domínio de uma língua de modalidade visual-espacial, a experiência sociolinguística da comunidade surda e as condições institucionais necessárias ao exercício do trabalho pedagógico. A docência em Libras, portanto, não pode ser compreendida apenas como

consequência da fluência linguística, nem como atividade espontânea derivada da experiência de ser surdo. Trata-se de uma prática profissional que exige formação, planejamento, conhecimentos pedagógicos, reflexão sobre os estudantes e compreensão dos contextos de ensino.

As pesquisas recentes mostram que a trajetória de muitos professores surdos foi marcada pela passagem de espaços comunitários e associativos para cursos de graduação, especialmente Letras Libras, e posteriormente para a docência formal. Esse movimento reconfigurou possibilidades de inserção profissional e de reconhecimento social. Novais (2025, p. 117-118) destaca que a formação do professor surdo ainda é menos explorada que a formação de professores ouvintes, embora a institucionalização da formação para o ensino de Libras tenha se intensificado após o reconhecimento legal da língua. Batista e Stumpf (2024, p. 405-406), por sua vez, indicam que a formação inicial precisa articular conhecimento linguístico, didático-metodológico, cultural e político, porque ensinar uma língua demanda decisões pedagógicas que ultrapassam o simples domínio de seu uso cotidiano.

A discussão ganha maior complexidade quando se observa a identidade profissional. Professores surdos não ingressam na docência como sujeitos sem história: suas experiências escolares, o acesso à Libras, a convivência com pares surdos, a presença de professores de

referência, a formação universitária, o trabalho como instrutores e o ingresso em instituições de ensino compõem percursos que interferem na maneira como compreendem o ensinar. Borges e Tecco (2024, p. 1, 18) evidenciam que cultura surda e Libras aparecem como elementos fortes na constituição da identidade profissional, ao mesmo tempo em que os participantes de sua pesquisa reconhecem a importância da formação docente e da aprendizagem de modos de ensinar. Lima e Aygadoux (2024, p. 96-109) mostram, a partir de narrativas autobiográficas, que o reconhecimento de si como profissional da educação é construído ao longo de experiências formadoras e de mudanças de posição no campo educacional.

Além do Ensino Superior, a atuação do professor surdo possui relevância na educação de crianças surdas. Santos e Pessoa (2026, p. 13-14) analisam o trabalho de um professor surdo na Educação Infantil e mostram que a visualidade, o brincar, a interação em Libras e a relação com um par surdo mais experiente podem favorecer aprendizagens linguísticas e culturais. Ao mesmo tempo, as autoras identificam a necessidade de maior sistematização formativa, planejamento e diretrizes para o ensino de Libras nesse contexto. Essa constatação reforça uma tese central deste artigo: reconhecer a especificidade da experiência surda não significa naturalizar a docência, mas criar condições para que experiência linguística e cultural se articulem a saberes profissionais consistentes.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar como a literatura selecionada caracteriza a formação docente e a atuação profissional de professores surdos, com atenção às trajetórias formativas, à constituição da identidade profissional, aos saberes da docência e aos desafios institucionais presentes no ensino de Libras. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e interpretativo, construída a partir dos estudos disponibilizados para esta produção, publicados entre 2022 e 2026 e tematicamente relacionados à formação e ao trabalho docente em Libras. A análise foi organizada em cinco eixos: especificidades da formação; trajetórias e identidade profissional; saberes e formação continuada; atuação e desafios institucionais; e docência surda em contextos bilíngues. A proposta não é hierarquizar professores surdos e ouvintes, mas compreender as condições específicas da docência surda e os processos necessários para sua qualificação e reconhecimento profissional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação do professor de Libras é relativamente recente no cenário educacional brasileiro e se relaciona à ampliação do reconhecimento institucional da língua, à criação de cursos específicos e à inserção obrigatória da Libras em diferentes licenciaturas. Esse

processo abriu espaços profissionais e acadêmicos para pessoas surdas, mas também tornou mais evidente uma questão que permanece atual: ser usuário fluente da língua não equivale, automaticamente, a possuir formação para ensiná-la. Novais (2025, p. 123-124) analisa essa mudança ao mostrar que a criação e a expansão do curso de Letras Libras contribuíram para a institucionalização de um perfil docente que precisa reunir domínio linguístico, conhecimentos culturais e saberes pedagógicos.

A especificidade dessa formação decorre, em primeiro lugar, da própria natureza do objeto de ensino. A Libras é uma língua visual-espacial e seu ensino envolve atenção à produção sinalizada, ao uso do espaço, às expressões não manuais, à interação visual e às diferentes condições de aprendizagem de estudantes surdos ou ouvintes. Em segundo lugar, a docência exige conhecimento sobre planejamento, currículo, recursos didáticos, avaliação e estratégias metodológicas. Em terceiro, o professor precisa compreender os sentidos sociais e culturais relacionados à comunidade surda e às experiências bilíngues. Essas dimensões aparecem de forma articulada no estudo de Novais (2025, p. 124), que recusa uma concepção naturalizante da profissão.

Sendo assim, o curso Letras Libras instaurou um novo status ao perfil do docente de línguas, que difere dos demais pela dupla modalidade, exigindo muito mais que o conhecimento linguístico, pois envolve a

compreensão de outros saberes, de aspectos culturais, sociais e motores, bem como de parâmetros específicos da língua visual-motora. Assim como ser falante da Língua Portuguesa não é condição para a escolha pela docência nessa língua, ser surdo e vir a se constituir docente de Libras não é um processo nato. A docência envolve questões de formação, tais como planejamento, recursos didáticos, estratégias metodológicas, currículo, não basta fluência numa língua para constituir-se professor desta (Novais, 2025, p. 124).

A passagem é importante porque diferencia duas dimensões que frequentemente aparecem confundidas: competência linguística e competência docente. Para o professor surdo, o conhecimento da Libras e a experiência de participação na comunidade surda podem constituir recursos profissionais relevantes, mas precisam ser transformados em decisões pedagógicas conscientes. Isso envolve saber por que determinado conteúdo será ensinado, quais objetivos se pretende alcançar, como organizar a progressão das aprendizagens e de que maneira adaptar procedimentos às características dos estudantes. A formação inicial deve, portanto, criar oportunidades para que futuros professores problematizem o próprio conhecimento linguístico, desenvolvam repertórios de ensino e reconheçam que a docência é uma atividade intencional e sistemática.

A pesquisa de Corrêa, Brancher e Ferrão (2022, p. 7) reforça essa perspectiva ao registrar que os participantes, surdos e ouvintes, reconhecem que “somente saber a Língua não basta para ser professor dessa língua”. A formulação sintetiza um princípio decisivo para este

debate: a prioridade dada à experiência linguística surda em determinados contextos não elimina a necessidade de formação específica. Os dados apresentados pelos autores mencionam, entre os saberes necessários, fluência e estudos linguísticos da Libras, planejamento, estratégias de ensino, teoria, prática, didática e compreensão das diferenças entre ensinar a língua como L1 ou L2 (Corrêa; Brancher; Ferrão, 2022, p. 7).

Assim, pensar a formação do professor surdo implica evitar dois reducionismos. O primeiro seria considerar que a condição de pessoa surda, por si só, produz um professor qualificado; o segundo seria desconsiderar que a experiência linguística e cultural surda pode constituir um saber relevante para o ensino. A literatura analisada aponta uma posição mais produtiva: à docência deve articular conhecimentos da língua, experiência cultural, fundamentos pedagógicos, prática reflexiva e formação profissional. A especificidade não substitui a profissionalização; ao contrário, indica quais dimensões precisam ser reconhecidas e desenvolvidas de modo mais consistente.

A identidade profissional docente não surge pronta no momento da diplomação ou da contratação. Ela se constrói em processos de longa duração, por meio de experiências escolares, relações com professores, aproximação com a Libras, participação em comunidades surdas, ingresso em cursos de formação e exercício

cotidiano do trabalho. Essa perspectiva é particularmente fecunda para analisar docentes surdos, porque suas trajetórias podem incluir experiências de exclusão linguística, descoberta ou fortalecimento da língua de sinais, atuação anterior como instrutores e posterior reconhecimento como professores em instituições de ensino.

Lima e Aygadoux (2024, p. 96-104) investigam trajetórias de três professores surdos do Ensino Superior por meio de narrativas autobiográficas. Os percursos descritos evidenciam a centralidade da Libras na constituição de identidades e na elaboração de projetos profissionais. As experiências de formação bilíngue, a atuação como instrutores, a participação em processos de certificação e o ingresso em Letras Libras aparecem como acontecimentos que reorganizam a relação dos sujeitos com a docência. O deslocamento de instrutor para professor não se limita à mudança de nomenclatura: envolve reconhecimento institucional, ampliação de responsabilidades e reconstrução da imagem de si como profissional da educação.

Com efeito, são reflexos de distintos contextos históricos, políticos e sociais diversos, incluindo as lutas do movimento surdo nacional. Suas recordações enaltecem o valor à Libras, em diferentes dimensões da vida e formação. Todos eles referiram-se ao encontro e à apropriação da língua de sinais como elemento fundante de sua identidade surda (Lima; Aygadoux, 2024, p. 109).

Borges e Tecco (2024, p. 1-2) chegam a resultados convergentes ao analisar professores surdos que ministram Libras no Ensino Superior. Os autores identificam a cultura surda e a Libras como componentes que fortalecem as identidades profissionais, mas também ressaltam a influência de outros professores surdos ao longo das trajetórias. Essa presença funciona como referência possível de profissão: observar um professor surdo atuando pode ampliar as representações sobre quem pode ocupar o lugar de docente, quais estratégias podem ser construídas e como a experiência surda pode integrar-se ao trabalho pedagógico.

No processo formativo para o magistério, o futuro docente constrói os seus conhecimentos de educador, bem como obtém suporte para exercer a sua prática educativa com segurança e autonomia. Entretanto, ressaltamos que a identidade dos professores, surdos ou ouvintes, é construída continuamente, pela formação e pela socialização em instituições de ensino (Borges; Tecco, 2024, p. 15).

A afirmação evidencia que identidade e saber não constituem dimensões separadas. Aprender a planejar, ensinar, avaliar e interagir profissionalmente modifica a forma como o sujeito se reconhece como professor. Nos relatos analisados por Borges e Tecco (2024, p. 15-18), a formação inicial e as experiências de estágio contribuem para que docentes construam segurança e desenvolvam métodos próprios. Ao mesmo tempo, os autores observam que os percursos de professores

surdos contêm barreiras específicas, especialmente quando a presença desses profissionais em determinados espaços ainda é percebida como novidade ou quando a instituição não domina práticas de acessibilidade comunicacional.

As trajetórias também mostram que a entrada na profissão pode ser compreendida como processo de legitimação. Para docentes que historicamente viram a Libras marginalizada, ocupar uma sala de aula universitária, participar de projetos de pesquisa ou assumir funções administrativas possui dimensão profissional e simbólica. Entretanto, reconhecer essa dimensão não significa romantizar percursos marcados por obstáculos. Ao contrário, exige que instituições ofereçam condições de participação efetiva, acesso à informação, recursos de tradução e interpretação quando necessários e oportunidades de desenvolvimento profissional equivalentes às oferecidas aos demais docentes. A identidade se fortalece não somente pelo reconhecimento individual, mas pela possibilidade concreta de exercer todas as dimensões do trabalho.

Os saberes mobilizados pelo professor de Libras são múltiplos. A literatura analisada permite agrupá-los em pelo menos quatro conjuntos interdependentes: conhecimentos linguísticos sobre a Libras; conhecimentos pedagógicos e didáticos; conhecimentos sobre sujeitos, cultura e contextos de educação de surdos; e saberes construídos na experiência profissional. Esses conjuntos não operam

de forma isolada. Um professor pode dominar estruturas linguísticas e ainda necessitar desenvolver formas de explicá-las; pode conhecer metodologias de ensino e precisar adaptá-las à visualidade; pode ter ampla experiência comunitária e precisar sistematizar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

Corrêa, Brancher e Bortolin (2022, p. 680-681) mostram que os saberes docentes se desenvolvem ao longo do tempo e possuem origens diversas. A experiência como estudante, a formação acadêmica, as trocas entre pares e as demandas concretas do trabalho compõem um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Na análise dos autores, o trabalho coletivo possui papel formativo relevante, porque permite compartilhar soluções, discutir dificuldades e tornar visíveis aspectos da prática que, quando permanecem isolados, podem não ser problematizados.

A necessidade de formação continuada aparece de maneira explícita quando os participantes relatam a carência de espaços sistemáticos para aprofundamento linguístico e didático. Corrêa, Brancher e Bortolin (2022, p. 690) observam que a formação permanente frequentemente ocorre por iniciativas localizadas, trocas informais ou ações isoladas, apesar de sua importância para suprir lacunas percebidas na prática. Esse resultado indica que o desenvolvimento profissional não pode depender apenas do esforço individual do docente. Departamentos, cursos e instituições precisam

criar condições regulares para estudo, planejamento coletivo, produção de materiais e atualização metodológica.

A formação continuada também pode ser estruturada em torno de problemas concretos do ensino. Aguiar, Reinaldo e Porto (2024, p. 1, 16-17) analisam uma sequência de formação colaborativa com professores surdos que ensinam Libras como segunda língua a estudantes ouvintes. O trabalho envolveu planejamento de sequências didáticas com base em gêneros textuais e mostrou que atividades de estudo, mediação e análise da prática favoreceram a mobilização do “saber a ensinar” e do “saber para ensinar”. A contribuição central desse estudo está em mostrar que a formação se fortalece quando teoria e prática não são tratadas como polos separados: conceitos teóricos passam a orientar escolhas didáticas, e situações de ensino se tornam objetos de reflexão e investigação.

A diversidade de contextos reforça a necessidade de planejamento. Ensinar Libras para crianças surdas em processo de aquisição de uma primeira língua exige estratégias diferentes daquelas mobilizadas no Ensino Superior com estudantes ouvintes. Da mesma forma, uma disciplina introdutória para licenciandos não possui os mesmos objetivos de um curso de formação de professores de Libras. Corrêa, Brancher e Ferrão (2022, p. 7) destacam a importância de considerar L1, L2, níveis e modalidades de ensino. Essa diferenciação

impede que a fluência seja tomada como método e ajuda a reconhecer que conhecimentos pedagógicos precisam ser situados.

A pesquisa de Souza, Zimmermann e Silva (2025, p. 134-135) contribui para esse debate ao mostrar limites da formação inicial de professores que atuarão com estudantes surdos. Os participantes apontam que o contato básico com Libras durante a graduação não garante preparação suficiente para enfrentar as demandas da sala de aula. Ainda que o estudo se concentre na rede municipal, sua implicação dialoga diretamente com a formação de professores de Libras: uma política consistente precisa prever continuidade, acompanhamento e oportunidades de atualização. A formação continuada não deve funcionar apenas como correção de falhas da graduação, mas como parte constitutiva de uma profissão em permanente transformação.

A qualificação profissional do professor surdo não garante, por si só, condições adequadas de trabalho. A atuação ocorre em instituições organizadas majoritariamente por práticas comunicacionais em língua portuguesa oral e escrita, e isso pode gerar barreiras em reuniões, processos administrativos, formações internas, sistemas digitais e atividades coletivas. Quando a acessibilidade é tratada apenas como recurso eventual, o professor pode ter sua participação reduzida justamente em espaços que também constituem

a profissão, como colegiados, planejamento institucional, pesquisa, extensão e gestão.

Pereira e Santos (2022, p. 826-827) evidenciam esse problema ao investigar sete docentes surdos de uma universidade pública durante o ensino remoto emergencial. As dificuldades não se limitaram ao domínio de ferramentas tecnológicas. A redução das interações face a face, a necessidade de manter condições visuais adequadas, o fechamento de câmeras por estudantes e a dificuldade de acesso a conteúdo de formação elaborados para docentes ouvintes afetaram a experiência profissional. O estudo mostra que acessibilidade não pode ser pensada somente para o estudante surdo; professores surdos também necessitam de ambientes, orientações e processos institucionais acessíveis.

As tensões ligadas à contratação constituem outra dimensão. Rebouças (2009, p. 43 *apud* Corrêa; Brancher; Ferrão, 2022, p. 6) registrou que “muitas IES não aceitam os surdos como professores alegando dificuldades de comunicação”. A citação, recuperada pelo estudo de Corrêa, Brancher e Ferrão, evidencia que a comunicação institucional pode ser transformada em argumento para limitar a inserção profissional, em vez de ser tratada como responsabilidade de acessibilidade da própria instituição. Essa questão precisa ser analisada com cuidado, pois envolve tanto direitos linguísticos quanto critérios de qualificação profissional.

Corrêa, Brancher e Ferrão (2022, p. 15) observam que há prioridade legal para surdos em determinados espaços de formação e docência de Libras, mas identificam restrições institucionais relacionadas à necessidade de mediação comunicacional com pessoas ouvintes. Ao mesmo tempo, os autores rejeitam simplificações que definam competência apenas pela condição auditiva. Seu estudo mostra que participantes surdos e ouvintes reconhecem a necessidade de formação específica, e defende processos seletivos justos, capazes de avaliar os conhecimentos necessários ao exercício da docência. Essa posição permite deslocar a discussão de uma oposição entre grupos para uma análise das condições efetivas de formação, fluência, didática e acessibilidade.

Borges e Tecco (2024, p. 18) acrescentam que os docentes surdos pesquisados vivenciaram barreiras e atitudes inadequadas associadas ao desconhecimento sobre a Libras e sobre as possibilidades profissionais das pessoas surdas. Esse dado é relevante porque mostra que a identidade profissional se constrói também em confronto com expectativas sociais. Quando uma instituição presume incapacidade comunicacional ou limita a participação do professor a atividades diretamente vinculadas à Libras, pode restringir sua carreira. Por outro lado, quando reconhece o docente como profissional completo, com participação em ensino, pesquisa,

extensão e gestão, amplia as condições para consolidação de sua identidade acadêmica.

Em síntese, os desafios institucionais podem ser agrupados em três planos: acesso e contratação; comunicação e acessibilidade durante o trabalho; e reconhecimento da amplitude da carreira docente. Enfrentá-los requer políticas que articulem critérios de qualificação, respeito à diferença linguística e garantia de recursos de acessibilidade. Sem essa articulação, corre-se o risco de responsabilizar o professor por barreiras produzidas pela organização institucional ou, no extremo oposto, de reduzir a discussão profissional a uma identidade coletiva sem considerar os saberes específicos necessários ao ensino.

A atuação de professores surdos adquire sentidos específicos quando ocorre com crianças surdas em contextos bilíngues. Nesses espaços, o professor pode participar não apenas do ensino de conteúdos, mas também da ampliação do acesso à Libras, da construção de interações significativas e da apresentação de referências culturais e linguísticas. A experiência visual compartilhada pode favorecer a leitura das respostas das crianças e a criação de estratégias adequadas à atenção, ao corpo e ao espaço. Entretanto, esse potencial precisa ser acompanhado de planejamento e formação, sobretudo quando se trata de aquisição de língua na infância.

Santos e Pessoa (2026, p. 13-14) analisam oficinas de Libras conduzidas por um professor surdo na Educação Infantil. O estudo mostra que o docente observa dificuldades individuais, adapta atividades e utiliza recursos lúdicos para construir vínculos e promover a participação das crianças. O brincar aparece como espaço de interação linguística, e não como atividade paralela ao ensino. Jogos, faz de conta, classificadores, imagens, movimentos e situações concretas são mobilizados para aproximar gestos e sinais e para ampliar o repertório das crianças.

As estratégias do professor incluíram jogos e brincadeiras de faz de conta que, além da imersão na língua, favoreceram a aprendizagem de regras, emoções, léxico e a atribuição de sentidos linguísticos aos gestos. A atuação do professor surdo também promoveu a valorização da Libras e da cultura surda no contexto pedagógico, especialmente por meio de estratégias pautadas na visualidade e no uso adequado da língua. Essas ações impactaram positivamente a aprendizagem das crianças, que, ao se identificarem com um par mais experiente, apropriaram-se rapidamente dos conhecimentos, conforme indicado na entrevista (Santos; Pessoa, 2026, p. 14).

O resultado evidencia uma contribuição específica da docência surda: a possibilidade de oferecer às crianças interação consistente em Libras e uma referência adulta que compartilha modos visuais de experiência. Contudo, o próprio estudo alerta que a ausência de diretrizes e de planejamento sistemático pode limitar a legitimidade pedagógica dessa atuação. Santos e Pessoa (2026, p. 14) defendem

maior investimento na formação específica de professores surdos e no desenvolvimento de currículos e orientações para o ensino de Libras no contexto educacional. Dessa forma, a valorização do professor surdo é apresentada junto à exigência de profissionalização.

O conjunto das pesquisas analisadas permite, portanto, compreender a docência surda como uma prática profissional situada. Sua especificidade decorre da articulação entre língua, cultura, experiência visual e trabalho pedagógico. Essa articulação não produz um único modelo de professor surdo, pois as trajetórias, formações e contextos de atuação são diversos. O que se pode afirmar é que políticas formativas e institucionais precisam criar condições para que essas dimensões sejam reconhecidas, aprofundadas e transformadas em saberes profissionais capazes de sustentar práticas de ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que a formação e a atuação profissional de professores surdos constituem um campo em consolidação, marcado por avanços institucionais e por desafios ainda persistentes. A ampliação dos cursos de Letras Libras e dos espaços de ensino da língua criou possibilidades de profissionalização, mas também tornou evidente que a docência não pode ser reduzida à

fluência em Libras. A formação docente requer conhecimentos linguísticos, pedagógicos e culturais, capacidade de planejamento, compreensão dos contextos de ensino e disposição para refletir continuamente sobre a própria prática.

As trajetórias formativas analisadas demonstram que a identidade profissional se constrói processualmente. Experiências escolares, contato com a Libras, convivência com pares surdos, presença de professores de referência, atuação como instrutor, ingresso no Ensino Superior e participação nas diferentes dimensões da carreira contribuem para que o sujeito se reconheça e seja reconhecido como professor. Nessa construção, a identidade surda e a experiência visual possuem importância expressiva, mas não atuam de modo isolado: elas se articulam aos conhecimentos produzidos na formação e às relações profissionais estabelecidas nas instituições.

Os estudos também mostram que os saberes necessários à docência em Libras são plurais. Domínio da língua, conhecimentos sobre sua estrutura, estratégias de ensino, avaliação, planejamento, compreensão das diferenças entre L1 e L2, conhecimentos sobre a comunidade surda e saberes experienciais precisam ser integrados. A formação continuada aparece, nesse cenário, como dimensão estruturante do desenvolvimento profissional, especialmente quando ocorre de forma colaborativa e permite ao professor relacionar teoria, planejamento e análise da prática. Instituições que desejam qualificar

o ensino de Libras devem criar espaços permanentes e acessíveis para esse desenvolvimento.

No plano profissional, persistem desafios de acessibilidade, comunicação e reconhecimento institucional. Professores surdos podem encontrar barreiras em processos de contratação, reuniões, formações, ambientes digitais e atividades administrativas. A superação dessas barreiras depende de políticas que não transfiram ao docente a responsabilidade individual pela comunicação. Recursos de acessibilidade, circulação de informações em Libras, apoio institucional e participação plena nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão são condições para que a competência profissional possa ser exercida em igualdade de oportunidades.

Por fim, a literatura examinada sugere que o avanço do campo depende de ampliar pesquisas produzidas com e por professores surdos, acompanhar diferentes etapas da carreira e investigar contextos ainda pouco explorados fora do Ensino Superior. Também é necessário fortalecer políticas de formação inicial e continuada que sejam linguisticamente acessíveis e sensíveis à diversidade das trajetórias. A consolidação da docência surda em Libras não resulta apenas da abertura de vagas, mas da construção de ambientes educacionais em que professores possam formar-se, atuar, produzir conhecimento e participar das decisões institucionais com

reconhecimento de suas competências linguísticas, culturais e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo; PORTO, Shirley Barbosa das Neves. A formação de professor surdo para o ensino de Libras como Segunda Língua centrado no gênero textual. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 23, n. 1, AG1, p. 1-20, 2024. DOI: 10.26512/rhla.v23i1.53044.

BATISTA, Jerlan Pereira; STUMPF, Marianne Rossi. A importância da disciplina Linguística Aplicada na formação inicial de professores de Libras. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 18, n. 39, p. 405-417, 2024. DOI: 10.47456/rctl.v18i39.43919.

BORGES, Fabio Alexandre; TECCO, Edna Fabricia. Professores(as) de Libras surdos(as): reflexões acerca da constituição da identidade profissional docente no Ensino Superior. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 29, n. 2, p. 1-20, ago. 2024. DOI: 10.18316/recc.v29i2.10880.

CORRÊA, Lucinara Bastiani; BRANCHER, Vantoir Roberto; BORTOLIN, Luana Cassol. Saberes e disposições para a docência: um estudo com professores de Libras do ensino superior. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 24, n. 2, p. 680-694, maio/ago. 2022. DOI: 10.19180/1809-2667.v24n22022p680-694.

CORRÊA, Lucinara Bastiani; BRANCHER, Vantoir Roberto; FERRÃO, Bibiana da Silva. Tensões e enfrentamentos da formação dos professores de Libras no ensino superior. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, e1464, p. 1-17, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1464.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de; AYGADOUX, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. Trajetórias de professores de Libras: surdos “filhos do bilinguismo”. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 3, p. 96-111, set./dez. 2024. DOI: 10.17058/rea.v32i3.19814.

NOVAIS, Adriana Alves. Desafios e especificidades da formação do professor surdo para o ensino de Libras. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 11, n. 28, p. 117-132, jul./dez. 2025. DOI: 10.32748/revec.v11i28.24233.

PEREIRA, Ana Nathália Machado; SANTOS, Lara Ferreira dos. O ensino remoto na universidade: desafios enfrentados por docentes surdos na pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 826-846, set./dez. 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.69384.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o Decreto 5.626/2005**. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11121>. Acesso em: 9 set. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; PESSOA, Ester Chaves. Atuação do professor surdo na Educação Infantil: reflexões sobre a língua e o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 32, e0032, p. 1-16, 2026. DOI: 10.1590/1980-54702026v32e0032.

SOUZA, Flávio Penteado de; ZIMMERMANN, Alana Sara; SILVA, Joice Ribeiro da. Formação de professores em Libras para o ensino de alunos surdos: experiências de professores da rede municipal de ensino de Sinop-MT. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 15, n. 2, 33. ed., p. 134-146, 2025. DOI: 10.30681/ecs.v15i2.13859.