

CAPÍTULO 12

MULHERES SURDAS NA FORMAÇÃO E NA DOCÊNCIA: DESAFIOS, CONQUISTAS E PERSPECTIVAS FUTURAS

 <https://doi.org/10.68044/fyjq7q33>

Carla Beatriz Medeiros Klein ¹

*Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e
Docente da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).*



Christiane Carpinteiro Lamarão ²

*Mestra em Educação Bilingue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos;
professora assistente de Educação Especial e Libras na Universidade do Estado
do Rio de Janeiro.*



Cássia Lobato Marins ³

*Professora adjunta de LIBRAS - FURG. Doutoranda em Letras - FURG. Mestra
em Educação - UFRGS. Especialista em Educação - UFPel. Graduada em Letras /
LIBRAS - UFSC / Pólo: UFSM. Graduada em Pedagogia / Anos Iniciais - FURG.*



Gleice Kelly Rocha do Nascimento ⁴

*Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University e em
Ciências da Educação pela Christian Business School. Graduada em Pedagogia
Bilingue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e em Letras-Libras
pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).*



Luciana Pereira Vaz ⁵

*Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Docente de Libras do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de
Educação de Surdos (DESU/INES).*



Katiuscia da Silva Avila ⁶

*Mestranda em Letras pela Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisa temas relacionados à
surdez e à educação da pessoa surda negra.*



RESUMO: Este artigo discute a presença de mulheres surdas nos processos de formação e no exercício da docência, considerando desafios linguísticos, institucionais, sociais e de gênero, bem como conquistas relacionadas ao protagonismo, à produção de conhecimento e à consolidação da educação bilíngue. A reflexão fundamenta-se em estudos sobre professoras surdas, formação docente, Pedagogia Surda, interseccionalidade, visualidade e tecnologias educacionais. Os trabalhos analisados indicam que a ampliação do acesso ao ensino superior e à carreira docente não eliminou barreiras vinculadas ao predomínio do português, à insuficiência de acessibilidade em Libras, ao capacitismo e às desigualdades de gênero. Ao mesmo tempo, evidenciam trajetórias de resistência, liderança acadêmica e criação de práticas pedagógicas visualmente orientadas. Conclui-se que perspectivas futuras dependem do fortalecimento da formação bilíngue, da valorização profissional das docentes surdas, de políticas institucionais acessíveis e da participação efetiva dessas mulheres na produção científica, na gestão educacional e na inovação pedagógica em contextos diversos.

Palavras-chave: Mulheres surdas; Formação docente; Libras; Educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre mulheres surdas na formação e na docência exige articular, de modo simultâneo, questões de língua, cultura, gênero, acessibilidade e reconhecimento profissional. Não se trata apenas de perguntar quantas mulheres surdas chegaram à universidade ou passaram a atuar como professoras, mas de compreender em que condições suas trajetórias formativas foram construídas, quais barreiras permanecem quando ingressam na carreira docente e de que maneira suas experiências produzem saberes próprios sobre a educação de surdos. A literatura selecionada para este estudo mostra que a presença da mulher surda no campo educacional vem ganhando

maior visibilidade, embora sua atuação ainda seja atravessada por relações de poder que frequentemente inferiorizam a Libras, a experiência visual e as formas surdas de produzir conhecimento. Silva e Silva (2023, p. 75), ao analisarem professoras surdas da Educação Básica, destacam que as diferenças linguísticas e culturais dessas docentes continuam sendo inferiorizadas em determinados espaços escolares, o que exige refletir sobre a docência surda como questão de direitos e de reconhecimento da diferença.

A centralidade do tema também aparece quando a produção acadêmica passa a registrar as narrativas das próprias professoras. Batista e Araújo (2025, p. 11) mostram que as experiências docentes de mulheres surdas são marcadas por desafios educacionais, capacitismo, relações de poder, processos de exclusão e, ao mesmo tempo, por escolhas profissionais que atribuem à docência um lugar de pertencimento, afetividade e afirmação da Libras. Esse movimento é relevante porque desloca a mulher surda de uma posição historicamente construída como objeto de intervenção para uma posição de sujeito que interpreta sua trajetória, produz conhecimento e participa da transformação dos espaços educacionais. O estudo das autoras evidencia ainda que gênero, surdez e profissão docente não podem ser tratados como categorias isoladas, pois se entrelaçam na experiência concreta dessas mulheres.

Nos estudos mais recentes, a expressão "mulher-surda-professora" ganha força como forma de explicitar uma identidade profissional e cultural múltipla. Lara (2024, p. 15) afirma que a presença de mulheres surdas professoras contribui para a Pedagogia Surda e para as transformações necessárias nos espaços de educação bilíngue. A autora chama atenção para trajetórias em que a formação em Pedagogia, Magistério e Letras-Libras se articula ao desejo de atuar com crianças e jovens surdos, produzindo metodologias que valorizam a língua de sinais e a visualidade. A docência, nesse sentido, ultrapassa a dimensão ocupacional: pode constituir-se em espaço de protagonismo, circulação de referências surdas e construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as experiências linguísticas e culturais dos estudantes.

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo discutir os desafios, as conquistas e as perspectivas futuras das mulheres surdas na formação e na docência, articulando estudos sobre gênero, interseccionalidade, educação bilíngue, formação de professores, protagonismo feminino surdo, práticas visuais e inovação tecnológica. Trata-se de uma reflexão teórico-bibliográfica construída a partir dos textos disponibilizados para a elaboração do trabalho. A análise é organizada em cinco eixos: mulheres surdas, identidade e interseccionalidade; formação docente e inserção profissional; protagonismo e Pedagogia Surda; barreiras linguísticas e

institucionais; e conquistas e perspectivas futuras. Ao reunir essas dimensões, busca-se compreender a docência de mulheres surdas não pela lógica da falta, mas pelo reconhecimento das experiências, dos saberes e das transformações que sua presença produz no campo educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Mulheres surdas, identidade, gênero e interseccionalidade

A compreensão das trajetórias de mulheres surdas requer afastar-se de abordagens que reduzam a surdez a uma condição exclusivamente clínica. Nos estudos selecionados, a experiência surda é apresentada como diferença linguística e cultural, construída em relações sociais nas quais a Libras, a visualidade e o pertencimento à comunidade surda assumem papel central. Batista e Araújo (2025, p. 18) destacam que pensar a mulher surda implica considerar o cruzamento entre gênero, surdez e a tensão entre deficiência e diferença. Para as autoras, o destaque social exclusivo dado à deficiência tende a apagar outras identidades e necessidades, produzindo uma visão homogênea das mulheres surdas. Esse apagamento se torna ainda mais intenso quando se articulam outras dimensões, como raça, classe ou pertencimentos culturais diversos.

A perspectiva interseccional permite compreender que as desigualdades não funcionam isoladamente. Benevides, Macedo e

Costa (2020, p. 46) explicam que sexismo, racismo, desigualdades de classe e outras formas de opressão se combinam nas experiências sociais. Ao transferir essa compreensão para a educação de surdos, torna-se insuficiente tratar todas as pessoas surdas como se vivenciassem as mesmas barreiras. Mulheres surdas podem encontrar dificuldades de acesso à informação, à formação, ao trabalho e à participação política que se intensificam quando se somam outros marcadores sociais. A interseccionalidade, portanto, não fragmenta a análise; ao contrário, amplia a capacidade de compreender como diferentes sistemas de poder se encontram na experiência concreta.

Perlin e Jung (2024, p. 30) analisam a permanência de narrativas normalizadoras que colocam pessoas surdas no lugar da incapacidade. Para as autoras, uma inclusão que desconsidera a diferença cultural e linguística pode conservar práticas audistas, mesmo quando todos compartilham o mesmo espaço físico. Tal reflexão é particularmente relevante para as mulheres surdas porque a expectativa de adequação ao padrão ouvinte pode somar-se a expectativas de gênero sobre comportamento, comunicação, liderança e desempenho profissional. Nesse caso, o problema não está no corpo surdo, mas na organização social que transforma a diferença em desvantagem ao exigir que a pessoa se adapte continuamente a uma estrutura construída sem considerar sua língua e suas formas de participação.

A identidade da mulher surda, nesse sentido, articula pertencimento cultural e expressão de gênero. Perlin e Jung (2024, p. 39) defendem que ser mulher surda envolve assumir uma diferença linguística e cultural que precisa ser reconhecida politicamente. Essa afirmação ajuda a compreender por que a formação docente não pode restringir-se à aquisição de competências técnicas. O processo formativo também precisa oferecer condições para que futuras professoras surdas possam construir autonomia, desenvolver confiança profissional, acessar redes acadêmicas e reconhecer seus saberes como legítimos. A ausência dessas condições pode fazer com que a formação superior reproduza silenciamentos já experimentados em etapas anteriores da escolarização.

Nesse contexto, o empoderamento não pode ser tratado como responsabilidade individual. A literatura indica que as condições de participação dependem de políticas linguísticas, acessibilidade, formação de equipes, reconhecimento profissional e abertura institucional. Ao retomarem Perlin e Vilhalva, Batista e Araújo mostram que fatores sociais podem limitar o empoderamento de mulheres surdas desde etapas muito precoces da vida. Assim, a busca por emancipação envolve tanto ações individuais quanto mudanças estruturais. Perlin e Vilhalva (2016, p. 127-138 *apud* Batista; Araújo, 2025, p. 18) são mobilizadas para demonstrar que elementos

impeditivos podem acompanhar essas mulheres por toda a vida, com impactos particularmente marcantes em seus percursos educacionais.

A visibilidade também precisa alcançar a ciência. Silveira e Baalbaki (2024, p. 79) apresentam trajetórias de mulheres surdas cientistas e argumentam que recuperar essas histórias é uma forma de valorização em um ambiente acadêmico ainda marcado pelo sexismo. Quando mulheres surdas aparecem como pesquisadoras, professoras universitárias, autoras e produtoras de conhecimento, ampliam-se as possibilidades de identificação e pertencimento para outras estudantes. A formação docente, nesse sentido, beneficia-se de uma concepção mais ampla de representatividade, na qual professoras surdas não são apenas destinatárias de políticas de inclusão, mas referências intelectuais capazes de formular teorias, metodologias e políticas educacionais.

Formação docente e inserção profissional de mulheres surdas

A formação docente para a educação de surdos passou por mudanças significativas ao longo do tempo. Rodrigues, Gontijo e Drago (2020, p. 143) demonstram que, em determinado período histórico, a preparação de professores esteve vinculada a concepções de correção da deficiência, oralização e leitura labial. Essa herança ajuda a compreender por que determinadas práticas educacionais ainda podem privilegiar modelos ouvintes de ensino. A consolidação

de perspectivas bilíngues desloca esse foco e exige reconhecer a língua de sinais, a experiência visual e os conhecimentos produzidos pela comunidade surda como componentes estruturantes da formação docente.

Vieira-Machado e Lopes (2016, p. 639) situam a formação do professor de surdos no interior da construção histórica da educação bilíngue. As autoras defendem esse profissional como intelectual específico, cuja atuação se relaciona a um compromisso com os saberes da comunidade surda. Essa formulação é especialmente fecunda para analisar professoras surdas, porque sua formação não resulta apenas do currículo universitário. Experiências pessoais com a Libras, participação na comunidade, vivências de barreiras escolares e conhecimento das formas visuais de aprendizagem também constituem saberes profissionais. A formação acadêmica pode sistematizar esses conhecimentos, mas não deve substituí-los por modelos que desconsiderem a experiência surda.

A insuficiência da formação inicial aparece de maneira recorrente. Muttão e Lodi (2018, p. 49) identificaram, em revisão sistemática, que as especificidades da educação de surdos muitas vezes não são contempladas adequadamente na formação inicial, o que leva professores a buscar formação continuada. Para as autoras, restringir a preparação à disciplina de Libras não garante conhecimento suficiente sobre educação bilíngue, desenvolvimento linguístico,

metodologias visuais, português como segunda língua ou organização pedagógica. Quando se trata da formação de mulheres surdas, essa limitação pode ser paradoxal: a estudante domina ou utiliza Libras, mas encontra um currículo que não necessariamente a prepara para atuar em uma escola bilíngue, elaborar práticas visuais, participar da gestão ou lidar com demandas institucionais complexas.

Lopes e Bernardes (2025, p. 8) apontam que a obrigatoriedade da Libras nas licenciaturas não resolve, por si só, a lacuna metodológica existente. As autoras observam que a educação bilíngue de surdos exige propostas formativas próprias e que a pequena presença curricular de conteúdos linguísticos e metodológicos pode empurrar parte da formação para além da universidade. Tal situação reforça a importância de cursos de Letras-Libras, Pedagogia Bilíngue, especializações, extensão e formação continuada, mas também evidencia a necessidade de revisar os próprios currículos das licenciaturas para que a educação bilíngue não seja tratada como um tema periférico.

A distinção entre professor e instrutor é, por isso, um problema central. Rocha e Nascimento (2019, p. 1) mostram que profissionais surdos formados e qualificados como docentes podem continuar sendo contratados como instrutores. As autoras defendem a autonomia do professor surdo e a diferenciação das categorias profissionais como forma de valorizar o trabalho docente. A questão tem efeitos diretos

sobre reconhecimento, remuneração, carreira e autoridade pedagógica. Para mulheres surdas, que já podem enfrentar desigualdades de gênero no mercado de trabalho, a desvalorização da titulação ou a redução de sua função à condição de instrutora pode produzir uma dupla forma de subalternização.

O ingresso em cursos de Letras-Libras e a realização de estágios contribuem para transformar esse cenário. Garcia, Carvalho e Marcelino (2022, p. 120) analisam experiências de discentes surdos atuando em estágios como futuros professores de Libras L2 para ouvintes. O estudo destaca a importância do uso real da língua de sinais, da abordagem comunicativa, da autonomia docente e da adequação metodológica. A formação prática permite que futuros professores testem estratégias, compreendam o perfil dos aprendizes e construam saberes profissionais que não se desenvolvem apenas pela leitura de teorias. Para mulheres surdas em formação, o estágio também pode representar o primeiro espaço de reconhecimento público de sua autoridade linguística e pedagógica.

A construção curricular das licenciaturas em Libras, entretanto, continua apresentando desafios. Moraes (2021, p. 1) verificou que o espaço destinado à escrita de sinais em cursos de formação de professores de Libras é limitado e, em alguns casos, inexistente. A autora identifica entraves como carga horária reduzida e localização curricular pouco favorável. O dado ilustra um problema mais amplo:

a formação de professores surdos precisa contemplar a diversidade de conhecimentos que circulam na comunidade, incluindo escrita de sinais, literatura, cultura surda, tradução, tecnologias, didática, avaliação e produção de materiais visuais. Um currículo estreito limita a autonomia pedagógica e dificulta que docentes desenvolvam propostas inovadoras.

A formação docente precisa, assim, ser compreendida como percurso contínuo. Não basta garantir o acesso à graduação; é necessário criar condições de permanência, participação em pesquisa e extensão, ingresso na pós-graduação, concursos, carreira e formação continuada. Silveira e Baalbaki (2024, p. 79) demonstram que mulheres surdas já ocupam espaços científicos importantes, enquanto Lara (2024, p. 15-16) registra professoras surdas que atuaram na educação básica e superior. Essas trajetórias mostram conquistas concretas, mas também deixam evidente que o acesso precisa ser acompanhado de condições institucionais para que a presença se converta em participação efetiva e reconhecimento profissional.

Mulher-surda-professora, protagonismo e Pedagogia Surda

O conceito de "mulher-surda-professora" permite discutir a docência como espaço de construção identitária e de protagonismo. Lara (2024, p. 15-16) utiliza a expressão para indicar uma identidade múltipla, formada por diferentes mulheres surdas e distintas atitudes

pedagógicas. Em vez de pressupor uma experiência única, a formulação reconhece diversidade de trajetórias, formações e práticas. O elemento comum está na presença de mulheres surdas que atuam na educação e produzem transformações a partir de sua experiência linguística e cultural.

A Pedagogia Surda aparece, nesse debate, como referência para práticas orientadas pela visão e pela Libras. Lara (2024, p. 20) associa a educação bilíngue à aprendizagem visual e ao ensino em língua de sinais. A experiência das professoras descritas pela autora mostra que a prática pedagógica pode ser construída a partir de uma compreensão interna das formas de aprendizagem de estudantes surdos. Isso não significa que toda professora surda produza automaticamente uma prática adequada, mas indica que sua experiência linguística pode constituir um saber profissional relevante quando articulado à formação pedagógica, ao planejamento e à reflexão sobre a prática.

Nesse ponto, a literatura permite observar que os desafios institucionais podem limitar a autonomia dessas docentes. Lara descreve situações em que a ausência de intérpretes e a predominância do português nas rotinas administrativas colocam a professora surda em constante necessidade de improvisação. A autora registra:

Em educação, falta intérprete para nos comunicarmos com a direção e demais setores. Nas universidades, essa

falta é constante, bem como nas escolas e nos obriga, como “mulheres-surdas-professoras” a improvisar. Na universidade tudo é comunicado em português: avisos, reuniões, editais, portarias, avaliações dos alunos, dissertações e teses em português, relações entre professores sentimos a pressão da necessidade de comunicação e consequente violência. (Lara, 2024, p. 20)

A citação evidencia que a acessibilidade não se limita ao momento da aula. Reuniões, editais, documentos, processos avaliativos e relações entre colegas também integram o trabalho docente. Quando esses espaços não oferecem acesso linguístico adequado, a professora pode dominar os conteúdos, possuir formação e experiência, mas continuar impedida de participar plenamente das decisões institucionais. A barreira, portanto, não está na competência profissional, mas na organização comunicacional da instituição.

Silva e Silva (2023, p. 76-77) analisam problema semelhante ao mostrar que professoras surdas atuando em escolas inclusivas convivem com estudantes e profissionais ouvintes que desconhecem Libras. Nesses contextos, os corpos das docentes tornam-se ainda mais centrais na comunicação, por meio de gestos, expressões faciais, movimentos e estratégias visuais. A situação revela tanto a potência expressiva da experiência surda quanto o esforço adicional exigido de quem trabalha em um ambiente que não compartilha sua língua. O reconhecimento da visualidade não pode ser usado para justificar a

ausência de Libras; ao contrário, deve reforçar a necessidade de ambientes bilíngues e de formação linguística das equipes.

Tavares e Höfling (2024, p. 118-120) contribuem para essa discussão ao analisar o letramento visual em materiais didáticos bilíngues e as práticas de professor surdo. As autoras defendem que materiais visualmente organizados podem aproximar o processo de ensino das formas pelas quais pessoas surdas veem e significam o mundo. A produção de materiais bilíngues envolve escolhas linguísticas, visuais e pedagógicas e exige do professor conhecimento sobre Libras, português como segunda língua, imagem, organização da informação e objetivos de aprendizagem. Professoras surdas podem ocupar posição estratégica nesse processo, tanto como autoras quanto como avaliadoras de recursos didáticos.

Campello e Cabral (2025, p. 28) relacionam Pedagogia Visual, Libras e construção do conhecimento no ensino superior. Ao discutirem o uso de mapas conceituais, retomam a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1963, 1968 *apud* Campello; Cabral, 2025, p. 28), articulando-a a recursos visuais que podem favorecer estudantes surdos. A citação de citação é relevante aqui porque evidência como conceitos clássicos da aprendizagem pode ser reinterpretados a partir das necessidades de uma educação visual e bilíngue. A perspectiva não abandona teorias gerais da educação, mas

as submete a uma leitura que considera a modalidade visual da língua de sinais e as formas específicas de acesso ao conhecimento.

Lara (2024, p. 22-24) apresenta perfis de mulheres surdas ligadas à educação, à produção de materiais, à universidade e à gestão escolar. Essas histórias demonstram que a contribuição da mulher surda não se restringe ao ensino de Libras. Ela pode atuar na formação de professores, no currículo, na literatura surda, na produção de vídeos, na pesquisa, na gestão e na construção de políticas educacionais. A ampliação desses espaços rompe uma divisão histórica em que pessoas surdas eram frequentemente convocadas apenas como informantes linguísticos ou instrutores, e fortalece sua presença como docentes com formação superior e responsabilidade intelectual.

Por isso, o reconhecimento da mulher-surda-professora deve alcançar a cultura institucional. Não basta contratá-la; é preciso garantir condições para que ensine, pesquise, participe de colegiados, coordene projetos, oriente estudantes e produza materiais. A Pedagogia Surda ganha força quando a experiência de pessoas surdas está presente na formulação dos projetos pedagógicos e não somente na execução de atividades específicas. Nesse sentido, o protagonismo é inseparável de condições concretas de poder e decisão.

Barreiras linguísticas, institucionais e profissionais

Entre os principais desafios identificados na literatura, a barreira linguística aparece de forma persistente. Perlin e Jung (2024, p. 38-39) relatam que estudantes surdas enfrentam dificuldades durante a formação acadêmica e que professoras surdas encontram obstáculos ao ingressar na carreira docente, especialmente em instituições que impõem o português como primeira língua das relações acadêmicas e escolares. A consequência é um processo de subalternização da Libras e das próprias mulheres que dependem de acesso visual e linguístico para participar plenamente das atividades.

Perlin e Jung sintetizam a dimensão política dessa questão ao afirmar que "a mulher surda deve ser estimulada e apoiada a ocupar seu lugar de fala" (Perlin; Jung, 2024, p. 39). A citação direta curta desloca a acessibilidade de uma lógica assistencialista para uma lógica de participação. Apoiar o lugar de fala não significa falar pela mulher surda, mas assegurar as condições para que ela própria participe, produza argumentos, defenda posições e seja ouvida nos espaços acadêmicos, profissionais e políticos.

As barreiras também se manifestam no reconhecimento ocupacional. Rocha e Nascimento (2019, p. 1-2) mostram que a permanência da nomenclatura "instrutor de Libras" para profissionais surdos com formação superior pode desvalorizar a docência. A diferença entre instrutor e professor não é meramente terminológica: está relacionada a requisitos de formação, autonomia pedagógica,

carreira e reconhecimento. Quando a instituição ignora a titulação e contrata uma pessoa surda para uma função inferior àquela para a qual está qualificada, produz-se uma desigualdade institucional que precisa ser enfrentada por políticas de contratação e carreira.

As condições tecnológicas e materiais igualmente interferem na participação profissional. Lara (2024, p. 20) menciona falta de tecnologias visuais em ambientes educacionais, enquanto Carvalho, Souza e Coutinho (2025, p. 60-61) destacam que baixo investimento em tecnologias digitais e ausência de formação específica limitam práticas inovadoras no ensino de surdos. O problema não se resolve apenas com aquisição de equipamentos. É necessário planejar infraestrutura, suporte técnico, produção de conteúdos visuais, acessibilidade e formação para que a tecnologia seja integrada aos objetivos pedagógicos.

Durante o ensino remoto emergencial, essas desigualdades tornaram-se mais visíveis. Martins e Santiago (2023, p. 4-5) identificaram desafios relacionados aos recursos didático-metodológicos e à acessibilidade na formação de professores de Libras. A experiência mostrou que recursos digitais podem ampliar possibilidades, mas também criar barreiras quando a plataforma não favorece a visualização da sinalização, quando há problemas de conexão ou quando os materiais não são adaptados à modalidade visual. O domínio de tecnologias deve, portanto, ser parte da formação

docente sem substituir a responsabilidade institucional por acessibilidade.

A precariedade de condições também pode afetar a produção acadêmica. Silveira e Baalbaki (2024, p. 79-80) ressaltam a necessidade de visibilizar mulheres surdas na ciência e lembram que o ambiente acadêmico permanece marcado por desigualdades de gênero. Para a pesquisadora surda, a barreira linguística pode se somar a dificuldades de participação em eventos, orientação, bancas, redes de pesquisa e publicação. A criação de políticas de tradução e interpretação, produção acadêmica em Libras, registros audiovisuais e reconhecimento de diferentes formas de circulação científica pode ampliar significativamente a presença dessas mulheres.

Os desafios, por fim, não devem ser interpretados como prova de incapacidade individual. Ao contrário, a literatura analisada mostra que as mulheres surdas desenvolvem estratégias de permanência e atuação mesmo em estruturas pouco acessíveis. O foco analítico precisa deslocar-se da pergunta sobre como a mulher surda deve se adaptar para a pergunta sobre como a instituição pode transformar suas práticas. Esse deslocamento é essencial para que políticas de inclusão não reproduzam a mesma lógica normalizadora que afirmam combater.

Conquistas e perspectivas futuras da formação e da docência

Apesar das barreiras, as últimas décadas registram avanços importantes. O crescimento da presença de pessoas surdas no ensino superior, a criação de cursos de Letras-Libras, a consolidação de pesquisas em Estudos Surdos e a ampliação do debate sobre educação bilíngue favoreceram a formação de novas gerações de docentes. Benevides, Macedo e Costa (2020, p. 45-46) relacionam o protagonismo de mulheres surdas à maior inserção no ensino superior e, conseqüentemente, na docência. Esse movimento transforma a escola e a universidade em espaços de atuação profissional e também de organização política e afirmação identitária.

A presença de mulheres surdas na ciência constitui uma conquista particularmente significativa. Silveira e Baalbaki (2024, p. 79) recuperam trajetórias acadêmicas de mulheres surdas para dar visibilidade a sua participação na produção científica. A existência de pesquisadoras, doutoras, professoras universitárias e autoras surdas modifica o repertório de referências disponíveis para estudantes e profissionais. A perspectiva futura depende de ampliar essas trajetórias, fortalecendo condições de ingresso e permanência na pós-graduação, financiamento de pesquisa, participação em eventos, publicação em Libras e ocupação de cargos de gestão científica.

No campo pedagógico, as perspectivas futuras envolvem o aprofundamento da educação bilíngue e da Pedagogia Visual. Tavares e Höfling (2024, p. 118-120) mostram que materiais didáticos

bilíngues podem aproximar o ensino das experiências visuais dos alunos surdos. Campello e Cabral (2025, p. 43) defendem recursos visuais, como mapas conceituais, como instrumentos capazes de apoiar a formação de conceitos e favorecer a mediação em Libras. Para mulheres surdas docentes, esse cenário amplia possibilidades de autoria: elas podem atuar na criação, validação e pesquisa de recursos didáticos que articulem língua de sinais, imagem, escrita e interatividade.

A tecnologia digital representa outro campo promissor. Carvalho, Souza e Coutinho (2025, p. 69-70) relatam experiência de capacitação de professores com ferramentas digitais, inteligência artificial e realidade aumentada, registrando aumento de confiança dos participantes e interesse em aplicar os recursos nas práticas pedagógicas. Os autores também chamam atenção para desafios éticos, infraestrutura e necessidade de suporte institucional. As tecnologias podem contribuir para personalização de materiais, criação de ambientes visuais e ampliação da acessibilidade, mas seu uso precisa ser crítico e orientado pelas necessidades reais de professores e estudantes surdos.

Para professoras surdas, a inovação tecnológica pode ampliar a autonomia na produção de vídeos, materiais em Libras, recursos multimodais e redes de formação. Entretanto, é necessário evitar uma visão tecnicista que trate ferramentas digitais como substitutas da

presença humana, da língua de sinais ou do intérprete quando este é necessário. A perspectiva mais fecunda é aquela em que a tecnologia serve à educação bilíngue, valoriza a autoria surda e amplia possibilidades de interação. A formação continuada precisa, portanto, incluir competências digitais, critérios de acessibilidade, ética, proteção de dados e avaliação pedagógica de ferramentas.

A formação continuada aparece como eixo transversal das perspectivas futuras. Muttão e Lodi (2018, p. 49-56) já identificavam a procura por formação continuada diante das lacunas da formação inicial. Paiva, Faria e Chaveiro (2018, p. 76) apontam cursos de extensão e novos espaços de aprendizagem como possibilidades, enquanto Carvalho, Souza e Coutinho (2025, p. 70) ressaltam a necessidade de formação docente contínua para acompanhar mudanças tecnológicas. Para mulheres surdas, essas oportunidades devem ser ofertadas com acessibilidade em Libras e participação de formadoras surdas, evitando que a atualização profissional dependa de ambientes linguisticamente excludentes.

Outro horizonte é o reconhecimento da Libras como língua de produção acadêmica. A presença de resumos em Libras, vídeos, periódicos com conteúdo sinalizado e repositórios audiovisuais indica que a produção científica pode circular em diferentes modalidades. Ampliar o uso da Libras em apresentações, avaliações, orientações e publicações contribui para que mulheres surdas não sejam obrigadas a

demonstrar competência acadêmica exclusivamente por meio do português escrito. Isso não elimina a importância do português como segunda língua, mas reduz a assimetria entre línguas e reconhece a Libras como meio legítimo de elaboração intelectual.

Finalmente, as conquistas futuras dependem da continuidade da produção de conhecimento por e com mulheres surdas. Estudos como os de Silva e Silva (2023), Lara (2024), Perlin e Jung (2024), Rangel (2024), Silveira e Baalbaki (2024) e Batista e Araújo (2025) mostram a força de pesquisas que colocam experiências femininas surdas no centro da análise. A ampliação desse campo pode incluir diferentes regiões, gerações, áreas profissionais, identidades raciais e trajetórias escolares. Quanto mais diversificado for o conhecimento produzido, mais eficazes poderão ser as políticas de formação, contratação, permanência e valorização profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a presença de mulheres surdas na formação e na docência deve ser compreendida como resultado de lutas históricas por reconhecimento linguístico, acesso à educação e participação social. As trajetórias apresentadas pela literatura demonstram avanços importantes: mulheres surdas ingressaram no ensino superior, tornaram-se professoras, pesquisadoras, gestoras, autoras de materiais e referências

para a comunidade. Sua atuação contribui para a consolidação de práticas bilíngues, para a valorização da Libras e para a construção de uma Pedagogia Surda orientada pela visualidade e pelos saberes produzidos no interior da própria comunidade.

Entretanto, as conquistas não significam a superação das desigualdades. Persistem barreiras linguísticas, institucionais e profissionais que afetam desde a formação inicial até o exercício cotidiano da docência. A predominância do português em reuniões, documentos e processos acadêmicos; a ausência ou insuficiência de interpretação em Libras; a formação limitada de equipes ouvintes; currículos pouco sensíveis às especificidades da educação bilíngue; e a desvalorização profissional expressa em contratações inadequadas constituem problemas recorrentes. Para mulheres surdas, essas barreiras podem articular-se a relações de gênero, capacitismo, racismo e outras formas de desigualdade, confirmando a importância de uma análise interseccional.

O reconhecimento da identidade de mulher-surda-professora contribui para deslocar o debate de uma concepção centrada em limitações para outra baseada em autoria, pertencimento e competência profissional. As narrativas das docentes mostram que a experiência visual e a Libras não são obstáculos à docência; tornam-se fontes de conhecimento quando encontram condições institucionais adequadas. O desafio das escolas e universidades é transformar sua

organização para que a profissional não precise improvisar continuamente o acesso à informação e para que sua participação alcance decisões pedagógicas, administrativas e políticas.

A formação docente, nesse cenário, precisa ser mais ampla que a simples oferta de uma disciplina de Libras. Ela deve contemplar educação bilíngue, metodologias visuais, português como segunda língua, cultura e identidades surdas, avaliação, produção de materiais, tecnologias digitais, acessibilidade e reflexão crítica sobre relações de poder. Também deve articular formação inicial e continuada, valorizando professoras surdas como formadoras, pesquisadoras e produtoras de currículo. A inclusão efetiva ocorre quando a experiência surda participa da definição do que deve ser ensinado e de como as instituições devem funcionar.

As perspectivas futuras apontam para a expansão da participação de mulheres surdas na ciência, na pós-graduação, na gestão e na inovação pedagógica. Tecnologias digitais, inteligência artificial, realidade aumentada, recursos visuais e produção audiovisual em Libras podem ampliar possibilidades de ensino e autoria, desde que sejam utilizados com critérios éticos, acessibilidade e suporte institucional. A inovação não pode reproduzir novas formas de exclusão; deve fortalecer a língua de sinais, a visualidade e a autonomia docente.

Também é fundamental ampliar registros sobre mulheres surdas pioneiras e contemporâneas. A memória de professoras, pesquisadoras e lideranças oferece referências para estudantes que ainda constroem suas trajetórias. Visibilidade, nesse caso, não é apenas reconhecimento simbólico: interfere na construção de expectativas sobre quem pode ocupar a universidade, ensinar, pesquisar e liderar. Quanto mais mulheres surdas forem reconhecidas como autoras de saberes, menos espaço haverá para narrativas que as reduzam à incapacidade ou à dependência.

Conclui-se, portanto, que os desafios das mulheres surdas na formação e na docência não podem ser enfrentados por estratégias individuais de adaptação. São necessárias políticas linguísticas, curriculares, profissionais e institucionais capazes de garantir participação em Libras, valorização da titulação, condições de carreira, formação continuada e presença efetiva nos espaços decisórios. As conquistas já alcançadas mostram que essas mulheres não apenas ocupam lugares anteriormente negados, mas também transformam a própria compreensão de educação, docência e conhecimento. Fortalecer suas perspectivas futuras significa reconhecer que a educação bilíngue de surdos se torna mais democrática e consistente quando as mulheres surdas participam como protagonistas de sua formulação, realização e avaliação.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Jacirema de Jesus Bezerra; ARAÚJO, Claudiane Santos. Docência e surdez: narrativas de professoras surdas. Littera: **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, São Luís, v. 16, n. 31, p. 11-31, 2025. DOI: 10.18764/2177-8868v16n31e25437. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2177-8868v16n31e25437>. Acesso em: 2 jul. 2026.

BENEVIDES, Silvia Lúcia Lopes; MACEDO, Yuri Miguel; COSTA, Daniela Adlay de Arruda. Educação de surdos numa perspectiva do Feminismo Negro. **Odisseia**, Natal, v. 5, n. 1, p. 40-59, jan./jun. 2020. DOI: 10.21680/1983-2435.2020v5n1ID19796. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1983-2435.2020v5n1ID19796>. Acesso em: 7 jul. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina Souza; CABRAL, Wagner. Mapa conceitual: uma prática visual a ser construída na formação de professores bilíngue atuando com alunos surdos e não-surdos no ensino superior. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 28-45, 2025. DOI: 10.36704/sciasls.v3i2.8470. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v3i2.8470>. Acesso em: 10 jul. 2026.

CARVALHO, Kennedy Simões Santos; SOUZA, Gustavo Antonio Costa; COUTINHO, Bruno Pinheiro. Inovação digital no ensino bilíngue de surdos: resultados de uma experiência de capacitação. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 57-72, 2025. DOI: 10.20395/re.2025.48.57-72. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/re.2025.48.57-72>. Acesso em: 15 jul. 2026.

GARCIA, Renata Rodrigues de Oliveira; CARVALHO, Andréa dos Guimarães de; MARCELINO, Gilmar Garcia. O ensino de Libras L2 na formação de discentes graduandos surdos em Letras-Libras: relato de experiência no ensino superior. **Revista SCIAS Língua de**

Sinais, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 120-130, jul./dez. 2022. DOI: 10.36704/sciasls.v1i1.6796. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v1i1.6796>. Acesso em: 18 jul. 2026.

LARA, Ana Paula Gomes. "Mulher-surda-professora": protagonismo na educação de surdos no Rio Grande do Sul. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 15-25, jan./jun. 2024. DOI: 10.20395/revesp.2024.60.1.15-25. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.15-25>. Acesso em: 22 jul. 2026.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Educação de surdos e formação de professores: uma análise franco-brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 31, e0193, p. 1-18, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0193. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0193>. Acesso em: 25 jul. 2026.

MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp; SANTIAGO, Mylene Cristina. Impactos na formação de professoras/es de Libras no período da pandemia SARS-CoV-2 (COVID-19) (2020-2022). **Revista SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 4-19, 2023. DOI: 10.36704/sciasls.v2i1.7271. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v2i1.7271>. Acesso em: 29 jul. 2026.

MORAES, Fabiane Ferreira da Silva. Formação de professores de Libras: o ensino da escrita de sinais nas licenciaturas em Libras. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 6, e68358, 2021. DOI: 10.5216/RS.v6.68358. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/RS.v6.68358>. Acesso em: 31 jul. 2026.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, p. 49-56, 2018. DOI: 10.1590/2175-

3539/2018/044. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044>. Acesso em: 1 set. 2026.

PAIVA, Gláucia Xavier dos Santos; FARIA, Juliana Guimarães; CHAVEIRO, Neuma. O ensino de Libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/53145>. Acesso em: 2 set. 2026.

PERLIN, Gladis; JUNG, Ana Paula. O protagonismo contemporâneo da mulher surda e a luta contra todas as formas de violência linguística e de gênero. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 26-40, jan./jun. 2024. DOI: 10.20395/revesp.2024.60.1.26-40. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.26-40>. Acesso em: 3 set. 2026.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; VILHALVA, Shirley. Mulher surda: elementos ao empoderamento na política afirmativa. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 127-138, 2016. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/400>. Acesso em: 3 set. 2026.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. Protagonismo e pioneirismo na constituição do heroísmo feminino surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 53-66, jan./jun. 2024. DOI: 10.20395/revesp.2024.60.1.53-66. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.53-66>. Acesso em: 4 set. 2026.

ROCHA, Daniele Silva; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Professor ou instrutor? Reflexão sobre a profissão do educador surdo. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, e59944, 2019. DOI: 10.5216/rs.v4.59944. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v4.59944>. Acesso em: 4 set. 2026.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; DRAGO, Rogério. Formação de professores e método de ensino para crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 143-158, jan./mar. 2020. DOI: 10.1590/s1413-65382620000100009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100009>. Acesso em: 5 set. 2026.

SILVA, Gracileide Alves da; SILVA, Jeane Félix da. Mulheres surdas na docência: o que seus corpos anunciam e denunciam. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, v. 8, n. 1, p. 75-95, 2023. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/1715>. Acesso em: 5 set. 2026.

SILVEIRA, Luciane Cruz; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Mulheres surdas na ciência: necessária visibilidade. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 79-93, jan./jun. 2024. DOI: 10.20395/revesp.2024.60.1.79-93. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.79-93>. Acesso em: 6 set. 2026.

TAVARES, Talita Nabas; HÖFLING, Camila. O letramento visual em materiais didáticos bilíngues para surdos: escolhas e práticas pedagógicas do professor surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 118-133, jan./jun. 2024. DOI: 10.20395/revesp.2024.60.1.118-133. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.118-133>. Acesso em: 6 set. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661083.