



CAMILA ALVES DOS SANTOS

**ENSINO DE LIBRAS: METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BUSCA DE UM ENSINO INTEGRADO**

**LAJEADO
JANEIRO DE 2020**

CAMILA ALVES DOS SANTOS

**ENSINO DE LIBRAS: METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BUSCA DE UM ENSINO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de mestre, na linha de pesquisa: Formação de Professores Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck

**LAJEADO
JANEIRO DE 2020**

AGRADECIMENTOS

Impossível não me emocionar, inevitável não lembrar de uma grande amiga, professora inspiradora, dentre tantas excelentes profissionais. Uma em especial me salta o pensamento, carinhosamente apelidada de Sue. Uma professora que me apresentou, quase que sem querer, a arte de prender a atenção dos alunos, ao mesmo tempo em que despertava o interesse para aprender mais, por meio das chamadas dinâmicas de sala, fazendo-os refletir e internalizar conhecimentos.

Apesar de tão pouco tempo de convivência, deixou muitas saudades e um legado de uma riqueza inestimável. Por isso, sempre será lembrada por todos que tiveram o privilégio de conviver com ela, de aprender e de se emocionar com sua capacidade incrível de nos envolver em suas aulas por meio de metodologias diferenciadas. Frequentemente, essa professora humilde nos fazia sentir na pele situações e vivências, que nos colocavam no lugar do outro. Tudo isso com capacidade de ensino suficiente para nos fazer aprender de forma tão natural e fácil.

Inevitável não tentar seguir seus passos. Meu agradecimento maior vai pra ela que foi responsável por me mostrar esse caminho. Em segundo lugar agradeço imensamente a Mariana Melo e Daniele Borges pelo imenso apoio e paciência em me auxiliar, apoiar e amparar em momentos cruciais, sem essa ajuda, esse trabalho não seria possível.

Agradeço também a Deus, por me guiar nos momentos mais difíceis, sempre me ajudando a superar o grande estresse emocional de produzir e pensar algo que trouxesse alguma contribuição para a educação de Surdos, mesmo em meio a uma pandemia.

Aos meus pais que me ensinaram o que tenho de mais valioso que são os preciosos ensinamentos não formais, mesmo não tendo eles finalizado o Ensino Médio. Porém, me proporcionaram algo que é minha maior riqueza: os valores morais e qualidades, como persistência, perseverança e coragem. Minha mãe, amante dos livros de romance, sagaz nas palavras e com extenso vocabulário, sempre me inspirou admiração. Meu pai, sempre ativo, prestativo e generoso, me ajudou a perceber o valor do trabalho e de agir mesmo nas horas mais difíceis.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, tenho imensa gratidão, pois me acolheram em um dos momentos mais difíceis da minha vida e me proporcionaram momentos de aprendizado sem precedentes, não só nas questões acadêmicas, mas

principalmente com respeito a particularidades culturais e humanas, construímos uma amizade e laços muito fortes nesta caminhada.

A minha excepcional orientadora, professora Dra. Kári Lúcia Forneck pela impecável orientação, sempre me dando apoio de forma incondicional, e principalmente paciente, ao me mostrar o caminho, sem dar respostas prontas, usando toda arte de ensino em cada detalhe e deixando transparecer o quanto ama o que faz. Sou muito grata e me considero uma aluna de muita sorte por tê-la como orientadora.

A todos os professores do Mestrado em Ensino que fizeram parte dessa etapa de minha vida acadêmica e profissional, que contribuíram de maneira significativa para que eu pudesse entender a importância do papel do professor, além de oportunizar mais conhecimentos que serviram de base para um trabalho consciente e humano na área para a qual eu me dedico.

Às professoras doutoras da banca de qualificação: Morgana Domênica Hattge e Silvana Neumann Martins que, com suas valorosas contribuições, puderam me nortear e proporcionar uma reflexão mais intensa sobre a investigação deste trabalho.

Por fim, a todos que acreditaram em mim, no meu potencial e me apoiaram na construção deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A formação de professores é uma preocupação latente nos cursos de graduação, que almejam que esses profissionais sejam qualificados para atuar em âmbito educacional, conforme a legislação vigente. Nessa perspectiva, esta dissertação teve como objetivo geral investigar as implicações da Metodologia da problematização na formação de professores que irão atuar com alunos Surdos, especialmente no curso de Letras do campus Goiânia. Foram utilizados referenciais teóricos que abordam a Metodologia da Problematização, como Berbel (2012), Araújo e Sastre (2016), entre outros, e sobre a surdez, como Lacerda (2006), Strobel (2008) e outros relevantes para a temática. A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi um estudo de caso de cunho qualitativo e de caráter exploratório, visando analisar fenômenos resultantes da problemática em questão. Os instrumentos utilizados foram gravações das aulas, além de análise do questionário semiestruturado. Os dados produzidos foram verificados por meio de uma aproximação com a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Ao final do trabalho observou-se que muitas foram as contribuições advindas da Metodologia da Problematização para o ensino de Libras, legitimando, dessa forma, o uso de tal metodologia para contribuir com o ensino integrado, bem como reafirmando a importância para a formação de professores que irão atuar com Surdos.

Palavras-chave: Ensino de Libras. Metodologias Ativas. Formação de Professores.

ABSTRACT

Teacher training is a latent concern in undergraduate courses, which aim for these professionals to be qualified to work in the educational field, in accordance with current legislation. In this perspective, this dissertation had the general objective of investigating the implications of the Methodology of problematization in the training of teachers who will work with deaf students, especially in the Letters course at the Goiânia campus. Theoretical references that address the Problem-solving Methodology were used, such as Berbel (2012), Araújo and Sastre (2016), among others, and on deafness, such as Lacerda (2006), Strobel (2008) and others relevant to the theme. The methodology used to carry out this study was qualitative and exploratory, aiming to analyze phenomena resulting from the problem in question. The instruments used were recordings of the classes, in addition to analysis of the semi-structured questionnaire. The collected data were verified through an approximation with the Content Analysis technique, proposed by Bardin (2011). At the end of the work, it was observed that many contributions came from the Problem-solving Methodology for the teaching of Libras, legitimizing, in this way, the use of such methodology to contribute to integrated education, as well as reaffirming the importance for teacher training who will work with the deaf.

Keywords: Teaching Libras. Active Methodologies. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Metodologia da Problematização..... | 32 |
|--|----|

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Problema eleito pelo Grupo 1..... | 69 |
| Figura 2 – Problema eleito pelo Grupo 2..... | 70 |
| Figura 3 – Problema eleito pelos Grupos 3 e 4. | 70 |
| Figura 4 – Aula abordando os pontos-chave do problema eleito. | 73 |
| Figura 5 – Proposta de intervenção do Grupo 3: apostila com sugestões para o professor de Surdos | 78 |
| Figura 6 – Proposta de intervenção do Grupo 1: criação de jogos para despertar o interesse pelo aprendizado de uma língua em crianças surdas..... | 78 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 BASES CONCEITUAIS E PERCURSOS TEÓRICOS | 16 |
| 1.1 Língua Brasileira de Sinais: breves considerações históricas e linguísticas | 16 |
| <i>1.1.1 Implicações da Libras na educação de Surdos</i> | <i>21</i> |
| 1.2 Metodologias Ativas e os desafios da escola atual | 25 |
| <i>1.2.1 A aprendizagem baseada em problemas</i> | <i>30</i> |
| <i>1.2.2 A pesquisa e o uso de Metodologias Ativas</i> | <i>33</i> |
| 2 O QUE É O ENSINO INTEGRADO SUAS BASES E PRINCÍPIOS | 37 |
| 2.1 Ensino Integrado: principais implicações na educação superior | 44 |
| 2.2 Análise da Proposta Pedagógica Curricular | 46 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 53 |
| 3.1 Desafios do trabalho docente pós-pandemia | 54 |
| 3.2 Os sujeitos da pesquisa | 59 |
| 3.3 Procedimento para a produção de dados | 60 |
| 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS | 63 |
| 4.1 Análise das gravações: Libras, Metodologia da Problematização e ensino integrado | 65 |
| 4.2 Análise dos questionários: percepção dos professores sobre Libras e Metodologia da Problematização | 79 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 90 |
| REFERÊNCIAS | 94 |
| APÊNDICE A | 99 |
| APÊNDICE B | 102 |
| APÊNDICE C | 103 |

INTRODUÇÃO

Diante da nova realidade que emerge da sociedade contemporânea, surge também a necessidade de a escola e os professores se adaptarem às novas exigências de uma geração extremamente dinâmica e conectada, uma vez que, mesmo com tantas mudanças na vida das pessoas em função das novas tecnologias, ainda há uma grande distância entre os novos conhecimentos provenientes das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e a forma como o ensino é conduzido nas escolas.

Conforme Ciavatta (2012, p. 94) salienta, “[...] embora o mundo tenha se transformado, as escolas continuam a educar como antes, como séculos atrás”. Mesmo incomodados com essa estagnação da escola, muitos profissionais da educação encontram dificuldades ao buscar alternativas para reverter o desinteresse da maior parte dos alunos. E por uma série de fatores, tais como condições de trabalho precárias, indisciplina e falta de recursos.

Com o professor de Libras não é diferente. Inúmeros são os desafios que esse profissional que ministra a Libras enfrenta nas licenciaturas. Dentre eles, a responsabilidade de, em um curto período de tempo, possibilitar aos professores em formação aprendizado básico de um idioma, conhecimentos sobre legislação, cultura e aspectos clínicos dos Surdos¹. Nos cursos de graduação dos Institutos Federais de Educação-IFs, por exemplo, Libras é um componente curricular² de carga horária de apenas 54h/aula, no qual objetiva-se o exercício do magistério contemplando a língua de sinais e as particularidades do sujeito surdo.

Porém, antes de apresentar questões que evidenciam a relevância do tema desse trabalho, gostaria de expor um pouco da minha trajetória pessoal e profissional. Meus pais são ouvintes, minha família não possui nem um caso de surdez e meu primeiro contato com a Libras foi em 2004, em um casamento, quando

¹ Segundo pesquisas do americano James Woodward em 1972, que criou as designações de “Surdo” e “surdo”, o termo com letra maiúscula é usado para aqueles que se identificam com a identidade e cultura surdas, enquanto que o mesmo termo em letra minúscula é aplicado àqueles que têm apenas problemas de audição. Nesta dissertação, será adotada essa diferenciação.

² Segundo o Art. 3º do decreto nº 5.626. “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.”

a noiva fez uma homenagem para o noivo interpretando uma música em libras. Naquele momento eu fiquei encantada com aqueles sinais, movimentos cheios de sentimento e rapidamente iniciei um curso de Libras.

Algo que me possibilitou desenvolver habilidades para me comunicar com os Surdos foi ter participado em um trabalho voluntário com os Surdos na região que moro. Esse trabalho me possibilitou ganhar fluência na língua além de um aprendizado para muito além do que os livros ou professores pudessem me ensinar.

Na época que eu cursei minha graduação em Letras com habilitação em Língua portuguesa e Inglesa, em 2005 não existia graduação em Letras-Libras, no estado onde eu morava. Então tive a oportunidade de realizar, além de cursos de pós-graduação na área de Libras, exames de proficiência a nível nacional o PROLIBRAS, que me habilitou tanto para o ensino quanto para a atuar como intérprete de Libras,

Com isso comecei a atuar com interpretação, em salas regulares de ensino, tanto no Ensino Fundamental, Médio e também no Ensino Superior, adquirindo experiência sobre como é o processo de educação de Surdos. Tive a oportunidade de acompanhar dezenas de professores das mais diferentes áreas, e observar durante sete anos, como esses profissionais ministravam aulas para Surdos, percebendo suas angústias e dificuldades, e como lidavam com a falta de formação adequada e com a diversidade enorme de graus de surdez e outras comorbidades que os Surdos apresentavam.

A Libras me abriu muitas portas profissionalmente falando. Atualmente tenho a oportunidade e a grande responsabilidade de contribuir para a formação de profissionais que irão atuar na educação de sujeitos Surdos. Nessa nova experiência profissional, muitas dúvidas, angústias e incertezas me motivaram a tentar buscar a melhor forma possível de auxiliar na formação de professores para atuar com Surdos e com isso muitas questões foram suscitadas, entre elas; quais as implicações da disciplina de Libras na formação de professores? Que metodologias proporcionariam maiores benefícios para a formação de professores? E principalmente qual a percepção desses professores em formação em relação ao ensino para Surdos?

Neste trabalho, diante das inquietações expostas, apresento os desafios e vantagens do ensino de Libras a partir do uso da Metodologia da Problematização

no curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás-IFG, Campus Goiânia, Instituição em que trabalho há nove anos, atuando como Professora do Ensino Técnico Tecnológico ministrando o componente curricular Libras.

Ao observarmos professores em formação, que cursam Libras, é possível verificar que uma boa parcela tem dificuldades para receber alunos Surdos em sala de aula. Por sua vez, os problemas enfrentados na preparação de alunos de Licenciatura são notórios. O resultado disso é que alunos Surdos estão sendo incluídos em salas de aulas regulares, mas não estão atingindo os resultados esperados.

Conforme destaca a autora Surda, Karin Strobel, professora de Letras/Libras da UFSC: “A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos Surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como “coitadinhos” [...] (STROBEL, 2007, p. 21).

O uso de metodologias ativas de ensino pode ser um aliado no sentido de amenizar, por meio da pesquisa, a desinformação a respeito das singularidades dos Surdos. Além de contribuir com as bases do ensino integrado, que basicamente consiste em um sistema de ensino que possibilita uma formação integral em um único currículo, formando profissionais mais autônomos e preparados para lidar com os desafios inerentes à educação de Surdos.

Segundo Ramos (2012), a integração expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, e envolve tanto a formação geral quanto a profissionalizante, além de orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração possibilita uma formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura.

Nesse sentido as Metodologias Ativas também podem ser uma alternativa eficaz para amenizar as dificuldades com a formação de professores, que atuarão com alunos Surdos, pois promovem situações nas quais o conceito central está relacionado ao aprender a aprender, numa perspectiva reflexiva, proporcionando aos professores em formação condições teóricas e práticas para que eles utilizem,

transformem e compreendam o mundo a partir da realidade em que estão inseridos. (MUNHOZ, 2018, p. 137).

Ramos (2005, p.66) salienta que um possível desenho do currículo integrado envolve “problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos”. Isso significa elaborar questões sobre os fenômenos, fatos, situações e processos identificados como relevantes que motivarão os professores a recorrer a teorias e conceitos que se constituirão em conteúdos de ensino.

Por isso, é importante compreender a relevância e o impacto das Metodologias Ativas na formação de professores de Libras, já que essa forma prática e reflexiva de ensinar pode trazer importantes contribuições para a formação de professores que atuam na área inclusiva.

Conforme Silva (2017) aponta, muitos professores de Libras se sentem frustrados ao perceberem que seus alunos não ganham fluência em Libras, esquecem o pouco vocabulário que aprendem e, ao término da graduação, ainda estão despreparados para atuar junto a alunos Surdos, o que revela que os professores recém formados têm dificuldades em sua atuação profissional com respeito ao exercício de sua docência em relação a alunos com surdez.

O ensino através de Metodologias Ativas, portanto, pode atuar na promoção de situações que ajudem na preparação desses profissionais no sentido de promover uma maior reflexão sobre sua prática profissional, uma vez que nessa metodologia o conceito central está no aluno e não mais no professor, estimulando uma maior autonomia por parte dos professores em formação. Assim, o professor que irá atuar com sujeitos Surdos estará mais envolvido e comprometido com a construção do conhecimento por meio da experimentação prática e das vivências intelectual, sensorial e emocional dos Surdos.

Conforme Morán (2015, p. 22), é possível “[...] fazer mudanças progressivas na direção da colaboração e autonomia. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo”. É importante promover ajustes profundos, para que tenhamos alunos mais ativos, envolvidos no processo de aprendizagem, com professores que sejam orientadores e não apenas transmissores de conteúdo.

Nesse sentido, esta investigação almeja contribuir, efetivamente, para uma melhor formação de profissionais que ministram a Libras como componente curricular, e tentar encontrar alternativas que contribuam para uma melhor formação dos professores que irão atuar no atendimento de pessoas com surdez, considerando a tentativa de promoção das bases do ensino integrado que, conforme já mencionamos, têm relação íntima com a formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida.

Analisar a aplicação da Metodologia da Problematização, que é uma metodologia ativa, poderá contribuir em relação à maneira como é ofertado esse componente curricular, na medida em que consideremos não mais o ensino do idioma como mais importante, mas sim quais as estratégias que seriam mais adequadas para um melhor preparo dos professores para atuar com alunos Surdos, enfatizando o exercício da docência.

É importante nesse processo saber quais as contribuições da Metodologia da Problematização com respeito à escolha de conteúdo, às estratégias mais adequadas e aos caminhos a serem traçados que coloquem os alunos para se tornarem autônomos do próprio saber.

Para a realização dessa pesquisa, fizemos a identificação e análise dos saberes trabalhados na turma de Libras no Projeto Pedagógico de Curso – PPC do curso de Licenciatura Plena em Letras do IFG – Campus Goiânia.

Através dos dados obtidos por meio de questionários individuais com perguntas fechadas respondidas pelos professores em formação, conseguimos analisar melhor a metodologia da problematização, e quais as contribuições da Metodologia da Problematização no sentido de promover uma educação mais autônoma, reflexiva e conectada com a realidade.

O estudo desse tema proporcionou uma contribuição na busca de respostas a questões importantes que permeiam a atuação docente dos profissionais que ministram a Libras. Por exemplo, respondendo a questões como: quais as contribuições do uso da Metodologia da Problematização para o ensino de Libras, como componente curricular, do curso de graduação em Letras do IFG campus Goiânia? Como a Metodologia da Problematização pode auxiliar o professor ao ministrar a Libras como componente curricular? Quais os impactos da metodologia

da problematização, junto aos graduandos que cursaram esse componente curricular no contexto do ensino integrado?

Dessa forma, elaboramos e aplicamos uma proposta de ensino, que experimentou a Metodologia da Problematização no ensino de Libras como componente curricular do curso de Licenciatura em Letras do IFG campus Goiânia.

Analizamos as percepções dos professores em formação sobre a necessidade de intervenção no modo como é ofertado esse componente curricular e quais as possíveis indagações desses profissionais com respeito à Metodologia da Problematização no percurso de aprendizagem de Libras. E também identificamos que objetivos de aprendizagem previstos no plano de ensino se efetivaram ao longo do desenvolvimento da prática de ensino.

Diante disso, apresentamos agora, como problema desta dissertação, a seguinte questão: *“Quais as contribuições do uso da Metodologia da Problematização para o ensino de Libras como componente curricular do curso de graduação em Letras do IFG campus Goiânia, no contexto do ensino integrado?”*, por entendermos que, por meio da Metodologia da Problematização, há possibilidade de uma melhor formação de professores que irão atuar com Surdos.

Diante do referido problema e na certeza da legitimidade da participação dos professores do curso de Letras, o objetivo geral deste trabalho foi analisar como a Metodologia da Problematização pode auxiliar o professor ao ministrar a Libras como componente curricular no curso de Licenciatura em Letras do campus Goiânia e seus impactos junto aos graduandos que cursaram esse componente curricular no contexto do ensino integral. Esse objetivo geral se desdobrou nos objetivos específicos, que direcionaram as ações desta pesquisa, os quais foram: verificar os impactos da Metodologia da Problematização no ensino de Libras como componente curricular do curso de Licenciatura em Letras do (IFG) campus Goiânia, , analisar as percepções dos professores em formação no percurso de aprendizagem de Libras, através da aplicação de um questionário com questões abertas semiestruturadas dos professores em formação e identificar quais objetivos de aprendizagem previstos no plano de ensino que se efetivaram

A seguir, apresentamos a dissertação, organizada em quatro capítulos. No Capítulo 1. **Bases conceituais e percursos teóricos**, apresentamos os caminhos traçados para desenvolver esta pesquisa. Esse capítulo é dividido em duas seções,

como segue: 1.1 *Língua Brasileira de Sinais; breves considerações históricas e linguísticas* e 1.2 *Metodologias Ativas e os desafios da escola atual*.

No Capítulo 2. **O que é o Ensino integrado suas bases e princípios**, apresentam-se os seguintes subtemas: 2.1 *Ensino Integrado: principais implicações na educação superior* e 2.2 *Análise da Proposta Pedagógica Curricular*.

No capítulo 3. **Procedimentos Metodológicos**, apresentamos os tópicos 3.1 *Desafios do trabalho docente pós-pandemia*, em que são explorados os desafios encontrados pela professora e alunos no ensino e na aprendizagem da Libras, 3.2 *Os sujeitos da pesquisa*; e 3.3 *Procedimento para a produção de dados por meio dos questionários*.

No capítulo 4. **Apresentação e discussão dos dados**, são apresentadas as seguintes seções: 4.1 *Análise das gravações: Libras, Metodologia da Problematização e ensino integrado* e 4.2 *Análise dos questionários: percepção dos professores sobre Libras e Metodologia da Problematização*. Nessas seções, são feitas análises da percepção dos professores em formação a partir dos dados dos questionários sobre a metodologia da problematização e da Libras como componente curricular, evidenciando as expectativas dos alunos em relação ao componente curricular Libras, bem como às dificuldades encontradas no processo de aprendizado.

Finalmente tecemos as **Considerações finais** desta dissertação, contudo sem a pretensão de encerrar o debate sobre o tema. Apresentaremos, nesse capítulo, as conclusões sobre a temática investigada e apresentada ao longo desta dissertação.

1 BASES CONCEITUAIS E PERCURSOS TEÓRICOS

Este capítulo está dividido em duas seções, nas quais apresentamos breves considerações históricas e linguísticas sobre a Libras e as implicações desse componente curricular na educação de Surdos. A compreensão desses aspectos contribuirá para que tenhamos um panorama mais amplo sobre os sujeitos Surdos envolvidos no processo de ensino.

1.1 Língua Brasileira de Sinais: breves considerações históricas e linguísticas

A Língua Brasileira de Sinais é a língua utilizada pelas pessoas Surdas que vivem no Brasil, sendo também chamada de Libras. Ela é classificada na modalidade gestual-visual, e o que chamamos de “palavra” no Português, chamamos de sinal na Língua de Sinais.

A Libras é comparável em complexidade com qualquer língua oral-auditiva e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa que se interesse por ela. “Falar com as mãos é combinar elementos linguísticos que formam as palavras, e estas formam as frases em um contexto” (FELIPE, 2001). Porém, é importante ressaltar que não basta ao professor que irá atuar com alunos Surdos o conhecimento dos vocábulos da língua. É preciso que esse profissional possua uma série de conhecimentos específicos da cultura, identidade e especificidades desses sujeitos, incluindo sua história de lutas para a conquista de direitos.

Um dos marcos legais mais importantes para a luta do Surdo no Brasil por uma educação de qualidade, e que teve resultados importantes conquistas para a comunidade Surda, foi a promulgação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e do Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), que reconhecem a Libras como língua. Essas leis foram:

[..] fundamentais para garantir os direitos das pessoas surdas, especialmente na área da educação. Esses documentos proporcionaram ações da comunidade surda em todo o país na luta pela efetivação dos dispositivos propostos e pela garantia dos direitos que esses documentos apresentam. Muitas ações decorreram ações (sic) que impactaram, e ainda estão impactando, as comunidades surdas de forma geral em todo o Brasil. (CASSIANO, 2017, p. 4).

Uma das ações realizadas pelo Decreto 5.626 diz respeito à inserção da Libras como componente curricular nos cursos de licenciatura. Foi um grande passo rumo à efetivação da inclusão e um marco histórico importante para os Surdos. No entanto, somente essa inserção não garante a plena formação de profissionais capacitados para promover a inclusão de alunos com deficiência auditiva.

Além de abordar aspectos específicos da Língua de Sinais e da comunidade Surda, é importante que a Libras, como componente curricular, promova base para que os professores em formação atuem e se comuniquem com alunos Surdos respeitando sua cultura e identidade e adquiram habilidades importantes para proporcionar um aprendizado efetivo aos Surdos. Explicando o resultado de uma pesquisa feita por Machado e Lírio, Santos e Klein (2015, p. 17) afirmam:

[...] os alunos após terem cursado a disciplina de Libras passaram a entender a legitimidade da língua de sinais, e abandonaram o monopolismo oral. Além disso, passaram a entender as pessoas surdas como membros de um grupo cultural. Também deixaram de ver as pessoas surdas como deficientes.

O incentivo para promoção do uso e ensino da Libras, no Brasil, ocorreu, inicialmente em 1997, numa publicação financiada pelo Ministério da Educação (MEC) da 1ª edição do livro “Libras em Contexto” e do I Curso de Capacitação para Instrutores promovidos pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) a partir das pesquisas da Professora Tânia Amara Felipe sobre a metodologia de ensino da Libras. Após quatro anos, o MEC financiou o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos que distribuiu o material para as Secretarias de Educação e promoção de Cursos para Instrutores e Cursos de Libras para professores de todo o Brasil.

Em 2004, foi firmado entre MEC e Feneis o Programa “Interiorizando a Libras”, com a distribuição do material livro/DVD do Estudante e livro/DVDs do Professor. Também foram oferecidos, pelos órgãos competentes, cursos de capacitação para instrutores, objetivando apoiar e incentivar a formação profissional de professores, Surdos e não-Surdos, de municípios brasileiros, para a aprendizagem e utilização da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula, como língua de instrução e como componente curricular (FELIPE; MONTEIRO, 2005, p.5).

A partir dessas iniciativas, houve uma preocupação em buscar metodologias de ensino de Libras que enfocassem o contexto de uso da Língua de Sinais e que envolvessem uma abordagem mais contextualizada, pois as experiências de ensino se baseiam em uma abordagem com foco apenas no ensino da língua.

Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais por meio da Lei 10.436/2002, a disciplina de Libras passou a ser incluída nos currículos de cursos superiores, tais como Letras, Pedagogia, Fonoaudiologia e demais licenciaturas. A partir de então, surge a necessidade da formação, em nível superior, de professores e tradutores dessa língua.

Outro fator de entrave para muitos professores que ministram a Libras como componente curricular é que, apesar de serem inegáveis as contribuições desse componente curricular para a educação de Surdos, muitos afirmam que a carga horária é insuficiente. Conforme aponta Pereira (2008, p. 79), isso gera uma “precariedade do ensino da Libras e dos aspectos que envolvem a surdez em sua totalidade”.

Observa-se também ausência de sistematização dos conteúdos, tornando os temas que seriam imprescindíveis susceptíveis a falhas e até mesmo correndo o risco de não serem abordados. Assim, prejudica-se a possibilidade de uma formação que de fato promovesse a inclusão de Surdos nas escolas regulares.

Além disso, em um estudo realizado por Santos e Klein (2015), em que se avaliou o currículo de seis instituições de ensino superior, verificaram-se incoerências com respeito à carga horária dispensada a esse componente curricular. Como se vê a seguir:

É nítida a separação entre conteúdos práticos – focados na aprendizagem de vocabulário em Libras e teóricos, no entanto, nenhum programa deixa claro o tempo dispensado para cada um dos aspectos. Também constataram que não há diferenciação dos conteúdos da disciplina de Libras por curso, sendo a mesma disciplina ministrada para todos os cursos. (SANTOS; KLEIN, 2015, p. 14)

Tais dificuldades dos professores ao ministrar a Libras como componente curricular refletem na má qualidade da educação de Surdos nas escolas brasileiras. A carga horária que o componente curricular Libras possui nos cursos de Licenciatura reduz de forma relevante o tempo de exposição ao idioma, impedindo

que os professores em formação interajam com um conhecimento prático sobre a Libras e sobre a prática docente para o ensino de Surdos.

O que se constata nas Licenciaturas em que é ofertada a Libras é que existe uma separação entre conteúdos teóricos (cultura e identidade surda, história da educação de Surdos, implante coclear) e conteúdos práticos (aprendizagem do vocabulário). Porém, pouco se fala em preparar de forma efetiva os professores para a docência em relação ao ensino de Surdos ou, pelo menos, em ampliar a carga horária destinada a preparar futuros professores para atuarem com alunos Surdos, conforme aponta Silva (2017, p. 56).

Além disso, nos diversos cursos de licenciatura, muitas vezes não é dado um enfoque no vocabulário específico de acordo com curso em que a Libras foi incluída, preparando assim, o futuro professor para ensinar para Surdos a matéria específica de sua formação. Isso gera uma defasagem na formação dos futuros professores, uma vez que eles adquirem o básico da Libras, mas não se sentem aptos a atuarem com Surdos por não ganharem fluência e nem um conhecimento específico na área que irão atuar.

Corroborando com o problema da falta de formação específica dos licenciandos, os estudos de Lacerda (2000, 2006) demonstram que os problemas enfrentados pelos alunos Surdos em escolas regulares, com a falta de fluência em Libras e problemas com o português na modalidade escrita, mesmo depois de anos na escola, são evidentes. Esses alunos muitas vezes encontram-se à margem dos conteúdos escolares ministrados nas aulas, por não estarem aptos para assimilá-los devido à falta de profissionais para atuar de acordo com suas necessidades linguísticas e educacionais.

Ressaltamos que esses problemas relacionados ocorrem, especialmente, em relação à inserção dos estudantes Surdos em escolas regulares. As experiências das escolas bilíngues caminham em outro sentido. Quadros (2003) reforça a necessidade de acesso linguístico destacando que o Surdo, precisa de uma comunicação completa, que o permita navegar pelo conhecimento de forma completa. As escolas bilíngues ofertam um ensino no qual a língua de instrução é a Libras, amenizando as dificuldades relacionadas a educação de Surdos em escolas regulares.

Dessa forma, fica evidente que o professor que atua na formação de professores precisa estar ciente da sua responsabilidade quanto às implicações envolvidas na preparação desses futuros profissionais, dando a eles subsídios e informações básicas para um bom desempenho na educação de Surdos.

O professor formador precisa ser um conhecedor da singularidade linguística do surdo, de sua cultura, de como ele percebe o mundo, mas principalmente sobre quais suas principais dificuldades e quais estratégias metodológicas serão realmente eficazes para o seu aprendizado. Nesse sentido, Santos e Klein (2015, p. 17) apontam que:

[...] além de conhecerem aspectos específicos à cultura surda, à comunidade surda e aos sujeitos Surdos, a disciplina contribui significativamente com a sua formação docente, por ofertar elementos para atuar e se comunicar com alunos Surdos.

Nesse contexto, o professor que ministra a Libras encontra dificuldades em lidar com todas as demandas pertinentes a formar professores para atuar na educação inclusiva. Por sua vez, os professores em formação apresentam dificuldades para adquirir uma aprendizagem que lhes possibilite obter o suporte necessário para serem bem-sucedidos ao atuar com alunos Surdos. Mantoan (2015, p. 16) faz uma importante reflexão nesse sentido:

Vale perguntar, então, se estamos, verdadeiramente, certos de que o nosso papel é o de transmitir um saber fechado e fragmentado, em tempos e disciplinas escolares que nos aprisionam nas grades curriculares. Fomos reduzidos a meros instrutores, que conduzem e norteiam a capacidade de conhecer de nossos alunos, transformando-os em seres passivos e acomodados a aprender o que definimos como verdade?

Assim, faz-se fundamental buscar alternativas para minimizar as dificuldades relacionadas a como esse componente curricular tem sido ofertado e verificar as possibilidades que temos, uma vez que tal componente curricular tem implicações tão profundas na educação de Surdos.

No próximo subtópico, analisaremos os impactos do componente curricular Libras tanto na atuação de professores formadores, quanto no preparo dos professores em formação.

1.1.1 Implicações da Libras na educação de Surdos

Como vimos no tópico anterior, o Decreto 5.626 foi um marco importante na história da educação de Surdos, porém, não menciona como o componente curricular Libras deve ser ofertado, que conteúdos precisam ser trabalhados, com quais objetivos e com qual carga horária.

Lacerda (2009, p. 11) aponta que nos cursos de Licenciatura há uma diversidade enorme de planos de aula, ementas e professores que, não raro, sem a devida formação e conhecimento acerca da comunidade Surda, ministram aulas de Libras, ocasionando um ensino deficitário.

Ao analisarmos as ementas do componente curricular Libras, percebemos que há uma abordagem teórica e prática da Libras, sendo que nesta última é recorrente o termo “vocabulário básico”, o que Silva (2017) considera insuficiente para formar professores bilíngues, conforme determinaria o Decreto Federal nº 5.626.

Enquanto observamos uma formação nas instituições superiores que teoricamente prepararia o professor para atuar com alunos Surdos, na prática o que se vê é que os alunos com surdez não são alfabetizados em Libras, nem em Português escrito, o que resulta em uma inclusão excludente.

Uma vez aberta a questão da exclusão de sujeitos, é inviável não falarmos da inclusão; isso porque não entendemos a inclusão sem a ação da exclusão: não haveria necessidade de incluir se não houvesse excluído – o ato de incluir é complementar à exclusão e não o seu oposto, embora a construção sintático-morfológica das palavras envolvidas leve-nos a essa conclusão. (MANTOAN, 2015, p. 20).

Além de uma formação que não prepara os professores de forma específica para ensinar alunos com surdez, na maioria das vezes o que ocorre nas salas de formação de professores são atividades mecânicas e repetitivas, alheias as situações de aprendizagem escolar, geralmente, não estão centradas na construção de significados e na elaboração de estratégias próprias para a resolução de possíveis problemas da vida real, mas em atividades que envolvem basicamente memorização.

A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que comparativamente a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 17).

Mesmo com reformas curriculares implantadas, novas diretrizes e currículos que apontam para uma educação com foco no aluno, o que vemos é a reprodução do modelo de professor que tem se perpetuado ao longo dos séculos, sendo ele autoridade principal e transmissor dos conhecimentos a serem reproduzidos.

Como resultado dessa formação separada da prática profissional, há um estranhamento por parte dos professores ao ver a discrepância entre o que se vê na graduação e o que se enfrenta na prática escolar. Uma vez que as circunstâncias e dificuldades que o professor em formação poderá enfrentar são imprevisíveis, como então lidar com um campo tão diversificado? Como preparar professores para lidar com alunos em diferentes níveis e diferentes graus de surdez, com recursos demasiado escassos e uma formação deficitária?

Conforme especificado no Decreto 5.626, cap. II, artigo 3º, a Libras como componente curricular visa preparar o professor em formação para “o exercício do magistério”. Pressupõe-se com isso que o professor que irá ministrar esse componente curricular precisa ter um conhecimento significativo não apenas da língua, cultura e identidade, mas de como o surdo aprende.

Conforme aponta Quadros (2003), em uma realidade tão complexa como a educação inclusiva, é importante que o professor em formação adquira habilidades necessárias para criar estratégias no sentido de solucionar de forma eficaz tais dificuldades. A Metodologia da Problematização seria uma importante aliada nesse sentido.

É provável que aderir a uma nova metodologia pode causar um certo estranhamento, principalmente quando o professor é convidado a abdicar do posto no qual aparentemente tem o controle de tudo. No caso do professor de Libras, o desafio é ainda maior, pois ele precisa lidar também com questões linguísticas e culturais ainda maiores, por carregar uma responsabilidade de, além de se preocupar com o conteúdo e a metodologia a ser aplicada a alunos em sua maioria

ouvintes, também precisam lidar com toda uma complexidade linguística e cultural necessária quando há em sala regular também um aluno surdo.

Os saberes docentes necessários aos professores, por meio das relações existentes entre suas trajetórias formativas e práticas, significa reafirmar a necessidade de processos de ensino-aprendizagem inovadores, em contraposição aos modelos clássicos de formação de professores. Significa que no espaço de contradições que é o espaço universitário "[...] o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem" (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 13).

Fica claro que o componente curricular Libras tem implicações profundas na formação de professores que irão atuar com alunos Surdos, o que impactará diretamente na qualidade do ensino ofertado aos Surdos nas salas de aula regulares. Assim, é nítida a urgência em desenvolver habilidades que envolvam flexibilidade, adaptabilidade e aspectos interpessoais para lidar com os desafios advindos dessa área.

Nesse aspecto, uma das principais contribuições que instigaram o presente trabalho foi a pesquisa de Silva, T. (2017), que traz um relato bastante detalhado e persuasivo, constatando que o objetivo do componente curricular Libras não é tornar o aluno fluente em Libras, mas sim fazer com que os egressos do componente curricular Libras, tenham um conhecimento básico acerca do sujeito Surdo.

O trabalho teve como objetivo compreender o papel da Libras como componente curricular, e analisar sua contribuição para a prática dos licenciandos da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí, para que seus alunos Surdos sejam incluídos. A pesquisa buscou refletir sobre o componente curricular Libras nos cursos de Licenciatura da UFG/Regional Jataí, com base em sua ementa, plano de ensino e potencial formativo; buscou identificar e propor práticas pedagógicas inovadoras e adequadas ao trabalho com o Surdo.

Por meio de questionário semiestruturado, foi analisada a percepção dos professores quanto ao objetivo da Libras como componente curricular e proposta uma oficina de formação continuada, juntamente com acadêmicos de licenciatura, para dar apoio aos futuros professores, visando à inclusão dos alunos Surdos, como produto educacional.

O estudo mostrou que as instituições de ensino precisam rever o modo como a Libras tem sido ofertada nos cursos de graduação, com uma prática voltada para fluência no idioma. Segundo Silva, T. (2017), o processo de inclusão requer práticas que deem condições qualitativas de relações no espaço escolar, já que o domínio e o uso da língua de sinais pelos professores não são suficientes para assegurar uma inclusão.

Utilizou-se como metodologia o estudo de caso; os instrumentos para coleta de dados se constituíram nas observações das aulas de Libras nos cursos de licenciatura da UFG, na análise das ementas e matrizes curriculares destes cursos, bem como nos planos de ensino dos professores de Libras, além da aplicação e análise de questionários.

A análise dos dados levantados permitiu concluir que o componente curricular Libras na formação de professores é encarada como momento para ensinar a língua, com foco somente no aprendizado de léxicos e práticas de conversação por meio de diálogos, de modo que os licenciandos são privados de conhecimentos acerca de abordagens metodológicas que possibilitem conhecer o Surdo e suas especificidades educativas.

Os resultados, segundo Silva, T. (2017), indicaram que, apesar de não haver receita para sanar definitivamente as dificuldades educativas enfrentadas pelas pessoas Surdas, a compreensão do papel do componente curricular Libras, na formação de professores e a contribuição quanto aos conteúdos necessários para formar um professor apto para atuar frente a uma turma com alunos Surdos cooperam para minimizar as barreiras educacionais contidas na inclusão desses sujeitos.

Outro fator importante a ser considerado é a necessidade de buscar alternativas para superar as dificuldades encontradas ao ministrar a Libras como componente curricular. As Metodologias Ativas, especialmente a Metodologia da Problematização, podem ser uma proposta interessante nos cursos de Licenciatura. Isso é o que veremos na próxima seção.

1.2 Metodologias Ativas e os desafios da escola atual

Para lidar com a incompatibilidade entre a forma de funcionamento da escola e a realidade imposta pela sociedade, possibilitando dessa maneira que os alunos se tornem autônomos, reflexivos e críticos, é preciso repensar as práticas escolares atuais. De acordo com Marchesan *et al.* (2017, p. 307):

O sentimento de que a escola está em crise é reforçado por se perceber que ela vai se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças e jovens do século XXI. A incompatibilidade está associada tanto no que se refere aos componentes quanto aos modos de funcionamento da escola.

Repensar as práticas de ensino não se trata de uma tarefa simples, pois até mesmo no que se refere à estrutura física o modelo de sala de aula é arcaico, com conteúdo predeterminado, e muitas vezes o aluno não sabe exatamente o que está aprendendo, nem ao menos o porquê daquele conteúdo. Veiga-Neto (2007, p. 102) assinala:

[...] a conexão entre o que se passa na escola, suas práticas e as demais práticas sociais, de forma que refletir sobre as mudanças na esfera desta instituição pressupõe refletir sobre as mudanças na esfera da sociedade. Assim, reitera-se a existência de um descompasso entre a escola e as mudanças espaciais e temporais, e é neste descompasso entre “[...] as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar “crise da escola”.

A grande questão a ser debatida é sobre como o professor poderá encontrar caminhos para lidar com tantos desafios impostos pela escola contemporânea, visto que, no modelo atual de escola, há um enfoque muito grande em atividades individuais, nas quais o aluno é pouco incentivado a problematizar, questionar ou fazer relação do que aprende com o que já conhece de forma coletiva. O que se constata é que muitos alunos assemelham a instituição de ensino mais a uma prisão do que um lugar de liberdade que lhes ajude a entender o mundo a sua volta. Parafrazeando o pensamento de Dewey, Teixeira (2010, p. 49) comenta:

A aquisição isolada de saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar - deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é

aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor.

A Metodologia da Problematização tem características que se contrapõem aos modelos tradicionais de educação, apresentando vantagens, tais como: maior autonomia do estudante, desenvolvimento de habilidades para trabalhar em equipe e maior engajamento nas atividades.

Tal como analisamos, a autonomia na aprendizagem não é uma “Propriedade” do aluno, uma habilidade decorrente de seu capital social ou cultural, mas resultado das condições específicas do contexto e dos objetivos que se buscam. Entre essas condições se sobressai a chamada oportunidade de desenvolver um nível de aprofundamento na aprendizagem. (ARAÚJO; SASTRE, 2016, p. 171)

Dessa forma, quando se faz uso de Metodologias Ativas, a autonomia não é intrínseca ao aluno, mas precisa ser ensinada. O professor terá que buscar meios de fazer com que o aluno se torne ativo, reflexivo e propenso ao questionamento, à investigação e posteriormente ao desenvolvimento de habilidades que o capacitem a solucionar problemas.

Metodologias Ativas em sala de aula são uma proposta interessante quando se trata de ensino ativo, fazendo com que o aluno se perceba protagonista, profundamente envolvido no processo de aprendizagem e que o conhecimento não surge apenas de forma isolada, mas também, na construção coletiva. Nesse sentido o professor passa a ser um orientador, auxiliando efetivamente os alunos a adquirir habilidades para a construção de novos conhecimentos.

Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos - são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor. (MORÁN, 2015, p. 22)

Metodologias ativas não são apenas dinâmicas para prender a atenção dos alunos, mas, acima de tudo, estratégias que possibilitam reflexão, internalização de conhecimentos de forma dirigida e objetiva, e um aprendizado mais eficaz, como é o caso da Metodologia da Problematização.

Munhoz (2018, p. 136) aponta os seguintes benefícios da Metodologia da Problematização: “engajamento dos estudantes, desenvolvimento de habilidades

para a solução de problemas, o aluno se torna pesquisador, crítico, criativo, além de aprender de forma coletiva e a fazer aplicação prática do que aprende”.

Outra faceta essencial das Metodologias Ativas é o ensino prático e palpável aos alunos, ajudando-os a perceber que aquele conteúdo é importante, pois faz parte da vivência deles e, portanto, facilita na abstração das informações. Assim as Metodologias Ativas têm potencial especialmente de:

[...] assumir problematizações concretas e situações reais como pontos de partida para os processos de aprendizagem, o que, além de ser estimulante, contribui para o desenvolvimento da responsabilidade social e fornece uma formação sólida para o exercício profissional. (ARAÚJO; SASTRE, 2016, p. 9).

Além do uso de Metodologias Ativas, o professor também deve ser crítico e reflexivo, nessa perspectiva, sendo um facilitador da aprendizagem, ao mesmo tempo consciente do seu papel fundamental na mediação do conhecimento. Isso contribuirá significativamente para que seus alunos tenham condições de adquirir embasamento teórico, histórico e prático suficientes para seu desenvolvimento acadêmico.

Entretanto, alguns autores, como Duarte (2001), criticam a pedagogia do aprender a aprender, porque, segundo eles, tal pedagogia nega ao aluno os conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história, dando muita ênfase no que faz parte da realidade do aluno e menosprezando o papel importante do professor como transmissor do conhecimento.

Nessa mesma lógica, temos a formação por competências tão aclamada como promotora de maior produtividade. Ocorre que ela é estéril em termos de formação humana, porque esta requer muito mais em um conjunto de saberes “prontos” a serem acionados para resolver determinado tipo de problema. A competência é vista como algo a ser acionado para ativar procedimentos e funções mentais. (SILVA, I., 2016, p. 16-17).

Esses autores demonstram uma preocupação legítima e bastante importante com respeito a preservar a qualidade na educação, e o ensino tradicional evidentemente tem seu lugar e suas vantagens, mas por si só não garante uma educação reflexiva e emancipatória. Demo (2013) nos ajuda a ter uma visão equilibrada dessas duas perspectivas com respeito ao aprender a aprender, que é a base da Metodologia da Problematização:

Apenas procuro mostrar que “aprender a aprender”, como toda temática naturalmente ambígua, pode ser usada para inúmeros fins e oportunismos, mas igualmente para propostas bem fundamentadas. (DEMO, 2013, p. 27)

A Metodologia da Problematização, diferente do que ocorre no ensino tradicional, coloca o aluno no centro do processo, tornando-o responsável pelo seu aprendizado, trazendo uma autonomia que está em consonância com as novas demandas da sociedade e pode, sim, se mostrar uma poderosa aliada para uma educação de qualidade.

O uso de tal metodologia ativa considera que o aprendizado, para ser efetivo, deve levar em conta o que o aluno já sabe como base para que novos conhecimentos sejam construídos, e sempre proporcionando atividades que sejam tidas como colaborativas, constantemente em situações de pesquisa que, pedagogicamente, são mais enriquecedoras e úteis para o futuro profissional, conforme aponta Demo:

Por exemplo, tenho criticado a “empregabilidade”, porque, exigindo que o trabalhador continue sempre atualizado, estudando, aprendendo, o sistema capitalista não tem qualquer compromisso com ele. Mesmo assim, no conceito de “empregabilidade” há dinâmicas úteis que apontam, por exemplo, para a importância decisiva de aprendermos a estudar para podermos nos renovar sempre (DEMO, 2013, p. 30)

E as Metodologias Ativas, especialmente a Metodologia da Problematização, têm um papel crucial nesse processo, pois pode proporcionar aos estudantes habilidades que envolvem projetos, seja na construção de uma casa, projeto de trabalho ou áreas que exigem habilidades como pensamento crítico, colaboração, boa comunicação e esforço, tanto do aluno quanto do professor, o que, segundo Demo, causa um certo receio em aplicá-la:

[...] a resistência ao aprender a aprender provém dessa preguiça: ter de continuar estudando; é bem mais confortável dar aula copiada, contar com a cópia discente e outra cópia na prova; enquanto se vitupera aprender a aprender como coisa neoliberal, aula copiada e cópia discente seriam ações “revolucionárias”, e que se tornam ainda mais ridículas quando acobertadas por Gramsci ou mesmo por Vygotsky, como se esses autores tivessem sido tão desatentos. (DEMO, 2013, p. 33).

Embora na escola tradicional³ essas habilidades não estejam sendo trabalhadas, é possível afirmar que, quando o foco do aprendizado se basear em problemas reais, os alunos terão a possibilidade de construir conhecimentos e habilidades que os capacitarão a lidar com desafios no futuro. Demo (2013, p. 31) ressalta que não se deve temer gente que sabe pensar:

Pode-se questionar a noção de “aprender a aprender”, como faço aqui neste texto, não só porque cabe, mas principalmente porque só podemos compartilhar ideias criticamente, valendo a autoridade do argumento, não o argumento de autoridade. No entanto, em muita estigmatização afoita do aprender a aprender não vai apenas visão rasa da questão, preconceituosa, mas principalmente enorme dor de cotovelo: como é difícil não reconhecer que é fundamental aprender a vida toda, prefere-se arruinar o termo porque seria neoliberal. Não ser neoliberal é importante, mas não a preço do despreparo.

Ainda que possa parecer que haja divergências entre os autores, o que podemos perceber é que tanto os autores que defendem o ensino integrado, assunto que será tratado mais adiante, quanto os que são a favor das Metodologias Ativas almejam uma maior autonomia do estudante. Nesse trabalho, iremos nos concentrar no conceito central que os une, que é o de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes, capazes de mudar a realidade em que vivem.

Embora não seja a solução para todos os problemas relacionados à educação, as Metodologias Ativas podem ser uma proposta eficaz para lidar com os dinamismos e a grande quantidade de informações que as novas tecnologias apresentam, conforme Munhoz (2018, p. 180).

É importante que, como educadores, questionemos as diferentes formas de ensinar e saibamos aproveitar o que essas novas teorias nos acrescentam de positivo, sem abandonarmos o que já se provou ser eficaz. Para isso, as Metodologias Ativas trazem para a educação uma contribuição significativa.

Percebemos assim que é fundamental que haja foco no objetivo que queremos alcançar e que é inegável a urgência em buscar soluções para que a educação seja transformadora, mas então: o que é a Metodologia da

³ Neste trabalho entendemos por escola tradicional, uma escola que tem o professor como detentor do saber, com aulas expositivas baseadas na memorização de saberes não conectados com a prática. (DEMO, 2013).

Problematização e quais os pressupostos dessa metodologia? É o que veremos no próximo subtópico.

1.2.1 A Metodologia da Problematização

A Metodologia da Problematização, como caminho metodológico de ensino, inicialmente foi aplicada à formação profissional de adultos analfabetos, em 1996, buscando superar o modelo tradicional de alfabetização, conforme Maguerez (1970). Posteriormente, a Metodologia da Problematização foi utilizada na formação pedagógica de profissionais para atuar no ensino superior, como encontrado em Bordenave e Pereira desde 1977 e, por último, utilizada por Berbel (2012), a partir de 1992, em situações pedagógicas no ensino superior, na graduação e de pós-graduação.

Nesse tipo de abordagem, o professor apresenta um assunto aos alunos, que, por sua vez, são questionados e provocados a eleger um problema sobre uma determinada temática e, posteriormente, passam por todo um processo na busca de uma solução.

A Metodologia da Problematização é uma das manifestações do construtivismo pedagógico. Como tal, partilha com outros métodos construtivistas alguns princípios fundamentais, tais como: parte-se da realidade, com a finalidade de compreendê-la e de construir conhecimento capaz de transformá-la; utiliza-se o que já se sabe sobre a realidade (conteúdos), não como algo absoluto e definitivo nem como um fim em si mesmo, mas como subsídio para encontrar novas relações, novas “verdades”, novas soluções (BERBEL, 2012, p. 71 e 72).

Isso permite que a escola trabalhe também com valores humanos, desenvolvendo o caráter e a ética dos alunos, habilidades estas que irão ajudá-los futuramente em sua prática profissional.

Assim, os estudantes constroem seus conhecimentos em vez de apenas reproduzir fatos. Eles identificam um problema, sustentam suas indagações com argumentos convincentes, são ouvidos e definem o que irão fazer e, por meio de reflexão crítica, podem gerar ou não um produto.

Essa forma de aprendizado se torna fundamental na formação de educadores, que adquirirão habilidades importantes na resolução de problemas,

serão engajados no trabalho e não desistirão quando surgirem dificuldades, sendo capazes de articular a teoria com a prática em que irão atuar.

Tais habilidades são imprescindíveis quando se fala em preparar professores para atuar na educação de Surdos, pois os desafios que esses profissionais irão enfrentar são imprevisíveis, ou seja, não há uma receita pronta para cada situação presente em sala.

Ministrar aulas de Libras requer do professor o uso de métodos, técnicas, ferramentas e habilidades dinâmicas e inovadoras. A aprendizagem que trabalhe habilidade de resolução de problemas se mostra útil e efetiva em diferentes áreas, especialmente na educação inclusiva.

É importante que haja um objetivo bem definido, por meio de planos e atos que coloquem o currículo em ação, ou seja, uma aplicação real. Não basta usar uma dinâmica em sala ou uma estratégia de ensino para que estejamos contemplando todos os aspectos da Metodologia da Problematização.

Munhoz (2018) lista uma série de atitudes para saber o que não é uma Metodologia da Problematização. Entre elas, está a dos professores que oferecem ao aluno um conjunto de materiais necessários à aprendizagem, alunos que não têm opção de escolha quanto à melhor forma de aprendizagem, nem há investigação ou pesquisa por parte dos estudantes, e uma única avaliação é realizada para todos.

Ao contrário, o professor que deseja trabalhar com a Metodologia da Problematização tem uma preocupação constante com os desejos e necessidades dos alunos, levando em consideração seus conhecimentos prévios, e avalia o processo a fim de preparar os estudantes para enfrentar os problemas do dia a dia.

Um dos grandes desafios para o professor é a aprendizagem sobre como construir problema e dar os alunos a assistência necessária para que ele adquira a habilidade para solucionar problemas. A regra do contato entre professor e aluno sempre será a facilitação e nunca o direcionamento do aluno de forma assistencialista, como ocorre nos ambientes tradicionais de ensino e aprendizagem (MUNHOZ, 2018, p. 129).

Para entendermos como esse processo funciona: os papéis são diferentes, pois o professor assume a tarefa de mediador e o aluno o de sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. O professor tem o papel de estimular a discussão, desenvolver a dinâmica, administrar o tempo e assegurar tarefas. Convive-se o

tempo todo com as surpresas, com o inesperado, com situações que nem se havia imaginado.

Neste trabalho optamos, entre as diversas metodologias existentes, pela aplicação da Metodologia da Problematização, proposta por Berbel (2012), por sua ligação estreita com as bases do currículo integrado que, neste trabalho, é concebido como uma educação integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à cultura, e que conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida prática (RAMOS, 2012 p.34).

A Metodologia da Problematização envolve uma sequência de cinco etapas:

Quadro 1 - Metodologia da Problematização de acordo com o arco de Charlez Maguerez (apud Bordenave, 1982).

| Etapas da aplicação da Metodologia da Problematização. | Descrição de cada etapa |
|---|---|
| 1. Observação analítica e crítica da realidade e escolha de um problema de estudo e investigação; reflexão sobre possíveis fatores determinantes desse problema para definição dos pontos chaves da problemática. | Os alunos é que problematizam a parcela da realidade (BERBEL, 2012, p. 151). Em grupos, observam a realidade por meio de visitas de campo e coleta de informações, com gravação de vídeos ou entrevistas, para depois discutir em grupo o que observaram, para então elegerem um problema a ser pesquisado. |
| 2. Reflexão sobre fatores maiores do problema e definição dos pontos chave do problema. | Em seguida, definem as metas de aprendizado para que os estudos individuais levem a novos conhecimentos. |
| 3. Teorização dos pontos chaves do problema. | Estudo e investigação, por meio de trabalhos disponíveis em bancos de dados e autores que versem sobre os aspectos que julgarem mais relevantes. |
| 4. Definição e elaboração de hipóteses de solução para o problema. | Após um estudo minucioso dos artigos, teses, livros e revistas sobre o problema eleito, o grupo elenca prováveis soluções para o problema. |
| 5. Aplicação de uma ou mais hipóteses de solução. | Como uma forma de intervenção prática na realidade observada, os alunos intervêm na realidade apresentada. |

Fonte: Metodologia da Problematização, tendo como referência o Método do Arco, de Charlez Maguerez (apud Bordenave, 1982).

Conforme aponta Berbel (2012), em todas as etapas da metodologia da problematização, é fundamental que tanto o professor formador, quanto os professores em formação estejam conscientes da importância da pesquisa nesse processo, isso é o que veremos no próximo subtópico.

1.2.2 A pesquisa e o uso de Metodologias Ativas

Um fator que está intrinsecamente ligado ao uso da Metodologia da Problematização é a pesquisa. Nessa abordagem, o professor tem o papel fundamental de provocar nos estudantes o desejo de investigar um determinado tema. Nesse aspecto, o estudante não apenas aceita o conteúdo que é apresentado, mas se mostra inclinado ao questionamento, à reflexão e à pesquisa sobre o assunto abordado:

A pesquisa deve instigar o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gerar inquietude, para que ele não incorpore “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum (saber cotidiano), escolares ou científicos. Esse tipo de atitude, quando despertada nas primeiras fases escolares, contribui para que, nas faixas etárias e níveis educacionais mais avançados, o estudante possa formular questões de investigação no campo mais formal, quer seja na sua forma aplicada ou na denominada pesquisa de base ou acadêmica (MOURA, 2007, p. 23).

A pesquisa auxiliará na compreensão de procedimentos e valores que permitam aos estudantes tomar decisões e perceber a utilidade das ciências na vida prática. Assim, será possível pensar mais amplamente nas vantagens de utilizar melhor a pesquisa como aliada no aprendizado, para que possam compreender melhor o mundo a sua volta.

Para que o ensino que envolva a pesquisa se consolide, é importante adotar currículos que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes, que potencializem alternativas que privilegiem uma educação mais comprometida com o desenvolvimento integral do aluno e com questões que induzam a pesquisa (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A pesquisa, como conjunto de conhecimentos que facilitaria a compreensão de mundo para então transformá-lo, tornaria os alunos mais críticos mesmo em espaços não formais, que são ambientes fundamentais para a resolução de

problemas, permitindo ao sujeito compreender a ele próprio e ao mundo que o cerca (RAMOS, 2012). Sendo assim a pesquisa:

[...] pode e deve partir de atividades problematizadoras, cujas temáticas sejam capazes de relacionar e conciliar diferentes áreas e esferas da vida de todos nós, ambicionando olhar para as ciências e seus produtos como elementos presentes em nosso dia a dia e que, portanto, apresentam estreita relação com nossa vida. (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 66).

No modelo tradicional, o aluno aceita e decora o que é imposto. Já com o uso de metodologias ativas, escola faz com que os alunos saíam do papel de passivos e se tornem promotores do seu próprio conhecimento, questionando e refletindo sobre o que é ensinado.

Algo que está intimamente atrelado a essa questão é a importância do papel do professor formador de relacionar a teoria com a prática por meio da pesquisa, levando em conta os conhecimentos e a vivência do estudante. Dessa forma, o professor consegue fazer com que o aluno se torne mais crítico, reflexivo e integrado com outros componentes curriculares, de forma a articular o que aprende com sua futura prática profissional. Para tanto, é fundamental:

[...] aumento da capacidade de pesquisa por parte dos alunos quando a busca de recursos foi colocada como um imperativo para que, a partir de um grande número de informações, o aluno pudesse escolher, com auxílio do professor, atuante como facilitador, pudesse escolher conteúdos relevantes para que, em atividades de reflexão, o aluno possa criar novos conhecimentos; (MUNHOZ, 2018, p. 146)

Nessa perspectiva o professor tem o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem do aluno durante o ato de pesquisar. Mas como romper com uma formação que consiste em repassar conhecimentos se sua própria formação foi fragmentada, baseada muitas vezes no modelo engessado de educação?

Nesse aspecto, é fundamental que seja enfatizada a pesquisa nos currículos, mas que também o professor formador busque em sala associar os conceitos trabalhados com a realidade do aluno para que o aprendizado seja efetivado. Não que o saber popular irá se sobrepor ao saber científico, mas eles se complementarão. Neste sentido, Paulo Freire salienta:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a.

Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1999, p. 51).

Por isso, é importante romper com a prática de impor ao aluno o que é melhor. Antes, seria mais proveitoso, como Freire (1999) explicita, que o aluno recriasse sua própria realidade, identificasse o problema e apontasse respostas. Não importa se o conteúdo estará em função de um tema gerador ou se o tema gerador estará em função do conteúdo.

Independente da ordem, o que se espera é que haja uma saída para resolver o problema da fragmentação escolar, não mais ministrando conteúdos como prontos e acabados ou como verdades inquestionáveis. Mas sim, que o professor, como um buscador constante de novas metodologias e metas, seja um pesquisador, que esteja em constante aprendizado e aprimoramento, articulando conhecimentos, para despertar a curiosidade e um ensino investigativo dentro de uma formação ética e autônoma.

Além da importância do professor como facilitador do conhecimento, a escola precisa reconhecer que o desenvolvimento das ciências e o desenvolvimento das tecnologias vêm acontecendo de forma acelerada e que a escola precisa buscar meios para conseguir acompanhar tais avanços, com isso surge a necessidade de mudança do currículo escolar⁴.

As contribuições da Metodologia da Problematização e do uso da pesquisa são evidentes para o ensino de Libras, diante do caráter interdisciplinar que a Metodologia da Problematização possui, pois questiona a distinção feita entre teoria e prática, sendo um forte aliado para promover a democratização e aplicação do conhecimento. Assim, estimula-se a integralização, contribuindo para a formação de cidadãos investigativos, reflexivos, sujeitos do seu aprendizado.

[...] a metodologia da problematização adota os conceitos e fundamentos do currículo integrado. Orientada pelos objetivos instrucionais e expressivos de aprendizagem, a organização da instrução nessa perspectiva integrada pressupõe uma estrutura de curso/currículo (ARAÚJO; SASTRE, 2016, p. 190).

⁴ Neste trabalho não desenvolveremos esse tema que versa sobre currículo escolar, por não ser esse o foco desta pesquisa.

Outro fator importante a ser considerado é a necessidade de articulação com outros componentes no currículo dos cursos de Licenciatura, isso é o que veremos na próxima seção.

2 O QUE É O ENSINO INTEGRADO SUAS BASES E PRINCÍPIOS

A temática da promoção do ensino integrado no nível superior tem sido discutida de modo incipiente nos Institutos Federais (IF). Nessa dissertação, assumimos a ideia de que a formação de professores deve concretizar o princípio de uma formação integrada, tal como se preconiza nas normativas dos IF.

Acreditamos que essa discussão deve perfazer a formação de professores de forma mais notória tendo em vista as contribuições que uma formação integrada pode trazer para o licenciando. A seguir explicaremos o que se entende por ensino integrado e como esse ensino está colocado na lógica do ensino superior.

A educação profissional remonta desde o século XIX, porém com uma formação apenas voltada para as elites. À classe trabalhadora restava o aprendizado voltado para o trabalho manual, numa perspectiva assistencialista, com o objetivo de resolver problemas sociais (MOURA, 2007). Nessa lógica, surgem as bases da educação profissional:

Os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas (MOURA, 2007, p. 5).

Somente no século XX observa-se uma mudança na forma como a educação profissional é ofertada, passando-se a dar uma maior atenção à preparação de operários para o exercício profissional. Conforme Moura (2007, p. 6):

Em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha, aproveitando as ideias defendidas por Afonso Pena, criou as Escolas de Aprendizes Artífices e instalou dezenove delas em 1910 nas várias unidades da Federação que eram destinadas “aos pobres e humildes”. Estes Liceus eram semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios e voltados para o ensino industrial, sendo custeados pelo Estado Brasileiro. Neste mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização.

Na década de 30, com um sistema claramente dual, notava-se que o ensino das elites e o ensino da classe trabalhadora era diferenciado: para as classes abastadas, um ensino voltado para a reflexão, acesso à cultura, às artes e, para a classe trabalhadora, um ensino operacional. Nesse período, instaura-se o modo de

produção capitalista e com ele o processo de industrialização, tornando “a formação dos trabalhadores [...] uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social”, conforme aponta Ramos (2014, p. 9).

Essa demanda de formação dos trabalhadores surgiu principalmente com o fortalecimento da indústria e foi potencializada pela 2ª Guerra Mundial, quando foi aberto espaço para a indústria de economias emergentes crescer, como foi o caso do Brasil. Esse fato “exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional, inclusive a educação profissional” (MOURA, 2007, p. 8).

Nesse momento, uma série de decretos foram emitidos, definindo assim leis específicas para a formação profissional, inclusive a vertente profissionalizante não habilitava para o ingresso no ensino superior. Surge assim o sistema “S” (SENAI, SESC, SENAT etc.), com o objetivo claro de deixar a educação profissional na responsabilidade da iniciativa privada. E assim preparar a classe operária para ser mão de obra barata. Tais iniciativas se fortaleceram ao longo das décadas, dificultando a implementação da tão almejada educação politécnica, que consiste em superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, tornando acessíveis à classe trabalhadora os conhecimentos acumulados ao longo dos séculos pela humanidade (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A educação politécnica, que é um conceito marxista, ganhou força por volta da década de 1980 com Saviani, que baseou seus conceitos em Gramsci (1978), com o objetivo de criar um projeto de sociedade não excludente, que se desviava da dualidade entre educação propedêutica e educação profissional.

Porém, para que suas bases se consolidassem como um projeto de educação efetivo, ela precisa partir de três premissas, conforme aponta Ramos (2014), que são: não ser excludente, desviar-se da dualidade entre educação propedêutica e formação profissional e considerar o ser humano no sentido integral.

Precisa também ter base em práticas pedagógicas concretas, rompendo com a educação geral descolada do mundo do trabalho. Deixando claro aqui que não se deve considerar o trabalho como um ofício exclusivo da classe trabalhadora, ou seja, destinar a ela a educação profissional e um ensino propedêutico às elites, mas sim como parte indissociável do ser humano na produção de sua existência. Dessa forma, uma educação de qualidade, que trabalhe o ser humano em todos os

aspectos, precisa também estar atrelada ao trabalho, à cultura e às artes. Uma educação como essa daria a oportunidade aos filhos das classes trabalhadoras de escolherem uma profissão somente depois de atingir a maioridade. Infelizmente, esse tipo de educação é ofertado apenas a uma minoria da população.

Esse conceito de trabalho como princípio educativo está fortemente atrelado ao conceito de “escola unitária” que se expressa na base de Gramsci, que se refere a uma única escola tanto para a classe trabalhadora quanto para as elites, envolvendo a união entre trabalho e instrução, com os trabalhadores adquirindo força e capacidade para serem dirigentes e governantes, ou seja, promovendo a educação do cidadão em seu sentido integral de forma

[...] que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. [...] no sentido de superar a dicotomia trabalho, trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Outro desafio, na tentativa de promover uma educação integral, conforme aponta Moura (2007, p. 19) é que “as bases da sociedade atual”, com tantas desigualdades e carências, impedem a implementação da educação politécnica visando à formação integral do ser humano, uma vez que a maioria dos jovens precisa trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família.

Com base nestes dois pressupostos, podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de “travessia” [...] conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15).

O mesmo ocorre no ensino superior, devido aos diversos interesses das classes dominantes em definir que tipo de educação será oferecido à classe trabalhadora. Muitas lutas foram travadas e, conforme aponta Ramos (2014, p. 47), “conquistas também se realizaram”. A LDB/ 96 manteve alguns princípios defendidos por educadores que lutavam pelos direitos das classes trabalhadoras.

Segundo a LDB (Lei 9.394/96), Capítulo III, Da Educação Profissional, Art. 39:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo Único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996, on-line, s/p).

A educação integrada defendida por idealizadores da politecnia visava ao pleno desenvolvimento do educando, buscando prepará-lo para a cidadania e formação para o trabalho articulado com a educação geral. Seguindo esse pressuposto, o ensino integrado dos Institutos Federais faz uma tentativa de resgate do ideal da escola unitária. Porém, como podemos verificar na prática escolar, a ênfase muitas vezes está na preparação para o mercado de trabalho.

Para entendermos melhor como a educação tem sido ofertada, verificaremos o que a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nos diz:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

- VI - Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; (BRASIL, 2008, on-line, s/p).

Tal ensino tem como objetivo

[...] promover uma educação focada na valorização do ser humano em sua totalidade, uma formação humana integral que busca superar o ser humano historicamente fragmentado pela divisão social do trabalho, entre o executar e pensar dirigir ou planejar de forma integrada. (RAMOS, 2014, p. 13)

Fica claro, então, que o objetivo da educação técnica integrada é propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas na produção e não no mero “adestramento para os interesses do mercado de trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 140 apud RAMOS, 2014). Dessa forma o trabalho é indissociável do homem, ou seja, do aprender, pois se aprende fazendo, assim temos o trabalho como princípio educativo, em que trabalho e educação são indissociáveis.

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. (FRIGOTTO, 2012, p. 60)

Porém, o que é trabalho? Conforme Saviani bem define, é o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas (p. 154). O homem aprendia a trabalhar trabalhando. As classes dominantes, bem como o sistema capitalista, romperam com esse ideal, pois uma pequena parcela da sociedade se sustentava com o trabalho das classes menos favorecidas. Então uma pequena parte da sociedade conseguia apenas estudar para sobreviver.

Como então o trabalho, que, na grande maioria das vezes, é visto e tratado como alienante e embrutecedor, pode ser considerado em uma nova perspectiva, na qual o trabalhador tenha uma educação em um sentido integral? Para esse propósito, a escola deve apresentar não somente fins assistencialistas limitados

para a preparação do trabalho, como é atualmente ofertado, apoiada no mero tecnicismo.

Gramsci entende, então, que o conhecimento a que as pessoas devem ter acesso vai além do necessário para a mera destreza e operacionalização nas atividades de trabalho. “É preciso que o conhecimento amplie a visão de mundo a ponto de permitir que o indivíduo ‘possa tornar-se governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo’ (GRAMSCI, 1982, p. 137)” (SILVA, I., 2016, p. 20).

As Metodologias Ativas em suas bases tiveram como princípio o “aprender a aprender” e o “aprender fazendo”, que possuem uma ligação estreita com as bases do ensino integrado. Porém, o que não se pode é distorcer os princípios da educação integrada, colocando-a a serviço do capital, o que constitui uma ameaça cada vez mais intensa à educação profissional, que aos poucos vai deixando de promover a conscientização do indivíduo e o desenvolvimento de sua autonomia crítica.

Teixeira, comentando a filosofia de Dewey, aponta:

A vida social, pois, não somente exige, para se perpetuar, o ensinar e aprender que constituem a educação, como o seu próprio ser, o próprio processo de vida coletiva, em essência, consiste em ensinar e aprender. É a permanente circulação de reações, de experiências e de conhecimentos que forma a vida em comum dos homens, e que lhes permite a perpétua renovação de suas existências, por uma perpétua reeducação. (TEIXEIRA, 2010, p. 40-41)

Considerar que o trabalho, a ciência e a cultura são indissociáveis significa entender que o trabalho como princípio educativo permite um amplo conhecimento das principais áreas que compõem a sociedade humana. Equivale dizer que assim formamos sujeitos conscientes de sua própria história e produtores da realidade.

Dessa forma, o objetivo da educação profissional não deve ser meramente ensinar a fazer ou simplesmente preparar para o mercado de trabalho, mas sim proporcionar a compreensão das dinâmicas produtivas das sociedades modernas, princípio que entra em consonância com as Metodologias Ativas que surgem com as ideias de Dewey:

A pedagogia de John Dewey também vai ao encontro das metodologias ativas de ensino. O principal ponto de encontro dessas abordagens diz respeito a não haver separação entre vida e educação, o que representa

que, de acordo com Dewey (1978), os alunos não estão sendo preparados para a vida quando estão na escola, e que estão de fato “vivendo” quando não estão em ambiente escolar. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 281)

O objetivo da escola então é formar um indivíduo crítico, preocupado com as necessidades dos demais seres humanos e das futuras gerações. Dessa forma, a educação deve perpassar a união de todas as dimensões da vida no processo educativo visando à “formação omnilateral dos sujeitos que são constituídas pelo trabalho ciência e cultura” (RAMOS, 2014, p. 87), isto é, tratar a educação em sua totalidade social, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

Segundo Moura (2017), à medida que as bases da educação profissional se fortalecem, por meio de uma formação tendo o ensino integrado como princípio pedagógico, o sujeito se torna autônomo, consegue compreender melhor o mundo a sua volta e se torna capaz de refletir sobre os problemas. Desse modo, contribui para uma formação que busque soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana.

Aguçar a curiosidade do aluno para além do senso comum ajudando-o a formular questões de investigação num constante reconstruir para construir, mas nunca desconsiderando conteúdos básicos fundamentais para se construir um conhecimento sólido (RAMOS, 2014, p. 97).

Portanto, uma educação autônoma, reflexiva, empenhada na aquisição de novas habilidades, e que constantemente busque uma intervenção na prática levando em consideração as artes, a história e a cultura, contribui para uma formação mais completa do professor.

No próximo tópico, veremos as implicações do ensino integrado na educação para além do ensino médio. Sabemos que os autores citados neste trabalho versam de forma mais enfática sobre a educação básica por oferecer melhores condições para a implementação do ensino integrado. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Mas como é constatado no Projeto Pedagógico de Curso – PPC dos cursos de licenciatura do IF campus Goiânia, também é feita uma clara referência ao ensino integrado nos cursos superiores.

Consideraremos agora as implicações do ensino integrado, no nível superior, relacionando o importante papel das metodologias ativas nesse processo.

2.1 Ensino Integrado: principais implicações na educação superior

Conforme Ramos (2014, p. 97), a concepção de integrar, envolve “[...] uma formação que não pode estar voltada somente para o mercado de trabalho nem somente para o ingresso no ensino superior”. A educação profissional deve formar indivíduos autônomos capazes de construir conhecimento sobre a vida e a história. Para alcançar o objetivo de integração entre os componentes curriculares, é preciso sair da zona de conforto e construir coletivamente, é importante que o aluno, investigue suas próprias origens, bem como as necessidades da comunidade ao redor. Sobre o objetivo da educação integrada, Frigotto (2012, p. 73) salienta:

A questão crucial para nova política educacional e, em especial, a concepção de ensino médio integrado, é: quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo.

O ensino integrado nas graduações tem como base uma formação para a vida, que remonta a história local, pois a vida é integrada, somos seres integrados e seria impossível nos dissociarmos da realidade. Portanto, a educação para a vida não poderia ser ministrada de forma fragmentada, pois esse formato compartimentado seria incompatível com a vivência dos alunos uma vez que desconsidera questões regionais e culturais desses educandos.

No Brasil, falta-nos uma base cultural que tome a integração como um valor, tanto para criar através do desenho, da informática etc., como para remontar artefatos tecnológicos, de modo a deixar de ver o trabalhador sempre como um subalterno, um homem, uma mulher sujeita à secular dominação. (CIAVATTA, 2012, p. 91)

Integração pressupõe, portanto, uma formação que habilite o aluno a encontrar a solução de problemas, especialmente os que têm íntima relação com sua realidade, de forma que integre o trabalho, as artes e a cultura do indivíduo, evitando que haja um sistema educacional que separe conteúdos em caixinhas, restringindo sua visão de mundo e suas possibilidades.

Como promover de fato um ensino integrado? Como motivar os jovens a ver sentido no que aprendem e reduzir os assustadores índices de evasão? De fato, encontrar respostas para tais questionamentos não é uma tarefa simples, principalmente devido às constantes mudanças que a educação profissional sofre no cenário educacional.

Essas transformações no cenário político e econômico influenciam inevitavelmente no alcance do principal objetivo da educação profissional que é o ensino integrado, ou seja, a preparação para o trabalho, promovendo uma formação que abarque todos os aspectos da vida.

O ideal a ser atingido é que à medida que o trabalhador vai tendo acesso ao conhecimento e desenvolvendo seu senso crítico, ele também ganha autonomia para observar a escola como uma possibilidade de ascensão social, satisfazendo, assim, conforme Ramos (2014, p. 109), “as necessidades materiais e espirituais do ser humano”. Dessa forma, o uso das Metodologias Ativas será bem-vindo à medida que contribui para integração de conhecimentos, além de estimular a reflexão e a aplicação na prática.

Igualmente, é preciso compreender os novos limites trazidos pela pedagogia das competências, motivo pelo qual defenderemos também a necessidade de se superá-la e de se redefinir a relação entre conteúdo e método na integração de conhecimentos considerados gerais e específicos (RAMOS, 2014, p. 108).

A escola deveria ser, portanto, um lugar de emancipação do cidadão, de acesso amplo aos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo e não somente para que o aluno adquira competências ou habilidades, mas sim que a escola permita o acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e às ciências.

A lógica multidisciplinar, sobre a qual, historicamente, se baseou o currículo escolar, foi condenada como uma lógica de fragmentação do saber. Definiu-se a renovação metodológica tendo por base as competências a serem desenvolvidas pelos alunos. E as disciplinas deveriam ser eliminadas do currículo para dar lugar à aprendizagem por projetos, por problemas (CIAVATTA, 2012, p. 93).

Nessa perspectiva, para evitar a fragmentação do saber, é importante que o ensino integrado assegure ao trabalhador uma formação que não se restrinja apenas aos conhecimentos escolares, mas que aproveite o que o aluno já sabe e o

ajude a articular saberes que aprende com a realidade à sua volta. Desse modo, proporciona-se a transformação da realidade em que vive, evitando a alienação e a desumanização.

Até aqui, vimos que a promoção de um efetivo ensino integrado está fortemente ligada a uma educação para a vida e para a resolução de problemas. As Metodologias Ativas são ferramentas indispensáveis para proporcionar uma formação que incentive a criticidade e o desenvolvimento de habilidades que vise à formação total do indivíduo, evitamos assim um conhecimento fragmentado.

Do ponto de vista pedagógico, as instituições de ensino superior, que tenham como concepção de educação a formação integrada, devem ofertar de forma indissociável o ensino, a pesquisa, e a extensão, promovendo um aprofundamento do conhecimento científico e uma formação profissional de forma integral que articule os conhecimentos teóricos com a prática (CIAVATTA, 2012, p. 50).

Dessa forma, fica claro como o ensino integrado, ou seja, um ensino que forme o cidadão, levando em consideração todos os aspectos relacionados às ciências, à cultura e às artes, precisa estar aliado à formação de professores no sentido de promover uma formação que proporcione uma visão mais ampla da área de atuação e que esteja estreitamente ligada à prática.

2.2 Análise da Proposta Pedagógica Curricular

Para fins de uma análise mais profunda sobre como a Libras está colocada na lógica do ensino integrado, bem como verificar quais as ações de integração e uso de novas metodologias propostas neste Projeto Pedagógico Curricular (PPC), fizemos uma análise do documento oficial do IFG, campus Goiânia, no curso de Letras – Língua Portuguesa.

O Projeto Pedagógico Curricular -PPC do campus Goiânia, traz informações que nos ajudam a compreender em qual concepção de ensino integrado e como a Libras enquanto componente curricular está embasada. Para isso, analisamos: justificativa, objetivos, perfil do egresso, concepção de currículo, avaliação, formação acadêmica dos professores da licenciatura, diretrizes do curso, e também a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Letras / Português do IFG.

Com respeito ao perfil profissional do egresso, o referido documento tem como objetivo:

formar professores que tenham a capacidade de perceberem seu papel na escola, de analisar o conhecimento adquirido em articulação com a realidade de seus futuros alunos e com o espaço da sala de aula, percebendo tal espaço como parte de uma macroestrutura social (GOIÁS, 2018, p. 21)

Quanto aos objetivos do curso Licenciatura em Letras / Português, percebemos uma preocupação com a valorização da pesquisa, respeito aos valores humanos e estímulo à reflexão. A organização do currículo se dá por meio de Núcleos e Eixos que se articulam, possibilitando diálogo entre as áreas e a consecução de projetos interdisciplinares, integrando-se as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os objetivos específicos são:

- Desempenhar o papel de multiplicadores do saber;
- Valorizar a pesquisa, entendendo-a como fonte privilegiada de conhecimentos, e promover a extensão, beneficiando a comunidade escolar e seu entorno;
- Possuir olhar investigativo que favoreça um processo contínuo de construção de conhecimentos na área de Letras, bem como a articulação de tais conhecimentos com as demais áreas do saber e com a vida prática, incluindo as novas tecnologias;
- Propiciar a vivência de valores humanos (partilha, cooperação, ética, solidariedade, respeito à diversidade) necessários à construção de uma sociedade mais justa.
- Oferecer aos alunos um embasamento teórico sólido, o qual discuta as diferentes concepções de linguagem. Tais concepções devem fundamentar as investigações sobre língua, texto, leitura, leitor e outras questões a elas relacionadas;
- Propiciar uma reflexão constante do movimento dinâmico existente entre linguagem, pensamento, cultura e realidade político-sócio-cultural;

- Proporcionar uma postura reflexiva em relação ao ensino de Língua Portuguesa, apontando problemas e, sobretudo, propondo soluções e novas propostas metodológicas; (GOIÁS, 2018, p. 21-22)

Importante salientar que os textos a serem trabalhados nos diversos componentes curriculares ao longo do curso abrangem os mais diferentes aspectos, o que contribui para discussões que promovam os direitos humanos incluindo os direitos dos Surdos. Dentre essas abordagens das temáticas indicadas pela legislação, estão:

Libras, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Direitos Humanos, Transtorno do Espectro Autista, Inclusão da Pessoa com Deficiência etc. O Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa adota a perspectiva de que essas temáticas sejam exploradas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (GOIÁS, 2018, p. 24).

Outro item interessante diz respeito ao esforço em diminuir o preconceito linguístico nos mais diversos componentes curriculares do campo linguístico, sendo essa iniciativa um dos fatores que tem impacto direto na aceitação da Libras como Língua.

Libras faz parte do núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional, organiza-se em torno do eixo Didático-Pedagógico, que versa sobre os estudos na área da Educação. Encontra-se entre os componentes curriculares obrigatórios que fazem parte desse Eixo:

Didática, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação de Jovens e Adultos, Filosofia da Educação, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, História da Educação, Libras, Políticas da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação (GOIÁS, 2018, p. 24).

No caso do curso de Letras, também integra esse Núcleo e Eixo o componente curricular Educação Inclusiva. Todos esses são componentes obrigatórios que fazem parte desse Núcleo e, como podemos perceber, a Libras é mencionada como um componente curricular que será articulado em todos os níveis e modalidades.

Isso permitirá uma maior integração entre Libras e outros componentes curriculares. Dessa forma, o próprio planejamento dos docentes deve contemplar metodologias que objetivem uma maior interdisciplinaridade. Assim, o ato de

organizar didaticamente as aulas, no nível superior, exigirá uma maior diversidade de procedimentos metodológicos que, em muitas situações, ultrapassará o lócus da sala de aula:

Nessas Diretrizes, observa-se um esforço de ultrapassar o modo tradicional de organização curricular por disciplinas, visando a uma melhoria na integração entre os diferentes conhecimentos. O eixo desloca-se das disciplinas, que passam a ser entendidas de uma forma mais ampla, com outras atividades acadêmicas, voltadas para a valorização da experiência extraescolar, para a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, para o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos professores, para o estímulo à interdisciplinaridade (GOIÁS, 2014, p. 8).

Um diferencial observado foi a sugestão de componentes curriculares facultativos oferecidos pelo curso, dentre eles o ensino de Língua Portuguesa para Surdos, contribuindo assim para uma maior aceitação e difusão da Libras na comunidade acadêmica.

Conforme o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, § 2, a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Nos demais cursos de educação superior e na educação profissional constituir-se-á em disciplina curricular optativa.

Com respeito à postura do professor, é incentivado que ele assuma o papel de orientador, ou seja, ele deve influenciar de forma efetiva práticas de sala de aula que promovam a pesquisa, interação e participação em contextos que vão além da sala de aula, proporcionando maior qualidade da formação de seu aluno, levando-o a, gradativamente, se tornar mais autônomo. Para isso, preveem-se:

[...] Estratégias de leitura, estudo dirigido, oficinas de produção textual, práticas de reescrita e retextualização de textos, aulas expositivas dialogadas, conferências, exercícios no laboratório do curso, projetos de pesquisa, consultas supervisionadas na biblioteca para a identificação crítica de fontes relevantes, monitorias, projetos de extensão, eventos de divulgação do conhecimento científico, práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situação de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, apresentações de aulas no contexto do IFG, sob a orientação do professor da disciplina, entre outras possibilidades de participação do aluno em contextos de aula e para além dela (GOIÁS, 2018, p. 24).

É importante ressaltar que os aspectos integradores do ensino, pesquisa e extensão do Curso de Letras do IFG têm na comunidade local e escolas sua origem

e finalização. Conforme à Lei nº 11.892, sancionada pelo Governo Federal em 2008, em seu Artigo 8º:

Institutos fundamentam-se em uma organização de ensino, no qual os docentes atuam em diferentes níveis da educação, abrangendo desde o ensino técnico e tecnológico até os cursos de especialização Lato Sensu e Stricto Sensu. A concepção de Educação Profissional e Tecnológica orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos (BRASIL, 2008).

Assim, os alunos estarão mais preparados para enfrentar as questões e demandas dos contextos da vida real e profissional, estando mais preparados para observação reflexiva, problematização, uso de pesquisas, contribuindo para a melhoria do ensino.

O locus, cenário necessário ao desenvolvimento da prática pedagógica, está ligado não somente ao espaço da sala de aula, mas se estende para além dele, com experiências que permitam ao aluno fazer a integração entre a teoria e a prática. Esta é vista não somente como lugar de aplicação de teoria determinada, mas, sobretudo, como um espaço de criação e de reflexão, em que novos conhecimentos são gerados e modificados. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior permitem que várias atividades acadêmicas auxiliem na integralização do curso, como: seminários, grupos de estudo e de pesquisa, projetos integradores, disciplinas obrigatórias, optativas, discussões em torno de eixos curriculares, reflexões acerca de temas transversais, dentre outras possibilidades de caráter pedagógico (GOIÁS, 2018, p. 27).

Outro apoio importante é sobre o atendimento pedagógico, psicológico e econômico aos discentes. É importante destacar que as políticas de atendimento ao discente estão ajustadas aos dispositivos jurídico-normativos que visam assegurar uma educação inclusiva, aberta à diversidade e aos direitos das pessoas com deficiência, seja ela de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Nesse caso, a Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) e a coordenação acadêmica, em ação conjunta com a equipe docente, buscam articular a compreensão da temática da educação inclusiva, a capacitação de professoras e professores e a adequação das estruturas física e pedagógica, em respeito e amparo à diversidade da comunidade escolar, garantindo assim:

Acessibilidade de comunicação – em atendimento às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, possibilitando a interação no ambiente educacional de forma segura e autônoma, conforme instrução

das legislações que dispõem sobre a Língua de sinais (LIBRAS), Sistema Braille, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologia Assistiva (GOIÁS, 2018, p. 67).

O documento também leva em consideração as experiências, valores, habilidades e a história do aluno. Isso requer que o professor conheça seus alunos, suas necessidades, seus interesses, contribuindo com seu crescimento. Mais uma vez, práticas que estão intimamente ligadas ao uso de Metodologias Ativas.

Ao elaborar suas aulas, precisa pensar em metodologias que permitam a dialogicidade, a expressão do aluno, a construção – desconstrução –, reconstrução do conhecimento e a vivência de valores éticos enraizados na vida. O professor reflexivo é aquele que a todo momento se autoavalia e avalia sua prática, buscando aprimorá-la a cada dia pela pesquisa; portanto, também é alguém que aprende o tempo todo. Desse modo, os processos de ensino-aprendizagem do nosso curso são constituídos também pela avaliação crítica, ou seja, pela avaliação permanente do processo educativo. (GOIÁS, 2018, p. 68).

O documento pressupõe que a avaliação será contínua, possibilitando ajustes e redefinição de estratégias durante o curso, que não se pautará em processos avaliativos tradicionais, mas sim em verificar se os objetivos foram alcançados.

Por sua vez, a avaliação dos alunos será sempre processual e contínua. Para tanto, no acompanhamento constante do aluno, observamos não apenas o seu progresso quanto à construção de conhecimentos científicos, mas também a atenção, o interesse, as habilidades, a responsabilidade, a participação, a pontualidade, a assiduidade na realização de atividades e a organização nos trabalhos acadêmicos. Assim, não apenas os aspectos quantitativos deverão ser considerados, mas também e principalmente os aspectos qualitativos.

Desse modo, não nos pautamos em processos avaliativos tradicionais e somativos, que tenham como prioridade a seleção, a classificação e a meritocracia dos discentes. A avaliação somativa caracteriza-se pela aplicação de instrumentos como testes e provas com o fim de verificar se os objetivos elencados nos planos de ensino foram alcançados. De diferente modo, a avaliação formativa, que é contínua, não compreende o saber como uma instância de exclusão, mas como um campo em construção, o qual envolve diferentes sujeitos, com habilidades e limites próprios. (GOIÁS, 2018, p. 69).

Em suma, o curso de Letras do IFG – Goiânia compromete-se com o aprimoramento contínuo de seus alunos, proporcionando-lhes os meios para que realizem suas aspirações com dignidade, apoiando-se em valores éticos, buscando, sempre, contribuir para a construção de uma sociedade com base nas premissas da

integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos.

Em relação às práticas de ensino, percebemos na análise do PPC que a prática se constitui como um importante espaço de integração para professores e estudantes. Favorece-se, assim, a participação em projetos com a possibilidade efetiva da iniciação dos alunos na pesquisa, em trabalhos cooperativos e intergrupais, em intervenções em escolas-campo, na integração entre docentes do IFG e de outras instituições.

Fica evidente, portanto, a preocupação em ofertar um ensino integrado também no ensino superior, devido às diversas ações planejadas desde a organização curricular até atividades fora da instituição. Dessa forma, a Metodologia da Problematização constitui-se também como uma aliada direta em sala para promover experiências da vida real e instigar os futuros professores à reflexão e à ação.

O cenário nacional, revelador de uma carência de professores em termos quantitativos e qualitativos, traz à tona a preocupação da atual equipe de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Campus Goiânia do IFG, no sentido de não só atentar-se para essa demanda pela quantidade de profissionais na área de Letras, mas, sobretudo, para a qualidade dessa formação, preocupando-se sobre: como esta formação será oferecida, com quais objetivos e embasada em quais pressupostos.

Estas propostas, todavia, vêm sendo negligenciadas por diferentes mecanismos e exigências, produzida por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Mediante as considerações encontradas neste capítulo, seja das ações integradoras seja dos teóricos mencionados, percebemos que novos passos na direção do constante aprimoramento da educação vêm sendo dados. Esforços conjuntos têm contribuído para que a educação integradora esteja ao alcance de todos e que as normativas de fato contribuem para a promoção de um ensino que seja significativo a seus alunos propiciando seu desenvolvimento de forma integral.

Apresentamos agora, a caracterização da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para a coleta de dados e a técnica de análise de dados utilizada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por que fazer pesquisa? Um dos motivos, conforme aponta Gil (2017), está no desejo de conhecer melhor sobre uma determinada problemática, visando aprimorar uma prática específica. Para Lakatos (2010, p. 20), o conhecimento científico:

[...] constitui um conhecimento contingente, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida por meio de experimentação e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico.

É fundamental que o pesquisador esteja ciente de sua responsabilidade quanto à seriedade que envolve as informações contidas no seu projeto. Por isso, é importante especificar as ações tomadas pelo pesquisador ao longo do processo por meio de experimentação. Esta pesquisa buscou fazer uma aproximação com estudo de caso, utilizando uma abordagem qualitativa e exploratória a fim de alcançar os objetivos propostos neste trabalho.

Nessa abordagem, Gil (2017, p. 146) aponta que:

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...].

Este estudo pretendeu verificar as contribuições da Metodologia da Problematização ao ministrar a Libras como componente curricular na formação de licenciandos em Letras/Português do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia, a partir da análise da experiência dos graduandos no contato com uma nova língua e uma nova metodologia de ensino.

Analisamos como os professores em formação se sentem diante da possibilidade de aprender por meio de pesquisa e construção de seu próprio conhecimento por meio de resolução de problemas.

Para concretizar a proposta, foi estruturada uma intervenção didática com os acadêmicos do curso de Letras/ português do IFG, campus Goiânia, por meio de uma prática de ensino de Libras baseada na resolução de problemas.

3.1 Desafios do trabalho docente pós-pandemia

O advento do novo normal⁵, em decorrência da condição pandêmica, trouxe mudanças expressivas na forma como o professor atua em sala de aula exigindo que, de forma abrupta, uma série de adaptações e mudança de metodologias fossem adotadas. A inserção forçada de novos padrões fez com que diversas atividades passassem a ser desenvolvidas de forma virtual, obrigando o professor a se reinventar e se adaptar as novas ferramentas de ensino.

Esse contexto social traz diversas mudanças no comportamento de professores e alunos, tornando possível analisar os impactos e as formas de relacionamento no ambiente escolar. A convivência com as pessoas requer novos códigos de conduta que contemplem a necessidade de medidas de segurança como a restrição ao contato físico e hábitos de higiene. O trabalho em equipe agora engloba o cuidado com o outro, pois as incertezas geradas por esse momento pandêmico produzem impactos imprevisíveis.

Em vista desse cenário, o aprendizado por resolução de problemas pode ser uma forma bastante efetiva de promover um ensino de qualidade mesmo no ensino a distância, no qual há mais limitações na interação entre professores e alunos, bem como de otimizar o tempo relativamente escasso para a realização de atividades.

Certamente, aspectos importantes da atuação do professor, tais como, metodologia de ensino, didática e formas de avaliação passam a ser vistos de modo diferente, assim como a forma como os estudantes aprendem precisam ser reconsiderados nessa nova perspectiva educacional. Esta pandemia, sem dúvida, representa uma revolução em nossas formas de ensinar e deixa uma marca pelo distanciamento social. Novos hábitos em nossas rotinas educacionais; mudanças de currículo e metodologias agora precisaram ser revistas.

A princípio, tínhamos um projeto presencial pensado para a formação de professores que teriam como componente curricular a Libras. Porém, para concretizar as ações de ensino que havíamos pretendido realizar, tivemos que nos adaptar para o Ensino Remoto Emergencial, que é o conjunto de procedimentos

⁵ A definição de “novo normal” está associada a uma mudança drástica da sociedade. Mais precisamente, a uma transformação substancial no modo de fazer as coisas, e não a uma retomada imediata ao status anterior.

didático-pedagógicos adotado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, conforme Resolução 20/2020 - REI/CONSUP/REITORIA/IFG, de 30 de junho de 2020.

Assim, no Ensino Remoto Emergencial, o professor desenvolve os conteúdos da disciplina por meio de atividades síncronas – aquelas que possibilitam a interação entre professor e estudantes em tempo real – e assíncronas – aquelas que os estudantes poderão realizar a qualquer tempo.

Nesse contexto, destinamos uma aula aos professores em formação, com o propósito de explicar o que é a Metodologia da Problematização e as possíveis vantagens dessa metodologia. As aulas foram ministradas fazendo uma aproximação com a Metodologia da Problematização proposta por Berbel (2012) divididas em sete encontros da seguinte forma:

| Aplicação de Metodologia da Problematização |
|---|
| Carga horária total: 5 semanas, com atividades síncronas e assíncronas, o que totaliza uma carga horária de 7 horas. |
| Turma: Letras 26 alunos |
| Ano/Semestre: 2020/2 |
| Período: setembro a outubro de 2020 |

| Introdução |
|--|
| Em contexto de formação de professores há uma lacuna no debate quanto à formação do professor de Libras no que tange à docência e à prática em situações reais de ensino. Na tentativa de contribuir com a formação de futuros professores de Surdos, pretendemos aplicar a “Metodologia da Problematização”, visando minimizar algumas das lacunas e proporcionar uma formação mais ampla voltada para a prática docente mediante a resolução de problemas. Para tanto, pretendemos fazer uma aproximação com a “Metodologia da Problematização”, com base em recortes da realidade no ensino de Surdos nas escolas regulares, suas especificidades educacionais, com uso de pesquisas e elaboração de uma proposta de intervenção. |

| Objetivos Gerais das Aulas |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Observar a realidade no ensino regular de Surdos, teorizar, problematizar e propor soluções; ● Elaborar e aplicar uma intervenção na realidade observada. ● Avaliar seu percurso de aprendizagem e o uso da “Metodologia da Problematização” para sua formação. |

Semana 1

Tema: Aplicação do 1º e 2º passo da Metodologia da Problematização - Observação da realidade, reflexão e definição dos pontos-chave do problema.

Conteúdo: Escola inclusiva para Surdos e educação de Surdos.

Objetivos:

- Compreender parte da dinâmica da educação de Surdos por meio de um recorte da realidade;
- conhecer os perfis e especificidades dos Surdos;
- problematizar a realidade por meio de vídeos, cenas e relatos de Surdos sobre a educação inclusiva e educação bilíngue.
- em grupos, eleger um problema de pesquisa, que evidencie as dificuldades encontradas e as possíveis potencialidades que os Surdos enfrentam em sala de aula.

Procedimentos da aula:

a) Síncrono

1. Apresentação geral da proposta de aulas;
2. Apresentação de vídeos com entrevistas com Surdos de escolas regulares ou contato virtual com alunos Surdos assistindo a uma aula regular de ensino virtual.

Site Guia: https://www.youtube.com/watch?time_continue=37&v=qSV_qlglB7g&feature=emb_logo
e <https://www.youtube.com/watch?v=MQPi6IYT-x0>

3. Formação de grupos para análise crítica da realidade analisando as entrevistas dos Surdos, os professores em formação se reunirão em grupos para eleger um problema de pesquisa. Dessa dinâmica, o grupo deve eleger um problema de estudo/ investigação.

b) Assíncrono

Postagem no Moodle para leitura prévia e apontamentos dos textos:

1. " Educação inclusiva para Surdos: desmistificando pressupostos". (BOTELHO, 2015, p. 1-5)
2. Fórum na parte assíncrona.

A partir da leitura do texto e dos vídeos os alunos em grupos, elaboram um problema apontando possíveis desafios e vantagens sobre a educação de Surdos em escolas inclusivas, além de se articularem como grupo para na próxima semana apresentarem pesquisas relacionadas ao problema eleito pelo grupo.

Semanas 2 e 3

Tema: Aplicação do 3º passo da Metodologia da Problematização - Teorização e estudo dos pontos-chave do problema.

Conteúdo: Análise de aspectos-chaves do problema eleito.

Objetivos:

- Elaborar um resumo das principais pesquisas encontradas;

- apresentar um apanhado de artigos, dissertações e teses encontrados sobre a problemática da educação inclusiva, elencando os pontos-chave do problema.

Procedimentos da aula:

a) Síncrono

Aula expositiva sobre como verificar se o problema de pesquisa é válido.

Formação de grupos para, ao final da aula, apresentação do apanhado de artigos, dissertações e teses encontrados sobre a problemática da educação inclusiva.

b) Assíncrono

Leitura do material de apoio:

Texto: “UM DESAFIO PARA O PESQUISADOR: A formulação de um problema de pesquisa”. (LEAL, 2002 p. 237-250)

Com base no texto lido, será elaborada a escrita de um pequeno texto, sobre os desafios da inclusão de Surdos e formas de verificar se o problema de pesquisa eleito é válido e quais as ferramentas possíveis de pesquisa em bancos de dados e uso de descritores, conforme Gil (1991).

Postagem no Moodle.

Semana 4

Tema: Aplicação do 4º passo da Metodologia da Problematização- Definição e elaboração de hipóteses de solução para o problema.

Conteúdo:

Objetivos:

- Elaborar uma proposta de intervenção para solução do problema;
- delimitar o campo de estudo;
- prever fatos com certa probabilidade de acertos.

Procedimentos da aula:

a) Síncrono

Aula dialogada, analisando as hipóteses de solução, verificando se as pesquisas realizadas, pelos professores em formação, confirmam ou refutam a ideia anteriormente levantada. cada grupo apresenta sua proposta de intervenção e os recursos necessários para aplicação da proposta.

b) Assíncrono

Fórum:

Postagem no Moodle das propostas de intervenção pretendidas.

Semana 5

Tema: Aplicação do 5º passo da Metodologia da Problematização - Apresentação da aplicação de uma ou mais das hipóteses de solução.

Objetivos:

- Analisar as hipóteses de solução e verificar sua viabilidade;
- apresentar o roteiro de aplicação da proposta de intervenção na realidade.

Procedimentos da aula:

a) Síncrono

Apresentação das propostas de intervenção, por meio de slides, vídeos, uso de imagens e explicações orais.

b) Assíncrono

Questionário:

Título: ENSINO DE LIBRAS: METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BUSCA DE UM ENSINO INTEGRADO

Orientanda: Camila Alves dos Santos

Professor orientador: Kári Lúcia Forneck

Gostaríamos de salientar que pretendíamos fazer uma visitação a uma escola bilíngue para Surdos, situada no município de Goiânia, proporcionando uma experiência mais próxima dos professores em formação com a realidade de sua atuação profissional, para que pudessem analisar as dificuldades dos alunos Surdos em situação real de ensino. Porém, devido à pandemia de Covid 19, e por questões de segurança, optamos nesse trabalho por fazer um recorte da realidade por meios audiovisuais. Conforme aponta Berbel (2012, p. 57):

O processo de ensino aprendizagem selecionado como um determinado aspecto da realidade, deve começar levando os alunos a observar a realidade em si, com seus próprios olhos” (grifo nosso). No entanto, quando isto não é possível, é aconselhável trazer a realidade até os alunos, pelos meios audiovisuais, por modelos etc., mesmo quando se está ciente de que isso traz perdas de informação inerentes à representação do real pelos participantes.

Como a pesquisa tem como preocupação a preparação do professor em formação para a docência, buscamos analisar os impactos do uso da Metodologia

da Problemática ao ministrar Libras como componente curricular para a educação de Surdos, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino.

Isso exige que a formação dos professores que irão atuar nas diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos específicos de realidades impossíveis de prever, exigindo que o professor desenvolva habilidades específicas para lidar com as diversas situações e desafios no ensino para Surdos.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

As aulas referentes ao componente curricular Libras do curso de Letras/Português do IFG, *campus* Goiânia, foram ministradas a vinte e seis professores em formação com base nos pressupostos da metodologia baseada em problemas. Desses vinte e seis estudantes, quatorze eram oriundos do curso de Letras/Português e doze eram oriundos dos cursos de História e Física. Porém, por uma decisão metodológica, foram selecionados como sujeitos de pesquisa apenas os quatorze estudantes do curso de Letras/Português, embora todos os demais também tivessem participado das aulas. Somente os licenciandos do curso de Letras/português, foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme consta no Apêndice C

A escolha desses sujeitos se deu pelo fato de eles terem uma formação específica de língua portuguesa, que na educação de Surdos é um componente curricular bastante relevante, pois é preconizado nas escolas que o surdo seja alfabetizado não só em Libras, mas também em português na modalidade escrita, conforme a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002).

Podemos afirmar que o fato de os professores em formação de cursos diferentes estarem juntos não afetou o desenvolvimento desta pesquisa, pois cada professor em formação do curso de Letras/português se reuniu em grupos separados dos demais professores em formação dos outros cursos de História e Física.

Para manter o anonimato dos professores em formação envolvidos nesta investigação, seus nomes foram preservados. Eles foram nomeados por P1, P2 e

assim sucessivamente. Dos quatorze sujeitos de pesquisa, 2 atuam na rede pública estadual de ensino de Goiânia/GO na função de professor do ensino básico.

Devido à proximidade da pesquisadora com os sujeitos de pesquisa, foi possível a realização de uma observação direta sobre o fenômeno investigado, a fim de compreender “como” e “por que” se desenvolveu o processo de mudança nos professores em formação. Desse modo, estar junto aos professores, acompanhando os desafios e potencialidades, nos permitiu conhecer de forma mais vívida e detalhada as implicações do uso da Metodologia da Problematização para a formação desses quatorze professores.

Por fim, importante destacar que a escolha do *campus* Goiânia se deveu à larga experiência com a surdez, pelo fato de ter sido um dos primeiros *campus* do IFG a possuir um número maior de professores de Libras, situação que contribuiu para a construção de uma análise mais detalhada sobre a percepção dos professores em formação ao vivenciar a aplicação da Metodologia da Problematização em suas aulas.

3.3 Procedimento para a produção e análise de dados

Para a produção de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: pesquisa documental, gravações das aulas e questionário semiestruturado (APÊNDICE A). Escolhemos a Análise de Conteúdo, por mostrar-se uma importante técnica de abordagem de dados qualitativos, e evidenciar novos aspectos relacionados ao tema ou problema da pesquisa. A Análise de Conteúdo é assim definida por Bardin (2011, p. 48):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Uma das características essenciais da Análise de Conteúdo é a utilização de categorias, passando por diversas etapas:

a) seleção do material e suas partes relevantes para o estudo; b) análise das circunstâncias da coleta dos dados; c) caracterização formal do material; d) definição da direção que a análise tomará; e)

aprofundamento da questão da pesquisa, baseando-se em teorias, com escolha concreta da técnica analítica; f) definição das unidades analíticas, sendo elas de codificação e contextual; g) condução das análises efetivas; h) interpretação final dos resultados (BARDIN, p. 292-293).

A esse respeito Bardin (2011) afirma que um primeiro passo que constitui uma interpretação objetiva e racional na Análise de Conteúdo é o “método das categorias”, composto a partir de eixos. Na presente pesquisa, foram empregados os seguintes eixos: Organização da Análise, Codificação, Categorização e Inferência.

Desse modo, o componente curricular Libras, foi finalizado com análise dos questionários, respondidos pelos próprios professores em formação. Fizemos o registro das falas mais relevantes que permitiram uma visão mais ampla dos mais variados aspectos que envolvem a formação de professores para atuar junto a alunos com surdez, contribuindo, assim, para a reflexão do papel do professor formador.

O conteúdo das respostas do questionário (Apêndice A) aplicado aos professores em formação foi submetido à análise, e com isso pudemos elucidar novos entendimentos sobre o ensino de Libras, sobre os desafios e as possibilidades que envolvem o uso da Metodologia da Problematização para o ensino de Libras, tema deste trabalho.

Os critérios de análise qualitativa e análise dos dados, quando correspondem a textos, como é o caso dessa pesquisa, são bem contemplados com análise de respostas do questionário. O questionário também pode ser considerado como um instrumento de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de avaliação do processo educativo uma vez que, para além de registrar fatos objetivos, por meio de pensamentos, dúvidas e angústias, promove uma autorreflexão que pode ajudar a compreender questões que, de outra maneira, não conseguiria perceber.

A análise das gravações das aulas virtuais ocorreu por meio do Google Meet. Antes de iniciar cada gravação na aplicação dos cinco passos da Metodologia da Problematização, foi solicitado aos participantes que dessem permissão para que as aulas fossem gravadas. A escolha pela utilização de gravação como instrumento de produção de dados ocorreu, entre outros aspectos, em função da sua abrangência na obtenção de dados e na riqueza de detalhes. Dessa forma, foi possível produzir resultados satisfatórios e informações importantes necessárias à pesquisa.

Finalmente, ao término da aplicação da Metodologia da Problematização, a análise e as propostas de intervenção produzidas pelos professores em formação foram socializadas e disponibilizadas, no Moodle, para que, se desejarem, possam consultar as pesquisas e informações coletadas para auxiliar em sua futura prática profissional.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia desta investigação, bem como o processo de categorização empreendido. Dessa forma, na sequência, apontamos reflexões em torno das três categorias de análise construídas a partir da produção dos dados.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados produzidos a partir da análise das gravações e dos questionários produzidos pelos quatorze professores em formação do curso de Letras, IFG, campus Goiânia/GO. A análise está embasada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Dessa forma, por meio da análise do corpus desta pesquisa, emergiram três categorias de análise:

- 1) Ensino de Libras como componente curricular;
- 2) Metodologia da Problematização e suas contribuições para a formação docente;
- 3) Promoção de um ensino integrado na aprendizagem de Libras por meio de Metodologias de Ensino.

Considerando a organização por categorização, com pré-análise do material e tratamento das unidades de registro, houve a possibilidade de investigar as contribuições da metodologia da problematização, para a melhoria da oferta da Libras nas licenciaturas. Tal metodologia, entendida como provável forma direta de promoção da inclusão de Surdos, levou em conta as seguintes etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, agregando, ainda, a inferência e a interpretação.

A fase denominada de pré-análise compreendeu a organização do material produzido, a fim de sistematizar as ideias iniciais. Em primeira análise, realizamos a chamada leitura flutuante, que, de acordo com Bardin (2011), trata-se de um contato inicial com o material coletado para, então, fazer a seleção do material destinado para análise considerando os objetivos e questões norteadoras da pesquisa que respondessem ao problema de pesquisa (BARDIN, 2011, p. 124). Visando à constituição do *corpus* da pesquisa, foi feito o tratamento das falas dos professores em formação durante as aulas.

Na segunda fase, que Bardin (2011) nomeia de exploração do material, foram feitas a codificação, a classificação e a categorização dos dados. Foi realizada uma identificação dos dados obtidos do texto de modo que pudessem ser reconhecidos por categorias. Foi produzida a codificação, ou seja, foram criados códigos destacados considerando as questões norteadoras de acordo com o problema da pesquisa.

Foi feita a classificação de acordo com o objetivo da pesquisa, que foi descrever quais as contribuições da metodologia da problematização para o ensino de Libras como componente curricular, considerando o ensino integrado.

Após a categorização denominada por Bardin (2011), realizamos a inferência e a interpretação por meio de uma leitura mais apurada e reflexiva para captar os conceitos e as percepções coletadas por meio de questionários e observações das aulas gravadas, interpretando e analisando falas dos professores em formação. Acreditamos, assim, que a abordagem de pesquisa escolhida, bem como os instrumentos metodológicos utilizados, nos possibilitou encontrar subsídios para responder ao problema de pesquisa apresentado.

Para apresentar de forma clara e objetiva as informações apanhadas, dividimos as análises deste estudo em dois momentos: em primeira análise, discorreremos sobre o ensino de Libras como componente curricular e a aplicação da metodologia da problematização, além disso, trazemos mais informações sobre o ensino de Libras e a necessidade de buscar caminhos para promover o ensino integrado.

A aplicação do questionário final (APÊNDICE A) aos 14 participantes teve como objetivo averiguar o perfil dos sujeitos envolvidos no estudo, relacionando-o com sua formação, atuação e experiência, bem como suas concepções sobre a Libras como componente curricular, as Metodologias Ativas de ensino e a reflexão sobre que conhecimentos seriam prioritários, tendo em vista uma carga horária consideravelmente reduzida do componente curricular Libras.

Em um primeiro momento, trouxemos o relato e a análise das aulas por meio dos questionários, considerações sobre a aplicação da metodologia da problematização aplicada a professores em formação, que teve como propósito fundamental utilizar a metodologia da problematização para promover de forma mais efetiva a formação de professores para atuação com alunos Surdos.

Em um segundo momento, analisamos as percepções dos professores em formação a partir dos dados dos questionários. Após leitura flutuante, foi realizada uma fragmentação do texto a fim de destacar palavras relacionadas ao objetivo da pesquisa. É nesse segundo momento que verificamos quais conhecimentos a referida metodologia trouxe para a Libras, como componente curricular, para

promover uma formação que se aproxime o máximo possível da realidade de atuação profissional dos professores em formação.

Berbel (2012) salienta que, quando os conteúdos das disciplinas são predominantemente conceituais, ocorre a dissociação entre a teoria e a prática. Em vez disso, o que se espera é que os conhecimentos sejam trazidos para a prática a fim de obter um melhor aproveitamento por parte dos professores em formação, promovendo assim uma maior interdisciplinaridade e possibilitando a emergência de novos saberes e olhares sobre o meio e as informações circundantes.

Dessa forma, ao longo das aulas, buscamos sistematicamente relacionar a teoria à prática, procurando cumprir esse objetivo por meio de uma aproximação com a Metodologia da Problematização, proposta por Charlez Magueres de acordo com o arco de Magueres (apud Bordenave, 1982). Obedecendo aos passos para a aplicação dessa metodologia, segue na próxima seção um relato das aulas virtuais, em que propusemos aos professores em formação, a interação com uma experiência pedagógica dessa metodologia.

4.1 Análise das gravações: Libras, Metodologia da Problematização e ensino integrado

A aplicação da Metodologia da Problematização na Libras como componente curricular foi realizada na formação de professores no IFG, localizado no município de Goiânia. O objetivo geral das aulas foi observar a realidade no ensino regular de Surdos, teorizar, problematizar e propor soluções para que, posteriormente, os professores em formação elaborassem uma proposta de intervenção na realidade observada, enfrentando as peculiaridades e limitações do ensino remoto em tempos de pandemia.

Na primeira aula, buscamos instigar os professores em formação a refletir sobre as diversas variáveis relacionadas à educação de Surdos, os problemas envolvidos na educação inclusiva e também refletir em suas potencialidades e vantagens para a formação dos Surdos.

Assim, os professores em formação puderam expor suas preocupações e conhecimentos prévios sobre surdez e se familiarizar com a aplicação da metodologia, que consistiu na aplicação do 1º e 2º passo da Metodologia da

Problematização de Charlez Maguerez com utilização do Arco de Maguerez: observação da realidade, reflexão e definição dos pontos-chave do problema.

Nessa primeira aula, tivemos como objetivo compreender parte da dinâmica da educação de Surdos por meio de um recorte da realidade e conhecer os perfis e especificidades dos Surdos. Para tanto, problematizamos questões relacionadas à surdez por meio de vídeos, cenas e relatos de Surdos sobre a dinâmica em sala de aula, e, em grupos, os professores em formação elegeram um problema de pesquisa, que evidenciou as dificuldades encontradas e as possíveis potencialidades que os Surdos enfrentam em sala de aula.

Em vista do ensino remoto emergencial, devido à pandemia de Covid-19, os procedimentos da aula se dividiram em síncrono e assíncrono. No síncrono, com a apresentação geral da proposta de aulas, apresentação de vídeos com entrevistas de Surdos de escolas regulares e posterior formação de grupos no ambiente virtual, para análise crítica da realidade, por meio das entrevistas dos Surdos, para identificar um problema de pesquisa e, dessa dinâmica, o grupo elegeu um problema de estudo.

As aulas assíncronas foram realizadas por meio de atividades postadas no Moodle, ambiente virtual, que consistiram em leitura prévia e apontamentos sobre o texto “Educação inclusiva para Surdos: desmistificando pressupostos” (BOTELHO, 2015, p. 1-5). A partir da leitura do texto e dos vídeos, os alunos em grupos elaboraram um problema apontando possíveis desafios e vantagens sobre a educação de Surdos em escolas inclusivas, além de se articularem como grupo para, nas semanas seguintes, apresentar pesquisas relacionadas ao problema eleito pelo grupo.

Nessa primeira aula, os alunos se mostraram bastante motivados a expressar seus comentários sobre o que pensam da escola inclusiva, abrindo espaço para uma ampla e estimulante discussão sobre as nuances que envolvem a surdez nas escolas regulares de ensino, mostrando, assim, que o vídeo descrevendo um recorte da realidade cumpriu seu objetivo de provocar a reflexão e estabelecer um primeiro contato com a realidade, conforme as falas de P1 e P2 a seguir nos mostram:

P1 “É curioso ver que eles pregam uma escola inclusiva quando o que mais acontece é exclusão dos Surdos dentro das instituições de ensino. A culpa é de quem? No final ela vai ser sempre uma educação do dominante. Universalizada? Quem sabe!”

P2: “Acho que nesse vídeo a questão mais levantada é a falta de empatia por parte da escola inclusiva, pois na maior parte dos relatos dos alunos ela se mostra ‘LIMITANTE’. Seja na falta de metodologias de ensino, seja na falta de paciência e a na falta de intérpretes com formação adequada para atender os alunos. Falta de metodologias de ensino que sejam eficientes.”

Foi possível perceber também com as falas dos professores P4 e P6 que o recorte de realidade apresentado por meio de vídeo cumpriu seu papel de mobilizar a consciência e reflexão dos professores em formação para questões sensíveis que envolvem a surdez e também provocou um confronto de ideias que permitiu o “questionamento da realidade” que eles conheciam. (BERBEL, 2012 p. 155).

P4: “Achei triste a realidade dos Surdos, que se sentem sozinhos, pois as pessoas preferem ignorá-los a entendê-los e acabam os excluindo.”

Strobel (2008, p. 36) argumenta que “o respeito à surdez significa considerar a pessoa Surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito a língua e cultura própria”. Ficou perceptível que alguns alunos já possuíam um certo conhecimento a respeito das questões que envolvem a surdez, a legislação, e até mesmo constatou-se, por meio dessa primeira conversa, que dois dos professores em formação possuíam perda auditiva severa unilateral, tendo mostrado conhecimentos acerca de autores que versam sobre a exclusão de Surdos.

P8: “Na minha experiência quando estudante, quando tínhamos colegas Surdos/mudos ou com outras deficiências sempre havia um ‘ajudante’ apontando pela própria secretaria de educação.”

P3: “Mas nessa questão o que dificulta muito para além dessa questão humana é a própria ementa de ensino que o MEC cobra das instituições que, em suma, não inclui os Surdos no âmbito didático pedagógico. Como tratar de um ensino inclusivo, incluindo os Surdos, onde a L1 é a Língua Portuguesa e não LIBRAS?”

Os professores em formação também mostraram preocupação com respeito ao papel do professor em sala de aula regular de ensino com a presença de um aluno surdo. Quadros (2003, p. 67) aponta que existem diversos problemas de ordem ética que surgem em função do modelo de intermediação que se constrói em sala de aula. Muitas vezes, o trabalho exercido pelo intérprete em sala de sala de

aula acaba sendo confundido com o papel do professor, conforme as falas de P4 e P5:

P4: “Eu imagino que por parte dos professores até pode ter um interesse em aprender Libras para aprimorar suas aulas, mas o governo não faz questão de dar o amparo nem para professor nem para o aluno. Se a gente tivesse contato com a Libras desde a alfabetização nossa relação seria outra”.

P5: “Sim, até porque é bem óbvio que por mais que um professor tente aprender Libras ele não vai conseguir chegar ao nível de um professor de libras que estudou a matéria por anos. O despreparo dos professores é o principal fator que origina esse problema.”

P6: “Exatamente. Imagina o professor ter de falar duas vezes, uma vez em Libras, outra em Português. Eles mal têm tempo de dar o conteúdo básico. A questão, também, vem do estado por falta de inclusão e de melhorias, para com os alunos e também sobre especialização de professores. Eu acho que fica muito pesado deixar essa responsabilidade no professor, já que ele tem vários alunos na classe, o ideal seria ter mais intérpretes!”

A fala de P7 corrobora com os referidos autores, ao evidenciar a grande responsabilidade imposta ao professor, havendo uma constante cobrança para que ele tenha formação adequada e dê conta de todas as demandas que surgirem em sala de aula.

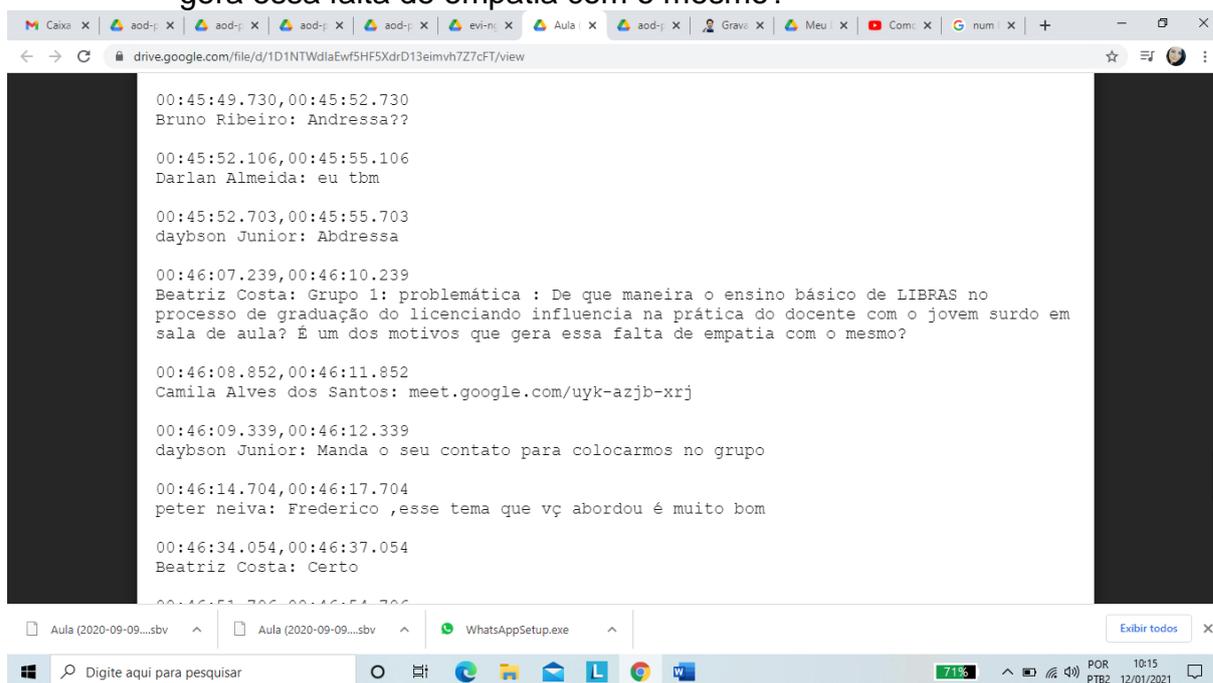
P7: “Os problemas são muitos. Não devemos deixar a responsabilidade também só no professor. O incentivo tem que vir da comunidade, do órgão de governo competente etc. O foco está no despreparo do professor com relação a LIBRAS, discutiria isso mais além, pois grande parte dos professores não estão adequadamente preparados para as aulas, e a situação é agravada pela estrutura legal de ensino que prejudica o sistema de ensino.”

O primeiro passo da metodologia da problematização, que consiste em propor que os próprios professores em formação elejam um problema de pesquisa, foi realizado logo na primeira aula, o que facilitou a eleição do problema de pesquisa em seus grupos. Conforme Berbel (2012, p. 151) menciona, “Os alunos pesquisadores que problematizam a parcela da realidade associada ao foco do estudo selecionam um dos problemas para estudo e buscam uma resposta ou uma solução para ele”.

Já nesse primeiro contato, os grupos elegeram os seguintes problemas de pesquisa:

Grupo 1: De que maneira o ensino básico de Libras no processo de graduação do licenciando influencia na prática do docente com o jovem surdo em sala de aula?

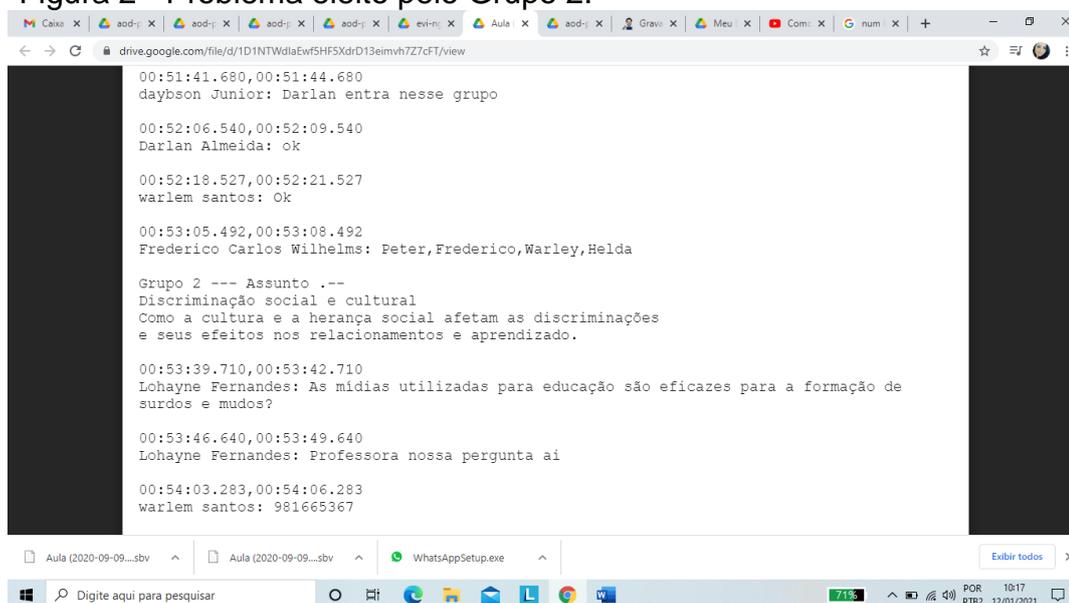
Figura 1 – Problema eleito pelo Grupo 1: De que maneira o ensino básico de Libras no processo de graduação do licenciando influencia na prática do docente com o jovem surdo em sala de aula? É um dos motivos que gera essa falta de empatia com o mesmo?



Fonte: Da autora, 2020.

Grupo 2: Discriminação social e cultural: como a cultura e a herança social afetam as discriminações e seus efeitos nos relacionamentos e aprendizado?

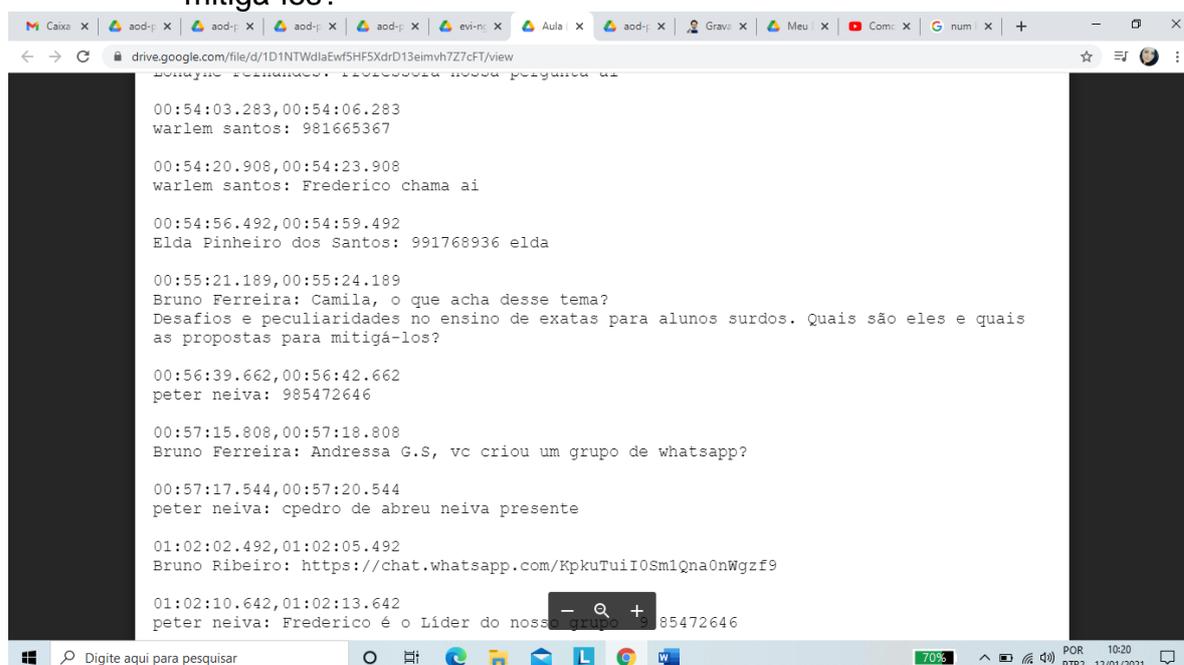
Figura 2 - Problema eleito pelo Grupo 2.



Fonte: Da autora, 2020.

Grupo 3: Quais as implicações do ensino de Português para alfabetização de Surdos fora do tempo regular?

Figura 3 - Problema eleito pelos Grupos 3. Desafios e peculiaridades no ensino de exatas para alunos surdos, quais são eles e quais as propostas para mitigá-los?



Fonte: Da autora, 2020.

Percebemos que o Grupo 3, ao fazer a pergunta “O que acha desse tema?”, demonstrou que tinha dúvidas sobre a validade do problema escolhido. Isso mostra a importância do papel do professor como mediador e orientador desde o início do processo. Conforme aponta Berbel, (2012 p.170) “o professor ou o orientador saem do centro do processo educativo – no sentido de deixar de ser a figura principal - para assumir o papel de coordenador/orientador do processo”. No mesmo viés, o ensino integrado pressupõe que, no que tange ao perfil profissional do egresso, tem-se como objetivo formar professores que tenham a capacidade de perceberem seu papel na escola, de analisarem o conhecimento adquirido em articulação com a realidade de seus futuros alunos e com o espaço da sala de aula, percebendo tal espaço como parte de uma macroestrutura social (GOIÁS, 2018, p. 18).

Moura (2008, p.32) defende que é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho. Isso proporciona uma visão mais ampla do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando, no sentido de estabelecer as conexões entre as disciplinas e a formação profissional específica.

No Grupo 1, notamos que os alunos trouxeram suas pesquisas e uma série de informações, em sua vasta maioria úteis, para abordar e compreender de forma mais ampla o problema, e também algumas informações equivocadas, tais como legislações que não correspondiam às questões sobre a surdez. Isso evidencia o que preconiza Berbel (2012, p. 55) sobre “a necessidade do professor de orientar e recomendar textos, pesquisas sobre o problema eleito”.

Além disso, a aplicação da metodologia da problematização exigiu da professora um amplo conhecimento sobre os diversos assuntos e problemas levantados pelos professores em formação, para que ela pudesse dar conta das demandas nessa fase inicial da aplicação de uma aproximação com a metodologia da problematização.

Conforme Lacerda (2006, p.70) salienta, “Investir na formação do professor é indispensável para promoção de uma boa escolarização dos Surdos”. Porém, não é simples qualificar professores, sobretudo, no contexto sócio-político vigente. O professor questiona a falta de espaço e recursos materiais apropriados, a

necessidade de um corpo técnico suficiente e uma remuneração adequada, a fim de que possa manter-se atualizado e qualificado.

Além disso, ficou evidente nessas primeiras aulas a necessidade de ter cuidado ao elaborar um problema de pesquisa diferenciando-o de uma mera informação. Dessa forma, conforme Berbel aponta:

[...] problematizar a realidade implica uma situação de envolvimento com a realidade e desde o início evidencia um caráter de concretude especial à situação observada, para a qual se deseja contribuir. Em geral, os problemas extraídos da realidade são tão ricos e desafiadores que demandarão o estudo por diferentes ângulos, de aspectos e diferentes naturezas, que possibilitarão tratá-lo em sua complexidade e chegar a algumas hipóteses de solução (BERBEL, 2005, p. 127).

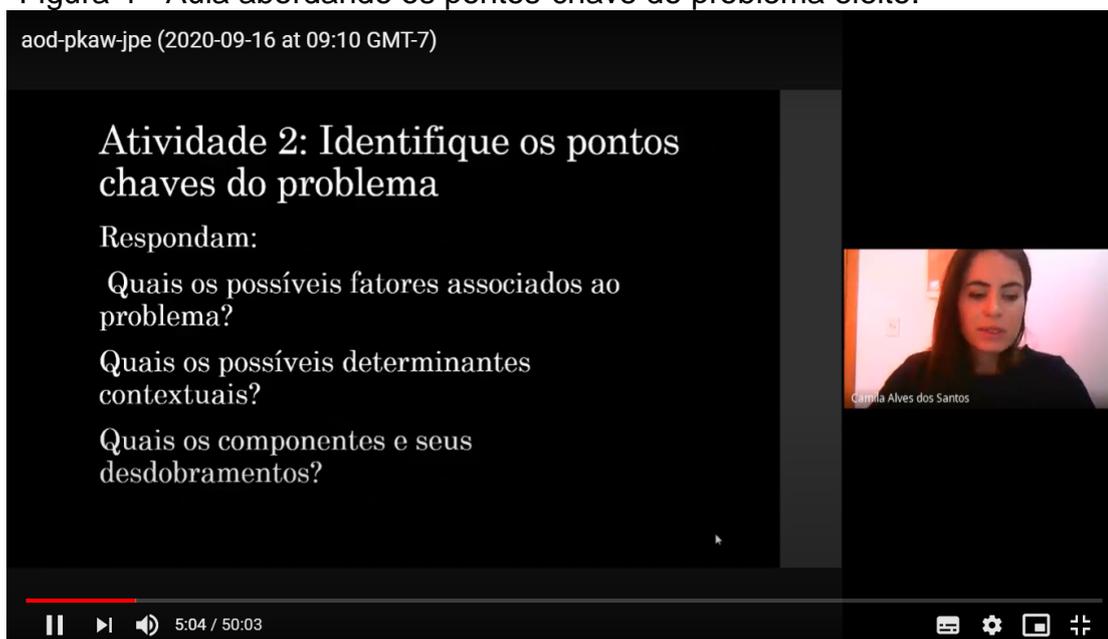
Esse grau de dificuldade que o problema de pesquisa deve ter é constatado na fala de P2, que diz:

P2: “É a primeira vez que eu estou há uma semana e meia pensando sobre um problema e não tenho perspectiva de quando vou ter a resposta.”

A grande questão com a qual nos confrontamos é com quais critérios especificamente poderíamos determinar se um problema é realmente válido ou não, se apresenta um grau de dificuldade ou dúvida para que o aluno não pesquise sobre algo que ele já tem respostas prontas, de forma que os alunos sejam capazes de fazer a separação entre o verdadeiramente importante e o superficial (BORDENAVE apud BERBEL, 1989, p. 24-25).

Nas semanas 2 e 3, houve aplicação do 3º passo da Metodologia da Problematização: teorização e estudo dos pontos-chave do problema, em que foram analisados aspectos cruciais do problema eleito. Os professores em formação elaboraram um resumo das principais pesquisas encontradas e apresentaram um apanhado de artigos, dissertações e teses encontrados sobre a problemática da educação inclusiva, elencando os pontos-chave do problema. Conforme figura abaixo:

Figura 4 - Aula abordando os pontos-chave do problema eleito.



Fonte: Da autora, 2020.

Para essa identificação dos pontos-chave em grupo, os alunos definiram quais os possíveis fatores associados ao problema; quais seus possíveis determinantes contextuais e quais os componentes e desdobramentos do problema eleito, com o objetivo de aprofundar e delimitar seus diferentes ângulos. Dessa forma, ficou claro para os professores em formação que essa metodologia de ensino busca uma melhor formação profissional para agregar conhecimentos técnicos científicos, além de autonomia e criatividade para que eles possam provocar uma transformação social.

Os procedimentos da aula síncrona foram: aula expositiva revisando sobre como verificar se o problema de pesquisa é válido, formação de grupos para, ao final da aula, apresentação do apanhado de artigos, dissertações e teses encontrados sobre a problemática da educação inclusiva.

No momento de aula assíncrona, houve a leitura do material texto de apoio: “*UM DESAFIO PARA O PESQUISADOR: A formulação de um problema de pesquisa*” (LEAL, 2002, p. 237-250). Foi necessário esse texto de apoio, pois alguns professores em formação relataram dificuldades em entender como deveria ser formulado o problema. Inclusive, alguns relataram que essa tarefa estava com um grau de dificuldade comparável à formulação de um TCC; mesmo a professora deixando o plano de ensino bem detalhado e mostrando os passos da metodologia,

o grupo 3 teve problemas para compreender os procedimentos do que deveria ser feito.

P4: “Professora, estamos quase chorando porque não estamos compreendendo nada, desde a dinâmica da aula, nem o que fazer no trabalho, cada um parece uma barata tonta. Não sabemos se o que estamos fazendo é um artigo, uma pesquisa ou qual a finalidade desse trabalho.”

Essa fala evidencia o quanto os professores em formação desconhecem as Metodologias Ativas, e quão desconfortáveis se sentem com a ideia de ter que pesquisar, identificar e propor soluções para a resolução de um problema. Conforme aponta Berbel (2012, p. 97), “É necessário que professores e estudantes se familiarizem primeiro com a metodologia”.

Apesar de alguns relatarem inicialmente em contribuir e até compreender a dinâmica da metodologia, o que percebemos é que ao longo das aulas os professores em formação ficaram mais seguros para expressar suas opiniões, questionar as pesquisas de maneira que, ao final da aplicação da metodologia, foi possível perceber o engajamento dos alunos acerca do problema exposto.

Após uma longa conversa depois da aula, o grupo se comprometeu a focar em pesquisar o problema eleito anteriormente e a não mais dispersar do tema da pesquisa, evitando, assim, ficar ansiosos em terminar a proposta de intervenção. Dessa forma, conseguiram focar em cumprir cada etapa do processo de aplicação da metodologia da problematização.

Percebemos certa ansiedade de alguns professores em formação para entender todos os passos nos mínimos detalhes da aplicação da metodologia. Isso nos remeteu à possibilidade de, antes da aplicação, destinar uma aula a explicar o que são Metodologias Ativas e, especificamente, o passo a passo da metodologia da problematização.

Após a leitura dos textos de apoio, foi elaborada a escrita de um pequeno resumo sobre os desafios da inclusão de Surdos e quais as formas de verificar se o problema de pesquisa eleito é válido, bem como quais são as ferramentas possíveis de pesquisa em bancos de dados e o uso de descritores, conforme Gil (1991).

Nesse momento da aplicação da metodologia da problematização, foi necessário gerar um link no Google Meet para cada grupo e ajudá-los a delimitar melhor o problema, verificando se ele era válido, e definir os pontos-chave do

problema eleito. Isso demandou um esforço maior por parte da professora e maior tempo de aula para acertar esse detalhe crucial para que pudessem partir para a pesquisa.

Fica evidente, assim, que a aplicação da metodologia da problematização não se trata de delegar a função do professor para o aluno, deixando o professor ocioso. Na verdade, a aplicação desse tipo de metodologia exige conhecimento, esforço e habilidades muito mais amplas do professor.

O docente precisa estar bem preparado emocionalmente para mediar possíveis conflitos, dúvidas, angústias e crises existenciais dos alunos, além de conhecimento profundo sobre o tema ou os temas abordados pelos alunos. Com respeito às intervenções e postura do professor, Berbel (2012, p. 153) salienta: “Tais ações são conduzidas metodologicamente pelo professor/orientador, que assume a articulação cuidadosa do processo e não fornecimento das informações ou das decisões”. De acordo com Bordenave (1989, p. 25):

Nesta etapa da teorização, a contribuição do professor é fundamental, pela complexidade da tarefa de teorizar, ainda mais quando não se possui hábito de fazê-lo, como é, em geral, o caso de adultos em treinamento. Deve-se recorrer a conhecimentos científicos e a outros tipos de conhecimento, de maneira simplificada e de fácil comprovação, como recomenda o autor.

Após eleito o problema e realizada a pesquisa feita pelos professores em formação, percebemos que houve dificuldade na seleção de informações pertinentes ao problema por parte dos grupos 4 e 5. Os professores em formação ampliavam muito o campo de pesquisa, desviando-se do tema proposto, necessitando constantemente de suporte e orientação.

Por exemplo, o grupo 5, que a princípio havia definido sobre o processo de integração do aluno surdo no ambiente escolar, quando chegou à etapa de delimitar os pontos chave do problema, acabou apontando quais os desafios da inclusão do surdo no ensino superior. O importante papel do professor fica ainda mais evidente nessa fase da aplicação da metodologia. Conforme aponta Berbel (2012, p. 93):

Nesse percurso, o professor ou orientador assume um papel importante na condução metodológica do processo e não como fonte central de informação ou de decisão das condutas, a cada momento. O aluno ou o orientando em pesquisa é quem deve aprender e desenvolver-se, sob a condução do professor ou orientador. Isso requer do professor, que elege essa metodologia para o trabalho com seus alunos, uma intencionalidade

clara e persistente, no sentido da formação, muito mais que da informação, que sempre se faz presente

Nas semanas 4 e 5, aplicamos o 4º passo da Metodologia da Problematização: definição e elaboração de hipóteses de solução para o problema com objetivo de elaborar uma proposta de intervenção para solução do problema; delimitação do campo de estudo; previsão de possíveis falhas, entraves e obstáculos na aplicação da proposta de intervenção.

Os procedimentos da aula síncrona consistiram em aulas dialogadas, analisando as hipóteses de solução, verificando se as pesquisas realizadas, pelos professores em formação, confirmavam ou refutavam a ideia anteriormente levantada.

O grupo 3, por exemplo, destacou as seguintes hipóteses de solução para o problema: quais as implicações da alfabetização dos Surdos fora do tempo regular?

1. Melhorar o diálogo entre professor e intérprete;
2. O professor deve repensar sua prática pedagógica;
3. O ensino obrigatório de Libras;
4. O incentivo à população ouvinte para aprendizagem de Libras;

O grupo conseguiu refletir, ponderar e analisar bem cada hipótese e explicar de forma clara porque elegeu a hipótese. Os integrantes do grupo perceberam que, antes de propor uma intervenção, é importante ouvir o surdo e suas necessidades, antes de pensar em intervir no ensino, além de refletir na urgência de, nas licenciaturas, o professor saber Libras. Percebemos, assim, com a fala de P13, a potencialidade dessa metodologia de provocar a reflexão e de fazer com que os professores em formação experimentem sua prática e entendam mais profundamente as questões relacionadas à temática abordada (BERBEL, 2012, p. 67).

P 13: “É muito ruim sair da disciplina agora e não saber Libras, se já é difícil ensinar português para ouvintes imagine para Surdos!? Isso sem saber a língua deles, impressionante como eu não tinha ideia de tudo o que estava envolvido ao ter um aluno surdo em sala.”

Nesse sentido Araújo e Sastre (2016, p. 193) evidenciam que na “Metodologia da problematização, o professor deve caminhar lado a lado com o aluno e, quando necessário, intervir com informações mais sistematizadas”. Ou seja, o professor

também pode ser confrontado com um problema desconhecido de forma imprevisível, e ainda assim contribuir na construção de um conhecimento ou tecnologia para resolver tal situação ou problema específico.

O grupo 1 apresentou suas hipóteses de solução e os recursos necessários para aplicação da proposta de intervenção escolhida. Percebemos a eficácia dessa metodologia para fazer com que os alunos se sentissem motivados na pesquisa, pois, para que apresentassem a proposta de intervenção, eles precisaram explicar e entender bem todos os determinantes contextuais do problema, por exemplo, entender: Qual é o papel do professor? Por que há falta de estrutura? O que leva um surdo a chegar ao Ensino Médio e ainda não ser alfabetizado em Língua Portuguesa na modalidade escrita?

Nas últimas duas semanas de aplicação do 5º passo da Metodologia da Problematização, houve a apresentação dos grupos sobre as hipóteses de solução analisadas e depois passadas por verificação, juntamente aos professores em formação para apurar sua viabilidade; e, posteriormente, a apresentação do roteiro da proposta de intervenção escolhida.

Os procedimentos da aula síncrona foram: apresentação das propostas de intervenção dos professores em formação por meio de slides, vídeos, uso de imagens e explicações orais e também aula assíncrona, com postagem no Moodle, das propostas de intervenção com as devidas correções.

Para resolver o problema do ensino de Português para Surdos fora do tempo regular, os professores em formação do Grupo 1 propuseram a produção de materiais didáticos, especificamente uma apostila com vocabulário contextualizado com a vivência do aluno, com informações sobre como identificar os diferentes graus de surdez e níveis de aprendizado.

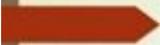
Figura 5 - Proposta de intervenção Grupo 1: apostila com sugestões para o professor de Surdos



Fonte: Da autora, 2020.

Após apresentação, o grupo foi incentivado a disponibilizar a apostila para os professores, a fim de intervir de forma prática em seu local de atuação profissional e também socializar as informações e o material produzido com os demais professores em formação que, posteriormente, poderiam utilizar esse material em sua futura atuação profissional.

Figura 6 - Proposta de intervenção do Grupo 1 criação de jogos para despertar o interesse pelo aprendizado de uma língua em crianças Surdas.



ANIMAIS



■ **Trabalhar os animais por meio de sinais, com a elaboração de um jogo da memória com o intuito despertar o aprendizado destes sinais (dos animais), além de contribuir na interação entre os colegas e professor. Na prática o professor pegaria a figura do animal e ao mesmo tempo realizaria o sinal em LIBRAS referente à imagem apresentada, instigando logo em seguida os alunos a repetirem o mesmo sinal, até que os mesmos tenham um conhecimento prévio de qual animal é o referente sinal apresentado, para que assim possam em outra etapa escolher o animal desejado e realizar o sinal em LIBRAS do mesmo sozinhos.**

Fonte: Da autora, 2020

Os professores em formação do Grupo 1 buscaram a aplicação de uma intervenção no ensino fundamental, com a finalidade de promover a inserção do ensino de Libras para criança ouvintes e Surdas em uma educação inclusiva regular sem gerar um constrangimento ao surdo, tornando a inclusão algo natural e, ao mesmo tempo, aproximando de maneira lúdica o professor e os alunos de forma geral.

As considerações relatadas pelos Grupos podem ser comprovadas com as ilustrações da proposta de intervenção e na apresentação do trabalho. Percebemos com as apresentações das propostas de intervenção, uma evolução nos conhecimentos sobre: surdez, inclusão, interdisciplinaridade e Metodologias Ativas de ensino.

Na próxima seção, analisaremos as percepções dos professores em formação por meio dos questionários aplicados no último encontro.

4.2 Análise dos questionários: percepção dos professores sobre o ensino de Libras e Metodologia da Problematização

No último encontro, dia 4 de novembro, aplicamos o questionário (APÊNDICE A) para análise das concepções construídas sobre o ensino de Libras como componente curricular, e a metodologia da problematização e o ensino integrado. Os professores em formação tinham como suporte um estudo científico, oportunizado através de leituras de textos, relacionados com a Libras e com antecedência disponibilizados no ambiente virtual Moodle.

Quando perguntado aos professores em formação se o não desenvolvimento da sua fluência em Libras prejudicou sua formação, 60% dos professores em formação responderam que sim. Além disso, P4 argumenta a importância de promover a disseminação da Libras nos cursos de licenciatura, ou seja, promover uma formação para o aprendizado de Libras em etapas, de forma consistente e progressiva, desde os primeiros períodos do curso até que os professores egressos obtenham fluência.

P2: “Porque se houvesse o aprendizado prévio de Libras, eu teria uma maior conscientização dos problemas de comunicação que os Surdos enfrentam, que os afetam no aprendizado e na convivência na família e na sociedade.”

Devido ao fato de a graduação oferecer apenas uma disciplina com carga horária mínima, segundo os professores em formação, esse fator prejudicou sua formação para atuar com alunos Surdos. Mesmo sabendo que o pouco que aprenderiam seria esquecido, os professores em formação desejavam ganhar fluência em Libras, pois essa era a expectativa da maioria.

Vale ressaltar que, em relação à Libras como componente curricular, é muito importante que o professor formador deixe claro que ela representa apenas uma introdução ao idioma, ou seja em uma carga horária tão restrita, como é ofertado nos cursos de graduação, não é possível obter fluência em Libras. Isso se deve ao fato de entender que as línguas de sinais são línguas tão complexas como as línguas de modalidade oral, tornando-se inviável seu pleno aprendizado com uma carga horária tão limitada.

Lacerda (2006, p. 176) evidencia que “Os professores formadores, percebem que o aluno não evolui, mas não sabem o que devem fazer, por falta de conhecimento e preparo apenas os acolhem”. Portanto, além de buscar saber se comunicar em Libras, é muito importante que o professor formador, desperte nos professores em formação o interesse por continuar aprendendo língua de sinais e, assim, esse aluno vai buscar outros meios para aperfeiçoar sua atuação profissional.

Sobre Metodologias Ativas, com base na análise dos questionários, percebemos que alguns professores, na fase inicial, apresentaram uma certa dificuldade em entender o processo da aplicação da metodologia da problematização. Um dos fatores se deve ao momento conturbado de pandemia e do ensino remoto emergencial, que trouxe aos professores em formação um certo receio do desconhecido ao mesmo tempo que sentiram dificuldades em se adaptar ao novo modelo de ensino, o que ficou evidenciado nos depoimentos de P1 e P5:

P1: “Talvez seja devido ao grande número de alunos presentes na aula, ou seja, por de fato não estarmos em um bom momento da vida devido a pandemia. As problematizações fizeram-me sentir confusão em diversos momentos, talvez seja culpa de não termos ainda amadurecido esse lado crítico e pesquisador. Mas a verdade é que foi bem penoso acompanhar o propósito da aula e entregar o que estava sendo solicitado. Eu me senti muito perdido durante a maior parte do tempo. Eu não sabia muito bem para onde caminhar, mudamos de tema algumas vezes e parecia que não estávamos entendendo o que estava acontecendo.”

P2: “Um pouco, não tive tanta afinidade na aplicação de tal metodologia, mas se tivesse um pouco mais de tempo de aulas no meio da semana, seria bem mais interessante esse desfecho da metodologia. De forma imediata

não foi difícil de entender a metodologia, mas fatores externos influenciaram para que, mesmo cientes de um cenário complicado para execução de um semestre letivo, ficasse ainda mais inviável para uma disciplina em que essencialmente o contato visual precisa ser feito.”

Tal falta de afinidade de alguns professores em formação de entender o processo de problematização se justifica ainda pelo fato de muitos estarem ainda no início da graduação, e ainda não se sentirem habituados com a pesquisa. Muitos relataram que não sabiam o que era um problema de pesquisa, afirmando que acharam a tarefa um tanto quanto complexa. E, conforme Berbel, (2012 p. 152) aponta, “Ocorre nesse percurso, uma dinâmica de ação-reflexão-ação”, tarefa um tanto quanto desafiadora e trabalhosa para que enfim conseguissem analisar criticamente uma parcela da realidade e problematizá-la.

Porém, a grande maioria dos professores em formação afirmou que a Metodologia da Problematização foi bastante interessante, pois os auxiliou a ter um maior envolvimento no processo de aprendizagem. Um dos aspectos que consideraram mais relevante foi obter uma visão mais ampla sobre a surdez e perceber a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, tornando o aprendizado mais relevante para sua prática.

Conforme explicado por Berbel (2012 p.151), “[...] o fato de os alunos/pesquisadores, desde o início, elegerem o problema de pesquisa e analisarem criticamente uma parcela da realidade para problematizá-la”, contribuiu para o engajamento dos professores em formação no processo. Conforme fala de P3:

P3: “Achei bem mais fácil de compreender toda a situação dessa maneira. Pelo desconhecimento do assunto. Foi bem explícito e a estimulação de debate deixou bem claro os aspectos envolvidos na questão da inclusão de Surdos. Não, por estar na fase final do curso já compreendemos esse processo de pesquisa. Porque tivemos aulas bem explicativas e práticas. Como citei no item anterior, as aulas foram muito bem dirigidas.”

Um fator relevante a considerar é o fato de que a metodologia da problematização proporcionou aos professores em formação uma oportunidade maior de ampliar sua informação e conhecimento sobre a surdez, uma vez que os conhecimentos eram socializados de forma mais ampla com a apresentação das pesquisas de outros grupos, “otimizando assim o tempo de aprendizado”, além de

promover uma maior discussão, diálogo e “troca de experiência pelos grupos” (MUNHOZ, 2018, p. 90).

P5: “Foi muito além do que esperava, o olhar que tinha relacionado às metodologias considerei pequeno, após os dois primeiros encontros percebi quantas oportunidades perdidas de construir um bom projeto já tive e não envolvi outras disciplinas.”

P12: “Com base nos trabalhos apresentados pelos alunos tive uma melhor compreensão de assuntos e experiências que irão me ajudar em sala de aula.”

Quando perguntado se a Metodologia da Problematização os ajudou a ter um maior envolvimento no processo de aprendizagem, a maioria dos professores em formação concordou que a metodologia exigiu maior envolvimento, comprometimento e esforço em buscar informações, fazer pesquisas, além de precisar refletir mais sobre as questões que o surdo enfrenta. Conforme podemos constatar nas falas de P7 e P9:

P7: “Sim, problematizar as condições de educação para as pessoas com necessidades especiais é um passo fundamental para a solução de problemas que, como vimos, parte desde a adaptação nas disciplinas ministradas a questões estruturais para acolhimento dos alunos. A questão de voltarmos um pouco desse conhecimento para o público de Surdos e perguntarmos como eles estão se sentindo, já que nunca fazemos isso, e sempre impomos coisas que vêm de cima para eles. Para mim foi muito importante aprender acerca do processo de inclusão da LIBRAS no Brasil por meio das problematizações acerca dos temas elegidos, porque me permitiu refletir o quanto a sociedade brasileira ainda segrega o surdo, principalmente no ambiente de aprendizado, a escola.”

P9: “Direi que sim, pois querendo ou não o processo de problematizações é sempre enriquecedor para nossa aprendizagem, seja pessoal ou acadêmica, e há muitas questões que nunca tínhamos parado para pensar, tivemos acesso em nossas pesquisas. Os problemas ajudam a questionar assuntos impensáveis e a desenvolver melhor uma solução, com base práxis.”

As falas de P7 e P9 corroboram com o que Berbel (2012, p. 56) diz sobre a vantagem de a Metodologia da Problematização desenvolver a autonomia e reflexão dos professores em formação, como se vê abaixo:

Observa-se a ênfase na desejada capacidade do aluno para detectar problemas reais e buscar soluções, o que implica um processo de ensino/aprendizagem intencionalmente voltado para este fim, com características que aproximam ensino de pesquisa que priorizam técnicas e

instrumentos preponderantemente qualitativos, tais como entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas, depoimentos, questionários com itens fechados e abertos, observação direta ou participante, combinados com informações da literatura de documentos legais institucionais, ente outros.

Ao serem questionados sobre a aplicabilidade da Metodologia da Problematização, e de uma maior relação dos conteúdos abordados em sala com sua futura prática profissional, os professores relataram que se trata de uma tarefa desafiadora, mas a forma como aprenderam por resolução de problemas os fez ter um posicionamento mais empático pelos Surdos, uma vez que conseguiram conhecer melhor as condições destes por “aplicar os conhecimentos adquiridos à realidade” (BERBEL, 2012 p. 144).

Nesse viés, P7 comenta que por meio das aulas com a aplicação da Metodologia da Problematização, ele pôde se tornar:

P7: “[...] mais empático e consciente de que estudantes Surdos têm suas necessidades e desejos, e precisamos nos importar com suas questões.”

Quando perguntado aos professores em formação se eles se sentiam aptos a lecionar e preparar recursos educativos para um melhor aprendizado de alunos Surdos, eles se mostraram propensos a pesquisar formas de amenizar as dificuldades.

Percebemos, assim, que a metodologia conseguiu instigar nesses professores a percepção de que a pesquisa se mostra uma forte aliada em sua atuação profissional. Essa percepção da importância de se estabelecer uma convergência entre a formação com a prática tem forte ligação com o ensino integrado no sentido de que, mesmo que não se sintam aptos para a inclusão, se sentirão mais preparados para buscar soluções:

P9: “Não tenho fluência na língua de sinais. Mas podemos estudar e pesquisar mecanismos para melhorar, sim, o ensino e aprendizagem para alunos Surdos. Porque agora entendo que é preciso procurar maneiras alternativas de incluir o aluno surdo no processo de aprendizagem.”

P10: “Eu ainda tenho um longo percurso pela frente. A problematização abriu meus olhos para muita coisa, mas ainda me sinto inapto para preparar recursos educativos. Não tenho bagagem teórica suficiente e, por isso, acho que ainda me falta obter mais conhecimentos sobre o tema, se possível, desejo pesquisar mais sobre esse assunto, conhecer mais e me especializar em Libras.”

P7: “Não me sinto, pois não tenho sequer conhecimento básico da Libras, o que me impede de ir muito além no que tange a lecionar ou preparar recursos educativos para alunos Surdos. Talvez, após ter mais conhecimento sobre a língua, me sentirei mais capaz.”

Quando perguntado mais especificamente sobre quais as contribuições do ensino de Libras por meio da Metodologia da Problematização para sua formação, percebemos que essa metodologia gerou nos professores em formação uma profunda reflexão sobre a importância de problematizar situações reais e buscar soluções.

Já na Integração Curricular, a preocupação não está em reunificar um conhecimento científico fragmentado, mas, sim, integrar o conhecimento escolar e, através deste, aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes (MOURA, 2007, p. 10).

Dessa forma, a Metodologia da Problematização pode ajudar a ampliar o entendimento sobre questões importantes da prática dos professores em formação, promovendo no estudante/pesquisador um contato maior com outros conhecimentos e conteúdos que, por meio da pesquisa, contribuem para uma formação mais completa, ou seja, integrada à realidade como um todo, potencializando os aspectos históricos, culturais e científicos da formação dos futuros professores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 67).

P3: “Gostei muito e pude fazer uma grande reflexão a respeito desses problemas. Maior contato com a realidade dos indivíduos afetados pela surdez, e uma melhor noção do universo de dificuldades que precisam ser superadas para uma efetiva inclusão do indivíduo na sociedade. Ajuda a perceber melhor a problematização e a buscar métodos de solução. Nos alerta para a presença deste aluno na sala de aula, para uma formação de nossos planos com características específicas para atingir o modo como aquele aluno adquire o seu conhecimento.”

P1: “É importante a problematização sobre as dificuldades dos Surdos para que a gente aprenda como é a realidade vivida por eles e possamos buscar soluções para melhorar seu aprendizado e a inclusão dele. A metodologia faz com que pensemos na estrutura mais ampla do ensino, não somente na materialização dele. Trouxe-me um preparo melhor onde eu poderia ter melhorado meu comportamento quando tive contato profissional com pessoas surdas.”

Em relação ao desenvolvimento da sua autonomia e à integração de conteúdo, as principais contribuições da Metodologia da Problematização para os

professores em formação, constatadas na análise dos questionários foram, principalmente, a oportunidade de retomar saberes, conhecer tendências relacionadas ao ensino para Surdos e formar associações com outras disciplinas. Portanto, a Metodologia da problematização:

Permite a transformação do sujeito, que dela se serve, pelas inúmeras elaborações intelectuais que realiza, de forma associada à percepção social, política, ética etc. da realidade, dependendo do objeto de estudo. (BERBEL, 2012, p. 87).

Conhecer a Metodologia da Problematização permitiu que os professores estabelecessem um trabalho focado na cidadania, dignidade e desenvolvimento dos Surdos, adequando o conteúdo à realidade de cada sala de aula inclusiva, conforme podemos constatar na fala de P8 e P4.

P8: “A autonomia e a integração de conteúdos foram postas em prática durante o processo de pesquisa, e isso contribui para uma aprendizagem maior e em consequência ajuda de forma mais efetiva a melhorar um pouco a vida dos estudantes Surdos. Acredito que contribuiu no desenvolvimento de uma curiosidade epistemológica, com base no método por problematização.”

P4: “Esse método me ajudou a entender que por vias práticas, simples, que eu consigo criar meu próprio conteúdo em uma escola regular e inclusiva também, para a integração de conteúdos para o aprendizado do aluno surdo. Eu, como futuro docente, tenho autonomia de promover isso.”

Corroborando com as falas dos professores em formação, a Metodologia da Problematização traz uma proposta que vai além do ensino fragmentado por disciplinas, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) argumentam:

O currículo organizado em disciplinas não considera suficientemente as concepções prévias dos alunos; ignora as problemáticas específicas dos seus meios sociocultural e ambiental; não promove a interrelação entre professores e alunos satisfatoriamente; desfavorece o trabalho com problemas e questões da vida cotidiana; o tempo rigorosamente demarcado e a troca de disciplina desfavorecem a construção de nexos entre os conteúdos e, principalmente, o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, quando estes deveriam ser o ponto de partida na elaboração dos programas educacionais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15).

Dessa forma percebemos, a partir da análise dos questionários do último encontro, ocorrido no dia 4 de novembro, que os professores compreenderam a

necessidade de aprimorar as relações interpessoais, compartilhar saberes, estabelecer parcerias, aperfeiçoar habilidades e competências para promover “aprendizagens significativas de forma integrada a outros conhecimentos, históricos, científicos e relativos a prática profissional”, conforme aponta Ciavatta (2012, p. 33).

P2: “A problematização sobre as dificuldades que os Surdos enfrentam nos ajudou a pensar soluções para melhorar seu aprendizado. O método ajudou o grupo a trabalhar em parceria para entender e resolver o problema, pesquisando artigos e pessoas que conhecem sobre o assunto.”

P4: “Ter a iniciativa de buscar métodos que poderiam suprir minha dificuldade em tais questões mesmo sem ter uma completa formação em Libras. Ele incentiva os alunos a se tornarem pesquisadores de problemas que são urgentes e cabem práticas imediatas faz você empenhar em uma coisa que poderá e vai ser muito útil para a vida e sucesso em geral desses alunos.”

Conforme infere Ramos (2014, p. 187), “A Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas”. Portanto, a Integração Curricular está relacionada ao aspecto externo à disciplina, ou seja, à problemática que começa e acaba com temas centrados nas questões e nos problemas.

Partindo desse viés, a proposta desse trabalho buscou por meio da Metodologia da Problematização promover uma integração de conteúdos por meio da pesquisa visando à solução de um problema de interesse dos próprios alunos. Dessa forma, em um aspecto mais restrito intencionamos promover a integração de conteúdos, uma vez que para que o professor em formação conseguisse a resolução do problema eleito, ele precisaria recorrer a diversos conteúdos e pesquisas de outras temáticas para conseguir entender e refletir melhor sobre o problema em estudo.

Sobre como preparar aula pensando no aluno surdo e quais os critérios que considerariam primordiais ao pensar em fazer a adaptação de atividades para alunos Surdos, os professores se mostraram bem receptivos e dispostos a buscar recursos, flexibilizar conteúdos, suas práticas e formas de avaliação em sala de aula regular, conforme podemos confirmar nas falas de P9 e P10:

P9: “É essencial pensar em formas de mídias que facilitem o entendimento e participação dos alunos, como a apresentação de slides e filmes além de

utilização frequente de plataformas digitais para integração com conteúdo como o Moodle. Eu acredito que é, sim, essencial fazer essas adaptações para que os alunos se façam presentes e sintam-se participantes da turma, e não permaneçam da mesma forma que entraram em sala de aula. E sim, devemos adaptar os conteúdos para com eles, mostrando, assim, a nossa preocupação para com a formação desses indivíduos.”

P10: “No preparo das aulas, a depender da série em que esse aluno está, de sua idade, eu adaptaria as atividades de modo a incluir tanto o surdo quanto o ouvinte. Caso eu não domine bem a LIBRAS, usaria um intérprete em sala, e promoveria didáticas que incluam o surdo e o ouvinte, seja com dinâmicas que levem à reflexão do ouvinte acerca do mundo do surdo, mas com o objetivo de sempre buscar a inclusão de TODOS. Acredito que as atividades precisam ser adaptadas ou até totalmente mudadas, e acho que não só o aluno surdo se beneficiaria dessa mudança, acho que todos os critérios que compõem essa disciplina foram de grande importância para nossa formação.”

Essas discussões sobre as leituras e pesquisas realizadas no ambiente virtual a respeito da surdez, das Metodologias Ativas, na tentativa de contribuir para uma formação integral, foram dinâmicas e participativas, pois promoveram inferências e esclarecimento de dúvidas sem desconsiderar a “bagagem que o estudante traz consigo”, conforme assinala Berbel (2012 p. 34).

No que tange às dificuldades pessoais nessa nova visão desafiadora e experimentação de aplicação de uma metodologia diferenciada, na ruptura do tradicional, percebemos que os professores se sentiram motivados a discutir possibilidades para amenizar as dificuldades no espaço escolar, contribuindo, assim, para um olhar mais sensível às questões relacionadas à inclusão.

Nota-se que as Metodologias Ativas e a integração de conteúdos são importantes estratégias de ensino que devem ser usadas nos espaços escolares. Segundo Munhoz (2018, p. 130), através dos diversos recursos tecnológicos, o aluno tem a possibilidade de assimilar e protagonizar seus saberes, construindo conhecimentos. Os estudos de Araújo e Sastre (2016, p. 190) também evidenciam a reflexão de que os professores, na sua maioria, não possuem conhecimentos sobre metodologias envolvendo problemas, o que justifica a estranheza em aplicar práticas de pesquisas para a resolução de problemas.

Pode-se perceber que os professores aqui envolvidos consideram que o diálogo promovido a partir da exposição de ideias suscita novas conexões entre saberes e, para tal, habilidades e competências precisam ser mais trabalhadas.

Os questionários analisados, revelaram diversos aspectos importantes sobre a inserção da metodologia baseada em problemas, que favoreceram a reflexão e a aprendizagem de conteúdos teóricos relacionados à surdez e à prática profissional dos professores em formação.

P6: “A metodologia me ajudou a pesquisar, não ficar acomodado. Essa forma de aprender ampliou bastante nosso campo de visão, muitos aspectos novos pudemos aprender sobre os Surdos e sua cultura por meio da pesquisa”.

Sobre os pontos-chave do estudo da 3ª etapa da aplicação da Metodologia da Problematização, que busca uma definição maior dos determinantes do problema:

P8: “O trabalho em grupo foi bastante estimulador e proporcionou um diálogo mais profundo, me forçou a estar mais atento a escutar as ideias dos outros colegas. Ao mesmo tempo tenho autonomia para trazer as experiências e as pesquisas feitas por mim, isso acabou me ajudando a adquirir novos conhecimentos. Uma nova informação pode ser diferente e gera o debate e o exercício da argumentação”.

Os novos jeitos de aprender, por meio de pesquisa, reflexão e discussão em grupo, exercitando o diálogo e usando habilidades e competências, contribuem para estimular a autonomia e o protagonismo dos professores em formação.

O conceito de relacionar ficou ampliado, uma vez que esse tipo de metodologia leva à divisão de tarefas, ao gerenciamento de conflitos, à luta de poder e à liderança compartilhada, além de favorecer a inclusão do aluno diferente, como destacaram. O conjunto faz o grupo evoluir e o exercício da liderança suscita um aluno cidadão, comprometido com suas responsabilidades futuras.

Finalizamos aqui o capítulo das análises de dados, evidenciando a articulação como as três fontes de categorias de dados escolhidas (o PPC, as gravações e os questionários) que deram subsídios para tecermos os comentários e análises abordadas nesse trabalho.

Os depoimentos dos professores em formação, tanto nas respostas dos questionários, nas gravações, discussões em sala e nos apontamentos das propostas de intervenção desenvolvidas, evidenciaram a estreita ligação entre metodologias ativas, ensino integrado e como a aplicação prática de ambos pode contribuir para a formação do professor que irá atuar com alunos Surdos.

Os professores expressaram suas concepções sobre a Libras, metodologias ativas de ensino e o ensino integrado, as experiências por meio de resolução de problemas a partir da aplicação da metodologia da problematização, evidenciaram as preocupações pertinentes em relação à educação de Surdos e às possibilidades para amenizar os problemas enfrentados na atuação profissional. Após apresentar os achados deste estudo, seguimos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentaremos agora, as palavras finais sobre o problema de pesquisa escolhido: *“Quais as contribuições do uso da Metodologia da Problematização para o ensino de Libras como componente curricular do curso de graduação em Letras do IFG campus Goiânia, no contexto do ensino integrado?”*, mostrando algumas questões e reflexões que emergiram durante a pesquisa, além das reflexões e conclusões sobre o tema estudado.

Em primeiro lugar, apresentemos as considerações a respeito do que o Mestrado trouxe para o meu crescimento profissional e pessoal, uma experiência exaustiva, porém extremamente gratificante, que me proporcionou amizades maravilhosas, contato com uma nova cultura, além de valiosos conhecimentos, não só acadêmicos, mas humanos, os quais guardarei para a vida. Nesses dois anos, foram muitas as reflexões levantadas sobre minha prática profissional, sobre minhas concepções de ensino e de aprendizagem, na condição de professora de Libras em cursos de formação de professores.

O meu intuito com essa investigação foi aprofundar os conhecimentos sobre o meu campo de atuação profissional, conhecer experiências além das advindas do meu espaço de trabalho. Assim, busquei algo que me fizesse ressignificar a minha prática pedagógica como professora de Libras, sabendo da grande responsabilidade que é atuar na formação de professores, pois o conhecimento adquirido por esses professores em formação impacta diretamente na vida e no aprendizado escolar de Surdos nas escolas regulares de ensino.

Estive sempre refletindo sobre o papel da Libras como componente curricular nos cursos de Licenciatura. Constantemente, surgiram questionamentos acerca dos resultados que o ensino de Libras poderia oferecer que impactavam diretamente os Surdos em escolas regulares de ensino.

Para responder a esse problema, algumas ações foram traçadas. A primeira delas foi conhecer mais a fundo o propósito e modelo de educação almejado pelo Instituto Federal de Goiás nas licenciaturas do campus Goiânia. Nesse sentido, consultei os documentos orientadores para a implementação desse componente curricular nos cursos ofertados e, tendo em vista os fundamentos do ensino

integrado, realizei a aplicação da metodologia da problematização nos cursos em que a Libras é componente curricular obrigatório.

A aplicação da Metodologia da Problematização (BERBEL, 2012) permitiu experimentar um novo método para ofertar Libras como componente curricular em cumprimento à exigência do Decreto nº 5.626/05, que trata da educação inclusiva e da Libras como meio de acessibilidade para a comunicação com o sujeito surdo. Durante a pesquisa, as discussões sobre as questões da surdez foram aprofundadas e constatamos que conteúdos como a História dos Surdos, Cultura e Identidade Surda são primordiais para a formação do professor.

O grande desafio enfrentado se resume em fazer com que os professores em formação se sentissem motivados a pesquisar e se aprofundar nas questões relacionadas à surdez. Entendemos que conceder aos futuros professores conhecimentos que os fizessem compreender as pessoas Surdas e suas lutas é um meio de estimulá-los a apoiar essas pessoas. Mesmo com o curso tendo uma carga horária insuficiente, buscar uma metodologia capaz de proporcionar uma otimização do tempo, dando o conhecimento específico sobre a surdez para a atuação profissional desses sujeitos, seria a chave para uma melhor formação desses profissionais.

Nesse sentido, uma contribuição importante, que a aplicação da metodologia da problematização de Libras promoveu, foi o conhecimento amplo para atuar com pessoas Surdas, verificando conteúdos, metodologias e a avaliação para saber como o ensino perpassa esse componente curricular. Seguindo esse processo, realizamos uma intervenção na prática docente da professora da disciplina de Libras do curso de Letras, para verificar se havia vantagens na aplicação da metodologia da problematização para o ensino de Libras, ficando constatado, nas aulas observadas, que a aplicação da metodologia contribuiu no desenvolvimento da autonomia e na aquisição de conhecimentos e habilidades importantes para a atuação profissional dos professores, de forma a integrar conhecimentos.

Com essas aplicações, percebemos que o ensino de Libras não aborda a surdez exatamente pela concepção docente, visando preparar o professor para atuar com o surdo. Portanto, a Libras, enquanto componente curricular, na forma como é ofertada hoje nas licenciaturas com uma carga-horária tão limitada, não dá condições de forma direta para que o professor compreenda tudo o que está

envolvido na função docente para atuar junto a alunos surdos, visando superar os problemas mais urgentes na educação desses sujeitos, pois os conteúdos e ementas não tratam de metodologias que visem à atuação docente, para atender às necessidades desses Surdos.

Tratando da questão da formação de professores de alunos Surdos, esta pesquisa despertou-me para entender a importância do uso de Metodologias Ativas na disciplina de Libras, especificamente a Metodologia Baseada em Problemas. “Cuidar para formar não apenas professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos Surdos”, conforme prevê o Decreto nº 5.626/05, mas também o professor que atuará com Surdos, a fim de que domine ferramentas capazes de promover uma educação de qualidade para esses sujeitos.

Nesse sentido, buscamos identificar os desafios encontrados na aplicação dessa metodologia e verificamos que a falta de familiaridade com o método e o grande número de alunos na turma em uma condição de ensino remoto em tempos de pandemia dificultaram a dinamização das aulas. Porém, mesmo em condições adversas, os professores em formação perceberam a necessidade de produzir recursos e criar estratégias que facilitassem o ensino das respectivas matérias, de forma que os desafios fossem superados, contribuindo para a formação desses professores que atuarão com Surdos.

Buscamos, também, conhecer as expectativas dos professores em formação em relação a Libras. Os resultados sobre essa questão mostraram que os professores em formação, desejavam, de fato, tornar-se fluentes na língua de sinais, mesmo que o ensino de Libras não tenha como pretensão em tão pouco tempo, proporcionar fluência na língua alvo. A análise das falas dos professores em formação mostrou que, no pensamento deles, a fluência seria fator determinante para que obtivessem um bom desempenho profissional, por isso, ao longo das aulas, buscamos enfatizar a necessidade de os professores desenvolverem conhecimentos acerca da singularidade do surdo.

Também é importante destacar a necessidade de dar suporte para que os professores em formação compreendam como o surdo aprende, não só conhecendo sua cultura e língua, mas com foco no exercício da docência para que, de forma efetiva, possam colaborar na construção da aprendizagem dos Surdos.

Uma vez entendido o verdadeiro papel da Libras enquanto componente curricular para professores em formação, promove-se a sua valorização e a desconstrução de que a Libras é apenas uma disciplina para descontrair, divertir ou somar como mais um idioma no currículo do professor. O fato de a Libras ocupar espaço como componente curricular nos cursos de licenciatura, especificamente, deve nos lembrar de que ela possui papel essencial e determinante na vida escolar dos Surdos, que terão esses professores em salas inclusivas.

Finalmente, compreendemos que o ensino da língua de sinais com uso da metodologia da problematização, ainda que seja dentro de um curto período, pode trazer possibilidades de uma formação mais sólida dos professores.

O uso da Metodologia da Problematização no ensino de Libras pode abrir caminhos para o uso dessa metodologia no intuito de trazer melhores condições de aprendizado para os Surdos que sofrem, não só pela falta de acessibilidade comunicacional, mas também, principalmente, com um ensino que muitas vezes não contempla suas especificidades. Isso porque os professores, em algumas circunstâncias, não refletem nem buscam através da pesquisa driblar as adversidades para inclusão, mesmo com todos os benefícios que ela promove.

Apesar dos inúmeros obstáculos enfrentados na aplicação da metodologia, mesmo no meio de uma pandemia, em um sistema de ensino emergencial e totalmente novo para professores e alunos, acreditamos que a aplicação da metodologia da problematização trouxe contribuições para a formação docente, pois oferece muitas informações acerca dos Surdos em seu processo de aprendizagem. Ainda que os futuros docentes não se sintam preparados para atuar com alunos Surdos, pressupomos que, ao terem contato com esse público, terão um olhar diferenciado daqueles que não tiveram a oportunidade de entender melhor sobre as especificidades dos Surdos por meio da metodologia da problematização.

Em suma, com essas considerações apresentadas, finalizamos este trabalho. Contudo, não encerramos nossos questionamentos sobre a Libras como componente curricular e o uso de Metodologias Ativas e esperamos que essa investigação possa ser fonte de inspiração para outras pesquisas na área, nossas e, sobretudo, de outros pesquisadores para fortalecer o trabalho com a Libras nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F; SASTRE, G. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2012. Disponível em <https://bit.ly/2ZAuqgB>. Acesso em: 20 out. 2019.

BERBEL, NA.A.N **A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico epistemológica** -Londrina: EDUEL, 2012 204 p.

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. Disponível em <https://bit.ly/351a7KC>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://bit.ly/39fAoli>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <https://bit.ly/2ZQYDbt>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <https://bit.ly/2ZuHpjQ>. Acesso em: 20 out. 2019.

CASSIANO, P. V. O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626. **Revista Virtual de Cultura Surda**, edição nº 21, maio de 2017. Disponível em <https://bit.ly/2suBH5u>. Acesso em: 20 out. 2019.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

DEMO, P. Aprender a aprender - neoliberal? **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14 n. 22, p. 25 – 53.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, 2017, p. 268-288. Disponível em <https://bit.ly/37grdWd>. Acesso em: 20 out. 2019.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

ENEMARK, S.; KJAERSDAM, F. A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário. In: ARAÚJO, U. F; SASTRE, G. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016, p. 17-41.

FELIPE, T. **Libras em contexto**. Livro do Estudante – Curso Básico – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos/ MEC – SEE, 2001.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em <https://bit.ly/2MGVDsK>. Acesso em: 20 out. 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Apresentação. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 7-20.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Altas, 1991.

GOIÁS. **Projeto Pedagógico - Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Campus Goiânia.

HONORA, M; FRIZANCO, M. L. P. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos Surdos. **Cad. CEDES**, 2000, vol. 20, n. 50, p. 70-83. Disponível em <https://bit.ly/2F0xdGC>. Acesso em: 20 out. 2019.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. São Paulo, Campinas. **Cad. CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <https://bit.ly/2MFU4LQ>. Acesso em: 20 out. 2019.

LEBEDEFF, T. B.; ROSA, F. S.; SANTOS, A. N.; SILVA, I. G. Ensino de Libras na UFPel: memórias da experiência de produção de material didático em interface digital interativa. In: **VII Seminário Nacional sobre Linguagens e Ensino**, 2012, Pelotas. Anais do VII SENALE. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2012.

MACHADO, Marina Marcondes. O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v.2, p. 260-263, 2002. Disponível em: Acesso em: 23 de janeiro de 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar** - O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCHESAN, M. R.; QUARTIERI, M. T.; SCHUCK, R. J.; SCHWERTNE, S. F. Os desafios da escola contemporânea: enunciações de uma professora da rede pública de educação. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, 2017, p. 304-319.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e170831-e170831, 2018.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. D; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33. Disponível em <https://bit.ly/39jEv67>. Acesso em: 20 out. 2019.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.** 2013, vol. 39, n. 3, p. 705-720. Disponível em <https://bit.ly/37omySm>. Acesso em: 20 out. 2019.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em <https://bit.ly/364Dqx9>. Acesso em: 20 out. 2019.

MUNHOZ, A. S. **ABP – Aprendizagem baseada em problemas**. Ferramentas de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008. Disponível em <https://bit.ly/2u34rms>. Acesso em: 20 out. 2019.

NETO, A. V. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: [s.n.], 1996.

PEREIRA, T. L. **Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior**. Mestrado (Dissertação em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

PINO, J. C. D. Para falar de Disciplina, Corpos e conhecimentos entre os Muros da Escola. **Revista Eletrônica de Educação**. Ed. Rio Grande do Sul: 2015.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP; Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2003.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. [Coleção Formação pedagógica, v. 5.]. Disponível em <https://bit.ly/2ta9aIZ>. Acesso em: 20 out. 2019.

SANTOS, A. N. dos; KLEIN, M. Disciplina de Libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 9-29, Set./Dez. 2015. Disponível em <https://bit.ly/2rE4uEw>. Acesso em: 20 out. 2019.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências – V. 13(3)**, p. 333-352, 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências – V16(1)**, pp. 59-77, 2011. Disponível em <https://bit.ly/37c6Ucz>. Acesso em: 20 out. 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em <https://bit.ly/39s9I7s>. Acesso em: 20 out. 2019.

SÍBILIA, P. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contracampo, 2012.

SILVA, I. C. de S. **Concepções de formação nos cursos técnicos do Instituto Federal de Goiás: possibilidade de implementação da politecnia**. Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2016. Disponível em <https://bit.ly/39kRFQg>. Acesso em: 20 out. 2019.

SILVA, T. de A. **A disciplina de libras na formação de professores**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás –

Campus Jataí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática. Jataí, 2017. Disponível em <https://bit.ly/2MGvTNn>. Acesso em: 20 out. 2019.

SOUZA, C. A.; BASTOS, F. da P. de; ANGOTTI, J. A. P. Cultura científico-tecnológica na educação básica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 9, n. 1, p. 76-88, 2007.

STRÖBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: e: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 33-66. Disponível em <https://bit.ly/2ZCjD5O>. Acesso em: 20 out. 2019.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. P. 97-118. In: COSTA, M. V. (Org.) **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ZAJAC, S. **Questões sobre o ensino de língua portuguesa para Surdos**: um olhar, novas perspectivas. Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2011.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Título: ENSINO DE LIBRAS: METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BUSCA DE UM ENSINO INTEGRADO

Professor orientador: Kári Lúcia Forneck

Orientanda: Camila Alves dos Santos

Caro acadêmico(a), a sua participação na pesquisa - *Libras: práticas de ensino baseadas em projetos no contexto do ensino integrado* é de fundamental importância. As suas respostas contribuirão para examinar as questões referentes à Libras com respeito a como é ministrada no curso de Licenciatura do IFG.

Leia as questões abaixo e procure respondê-las com muita sinceridade. Contando com sua colaboração, agradeço.

Camila Alves dos Santos. (IFG-GO Campus Goiânia)

P.S. Não é necessário escrever o seu nome.

1. Idade

- a) () 18 a 25
- b) () 26 a 30
- c) () 31 a 40
- d) () acima de 40

2. Com base nos conhecimentos adquiridos a instituição em que cursou a Libras como componente curricular oportunizou o desenvolvimento da sua fluência em LIBRAS?

- a) () Sim
- b) () Não

3. A Metodologia da Problematização o ajudou a ter um maior envolvimento no processo de aprendizagem?

a) () Sim

b) () Não

4. Durante sua formação, você aprendeu metodologias de ensino direcionadas a alunos Surdos? Se sim, quais?

a) () Sim

b) () Não

5. Você já havia assistido aulas baseadas em problemas ou situações problema?

a) () Sim

b) () Não

Conseguiu observar uma maior relação dos conteúdos abordados em sala com sua futura prática profissional?

6. Você se sente apto a lecionar e preparar recursos educativos para um melhor aprendizado de alunos Surdos?

a) () Sim

b) () Não

Por quê?

7. Quais as contribuições do ensino de Libras por meio da Metodologia da Problematização para você licenciando com respeito ao desenvolvimento da sua autonomia e sobre a integração de conteúdos?

8. E sobre como preparar aula pensando no aluno surdo, quais os critérios você consideraria primordiais? Consegue avaliar um aluno surdo de forma adequada? Acredita que deve fazer a adaptação de atividades?

APÊNDICE B



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

O Instituto Federal de Goiás está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **ENSINO DE LIBRAS: METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BUSCA DE UM ENSINO INTEGRADO**, coordenado pelo(a) pesquisador(a) **Camila Alves dos Santos**, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

O Instituto Federal de Goiás, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de setembro até outubro de 2020.

O Instituto Federal de Goiás, disponibiliza a existência de infra-estrutura necessária para o desenvolvimento da pesquisa e para atender eventuais consequências dela resultantes

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 11 de setembro de 2020.



Chefe de Departamento de Áreas Acadêmicas I, câmpus Goiânia, SIAPE 1487840

Rua 75, n. 46, Centro, Goiânia-GO; tel. (62) 99374-4431; fabiane.oliveira@ifg.edu.br
ENDEREÇO E CONTATOS TELEFÔNICOS E DE EMAIL DO LOCAL DE COLETA DE DADOS

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa **ENSINO DE LIBRAS: METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BUSCA DE UM ENSINO INTEGRADO**, sob a responsabilidade da pesquisadora CAMILA ALVES DOS SANTOS. Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário. Não haverá nenhum risco, nem mesmo de ser criticado por suas opiniões, pois seu nome não será divulgado pelos pesquisadores. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Professor orientador: Kári Lúcia Forneck

Orientanda: Camila Alves dos Santos

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Goiânia-GO Data: ___/___/2020

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09