



XXXI SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

Apoio



ANAIS
XXXI
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

*ARTIGOS COMPLETOS,
RELATOS DE EXPERIÊNCIA,
e RESUMOS DE POSTER*

v. 3

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
27 a 30 de novembro de 2023, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (31 : 2023 : Cuiabá, MT)

Anais do 31º Seminário de Educação (SemiEdu): a educação e seus atuais labirintos : qual educação? Com e para quem? Com qual escola? / Coordenação Geral: Ozerina Victor de Oliveira; Mirian Toshiko Sewo. – Cuiabá/MT : IE, 2023.

121 p. (v. 3)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2023/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Oliveira, Ozerina Victor de. II. Sewo, Mirian Toshiko. III. Título.

CDU: 37

Ficha Técnica

Identidade visual

Edna Rodrigues Ricardo (Bakairi) e Marcelo Mendes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável



Organização



Apoio





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Graduação em Pedagogia - EaD

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ozerina Victor de Oliveira (Coordenação Geral)

Mirian Toshiko Sewo (Coordenação Geral)

Abner Alves Borges Faria

Aline Serpa Elias

Amanda Barbara Oliveira Silva

Amanda Yasmim Cezarino

Ana Claudia Rubio

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Anna Gabriella Santos Alves Correa

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Claudemir Lourenção

Danielle Ester de Souza Leão

Danilo de Souza Alves

Dejenana Keila Oliviera Campos

Eluiza Cardoso de Amorim

Elisa de Arruda e Silva

Emerson José da Silva

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Gabrielly de Souza Mendes

Geniana dos Santos

Glauce Viana de Souza

Heliete Castilho Moreno

Imar Domingos Queiroz

Izabelly Giovana de Oliveira souza

João Alexander da Costa Oliveira

Juliana Pena de Paula Santos

Kaique dos Santos

Kananda Schwerz Maia

Katia Morosov Alonso

Larissa Rangel de Souza

Michele Marta Moraes Castro

Otaviana Milli de Arruda

Raquel Paula de Lima

Rosana Paula da Silva Nascimento

Rute Cristina Domingos da Palma

Rosemery Celeste Petter

Sebastiana Almeida Souza

Simone Regina de Castro

Tânia Maria de Lima

Tereza Fernandes

Valeria Vitoria Gomes de Lima



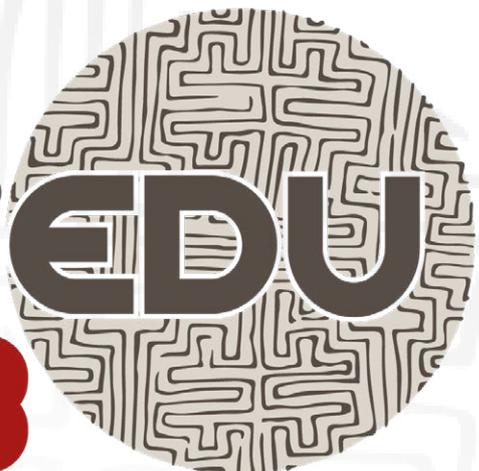


COMITÊ CIENTÍFICO

Adelmo Carvalho da Silva – UFMT
Alexandre Martins dos Anjos – UFMT
Ana Lara Casagrande – UFMT
Ana Luisa Alves Cordeiro – UFMT
Barbara Cortella Pereira de Oliveira – UFMT
Beleni Salte Grando – UFMT
Candida Soares da Costa – UFMT
Celeida Maria Costa de Souza – UCDB
Cleo Ferreira Gomes – UFMT
Cristiane Koehler – UFMT
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT
Danilo Garcia da Silva – UFMT
Edson Caetano – UFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha – UFR
Evando Carlos Moreira – UFMT
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Geniana dos Santos – UFMT
Gladys Denise Wielewski – UFMT
Graciela da Silva Oliveira – UFMT
Graziele Borges de Oliveira Pena – UFMT
Hugo Heleno Camilo Costa – UERJ
Irene Cristina de Mello – UFMT
Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
Jacqueline Borges de Paula – UFMT
Jose Licinio Backes – UCDB
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB
Katia Morosov Alonso – UFMT
Leonardo da Silveira Borne – UFMT
Luciana Correia Lima de Faria Borges – UFMT
Luiz Augusto Passos – UFMT
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – UFMT
Marcia Betania de Oliveira – UERN
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Marijane Silveira da Silva – UFMT
Mariuce Campos de Moraes – UFMT
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT
Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT
Rosemar Eurico Coenga – UNIC
Rosemary dos Santos – UERJ
Rafael Honorato – UEPB
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT
Ruth Pavan – UCDB
Sergio Pereira dos Santos – UFMT
Suely Dulce de Castilho – UFMT
Sueli Fanizzi – UFMT
Tereza Fernandes – UFMT
Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM



SEMIEDU 2023



GT3

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES CULTURAIS

Coordenadora:
Suely Dulce de Castilho



SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) PARA O ENSINO DAS FIGURAS DE LINGUAGEM.....10

Jesiel Cardoso Reis
Luciene Neves

LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM20

Sebastiana Almeida Souza

OFICINA AMARELINHA MATEMÁTICA.....29

Ernesta da Silva Araujo¹
Allana Carolini da Silva²
Lucas Valério Campos³
Adailton Alves de Souza⁴

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS ADOTADAS POR PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO.....41

Fábio Alexandre Leal dos Santos
Vilmaria Gonçalves da Silva
Maria Auxiliadora de Almeida Arruda

A HISTÓRIA DE VIDA DE MULHERES NA EJA E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NESSAS HISTÓRIAS.....53

Jaqueline Mendes da Silva
Éderson Andrade
Rita de Cássia dos Santos Penteadó
Maria Regina Lucas da Silva

INTERVENÇÕES TERAPÊUTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS PARA JOVENS DENTRO DO ESPECTRO DO AUTISMO.....64

Vanessa Mascarenhas Nascimento

DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E TRABALHO COLABORATIVO:
UMA ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES DE
MESTRADO PROFISSIONAL DE 2019 A 202378

Maria Margarida Barbosa de Sá Santos

Maria Luzia Costa Marques

Claudia Antônia dos Santos

Sebastiana Almeida Souza

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA O SEMIEDU 2023:
EDUCAÇÃO FÍSICA, GÊNERO E O SILÊNCIO DO BULLYING90

Adão Rodrigues de Sousa

Laís Cristina Barbosa

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
VALE DE SÃO DOMINGOS-MT, INTERFACES ENTRE A VIDA E A ESCOLA96

Fabiola Aparecida Silva

Dayane Freitas de Lourdes

Antonio Gomes

A CIDADE É NOSSA! – PERTENCIMENTO AO LOCAL ATRAVÉS DOS
ESTUDOS DOS MONUMENTOS DO CENTRO HISTÓRICO DE CUIABÁ – MT105

INÊS ROSA DE ARRUDA RIBEIRO ¹

SIMONE ROCHA DE ABREU

DIÁLOGOS ENTRE AS TRADICIONAIS FESTAS DE SANTO E A DRC-MT:
EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA DO CAMPO DOM FRANCISCO 111

Bruno Gonçalves dos Santos

RESUMOS DE POSTER

RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA E EDUCAÇÃO:
DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE E EQUIDADE 119

Luana Kateryne Carvalho Ferreira

Daniela Bráulia Magalhães Fonseca

Poliany Cristiny de Oliveira Rodrigues

Gilda Portella Rocha

Tharles Figueiredo de Araujo

semiEDU
2023

GT3

**EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADES CULTURAIS**

ARTIGOS COMPLETOS





O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) PARA O ENSINO DAS FIGURAS DE LINGUAGEM

Jesiel Cardoso Reis

(IE/ UNEMAT) – jesiel.reis@unemat.br

Luciene Neves

(IE/UNEMAT) – luciene@unemat.br

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Artigo Completo

Resumo:

Educação Inclusiva não se restringe apenas a estudantes com deficiências físicas ou intelectuais, uma vez que temos também os alunos com dificuldade de aprendizagem, como o transtorno do espectro autista, por exemplo, ao que se propõe esse trabalho. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar desafios na compreensão e uso da linguagem, incluindo o que é chamado de "linguagem literal". A linguagem literal refere-se à interpretação exata e restrita das palavras, sem a compreensão de nuances, sarcasmo, metáforas ou figuras de linguagem. Pessoas com TEA tendem a ter dificuldades na compreensão da comunicação não literal e podem levar as palavras "ao pé da letra". Sendo assim, este artigo visa verificar, analisar e compreender os desafios dos estudantes diagnosticados com TEA na compreensão da linguagem literal, visto que é comum essa dentre as características desse público nas comunicações e a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como instrumento facilitador nesse processo de ensino. A metodologia deste trabalho se dará a partir de revisão bibliográfica acerca dos principais teóricos e estudos sobre a temática, que nos últimos anos vêm se atualizando. Outrossim, pretende-se apontar sugestões para lidar com tal problemática, conforme teóricos levantados nesse estudo.

Palavras-chave: TEA – Figuras de Linguagem – Autismo – Inclusão - TDICs.

1 Introdução

Observando historicamente nosso contexto de organização social, podemos notar que incluir as pessoas com deficiência nos espaços sociais sempre foi uma tarefa não tão fácil, principalmente inseri-las nos ambientes educacionais de maneira a terem seus

Realização



direitos constitucionais reconhecidos na prática. No início causou muita polêmica, pois assim como tivemos segmentos da sociedade a favor, também tivemos segmentos da sociedade que eram contra, por entenderem que a inclusão, principalmente na escola, poderia prejudicar o desenvolvimento das crianças tidas como “normais”.

Em suma, pensar em Educação Inclusiva significa imaginar uma escola onde seja possível o acesso e continuidade de todos os estudantes, onde os procedimentos para seleção e discriminação sejam alterados por métodos de identificação e retirada de barreiras que impedem a aprendizagem (PLETSHC e FONTES, 2006; GLAT e BLANCO, 2007). Logo, a escola necessita formar seus docentes e demais profissionais que compõem o quadro de gestão assim como reavaliar formas de interação entre todos os segmentos e no que interferem, podendo resultar em mudanças na estrutura, recursos didáticos, avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP), metodologias, abordagens e estratégias de ensino.

Nota-se, atualmente, que as escolas vêm recebendo cada vez mais alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas suas mais diversas especificidades e graus, logo, há um maior desafio para o corpo docente nessa recepção e cuidados para o atendimento desses estudantes, principalmente por muitos apresentarem foco para uma área e mais desafiador ainda quando associado a outros transtornos ou deficiências. A maioria dos professores que têm graduação e especialização ainda não se encontram preparados para esse lidar nas rotinas escolares. É o ponto de alerta, pois ainda há resistência de muitos docentes em tê-los em suas classes.

Portanto, este artigo visa verificar, analisar e compreender os desafios dos estudantes diagnosticados com TEA na compreensão da linguagem literal, visto que é comum essa dentre as características desse público nas comunicações e a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como instrumento facilitador nesse processo de ensino. A metodologia deste trabalho se dará a partir de revisão bibliográfica acerca dos principais teóricos e estudos sobre a temática, que nos últimos anos vêm se atualizando. Outrossim, pretende-se apontar sugestões para lidar com tal problemática, conforme teóricos levantados nesse estudo.

2 A Educação Inclusiva no Brasil

A Educação Inclusiva, como política educacional de Estado, teve seu processo de expansão a partir da década de 1990 em vários países, dentre eles o Brasil, que logo após

Realização

a promulgação da Constituição em 1988, despontou a assegurar mais veemente com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996. Esse marco no complexo educacional brasileiro foi capaz de amparar legalmente todas as pessoas com deficiência que estavam fora da escola, bem como aqueles que já estavam matriculados, mas que não recebiam nenhum suporte para o seu desenvolvimento.

Houve durante muito tempo uma pressão internacional muito grande para que o Brasil se adequasse ao processo de inclusão que já era posto em prática em outras partes do mundo. De fato, foi durante a década de 90 que a inclusão tomou proporções bem maiores, deixando de ser somente um sonho de poucos, para se tornar uma realidade para muitos. Hoje em pleno século XXI é obrigação das escolas da rede públicas e privadas incluir o aluno portador de deficiência em uma sala de ensino regular, é dever das empresas reservar vagas as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, sem restrições, é direito da pessoa com deficiência participar de concurso público, bem como ter acesso aos diversos níveis educacionais disponíveis. Também cabe salientar que só a partir de 2008, em tese, foi cessada as matrículas de alunos com deficiência em escolas ou classes especiais de forma substitutiva à escola comum por meio da Política Nacional de Educação Especial na concepção da Educação Inclusiva, promovido pelo Ministério da Educação. Este documento, então, mudou o conceito de educação especial, na qual a responsabilidade básica passou a ser de apoiar e receber o estudante no contraturno, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em caráter complementar em relação a participação na sala de aula comum.

É muito importante que todos nós possamos compreender que incluir não é uma obrigação, mas sim um direito de todos, por isso Glat (2007) considera que a política de educação Inclusiva diz respeito a responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças, jovens e adultos no que se refere aos conteúdos, conceituações, princípios, valores, experiências, corporizadas no processo de ensino e aprendizagem escolar, tendo como hipótese o reconhecimento das diferenças singulares de qualquer origem. A inclusão precisa ser esclarecida em todos os recantos dessa país. Rodrigues (2006, p.13) deixa claro que:

A educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma simples estratégia de melhoria da escola: constituem a promoção da formulação da educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos. Quando aqui se refere a inclusão, literalmente nos referimos a todos, sem nenhuma discriminação de pessoas.

Dessa maneira Glat (2007, p.334) tem como ponto focal no processo de inclusão que

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

É preciso de fato, remover todas as barreiras psicológicas e arquitetônicas para que possamos ter na prática a tão sonhada inclusão de direito, pois na teoria, somos de fato uma sociedade includente. Segundo esses teóricos, quebrar paradigmas é preciso para a construção de um universo capaz de absorver e conviver com todas as diferenças, respeitando-se mutuamente.

Mantoan (2003) afirma que instruir, na ótica inclusiva, transforma o papel do docente, do espaço escolar, da educação e de práticas pedagógicas que são comuns na conjuntura excludente do ensino brasileiro. Assim, nota-se a importância da atuação dos profissionais no trabalho pela inclusão e o conhecimento da necessidade da criança e a inclusão nas atividades diárias.

3 A Síndrome de Asperger

A educação inclusiva não se restringe apenas a estudantes com deficiências físicas ou intelectuais, uma vez que temos também os alunos com dificuldade de aprendizagem, como o transtorno do espectro autista, por exemplo, ao que se propõe esse trabalho. A Síndrome de Asperger (SA) foi apresentada em 1944, por Hans Asperger. Relaciona-se a uma situação atípica do desenvolvimento, caracterizada por alteração em cognição social e no comportamento. As características clínicas principais para o diagnóstico incluem as dificuldades em comunicação/interação social e a presença de padrões comportamentais restritos ou interesses e atividades repetitivas. Esses achados ocorrem no período inicial do desenvolvimento, mas podem não se evidenciar totalmente até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas da criança, ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas ao longo da vida. Embora os indícios surjam desde a primeira infância, essa situação, frequentemente, não é diagnosticada de maneira precoce, suscitando repercussões negativas em âmbitos socioafetivos e comportamentais em idade futura.

Com o progresso dos conceitos, em 2013 foi lançado o DSM – V, que propõe uma única nomenclatura: Transtorno do Espectro do Autismo para todos os casos, utilizando três níveis de Suporte, subdivididos no tocante a Comunicação Social e em Comportamentos Restritos e Repetitivos para classificar a gravidade dos sintomas.

Há aproximadamente quarenta anos, o transtorno do espectro autista ainda era visto como uma condição rara, com pouquíssimas pesquisas, com cuidados basicamente inexpressivos na rede pública (RUTTER, 2006). Todavia, nos últimos 15 anos, o domínio passou de 1 para 10.000, a 1 para 45. Comumente, pode-se dizer que a ligação de aspectos como: crescente prevalência, falta de marcadores biológicos evidentes e os custos aplicados na sua assistência têm colaborado para uma expansão nas investigações, especialmente no que tange a etiologia, comorbidades, diagnóstico e auxílio especializado, da qual respostas ainda carecem de evidências.

A heterogeneidade de ações e reações e o progresso presentes em alguns subtipos de TEA são compreendidos como resultado de um "desarranjo de sistemas", sendo considerado que esse “desarranjo” se origina da interação de fatores epigenéticos e fatores ecossistêmicos, os quais exerceriam uma função importante na sua expressão fenotípica. No que se refere a esse aspecto, é relevante enfatizar que a diversidade fenotípica existente no TEA é algo perceptível a partir do processo do diagnóstico, no qual os déficits comportamentais em três níveis – comportamentos restritos, sociabilização e linguagem – são evidenciados de forma variada, tanto no que se refere ao número de alterações quanto no grau de severidade. Com o suceder dos anos, temos constatado que o TEA é uma pequena parte dentro de um gigantesco quebra-cabeça, onde as outras peças são retratadas por múltiplas condições neurológicas e psiquiátricas.

Estudos correntes demonstram que uma parte importante das pessoas com autismo manifesta outras alterações comportamentais e de desenvolvimento, que podem nos levar a um complexo emaranhado de diagnósticos interligados, isto é, o transtorno está na maior parte das vezes acompanhada de outras comorbidades.

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) são marcados por uma tríade de comprometimentos: danos na interação social, dificuldades severas de comunicação verbal e não-verbal e inexistência de atividades imaginativas, substituídos por ações ou comportamentos repetitivos e estereotipados (WING E GOULD, 1979).

Uma vez que os indivíduos com TEA apresentam restrições quanto à interação no que tange à reciprocidade social, é consequência o impacto do processo de desenvolvimento da linguagem na comunicação, em que surgem inadequações na forma

Realização

de organização do discurso, incapacidade funcionais em lidar com as diversas variações de interesse do interlocutor e alterações de prosódia (PERISSINOTO, 2003).

4 A Linguagem Literal e o Autismo

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar desafios na compreensão e uso da linguagem, incluindo o que é chamado de "linguagem literal". A linguagem literal refere-se à interpretação exata e restrita das palavras, sem a compreensão de nuances, sarcasmo, metáforas ou figuras de linguagem. Pessoas com TEA tendem a ter dificuldades na compreensão da comunicação não literal e podem levar as palavras “ao pé da letra”.

Essa dificuldade pode impactar a interação social, a comunicação verbal e não verbal, bem como a compreensão de leituras e instruções. Quando algo é dito de forma figurada ou não literal, como "estou morrendo de fome" para expressar que a pessoa está com muita fome, um indivíduo com TEA pode levar essa declaração literalmente e se preocupar com a segurança da pessoa.

Um dos principais marcadores dos TEA é a linguagem. Entre os vários aspectos a ela relacionados, citam-se a compreensão de metáforas. Tem sido amplamente aceito na literatura que a dificuldade das crianças com TEA nessa área as tornaria incapazes tanto para produzir quanto para compreender essa forma de linguagem figurada (LEON, 2008, p.11).

Logo, as figuras de linguagem, recursos que tornam mais expressivos os discursos na comunicação, que se subdividem em figuras de som, palavras, sintaxe e pensamento, gera, segundo consta na literatura, dificuldade dos indivíduos com TEA tanto de compreender como produzir essa forma de linguagem. Estudar as figuras de linguagem não só aprimora a capacidade de comunicação e compreensão, mas também contribui para uma apreciação mais profunda da arte literária e da riqueza da língua. Essas habilidades são valiosas em diversas áreas da vida, desde a educação até a carreira profissional.

5 As TDICs no Processo de Ensino das Figuras de Linguagem

Partindo do fato de que a maioria dos estudantes diagnosticados com TEA tem dificuldade de assimilação de expressões figurativas utilizadas nas comunicações verbais ou encontradas nas literaturas, ocasionando muitas das vezes a sua exclusão de

determinados por não compreender e não se sentir pertencentes. Logo, faz-se necessário intervenções de forma a propiciar e oportunizar o conhecimento dessas expressões – Figuras de Linguagem – principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, o uso de recursos digitais pode ser uma das maneiras mais práticas e inclusivas para esse conteúdo, uma vez que o estudante com autismo precisará vislumbrar essas expressões associadas a imagens que o façam compreender melhor e internalizá-las. Para Kenski (2003), TDICs associados aos usos e práticas sociais que nascem da interação homem e máquina sempre motivaram transformações essenciais na existência e modos de socialização humana. Modificações que interessam aos estudos acerca dos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, visto que a simplicidade do acesso à informação e as chances de novas formas de interatividade e entrosamento através dessas tecnologias fazem manifestar novas maneiras de aprender em contextos diversos; novas formas de aprendizagem originaram-se através da comunicação, interação e acesso à informação potencializadas e proporcionadas pelas TDICs, funcionando como instrumentos mediadores entre os sujeitos professores e estudantes, conforme se prevê nos estudos sobre relações dos seres humanos entre si e com a natureza de Vigotsky e Luria (1996).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) desempenham um papel importante no processo de ensino das Figuras de Linguagem, proporcionando recursos e abordagens inovadoras para auxiliar os estudantes a compreenderem e utilizarem essas ferramentas expressivas da língua. Algumas maneiras pelas quais as TDICs podem ser usadas no ensino das Figuras de Linguagem incluem: Recursos multimídia, que oferecem acesso a uma ampla gama de recursos multimídia, como vídeos, animações, infográficos e áudios. Esses recursos podem ser usados para exemplificar e ilustrar diferentes figuras de linguagem, tornando a aprendizagem mais visual e envolvente; aplicativos educacionais - Existem aplicativos específicos projetados para ensinar Figuras de Linguagem e outras habilidades linguísticas. Esses aplicativos podem apresentar atividades interativas, jogos e exercícios que ajudam os estudantes a praticarem e consolidarem seus conhecimentos; Redes sociais e comunidades online como por exemplo o PADLET, que pode ser utilizado para comentar e compartilhar exemplos de Figuras de Linguagem. Os estudantes podem interagir com colegas e professores, fortalecendo o aprendizado por meio da colaboração; Ferramentas de criação, uma vez que as TDICs oferecem uma variedade de ferramentas de criação, como editores de texto, blogs, e-books e plataformas de publicação. Os estudantes podem

Realização

utilizar essas ferramentas para criar textos e produções escritas que incorporem figuras de linguagem de forma criativa; Análise textual: Existem ferramentas online que ajudam os estudantes a analisar textos literários e identificar Figuras de Linguagem neles presentes. Essas ferramentas podem agilizar o processo de estudo e compreensão dos diferentes recursos retóricos utilizados pelos autores; e o mais fantástico: Aprendizado adaptativo, em que as TDICs podem ser utilizadas para oferecer atividades e recursos adaptados às necessidades individuais dos estudantes, auxiliando-os a avançar de acordo com seu ritmo e nível de habilidades.

Ao incorporar as TDICs no processo de ensino das Figuras de Linguagem, os educadores podem tornar a aprendizagem mais dinâmica, acessível e personalizada. Além disso, o uso dessas tecnologias ajuda a preparar os estudantes para um mundo cada vez mais digital e tecnológico, onde a habilidade de se comunicar de forma eficaz continua sendo um fator essencial para o sucesso pessoal e profissional.

Em resumo, as TDICs oferecem um potencial significativo para a Educação Inclusiva, pois podem proporcionar a acessibilidade, a adaptação e as ferramentas necessárias para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades, tenham igualdade de oportunidades na busca do conhecimento e desenvolvimento de suas habilidades educacionais.

6 Considerações Finais

Enfim, para ajudar estudantes com TEA a lidar com a linguagem literal, os educadores, familiares e profissionais podem utilizar algumas estratégias como:

1. Comunicação clara e objetiva: Falar de forma direta e concreta, evitando ambiguidades e uso excessivo de metáforas ou linguagem figurada.
2. Uso de apoios visuais: Utilizar imagens, gráficos ou esquemas para ajudar na compreensão de conceitos e instruções.
3. Ensino de figuras de linguagem: Embora a compreensão completa de figuras de linguagem possa ser um desafio, ensinar algumas expressões comuns pode ajudar os estudantes a se familiarizarem com elas.
4. Reforço positivo: Reconhecer e elogiar quando o estudante demonstrar uma compreensão não literal bem-sucedida.
5. Prática com situações sociais: Criar oportunidades para que os estudantes pratiquem interações sociais e a comunicação em situações estruturadas e previsíveis.

É importante lembrar que cada indivíduo com TEA é único, e as estratégias de mediação devem ser personalizadas para atender às necessidades específicas de cada estudante. Além disso, é fundamental promover um ambiente inclusivo e empático, onde a diversidade de habilidades de comunicação seja valorizada. A compreensão e o apoio adequado podem ajudar os estudantes com TEA a se envolverem e prosperarem em um ambiente educacional e social.

Ao argumentar sobre a questão da mediação do professor, L. S. Vigotski diz que todos podem aprender, contanto que existam mediações apropriadas. Ressalta-se que devemos pensar nos rendimentos individuais, ou seja, diferentes conhecimentos para níveis distintos de envolvimento intelectual e, com isso, diferentes níveis de progresso, pois há a capacidade para aprender e não o que se espera tradicionalmente que se aprenda. Logo, estes, professor e aluno devem criar ou ampliar ambientes de desenvolvimento proximal, fundamentando-se, no trabalho junto ao estudante deficiente, focando no que ele apresenta de bom estado e não se basear no que ele tem de deficitário. Por fim, a mediação das TDICs no ensino de figuras de linguagem envolve o equilíbrio entre o uso das tecnologias como ferramentas de apoio ao aprendizado e a atuação do professor como facilitador do processo educacional. Com a mediação adequada, as TDICs podem enriquecer o ensino de figuras de linguagem, tornando-o mais dinâmico e eficaz, e ao mesmo tempo estimulando o pensamento crítico e a criatividade dos alunos.

7 Referências

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

Glat, R., Pletsch, M. D., & Fontes, R. de S. (2007). **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Educação, 32(1). Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/678>

LEON, V. C. **A Compreensão e a produção de Enunciados Metafóricos em crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento**. 2008. 140 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

Moreira Kenski, Vani. **APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA.** Revista Diálogo Educacional, vol. 4, núm. 10, setembro-diciembre, 2003, pp. 1-10. Acesso em 25/07/23 Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118047005>

OLIVEIRA, Polliane de Jesus Dorneles; VIEIRA JUNIOR, Niltom. **Uso das TDICs na inclusão de um aluno autista: um estudo de caso.** *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 11. Acesso em 25/07/23. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/11/uso-das-tdics-na-inclusao-de-um-aluno-autista-um-estudo-de-caso>

PERISSINOTO, J. Linguagem e comunicação nos Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAUJO, Ceres Alves de. **Transtornos do Espectro do Autismo.** São Paulo: Memnon, 2011. p. 202-208.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. **La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña.** *Revista Educar*, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

Rutter, M. (2006). **Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding.** *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Wing, & Gould. (1979). **Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification.** *J Autism Dev Disord*, 9(1), 11-29.



LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Sebastiana Almeida Souza
(IL/UFMT) – tianaalmeida@gmail.com

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Artigo Completo

Resumo

Este artigo é um recorte, resultante, de alguns encontros do grupo de pesquisa intitulado: “O Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos”, em que abordamos o desenvolvimento do processo de aprendizagem no ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para estudantes surdos na UFMT, o qual tem se efetivado através do processo de interação entre estudantes e pesquisadora. Nosso objetivo é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da leitura e escrita através da análise enunciativa do gênero charge, proporcionando-lhes o conhecimento da polissemia das palavras numa perspectiva bilíngue e, conseqüentemente, a concretização de uma escrita condizente aos padrões da Língua Portuguesa, assegurando-lhes condições de acesso, permanência e progressão no processo de aprendizagem. Para que esse processo seja desenvolvido de forma específica, faz-se necessário que os professores da educação básica conheçam o processo de como se dá a consolidação dos conceitos no cognitivo do surdo, estabelecendo as conexões na memória e conseqüentemente sendo trabalhados os múltiplos significados de forma bilíngue. Evidenciamos que esta pesquisa está ancorada no arcabouço dos seguintes teóricos: Bakhtin e o Círculo na sua luz sobre a filosofia da linguagem e nas contribuições de Vygotsky sobre aprendizagem na perspectiva sócio histórica.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Segunda Língua. Estudante surdo. Aprendizagem. Interação.

1 Introdução

Iniciamos nossas reflexões acerca do ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos considerando a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras – Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da pessoa surda, sendo reconhecida como língua natural, ou a primeira língua e a Língua Portuguesa como a segunda, e o Decreto governamental 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a obrigatoriedade do uso da Libras na escola como meio legal de expressão e comunicação e, como



decorrência, o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares que garantam a educação bilíngue, destacando principalmente o capítulo IV, art.14, que trata do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas

surdas à educação, especificamente na letra c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, o que vem justificar o ensino na perspectiva de segunda língua, cujo objetivo é proporcionar ao estudante surdo a leitura e a produção da escrita através da compreensão dos múltiplos significados da palavra em diversos contextos.

Desse modo, considerando o desafio do ensino no processo de aprendizagem do estudante surdo, que constatamos em nossa tese de doutorado¹, que se faz necessário o desenvolvimento de uma metodologia que promova o processo da leitura e escrita de maneira que se trabalhe os significados e sentidos das palavras, numa perspectiva bilíngue e assim, o estudante conseguirá concretizar uma escrita consistente, num fluxo discursivo, sendo autores, (re)organizando-se discursivamente. Dessa forma, é habitual em cursos de formação sermos indagadas se é possível que o estudante surdo consiga aprender a Língua Portuguesa? como deve ser a sua leitura? Sua escrita tem significado?

Por outro lado, o estudante também nos questiona: como aprender o significado e sentidos das palavras? Como aprender a ler na modalidade da Língua Portuguesa? Refletindo acerca dessas perguntas que são recorrentes em sala de aula, que demonstram a necessidade e interesse do estudante, vemos a necessidade da formação continuada para professores da educação básica, pois, estes estudantes estão chegando à universidade apresentando dificuldades primárias no campo semântico e, conseqüentemente, na escrita, o que ocasiona a não evolução no processo, gerando reprovações em algumas disciplinas, especificamente naquelas que envolvem a Língua Portuguesa. Tal situação é bastante preocupante, uma vez que estes estudantes se encontravam inseridos numa esfera universitária, o que pressupõe que eles já tivessem conhecimentos básicos para poder acompanhar a turma e superar suas dificuldades.

Embora a atual legislação assegure como direito do estudante surdo um atendimento adequado e especializado (Brasil, 2002; 2005), poucos são os locais no

¹ Construindo Saberes da LP como L2: uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos através do atendimento educacional especializado. Orientadora: Simone de Jesus Padilha - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2021.

Brasil que têm experiência com a prática de ensino de português como segunda língua para essa parcela da população, em qualquer nível de ensino. A política educacional brasileira defende a inclusão e também a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, e dessa maneira, torna-se necessário discutir procedimentos didáticos que contribuam para o desenvolvimento do letramento de estudantes surdos na Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois não se trata de um conhecimento novo que precisa ser construído, mas de uma proposta bilíngue que deve ser desenvolvida no processo de ensino.

Assim, este artigo traz como reflexão acerca de como deve ser desenvolvido o ensino da Língua Portuguesa para o estudante surdo como segunda língua, bem como a necessidade do conhecimento dos professores da educação básica em buscar o conhecimento da educação do surdo, principalmente, referente as questões metodológicas para a efetivação do processo de alfabetização. Dessa maneira, destacamos que o grupo de pesquisa: O Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, vem desenvolvendo seus objetivos de maneira a contribuir para que estes estudantes consigam compreender o processo de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, sendo proporcionada a leitura e a escrita através da análise do gênero charge, promovendo assim, o conhecimento dos múltiplos sentidos da palavra em diversos contextos, sendo fundamentada no arcabouço dos seguintes teóricos de Bakhtin e o Círculo e nas contribuições de Vygotsky sobre aprendizagem na perspectiva sóciohistórica.

1. Metodologia

A metodologia adotada para o desenvolvimento de nossa pesquisa se inscreve na perspectiva qualitativa de cunho discursivo-enunciativo, baseada nos estudos de Bakhtin (1970- 1971) e o Círculo. Nesse sentido, esta pesquisa terá como conceito basilar bakhtiniano a questão da alteridade na relação entre o *Eu* e o *Outro*. Nesse sentido, harmonizamos com Amorim (2001):

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto. Esta questão pode, evidentemente, ser evacuada. Pode-se utilizar métodos ou convenções de escrita que ignorem ou que esqueçam que, do outro, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que estuda [...]. (Amorim, 2001, p.16)

Acreditamos que, para o desenvolvimento de uma pesquisa, é necessário não só o exercício da alteridade, mas um olhar exotópico, pois, conforme Amorim (2001, p. 31), “os métodos, as técnicas e os projetos podem entrar de modo mais ou menos explícito na questão da alteridade, mas contém sempre estratégias de encontro”, isto é, é impossível ter avanço no processo se não tiver o diálogo, é possível que o pesquisador se envolva com os pesquisados no processo de ensino da leitura e da escrita, da palavra a ser constituída, sendo esta analisada e questionada para, posteriormente ser efetivada no processo de aprendizagem.

O grupo de pesquisa é composto pela pesquisadora, nove ouvintes e três estudantes surdos do curso de Letras Libras, licenciatura da UFMT, duas alunas surdas egressas do curso e um estudante surdo do IFMT. Os encontros se dão quinzenalmente, nas dependências da UFMT. As ações do grupo de pesquisa se consolidam no desenvolvimento teórico e prático do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, especificamente, o processo de leitura através da análise do gênero charge. A metodologia desenvolvida para o desenvolvimento das reflexões teóricas se dá através de roda de conversas, de forma interativa e dialógica, ou seja, conforme Bakhtin (2012, p.117) “a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”. No que se refere a concretização das atividades práticas, as quais, fazemos análises do gênero charge, realizamos tais ações, inicialmente, individual e posteriormente, no coletivo, em que socializamos a compreensão de cada um sua construção cognitiva, de leitura e escrita.

2. Gêneros Discursivos: da teoria à prática

Abordaremos acerca dos gêneros discursivos por acreditarmos ser necessário abordarmos aqui, pois desenvolvemos no grupo de pesquisa atividades referentes ao gênero charge, o processo de análise, leitura e escrita. A escolha sobre esse gênero se deu devido trazer em sua estrutura a ilustração, por meio da sátira, os acontecimentos atuais que despertam no leitor o interesse. É muito usado em jornais e revistas devido ao cunho político e social. Trata-se de um gênero no qual o autor consegue expressar sua visão dos fatos por meio de caricaturas.

Bakhtin e seu Círculo, conceitua, os gêneros do discurso, como aspectos

normativos da linguagem, pois, desse modo, o autor refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos através de gêneros do discurso, sem suspeitar da sua existência. Bakhtin (2010, p.282) ainda complementa “que até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero”, utilizando-os até nas conversas informais. Ou seja,

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente [...]. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2010[1952-53], p. 282-283).

Nessa concepção, faz-se necessário retomarmos mais uma vez a natureza social da linguagem para a filosofia bakhtiniana: a linguagem não acontece por frases isoladas ou enunciados aleatórios, mas ocorre no processo de interação e da relação entre os sujeitos e nisso está a construção de sentidos. Nesse aspecto, a linguagem traz para os sujeitos o desejo de participar da construção de sentidos, mesmo porque ele é alguém respondente, ou seja, tem umavontade discursiva.

Essa vontade nasce da atitude responsiva do sujeito e se realiza no uso de um gênero do discurso que, para Bakhtin

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo (...). Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais (BAKHTIN, 2010 [1952-53], p. 266).

Desse modo, sabemos que cada gênero reflete as condições sociais onde circula, já que na verdade ele determina lugares, tempos e práticas sociais específicas, o que dá aos gêneros do discurso a infinitude, pois as possibilidades de compreensão e de sentido são imensuráveis. Pensando nessa concepção bakhtiniana, cada pessoa ocupa um lugar único no tempo e no espaço, cada um tem sua característica, traz em si a questão da singularidade e sua particularidade. Em especial, nesta pesquisa, os estudantes surdos e suas habilidades enquanto ser pensante e capaz. Daí o fato de eles utilizarem a linguagem cada qual a sua maneira, em outras palavras, ao seu estilo.

No que se refere ao desenvolvimento das atividades, inicialmente, procuramos

desenvolver atividades nos encontros que contribuem para o aprendizado dos estudantes ao mesmo tempo que os ajudem a refratar sobre a leitura de forma globalizada, sempre trabalhando atividades sobre o gênero textual charge e suas diversas leituras. Todavia, como percebemos a grande evolução destes na leitura, buscamos sempre problematizar, desafiando os estudantes sempre as indagações, trazendo charges que exigem mais leituras e profundas análises acerca de diversas temáticas, usando os diversos tipos dos gêneros charges, proporcionando ao leitor o contato com as diversas funções da leitura e da escrita através das análises dos estudantes.

Nesse sentido, ressaltamos que é importante destacar que, para ensinar os gêneros discursivos é preciso estar centrado nas relações sociais e no estudo da linguagem. Assim, com base na concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos/textuais é preciso identificar e compreender seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, de modo a empregá-los com competência na elaboração do discurso, pois, segundo Bakhtin (2010, p.262), “esses três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional - estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”[...]

3. Resultados e Discussão

Ao término da pesquisa de doutorado, ao retornar para sala de aula, ministrando uma disciplina teórica, percebi que uma estudante surda, mesmo com a excelente interpretação dos profissionais tradutores/intérpretes, se esforçava para poder contextualizar e relacionar os conteúdos abordados, isso acentuou mais quando, em uma atividade avaliativa, não conseguiu responder as perguntas e veio até a mim, entregando a atividade em branco e com expressão de que não realizou por não saber de que se tratava. Mediante a situação, senti que necessitava não só proporcionar àquela estudante oportunidade para aprender a Língua Portuguesa como segunda língua, mas também aos outros estudantes do curso e também das escolas públicas que se interessavam.

Dessa forma, fora elaborado o projeto de pesquisa, cujo objetivo é o desenvolvimento da leitura através da análise do gênero charge e, conseqüentemente, o processo de escrita de maneira a compreender os múltiplos sentidos e aplicabilidade dos elementos linguísticos da Língua Portuguesa. Nesse sentido, ressaltamos que nosso estudo baseia-se no que assevera Bakhtin (2012, p.11) acerca da evolução da língua,

“que os indivíduos não a recebem pronta, mas que é no processo de interação que há a constituição dos sujeitos e de seu próprio desenvolvimento”. Mediante tal compreensão, destacamos que, todo o desenvolvimento das ações será através de estudos teóricos e compartilhamento de construção da prática do ensino da Língua Portuguesa como L2, sendo o processo evoluído de maneira contínua. Outra questão bastante pertinente e que Bakhtin (2012) pondera acerca do sentido da palavra ser totalmente determinado por seu contexto, ou seja, sua situação histórica situada, e por conseguinte tantas serão as significações possíveis. A questão da compreensão da significação referente ao contexto é que vem dificultando a realização do processo de leitura da pessoa surda, pois a questão polissêmica da palavra tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa não lhes são apresentadas em seu processo de aprendizagem, no entanto, por intermédio de metodologias e estratégias que oportunizem o conhecimento dos sentidos existentes tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa está sendo possível o aprendizado, de forma gradativa, rompendo com o paradigma de que o surdo não consegue aprender o português.

Considerando que esta pesquisa se encontra em andamento, como resultados, vislumbra-se a elaboração de artigos para submissão em periódicos científicos de graduação e de pós-graduação; artigos para anais de congressos nacionais e, possivelmente, internacionais; comunicações em eventos e seminários a fim de que os trabalhos desenvolvidos no âmbito do presente projeto sejam divulgados.

4 Considerações

Retomemos o Decreto 5626/2005, que institui às Instituições Federais o atendimento educacional especializado para o atendimento à pessoa com surdez referente ao ensino da Língua Portuguesa como L2. Nesse sentido, enfatiza-se que, o atendimento se dá com número reduzido de estudantes por período e nível, o que contribui para um trabalho mais específico às necessidades do estudante, também é necessário destacar que não se trata de um atendimento de reforço, mas de desenvolvimento e implantação de recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras a fim de abrir espaço para a plena participação de todos os estudantes no processo ensino-aprendizagem, considerando suas necessidades educacionais específicas, suas potencialidades, e não suas deficiências, promovendo a autonomia e a independência em todos os aspectos da sua vida, pois, dessa forma, estes

estudantes terão seu desenvolvimento pedagógico amparado e, por conseguinte, obterá êxito em seu aprendizado, da mesma forma, destacamos a importância da formação para os professores da educação básica nesse processo. Enfatizamos, também, a metodologia através das análises de leitura e compreensão do gênero charge, bem como o processo de produção de leitura e escrita, pois é possível através disso, desenvolver uma aprendizagem significativa, linguagem mais formal na escrita, elevação de autoestima dos estudantes, exercício de alteridade entre professores e estudantes, pontos essenciais para o desenvolvimento, nas diversas áreas, que abrange o aprendizado. Diante da aplicação teórica, da prática e dos resultados favoráveis, afirmamos que é exequível o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, através de uma metodologia que desenvolva no processo de leitura e da escrita a compreensão dos sentidos existentes, ressaltamos, todavia, que é necessária uma educação bilíngue que valorize as duas línguas e tenha estratégias que contribuam para o desenvolvimento e valorização destas, pois o aprendizado significativo dos estudantes só é possível quando há a junção das duas línguas e, assim, consegue-se de fato a realização da leitura e da escrita de maneira polissêmica e/ou enunciativa.

Outra questão que é necessário mencionar, além da contribuição da interação nas atividades, é importante a relação professor e estudante no ato de ensinar, pois as interações em sala de aula são construídas por um conjunto de variadas formas de atuação, que são estabelecidas entre os envolvidos, a mediação do professor em sala de aula, seu fazer pedagógico, sua relação com os estudantes, tudo faz parte desse papel. A afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios e críticas, ouvir e dialogar com o estudante, dar relevância às suas ideias, desenvolvendo-as em conhecimentos. Rubem Alves (2000) ressalta que o professor, aquele que ensina com alegria, que ama sua profissão, não morre jamais. Ele afirma que: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (Alves, 2000 p.5).

Podemos afirmar que todos os atendimentos nos encontros só foram possíveis e a concretização do processo de aprendizagem entre a pesquisadora e os estudantes se deu através da relação de afetividade.

Outro aspecto é o acolhimento aos estudantes. Entendemos por acolhimento a possibilidade de aproximação física com os estudantes, a constante disponibilidade de atendimento. Nesse sentido, a pesquisadora sempre foi acessível para os estudantes, seja

Realização



para tirar dúvidas dos conteúdos quanto para assuntos diversos, respeitando e procurando ampliar as experiências e o conhecimento prévio de cada um.

Ressaltamos que todas as ações sempre estiveram subsidiadas pelo processo de interação entre os estudantes e a pesquisadora. Nesse aspecto, Wallon (1941[1995]) defende que as interações sociais possibilitam o desenvolvimento das possibilidades dos alunos e que essas interações são marcadas afetivamente, produzindo sentimentos de tonalidades agradáveis e desagradáveis, marcando, por sua vez, o processo de aprendizagem. Vygotsky (1933[2004]) defende o ser humano como um sujeito histórico e social, evidencia que a construção do conhecimento se dá por meio de um movimento de sucessivas interações que o sujeito estabelece com o meio social.

Referências

ALMEIDA, S. Sebastiana. Construindo saberes da LP como L2: Uma experiência enunciativo- discursiva com estudantes surdos através do atendimento educacional especializado. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagem, Cuiabá, 2021.

ALVES, R. **Alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus; Rubem Alves M.E., 2000.

AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Editora Musa, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

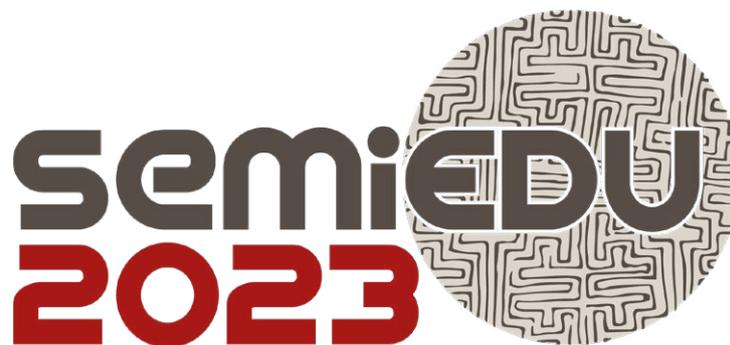
_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13ª Ed – São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 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.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896 -1934. A Formação Social da Mente: organizadores Michael Cole... [ET AL]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2007 – (Psicologia e pedagogia).

_____. **Pensamento e Linguagem**: tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

_____. [1956]. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
WALLON, H.. (1941[1995]) **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins.



OFICINA AMARELINHA MATEMÁTICA

Ernesta da Silva Araujo¹
Allana Carolini da Silva²
Lucas Valério Campos³
Adailton Alves de Souza⁴

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Artigo Completo

Resumo:

O presente artigo apresenta uma experiência a partir de uma oficina executada durante a disciplina de Tendências Pedagógicas do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática/BBG-PPGECM- Barra do Bugres. A oficina foi realizada em dois contextos educacionais diferentes, em primeiro momento foi realizado com 16 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Sete de Setembro, Distrito Assari, Barra do Bugres - MT, em um único encontro, no dia 25 de maio de 2023, e com 6 alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (sala mista) da Escola Estadual Indígena Jula Pare, Barra do Bugres - MT, no dia 26 de maio de 2023, com foco, através do uso dos jogos Amarelinha matemática como instrumento pedagógico.

Palavras-chave: Educação. Amarelinha. Matemática. Jogo. Lúdico.

1 Introdução

¹ Licenciada em Pedagogia e Sociologia com Pós-graduação em Educação em Direitos Humanos, Questões Raciais e Sociais. Professora da E.E Indígena de Educação Básica Myhyinykyta Skiripi, Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), Campus de Barra do Bugres. Membro do Grupo WARÃ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Etnomatemática. E-mail: ernesta.araujo@unemat.br

² Licenciada em Pedagogia e Direito com pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, Professora da educação básica - pela SEDUC/MT e advogada, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), Campus de Barra do Bugres. E-mail: allana.carolini@unemat.br

³ Licenciado em Matemática e mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), Campus de Barra do Bugres. Membro do Grupo WARÃ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Etnomatemática. E-mail: lucas.valerio@unemat.br

⁴ Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP/Rio Claro). Professor Adjunto na Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), Campus Universitário de Barra do Bugres, no Curso de Licenciatura em Matemática e nos Programas de Pós-Graduação ProfMat, PPGECM e PPGECII, da UNEMAT. Membro do Grupos de Pesquisa do CNPQ WARÃ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Etnomatemática. E-mail: adailtonbbg@unemat.br

A matemática é frequentemente considerada uma disciplina desafiadora e intimidadora. Desde os primeiros anos escolares, muitos estudantes manifestam aversão ou ansiedade em relação a essa matéria. No entanto, apesar das dificuldades enfrentadas, a aprendizagem da matemática é fundamental para o desenvolvimento intelectual e a preparação para uma ampla gama de áreas acadêmicas e profissionais.

Segundo a BNCC, o aprendizado da matemática é essencial para todos os estudantes durante a Educação Básica, tanto devido à sua ampla utilidade na sociedade atual, como pelo seu potencial em capacitar os alunos a se tornarem cidadãos críticos, conscientes de suas obrigações sociais. BRASIL (2018).

A matemática é um campo de conhecimento que permeia diversas esferas da vida cotidiana. Ela é um instrumento poderoso para compreender o mundo que nos envolve, desde as noções básicas de contagem e até as fórmulas complexas e difíceis que sustentam a física, a economia, a engenharia e muitas outras disciplinas. No entanto, ensinar matemática de forma lúdica, a partir dos jogos, pode ajudar a superar as dificuldades percebidas e despertar o interesse dos alunos.

O ensino de matemática requer um conglomerado de práticas pedagógicas para efetivar a aprendizagem dos alunos. Isso transcorre porque os conteúdos muitas vezes são erroneamente considerados como difíceis e abstratos, sendo assim, os estudantes não conseguem internalizar os conceitos descritos na disciplina supracitada. Antes mesmo de reconhecer as dificuldades de aprendizagem, o professor precisa entender o que é aprendizagem, e como ela ocorre nesse processo.

A matemática é frequentemente percebida como um assunto complexo e de difícil aprendizado por muitas pessoas. Esse estigma em relação ao ensino da matemática pode ter diversas origens, incluindo experiências negativas passadas, falta de motivação ou abordagens inadequadas de ensino.

É essencial que os professores adotem metodologias atrativas e eficazes para ensinar matemática. Isso envolve o uso de recursos pedagógicos diversos, como jogos, atividades práticas, demonstrações visuais e tecnologia.

Ao tornar o ensino da matemática mais envolvente e aplicado ao mundo real, os alunos podem desenvolver um maior interesse e compreensão do assunto. Além disso, é importante destacar que a matemática vai além dos simples cálculos e fórmulas. Ela

possui uma dimensão filosófica, conexões com outras áreas do conhecimento e aplicações práticas em diversos campos.

Integrar a Amarelinha Matemática nas atividades escolares ou em casa pode ajudar a superar a dificuldade percebida em relação à matemática, proporcionando uma abordagem prática e envolvente. Ao experimentar a matemática de uma maneira divertida, as crianças podem perceber que ela não é tão intimidadora quanto parece, estimulando a confiança em suas habilidades matemáticas.

Neste relato de experiência, será abordado as práticas desenvolvidas nas oficinas da Amarelinha Matemática, pois essa é uma ferramenta eficaz para tornar o processo de aprendizagem mais agradável e acessível. Discutiremos os benefícios dessa abordagem lúdica e como ela pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades matemáticas das crianças.

Portanto, é hora de reavaliar a percepção da matemática como uma disciplina intransponível e abraçar abordagens criativas, como a Amarelinha Matemática, para estimular o interesse e superar as dificuldades. Ao adotar uma mentalidade positiva e fornecer.

2 Referencial Teórico

A compreensão do contexto histórico da Matemática exerce um papel fundamental no conhecimento e progresso da humanidade, uma vez que nos permite entender a origem e estudar o desenvolvimento das ideias que moldaram nossa cultura e hábitos. Devido à sua complexidade, matemáticos e filósofos ao longo dos anos elaboraram diversas teorias, aprimorando ferramentas altamente precisas para a compreensão dos modelos matemáticos e suas conexões com outras disciplinas científicas, mesmo quando essas conexões não eram evidentes.

Com o início do período renascentista e o surgimento da expansão comercial, o aumento na circulação de dinheiro obrigou os comerciantes da época a expressar problemas de lucro e prejuízo, desenvolvendo técnicas para esta nova simbologia problemática. Fraga (2013), corrobora dizendo que matemáticos definiram um novo conjunto formado de números naturais e seus opostos negativos, o conjunto dos números inteiros (Z).

Assim, o surgimento dos números naturais deu-se pela necessidade do homem de contar, relacionar quantidades, bem como formular problemas e expressar situações

diversas. Mesmo sem perceber a dependência diária da matemática em nossas vidas, ela é uma ciência de fundamental importância no mundo e um dos pilares mais importantes na consolidação de ideias e transmissão de informação, desde o ensino escolar aos meios de comunicação, construções, distribuição de energia e outros segmentos. Não foi à toa que a matemática foi uma das primeiras criações humanas.

A Matemática desempenha um papel significativo na vida das crianças, tanto na escola como no cotidiano, sendo um dos conhecimentos fundamentais adquiridos durante sua formação. O ato de ensinar envolve transmitir conhecimentos, geralmente realizados pelos educadores, e é uma ferramenta valiosa na construção da personalidade das crianças no futuro. Os educadores podem desenvolver diferentes métodos de ensino para facilitar, educar e contribuir para o desenvolvimento humano e científico dos alunos. Como Kishimoto (2000) corrobora dizendo que o mediador tem a responsabilidade não apenas de organizar, selecionar e estabelecer prioridades para os estímulos mediados, mas também pode eliminar ou permitir que certos estímulos cheguem de forma difusa às crianças.

As crianças têm a capacidade de pensar e discutir sobre relações numéricas usando os conhecimentos adquiridos da nossa cultura. Elas estão familiarizadas com números e desenvolvem habilidades matemáticas que permitem lidar com as demandas do dia a dia e compreender informações matemáticas. Além disso, as crianças têm a capacidade de construir conhecimentos matemáticos relacionados ao espaço, distância, comprimentos, formas, tamanhos e núcleos. Tudo isso pode ser alcançado ao direcionar seus conhecimentos, apresentando desafios que os incentivam a construir seu próprio conhecimento, pois cada indivíduo possui seu próprio potencial. De acordo com Faria (1989), a inteligência é formada por um conjunto de esquemas ou estruturas desconhecidas pelo indivíduo. Normalmente, um comportamento que atende às necessidades administrativas não requer análise consciente. No entanto, essa análise adotada apenas se o comportamento encontrar algum obstáculo ou resistência.

A presença da matemática é ubíqua na vida humana, permeando tudo ao nosso redor. Por isso, a escola e os educadores desempenham um papel crucial na preparação do ensino, por meio de abordagens que incentivam a exploração de uma ampla variedade de ideias matemáticas e outros temas relevantes. Sabe-se que as crianças não chegam à escola sem qualquer experiência matemática prévia. Desenvolver uma proposta educacional que aproveite as ideias intuitivas das crianças, sua linguagem própria e suas

necessidades de desenvolvimento intelectual requer muito mais do que simplesmente fazer com que os alunos recitem corretamente a sequência numérica.

Libâneo (2015), relata que os professores especializados em disciplinas específicas frequentemente argumentam que os pedagogos não têm contribuição relevante, pois sem um conhecimento aprofundado dos conteúdos específicos das disciplinas, eles não podem fornecer orientações adequadas sobre o ensino dessas matérias. Por outro lado, os professores de didática argumentam que é impossível alguém ensinar uma disciplina sem conhecer as características individuais e sociais dos alunos, bem como o contexto social e cultural em que eles estão inseridos.

Essa citação destaca a importância da integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação dos professores e como a falta desse vínculo pode dificultar o ensino da matemática, especialmente no que diz respeito à escrita matemática e sua compreensão pelos alunos. Para Libâneo (2015), é evidente que a integração entre a didática e as disciplinas específicas depende da compreensão das relações entre o conhecimento da disciplina e o conhecimento pedagógico. Na formação essencial de professores, é fundamental estabelecer uma ligação entre as dimensões pedagógicas e epistemológicas no ensino.

Conforme Nacarato, Mengali e Passos (2009), a formação de professores multifuncionais ainda está vinculada aos cálculos e métodos práticos dos modelos de ensino que foram experimentados durante o período de escolarização desses futuros professores. No entanto, o grande desafio da formação inicial de professores é problematizar as ideias e concepções que eles adquiriram ao longo de suas experiências escolares. Isso envolve refletir sobre essas vivências e, ao mesmo tempo, se apropriar dos fundamentos da matemática de forma integrada às questões pedagógicas, dentro das atuais tendências em educação matemática.

As autoras destacam que, ao pensar e debater sua prática, o professor proporciona alternativas distintas para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Isso ajuda a construir uma base sólida para a introdução dos alunos no Ensino Fundamental e abre caminho para o desenvolvimento de novas ideias e abordagens pedagógicas. Essa reflexão crítica sobre as experiências passadas e a integração dos fundamentos matemáticos com a pedagogia são essenciais para uma formação de professores mais efetiva e alinhada às demandas da educação atual.

Estimular a reflexão, a curiosidade, a criatividade e o gosto pelo saber são elementos-chave para um ensino efetivo da matemática. Nesse sentido, os jogos

Realização

desempenham um papel importante, pois proporcionam um ambiente de aprendizado divertido e desafiador, no qual os alunos podem explorar conceitos matemáticos de forma prática e envolvente.

Os jogos matemáticos permitem aos alunos experimentar situações-problema, tomar decisões, fazer conexões entre os conteúdos matemáticos e aplicá-los em contextos reais ou imaginários. Eles ajudam a desenvolver habilidades de raciocínio lógico, resolução de problemas, trabalho em equipe e perseverança.

Além disso, os jogos são uma ferramenta eficaz para a compreensão e memorização dos conteúdos matemáticos, uma vez que proporcionam uma experiência concreta e sensorial, permitindo que os alunos visualizem e manipulem conceitos abstratos de maneira mais tangível.

Como destacado por Lara (2003), ao utilizar jogos no ensino da matemática, estamos proporcionando uma abordagem mais motivadora e envolvente, que desperta o interesse dos alunos e os incentiva a explorar e compreender os conceitos matemáticos de maneira ativa.

Portanto, ao incorporar jogos no ensino da matemática, estamos promovendo um aprendizado mais prazeroso, significativo e duradouro. Os jogos podem ajudar os alunos a desenvolver uma relação positiva com a matemática, superar o medo ou a aversão inicial e cultivar um interesse contínuo pela disciplina.

3 Desenvolvimento das Atividades

As atividades foram desenvolvidas durante a disciplina de Tendências Pedagógicas do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática/BBG-PPGECM- Barra do Bugres.

A oficina foi realizada em dois contextos educacionais diferentes, em primeiro momento foi realizado com 16 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Sete de Setembro, Distrito Assari, Barra do Bugres - MT, em um único encontro, com duração de três horas, no dia 25 de maio de 2023, e com 6 alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (sala mista) da Escola Estadual Indígena Jula Pare, Barra do Bugres - MT, no dia 26 de maio de 2023, com foco, através uso dos jogos Amarelinha matemática, como instrumento pedagógico, analisando a compreensão dos alunos na estruturação do conhecimento e compreensão de conceitos matemáticos brincando de amarelinha.

A proposta de oficina constituiu em desenvolver um jogo de forma lúdica para que os alunos pudessem construir conceitos matemáticos, usando a brincadeira Amarelinha Matemática.

3.1 Preparação do Planejamento

Ao pensar nas atividades a ser desenvolvida em sala de aula o professor tem que buscar selecionar critérios e objetivos que as tornem dignas de aplicação. Para isso, é de fundamental importância a elaboração do planejamento, o planejamento de aula é de fundamental importância para que se atinja êxito no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do planejamento e aplicação percebe-se sobre a importância do mesmo, pois, ele proporciona pensar a respeito do que os alunos poderiam aprender com as atividades, a melhor forma de encaminhá-las, os recursos necessários para aula e por fim, avaliar a atividade e o desenvolvimento da mesma, buscando elucidar se tal planejamento atendeu os objetivos propostos. É necessário alertar que não existe um modelo único de planejamento e o professor tem condições de fazê-lo e refazê-lo, utilizando adequadamente se conseguir entender que é de grande importância e não apenas burocracia.

Os profissionais da educação compreendem o planejamento como fonte de organização, reflexão e avaliação, passariam a proporcionar de fato aprendizagens expressivas para os alunos. Entretanto, uma aprendizagem que contemple da melhor forma possível o conteúdo abordado, buscando aprofundá-lo ao máximo, ao invés, de trabalhar com os alunos o conhecimento superficialmente.

Um educador comprometido com a educação desempenha um papel fundamental na criação de projetos e atividades que promovam a autonomia, reflexão e criticidade dos alunos. Para garantir um trabalho pedagógico eficaz, é essencial que o profissional de educação avalie constantemente a forma como suas atividades são aplicadas e como os alunos reagem a elas, reconhecendo que a elaboração de planejamentos de qualidade é crucial, mesmo após muitos anos de experiência em sala de aula.

O planejamento deve atender tanto ao professor quanto aos alunos, sendo flexível e adaptável às necessidades de cada sala de aula, em vez de ser visto como uma receita pronta. O professor, juntamente com outros profissionais da escola, deve ajustar o planejamento para garantir um desenvolvimento eficaz e orientar as práticas em sala de aula.

A tendência pedagógica adotada, de acordo com a atividade aplicada segue a linha Liberal com tendência Construtivista. Dialogando com Becker (1993):

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por fora de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (Becker, 1993, p.88)

Tal tendência propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo. As escolas que usam o método construtivista têm características de estrutura diferentes das escolas que usam outros métodos

Assim, é de suma importância que a pedagogia adotada pela escola busque caminhos que favorecem, desde a estruturação do espaço escolar, a aprendizagem dos alunos vinculados à sociedade em que estão inseridos, proporcionando a interação com o meio onde vivem, tendo consciência de que tal espaço traz uma gama de conhecimento necessária para os alunos.

Nessa perspectiva, também dialogamos com a tendência, Crítico-social, que dentre os autores que acompanharam o desenvolvimento dessa abordagem, destaca-se Paulo Freire, um dos principais expoentes da pedagogia crítico-social.

Em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1968), Freire defende a importância de uma educação libertadora, que vá além da transmissão passiva de conhecimentos e promova a participação ativa dos alunos na construção do saber.

Nessa perspectiva, o ensino crítico-social dos conteúdos busca relacionar os conhecimentos escolares com a realidade social dos alunos, problematizando temas e questões relevantes para sua vivência e incentivando a reflexão crítica sobre o mundo em que estão inseridos.

Essa abordagem busca estimular o pensamento crítico, o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e a transformação da realidade por meio da ação consciente.

Segundo Freire, o ensino não deve ser uma mera transmissão de conhecimentos, mas um processo de aprendizado mútuo, no qual ambos os participantes são agentes

ativos na construção do conhecimento. Freire (1968), destaca que é impossível transmitir conhecimento a outras pessoas sem, ao mesmo tempo, adquirir conhecimento com elas. Aquele que ensina também aprende ao ensinar, e aquele que aprende também ensina ao aprender. A valorização da experiência e do diálogo como ferramentas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social.

A amarelinha matemática é uma abordagem educativa que combina o jogo tradicional de amarelinha com a prática de habilidades matemáticas. Essa atividade divertida e interativa permite que os jogadores aprimorem suas habilidades matemáticas enquanto se envolvem em um jogo físico. Para Ortiz (2005), quando as crianças se divertem durante o processo de aprendizagem e se ativamente, isso proporciona um crescimento, transformação e participação ativa na educação.

Essa abordagem baseada em jogos pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades matemáticas, estimular o pensamento lógico, aprimorar a concentração e motivar a participação ativa dos jogadores no aprendizado da matemática. Um exemplo desse tipo de jogo é a amarelinha, em que os alunos podem se envolver de forma ativa, pulando e se movimentando, criando uma dinâmica divertida e envolvente.

Durante o jogo, os alunos têm a oportunidade de interagir uns com os outros eles podem se envolver em discussões, colaborar na resolução de problemas matemáticos, ajudar uns aos outros com as respostas e compartilhar estratégias.

Essa interação social é extraordinária, pois permite que os alunos aprendam uns com os outros, compartilhem conhecimentos e construam uma compreensão coletiva.

Por exemplo, os alunos podem competir para ver quem consegue responder corretamente às perguntas matemáticas no menor tempo possível ou para completar o percurso da amarelinha primeiro. Essas competições saudáveis podem estimular o envolvimento dos alunos, motivá-los a praticar suas habilidades matemáticas e promover uma atmosfera de diversão e cooperação.

Dito isso, a amarelinha matemática não apenas ajuda os alunos a praticarem habilidades matemáticas, mas também incentiva a interação entre eles. Isso promove a troca de conhecimentos, a colaboração e o engajamento ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

3.2 Passo a Passo

Sequência didática do jogo na escola Estadual Sete de Setembro se deu em 4 etapas:

Apresentação de vídeo;

Jogo individual;

Divisão de equipe;

Dinâmica do jogo.

I. Foi apresentado um vídeo produzido por uma das professoras, sobre esta mesma atividade realizada em sala de aula em uma comunidade indígena, local de trabalho da referida professora.

II. Após os alunos se inteirar da dinâmica, a sala foi dividida em dois grupos, lado A e lado B, tendo um representante de cada lado, pontuava quem respondia primeiro a questão, seria o “vencedor”, quem chegasse primeiro ao fim do jogo, uma das professoras fazia a pergunta a outra acompanhava e anotava as respostas, era necessário estar atentas, para não gerar conflito, pois a cada resposta correta, havia a afirmativa que havia respondido primeiro, gerando uma competição divertida e saudável.

III. O jogo começa com as operações básicas, subtração e adição e foi evoluindo para operações mais avançadas a medida em que o aluno/aluna acertavam as respostas. Empolgados com a Amarelinha Matemática o jogo se torna uma espécie de gincana entre lado A e lado B, momento em que cada grupo em um pequeno diálogo entre eles, escolhe um representante de cada lado, o escolhido/escolhida, responderia as questões que seria resolvida coletivamente. A cada pergunta feita uma disputa interna em cada grupo, uns com mais dificuldades outros conseguia responder, mas as dúvidas coletivas sempre predominavam, momento quem que, quase gerou um conflito dentre os próprios integrantes do mesmo grupo, devido a competitividade de quem havia resolvido primeiro a resposta.

A turma apresentou um excelente comportamento, demonstrando total atenção às motivações e respeito por todos os presentes na sala. De maneira geral, todos os alunos apreciaram um bom domínio dos conteúdos que foram observados.

4 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo discutir a importância do ensino da matemática de forma lúdica, por meio da Amarelinha Matemática, como uma abordagem eficaz para superar as dificuldades percebidas pelos alunos em relação a essa disciplina. Ao longo do texto, foram explicadas diversas razões pelas quais a matemática é frequentemente

considerada desafiadora e intimidadora, assim como a importância de superar os desafios em torno do ensino dessa matéria.

Através da revisão do referencial teórico, foi possível compreender o contexto histórico da matemática e sua evolução ao longo dos anos, bem como a importância dessa disciplina na sociedade e na formação pessoal, social e profissional dos indivíduos. Também foi discutido o papel dos educadores na transmissão do conhecimento matemático e a necessidade de uma integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico.

A Amarelinha Matemática mostrou uma abordagem interessante e divertida para ensinar matemática, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de resolução de problemas, estimulem sua criatividade, melhorem a coordenação motora e desenvolvam o raciocínio lógico. Além disso, a abordagem lúdica fornecida pelo jogo torna a aprendizagem mais prazerosa e acessível, ajudando a superar as dificuldades percebidas e despertando o interesse dos alunos pela matemática.

É importante ressaltar que a matemática vai além dos cálculos e fórmulas simples, possuindo uma dimensão filosófica, conexões com outras áreas do conhecimento e aplicações práticas em diversos campos. Os professores devem buscar integrar esses aspectos em suas aulas, relacionando a matemática com situações do cotidiano, estimulando a reflexão crítica e incentivando os alunos a fazerem conexões entre conceitos matemáticos e o mundo ao seu redor.

No entanto, é fundamental que os professores desenvolvam habilidades de comunicação claras e eficazes, adaptando sua linguagem e explicando os conceitos matemáticos de forma acessível aos alunos. Além disso, é importante oferecer suporte adicional aos alunos que enfrentam dificuldades na interpretação de problemas matemáticos, ajudando-os a desenvolver estratégias de leitura e compreensão.

Superar o medo em relação ao ensino da matemática requer esforços contínuos por parte dos educadores, buscando constantemente aprimorar suas práticas de ensino e promover uma abordagem inclusiva e atraente para todos os alunos. A Amarelinha Matemática é apenas uma das diversas abordagens que podem ser utilizadas para tornar a aprendizagem da matemática mais envolvente e significativa.

Cabe aos educadores explorarem diferentes metodologias e recursos pedagógicos, adaptando-os às necessidades e características dos alunos, para criar um ambiente de aprendizado mais positivo e estimulante.

Em suma, é hora de reavaliar a percepção da matemática como uma disciplina intransponível e abraçar abordagens criativas, como a Amarelinha

Referências

BECKER, F. **O que é o construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC / SEM, 1997.

FARIA, Anália Rodrigues. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 4º ed.- São Paulo: Editora Ática, 1989.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968.

FUSARI, José Cerchi. **O papel do planejamento na Formação do educador**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

KISHIOMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 14º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LARA, I. C. Machado de. **Jogando com a Matemática de 5º a 8º série**. 1º ed.- São Paulo: Editora Rêspel, 2003.

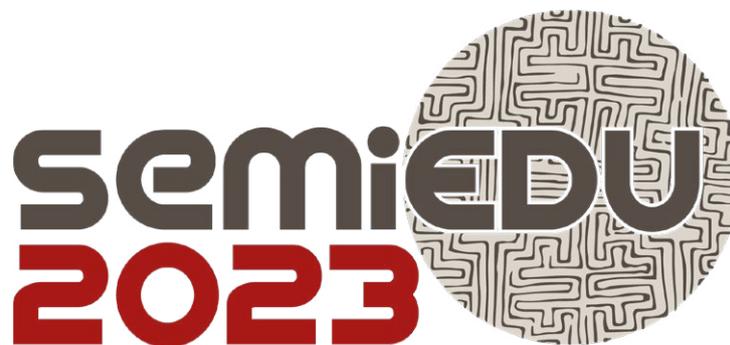
LIBÂNEO, J. C. **Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr-jun, 2015. p.1-22.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORTIZ, Jesús Paredes. **Aproximação teórica à realidade do jogo**. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SMOLLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação Infantil: A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre 2000.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7º ed. SP: Libertad, 2000. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).



POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS ADOTADAS POR PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO

Fábio Alexandre Leal dos Santos
(alexandre1607@gmail.com) - PPGEn-IFMT

Vilmária Gonçalves da Silva
(vilmariaufmt@gmail.com) - PPGEn-IFMT

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda
(maria.auxiliadora@ifmt.edu.br) - PPGEn-IFMT

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Artigo Completo

Resumo:

O objetivo deste estudo é analisar a política de ação afirmativa adotada por programas de pós-graduação stricto sensu do Instituto Federal de Mato Grosso, IFMT, no período de 2017 – 2022, identificando as modalidades, critérios e grupos sociais contemplados. Uma análise documental foi realizada, sendo incluídos no presente estudo os apenas os editais publicados no período de 2017-2023, pois assim estariam em consonância com a Portaria Normativa 13/2016 do Ministério da Educação (MEC) instituída em 11 de maio de 2016. Essa portaria dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e estabelece diretrizes para a promoção da inclusão de grupos historicamente excluídos nesse nível de ensino. A modalidade de ação afirmativa implementada pelos programas é a reserva de vagas, os critérios são étnico-racial e pessoas com deficiência e os grupos sociais contemplados são pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Alteridade. Pós-graduação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, IFMT.

1 Introdução

O conceito de alteridade refere-se à capacidade de reconhecer e respeitar a diferença e a diversidade dos outros. É a compreensão de que cada indivíduo possui uma subjetividade única, com valores, crenças, experiências e perspectivas próprias. A alteridade implica em colocar-se no lugar do outro, buscando compreender as suas vivências, emoções e necessidades. É a capacidade de perceber que o outro é um sujeito autônomo, com seus direitos e liberdades, que merece ser tratado com dignidade e respeito (Casali, 2018).

No contexto educacional, a alteridade é uma abordagem que enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a diversidade presente na sala de aula (Farinon, 2018). Ela nos convida a compreender que cada aluno é único, com experiências, conhecimentos, culturas e perspectivas diferentes. Portanto, é essencial promover um ambiente inclusivo

Realização

e respeitoso, no qual todos os estudantes se sintam acolhidos e tenham a suas vozes ouvidas (Habowski; Conte; Jacobi, 2018).

O conceito de alteridade tem ganhado bastante atenção no campo da educação, principalmente no contexto da diversidade e inclusão. Alteridade refere-se ao reconhecimento da diferença e diversidade entre indivíduos e grupos, e o reconhecimento das suas perspectivas, experiências e identidades únicas (Schwarz; Dias; Camargo, 2021).

A literatura aponta a necessidade de entender os desafios específicos enfrentados por esses alunos na pós-graduação, bem como as estratégias que podem ser implementadas para apoiar o seu sucesso acadêmico, para isso é preciso mapear se as políticas afirmativas de ingresso, estão alinhadas com a atual agenda de pesquisa na área de educação (Magalhães; Real, 2020).

A implementação de programas de ação afirmativa, incluindo cotas raciais, socioeconômicas e de deficiência, visa aumentar a representação de grupos historicamente marginalizados no ensino superior (Santos *et al.*, 2022).

A adoção de cotas no ensino superior está enraizada num contexto social e político mais amplo de desigualdade e discriminação, particularmente contra pretos e pardos, famílias de baixa renda e pessoas com deficiência (Silva; Assis, 2022). Ao criar oportunidades para que esses grupos tenham acesso ao ensino superior, as políticas de ação afirmativa buscam enfrentar desigualdades históricas e promover maior mobilidade e inclusão social (Oliveira; Loreto, 2021).

Embora a implementação de políticas de ação afirmativa tenha sido controversa e tenha enfrentado resistência de alguns setores da sociedade, essas políticas têm sido eficazes em aumentar a representação de grupos historicamente marginalizados no ensino superior (Silva; Assis, 2022). Estudos também mostraram que os programas de ação afirmativa têm impactos positivos no desempenho acadêmico, nas taxas de retenção e nos resultados de carreira dos beneficiários (Santos-Junior; Magalhães; Real, 2020).

No entanto, apesar do impacto positivo das políticas de ação afirmativa, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir maior igualdade e inclusão no ensino superior. São eles: maior investimento no ensino primário e secundário, maior abordagem das barreiras estruturais que impedem o acesso ao ensino superior, criação de ambientes acadêmicos mais inclusivos que valorizem a diversidade e promovam uma cultura de respeito e inclusão (Oliveira; Loreto, 2021).

O presente estudo alinha-se a essa linha de pensamento que tem em vista promover uma reflexão crítica sobre o conceito de alteridade e as suas implicações para o

Realização

desenvolvimento de uma pós-graduação mais inclusiva e equitativa. Ao focar nas experiências de estudantes cotistas, propomos contribuir para a compreensão de como o conceito de alteridade pode ser operacionalizado no contexto da pós-graduação, bem como identificar as melhores práticas para apoiar o sucesso acadêmico de grupos pouco representados.

Nesse sentido, este estudo propõe-se a analisar a política de ação afirmativa adotada por programas de pós-graduação *stricto sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, IFMT, no período de 2017 – 2022, identificando as modalidades, critérios e grupos sociais contemplados.

2 Procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo descritivo qualitativo de análise retrospectiva dos editais de programas de pós-graduação *stricto sensu* do IFMT entre os anos de 2017 e 2023 com vistas ao diagnóstico da situação de alteridade.

Fizemos análise dos editais de ingresso de três programas de pós-graduação *stricto sensu* do IFMT em busca das políticas relacionados às políticas de ações afirmativas. Isso inclui a estrutura legal para o sistema de cotas, bem como políticas e diretrizes emanadas por agências de financiamento e órgãos de credenciamento de programas de pós-graduação.

Assim sendo, foram consultados: 1) os programas com notas de 3 a 7 ofertados e coordenados pelo IFMT, conforme a avaliação quadrienal 2017 – 2020 publicada no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES — com vistas a identificar o perfil dos programas (nome do programa, código do programa conforme dados da Capes, área do conhecimento, nota da Capes, endereço eletrônico); os editais de seleção buscados nos sítios eletrônicos de cada programa e codificá-los considerando a adoção de políticas de ações afirmativas, a característica geral da política, a forma de implementação, modalidades e critérios adotados, grupos sociais contemplados.

3 Resultados e discussão

Foram incluídos no presente estudo apenas os editais publicados desde o ano de 2017, pois assim estariam em consonância com a Portaria Normativa 13/2016 editada pelo Ministério da Educação (MEC) em 11 de maio de 2016. Essa portaria dispõe sobre

a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e estabelece diretrizes para a promoção da inclusão de grupos historicamente excluídos nesse nível de ensino.

Todos os editais publicados até então contaram com isenção na taxa de inscrição conforme a lei 8.112/90 no seu artigo e pelo decreto 6.593/08, assim como a Lei 12.799/2013 que dispõe sobre a isenção de pagamento de taxas para inscrição em processos seletivos de ingresso nos cursos das instituições federais de educação superior e a 98.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que dispõe sobre a isenção de pagamento de taxas para inscrição em processos seletivos de ingresso nos cursos das instituições federais de educação superior. Políticas de ações afirmativas para autodeclarados pretos e pardos, quilombolas e indígenas e pessoas com deficiência em atendimento à Resolução n.º 056/2019 do Conselho Superior - CONSUP IFMT.

3.1. Programa de pós-graduação stricto sensu: Química Tecnológica e Ambiental (PPGQTA)

O mestrado Profissional em Química Tecnológica e Ambiental foi homologado na 182ª reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior e reconhecido pela portaria 478 de 13 de maio de 2020, publicada no dia 15 do mesmo mês no Diário Oficial da União. Segundo a página oficial do programa, ele tem por objetivo:

“... formar profissionais qualificados em nível de pós-graduação stricto sensu para atuação na área da Química e as suas interfaces, com ênfase na prática profissional e inovação, visando atender as demandas do mercado de trabalho e de conhecimento especializado, contribuindo para a difusão de conhecimentos e para o desenvolvimento tecnológico, científico e socioeconômico do Estado de Mato Grosso” (IFMT, 2020, grifo nosso).

Duas linhas de pesquisa estão presentes no curso: Química e Monitoramento Ambiental e Química Tecnológica Aplicada a Processos industriais. A primeira turma, ingressante no ano de 2020 fora de 9 alunos, já no ano de 2021 foram admitidos 10 discentes.

3.2. Programa de pós-graduação stricto sensu: Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTA)

O mais antigo dos programas de pós-graduação stricto sensu do IFMT, teve a sua primeira turma no ano de 2012 com 10 alunos, visando oferecer um espaço de excelência para a formação de profissionais altamente qualificados na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos. Desde então, o programa vem crescendo e consolidando-se como uma referência na região.

Com a suas duas linhas de pesquisa Qualidade dos alimentos e Desenvolvimento de produtos e processos. Teve o seu reconhecimento publicado na Portaria 978 de 27 de julho de 2012, segundo a homologação na reunião 124 do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior do ano de 2011.

3.3. Programa de pós-graduação stricto sensu: Ensino (PPGE)

Em parceria com a Universidade de Cuiabá (UNIC), esse programa de pós-graduação teve o seu reconhecimento, portaria 259 de 16 de fevereiro de 2017. Uma das principais características do PPGE é sua abordagem interdisciplinar. O programa tem em vista integrar conhecimentos de diferentes áreas, como pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia e outras disciplinas relacionadas à educação. Isso permite uma compreensão mais ampla e aprofundada dos desafios e possibilidades do processo de ensino-aprendizagem.

Três são as linhas de pesquisa desse programa, Ensino de Linguagens e os seus códigos, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar e Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas tecnologias.

3.4 Políticas de ações afirmativas nos editais

O histórico da edição da Portaria Normativa 13/2016 está relacionado à necessidade de promover a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para grupos que enfrentam discriminação e desigualdades estruturais. A portaria foi uma resposta às demandas por políticas de inclusão na pós-graduação, visando superar as barreiras que dificultam a participação de pessoas de diferentes origens e realidades (Venturini, 2021).

Observou-se que, todos os editais respeitaram as ações afirmativas preconizadas pela portaria normativa anteriormente citada (Quadro 1). O programa de pós-graduação em Química Tecnológica e Ambiental tem uma reserva de vagas específica para capacitar os profissionais empregados em empresas filiadas ao SENAI MT em atendimento ao Termo de Cooperação entre IFMT e SENAI MT.

O conceito de alteridade tem sido amplamente discutido na literatura acadêmica e é particularmente relevante no contexto da pós-graduação. Alteridade refere-se ao reconhecimento e valorização da alteridade de indivíduos, culturas e perspectivas que diferem das próprias (Fernandes, 2019). No contexto da pós-graduação, o conceito de alteridade é relevante porque pode melhorar a qualidade da pesquisa e da bolsa de estudos ao promover a diversidade e a inclusão (Corrêa, 2019). Portanto, além das vagas selecionadas para o público da Portaria de 2016, a importância de se incluir outros grupos, tais como os empregados de empresas filiadas ao SENAI é importante.

Quadro 1: Programas de pós-graduação stricto sensu coordenados pelo IFMT, 2017 – 2022, e suas ações afirmativas de ingresso

Programas	Ano	Isenção da inscrição	Empresas filiadas ao SENAI MT (%)	Pessoa com deficiência (PcD) (%)	Autodeclarados pretos e pardos, quilombolas e indígenas. (%)
PPGQTA	2020	Sim	30		10
	2021	Sim	30		10
	2022	Sim	30		10
PPGCTA	2017	Sim			10
	2018	Sim			10
	2019	Sim			10
	2020	Sim			10
	2021	Sim			10
	2022	Sim			10
PPGEn	2017	Sim			10
	2018	Sim			10
	2019	Sim			10
	2020	Sim			10
	2021	Sim			10
	2022	Sim			10

Fonte: Elaboração do autor com base nos editais do IFMT.

Um estudo recente de Cruz (2021) usou o conceito de alteridade para analisar as experiências de estudantes indígenas na academia. O autor argumenta que a promoção da alteridade na universidade pode facilitar a integração de diversas perspectivas na pesquisa

e fomentar o pensamento crítico. Da mesma forma, Neto e Torres. (2020) examinou o papel da alteridade na promoção da comunicação intercultural entre estudantes de doutorado. Os autores descobriram que a alteridade pode melhorar a qualidade da comunicação e levar a práticas de pesquisa mais colaborativas e inclusivas.

Vale ressaltar que em todos os editais foram encontradas citações à possibilidade de ingresso de estrangeiros e, inclusive, com citação da Lei 13.445/2017 que institui a Lei da Migração. Habowski, Conte e Pugens (2018), usam o conceito de alteridade para examinar os desafios enfrentados por estudantes internacionais de pós-graduação. Os autores argumentam que a falta de valorização da alteridade pode levar à marginalização e exclusão desses alunos da comunidade acadêmica. Eles sugeriram que os programas e iniciativas que promovem a alteridade e a diversidade podem melhorar a integração e o sucesso dos alunos internacionais de pós-graduação.

No trabalho de Gomes e Ximenes de 2022 traz várias reflexões sobre a promoção da alteridade sendo um dos principais é o enriquecimento do conhecimento. O ambiente acadêmico é um espaço onde a pesquisa e a produção de conhecimento são essenciais, e a diversidade de perspectivas contribui para um maior desenvolvimento do saber. Quando diferentes visões de mundo se encontram e entrelaçam-se, ocorre uma fertilização cruzada de ideias, estimulando a inovação e a criatividade. A pluralidade de abordagens e interpretações enriquece as discussões acadêmicas, levando a um aprofundamento das análises e reflexões.

A promoção da alteridade nos ambientes acadêmicos em nível de pós-graduação também se relaciona diretamente com a inclusão e a representatividade. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de identidades presentes na sociedade, as instituições acadêmicas criam um ambiente mais acolhedor para estudantes de grupos minoritários, que muitas vezes enfrentam barreiras e desafios adicionais. A inclusão desses estudantes não apenas proporciona oportunidades para que eles compartilhem suas experiências e perspectivas únicas, mas também contribui para a construção de um conhecimento mais inclusivo e abrangente, que reflita a realidade da sociedade em sua complexidade (Araújo; Musial; Jesus, 2020).

Arruda (2023) nesse estudo, pontua que a promoção da alteridade nos ambientes acadêmicos em nível de pós-graduação vai além da simples coexistência de diferentes grupos. Ela implica na criação de condições para que esses grupos sejam ouvidos, respeitados e valorizados. Isso requer a adoção de políticas inclusivas, a revisão dos currículos para torná-los mais representativos e inclusivos, a criação de espaços de

Realização

diálogo e debate, e o incentivo à participação ativa de estudantes de grupos minoritários em atividades acadêmicas. Essas ações contribuem para a construção de um ambiente acadêmico mais equitativo, no qual todas as vozes tenham a oportunidade de serem ouvidas e contribuam para o conhecimento coletivo.

A modalidade identificada é a reserva de vagas e os critérios com os critérios. Os critérios são étnico, racial e étnico racial porque envolve indígenas e negros e pessoas com deficiência e seus critérios e grupos sociais contemplados. Os grupos sociais contemplados são pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

3.5 Reflexões sobre a importância da alteridade na educação

Segundo Paulo Freire (1999), um dos mais influentes pedagogos da história, "a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo." Essa citação nos lembra da importância de promover uma educação que reconheça as singularidades de cada aluno, indo além de uma abordagem padronizada. A alteridade no ensino implica em compreender as realidades e experiências dos estudantes, considerando suas diferentes formas de aprendizado, interesses e necessidades.

Bell hooks (2013), renomada educadora e ativista, destaca a importância do diálogo e da escuta ativa na prática da alteridade. Ela afirma que "o ensino que ressoa com a vida requer diálogo, debate e discussão". Ao promover um ambiente de sala de aula onde os alunos se sintam seguros para expressar suas opiniões e compartilhar suas perspectivas, o educador possibilita desenvolver habilidades de comunicação e colaboração, além de incentivar a reflexão crítica.

Outro aspecto crucial da aplicação da alteridade no ensino é a promoção da igualdade e combate às desigualdades. Ainda falando do professor Paulo Freire "Educar é um ato político" (Freire, 1980). Ao abraçar a alteridade, os educadores podem contribuir para a construção de uma educação antirracista, inclusiva e que desafie os estereótipos. Isso implica em abordar as desigualdades sociais, oferecer oportunidades equitativas e valorizar as vozes marginalizadas.

Nelson Mandela (2003), líder sul-africano e defensor dos direitos humanos, afirmou que "a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo". Através da aplicação da alteridade, os educadores têm o poder de transformar vidas, inspirar a empatia e promover a construção de uma sociedade mais justa. Ao respeitar e valorizar a diversidade cultural, étnica, socioeconômica e de habilidades presentes na sala

Realização

de aula, eles contribuem para a formação de cidadãos conscientes e preparados para viver em um mundo globalizado.

Em resumo, a alteridade é um conceito fundamental que se aplica ao ensino, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e transformadora. Ao reconhecer as diferenças individuais, promover o diálogo, combater as desigualdades e valorizar a diversidade, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor, onde cada aluno se sinta respeitado e encorajado a desenvolver todo seu potencial. Como afirmou Malala Yousafzai (2013), ativista pelos direitos das mulheres e da educação, "uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo". Através da prática da alteridade, podemos transformar essa frase em realidade.

4. Considerações finais

A aplicação da alteridade no ensino é fundamental para promover uma educação inclusiva, equitativa e transformadora. Ao reconhecer e valorizar as diferenças individuais, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor, onde cada aluno se sinta respeitado e encorajado a desenvolver todo o seu potencial. Através do diálogo, da escuta ativa e do combate às desigualdades, é possível construir uma educação que promova a reflexão crítica, a empatia e a formação de cidadãos conscientes. Como educadores, temos o poder de moldar o futuro, e a prática da alteridade no ensino é um caminho fundamental para criar uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, é importante ressaltar que a aplicação da alteridade no ensino não é um processo fácil ou linear. Requer o constante questionamento de nossas próprias perspectivas e preconceitos, o investimento em formação contínua e a disposição para enfrentar desafios. É um trabalho coletivo que envolve educadores, estudantes, famílias e toda a comunidade escolar. Ao adotar a alteridade como princípio fundamental, podemos caminhar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade e prepare os alunos para viver em uma sociedade plural e igualitária.

Referências

ARAÚJO, J. A.; MUSIAL, G. B. S.; JESUS, M. L. T. B. A construção da agenda de pesquisas sobre ação afirmativa na pós-graduação brasileira. **Educação & sociedade**, [S. l.], v. 43, p. e254626, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zy7gbgj5hzsv9ptwzqcbjts/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

ARRUDA, M. A. A. Reflexões sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação stricto sensu nos Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 890–908, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67400>. Acesso em: 8 out. 2023.

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos afro-asiáticos*, v. 24, n. 2, p. 247–273, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprpp/?lang=pt&format=pdf>.

CASALI, A. M. D. Alteridade. **Fronteira Z. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, [S. l.], n. 21, p. 04–21, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/38062>. Acesso em: 1 out. 2023.

CORRÊA, T. H. B. Diálogo e alteridade: a extensão na transversalidade do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 119–126, 2019. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3560>. Acesso em: 1 out. 2023.

CRUZ, F. S. M. Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15949>. Acesso em: 1 out. 2023.

FARINON, M. J. Apresentação: alteridade e educação. **Cadernos de Pesquisas**, [S. l.], v. 48, n. 167, p. 130–135, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gpzbhk8nrbgh4zcmv8mtyf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

FERNANDES, L. I. A inclusão educacional de pessoas com deficiência nas universidades federais sob a perspectiva da lei 13.409/2016. **ÍANDÉ: Ciências e Humanidades**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 45-57, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/iande/article/view/103>. Acesso em: 1 out. 2023.

FREIRE, P. **Freire: educar é um ato político**. Diário do Povo, [S.l.], p.6, 14 ago. 1980. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/3dd9a640-e8e2-415f-ab0f-8cf98c9d25ea/content>. Acesso em: 9 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOMES, N. L.; XIMENES, S. B. Ações afirmativas e a retomada democrática. **Educacao & sociedade**, [S. l.], v. 43, p. e269417, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pjxjlyybbwzjphhlmr9gcbt/?lang=pt&format=pdf>. 1 out. 2023.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; JACOBI, D. F. Alteridade e educação: um diálogo intersubjetivo pelo viés da diversidade. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 65–79, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11273>. Acesso em: 1 out. 2023.

hooks, b. **ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IFMT - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (MT). **Pró-Reitoria de Pesquisa. Curso: Mestrado Profissional em Química Tecnológica e Ambiental**. Cuiabá (Mato Grosso), 2020. Disponível em: <https://propes.ifmt.edu.br/curso/mestrado-profissional-em-quimica-tecnologica-e-ambiental-8-4/>. Acesso em: 1 out. 2023.

MANDELA, N. **Address by Nelson Mandela at launch of Mindset Network, Johannesburg**: Lighting your way to a better future. Johannesburgo, 16 jul. 2003. Disponível em: http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/2003/030716_mindset.htm. Acesso em: 9 out. 2023.

MAGALHÃES, M. S.; REAL, C. M. A evasão no contexto da expansão da pós-graduação stricto sensu: uma discussão necessária. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2020.e62019>. Acesso em: 1 out. 2023.

NETO, F. R. A.; TORRES, M. L. Comunicação intercultural: reflexões e dizeres de uma experiência discente em pós-graduação stricto sensu em educação. **International Journal of Development Research**, [S. l.], v. 10, n. 08, p. 39025-39029, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2020.e62019>. Acesso em: 1 out. 2023.

OLIVEIRA, N. D. P. A.; LORETO, M. D. S. n. 23 - política de inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Viçosa/MG: discurso e sua prática, na visão de seus agentes executores. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 15, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77410>. Acesso em: 1 out. 2023.

Realização

SANTOS, J. S. *et al.* Políticas afirmativas: acesso e permanência estudantil em universidades públicas. **Novos Olhares Sociais**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 229–255, 2022. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/640>. Acesso em: 1 out. 2023.

SANTOS-JUNIOR, J. S.; MAGALHÃES, A. M. S.; REAL, G. C. M. A gestão da evasão nas políticas educacionais brasileiras. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 460–478, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654823>. Acesso em: 1 out. 2023.

SCHWARZ, J. C.; DIAS, M. S. L.; CAMARGO, D. de. Dificuldades encontradas por estudantes no ensino superior e práticas institucionais adotadas para superá-las: uma revisão de literatura. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 741–761, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3809>. Acesso em: 1 out. 2023.

SILVA, F. C.; ASSIS, L. B. O processo de implementação da Lei de Cotas em uma universidade mineira: Uma análise a partir da teoria institucional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 30, p. 174, 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7284>. Acesso em: 1 out. 2023.

VENTURINI, A. C. Políticas de inclusão na pós-graduação: os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016. **Novos estudos CEBRAP**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 261–279, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/tdwd3b6kdc3ykmb4jk5hfvz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

YOUSAFZAI, M. **Malala Yousafzai discursa na Assembleia da Juventude das Nações Unidas**. Intérprete: Malala Yousafzai. Gravação de Nações Unidas. Nova York: Nações Unidas, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3rNhZu3ttIU&t=50s>. Acesso em: 9 out. 2023.



A HISTÓRIA DE VIDA DE MULHERES NA EJA E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NESSAS HISTÓRIAS

Jaqueline Mendes da Silva

(IFMT/ Campus Pontes e Lacerda) – jaqueline.mendes@ifmt.edu.br

Éderson Andrade

(SEDUC/MT) - ederson.ufmt@gmail.com

Rita de Cássia dos Santos Penteado

(IFMT/ Campus Pontes e Lacerda) – rita.santos@ifmt.edu.br

Maria Regina Lucas da Silva

(IFMT/ Campus Pontes e Lacerda) – regina.silva@ifmt.edu.br

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Artigo Completo

Resumo:

A mulher mesmo tendo alcançado espaços antes não alcançados, ainda sofre preconceito. A EJA também é por vezes desconsiderada, como se fosse uma educação para “coitados”. Portanto esse trabalho teve como objetivo descrever a visão de mulheres que estudam na Educação de Jovens e Adultos sobre a Educação Física de antes e de agora. Bem como, compreender os fatores que as levaram a desistir e a retornar para a escola. Para a participação nesse estudo, utilizamos como critério de seleção: ser mulher e estudar a noite na EJA. Aplicamos um questionário contendo 12 perguntas abertas para dez mulheres do CEJA de Várzea Grande. Para análise dos dados fizemos a opção pela Proposta de Redução. Chegamos a duas categorias que denominamos de “Desencontros e encontros com a escola: a educação que nem sempre foi para todos” e “Educação Física: o passado e o presente contido nas histórias de vida de mulheres negras da EJA”. Concluímos que essas mulheres deixaram de estudar por motivos ligados a distância, trabalho e as mais jovens a gravidez e, o retorno a escola se deu por melhores condições de vida.

Palavras-chave: Mulheres. Histórias de vida. Educação de Jovens e Adultos. Educação Física.

1 Introdução

Esse trabalho tem como objetivo descrever a visão de mulheres que estudam na Educação de Jovens e Adultos sobre a Educação Física de antes e de agora. Bem como, compreender os fatores que as levaram a desistir e a retornar para a escola.

Segundo Carvalho (2011), as marcas da Educação de Jovens e Adultos, possuem diferenças bem presentes no nosso dia a dia, o qual pode citar que tem grande destaque a questões das discriminações que predominam dentro da sociedade, como a cor da pele, o cabelo, a idade e diversos outros fatores que complementa a EJA.

De acordo com Porcaro (2006), a Educação de Jovens e adultos é uma modalidade de ensino que nasceu no período da colônia do Brasil da clara necessidade de oferecer melhores condições as pessoas que por algum motivo não concluíram a educação básica na idade considerada correta pela sociedade.

Os teóricos Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59) afirmam que:

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50.

“Em 1964, o Ministério da Educação organizou o último dos programas de corte nacional desse ciclo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire.” (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 60).

Segundo Cunha (1999), a partir da década de 70, deu-se a expansão do Mobral, iniciando uma proposta de educação integrada com objetivo de conclusão de antigos cursos primário. Porém havia alguns grupos que atuavam na alfabetização de jovens e adultos em linhas mais criativas.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria. (Vieira, 2004, p. 40 *apud* Lopes; Souza, 2005, p. 6).

Já em 1996 com a nova Lei de diretrizes e bases da Educação, muda-se a idade de acesso dos alunos a essa modalidade.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso, manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio. (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 67).

Segundo Carvalho (2011), a conclusão do Ensino Médio aos Jovens e Adultos que estão afastados da escola e desejam retomar os seus estudos garante ao aluno, a flexibilidade entre tempo e espaço e a economia de tempo e dinheiro gerada pela inserção da formação o qual é ampliada, a partir do ato de escrever, lê e interpretar o mundo.

Para Brasil (2002), os alunos da EJA já detêm uma imagem da escola na Educação Física Escolar, geradas a partir das experiências que constituem a história pessoal de cada um, uma vez que se faz importante integrar na perspectiva do ensino, um dos alicerces das ações educativas para Jovens e Adultos, assim possibilitando edificar as memórias concebidas a partir das diferentes práticas.

Para compreender o perfil dos educandos da Educação de Jovens e Adultos é preciso antes de tudo conhecermos “o seu contexto histórico e social, cultural e seus costumes, suas experiências de vida [...]” (Paraná, 2006. p. 29). Depois de conhecer essa realidade, devemos refletir sobre os fatores que levam ao afastamento da escola. Dentre esses fatores é importante destacar: o ingresso prematuro no mercado de trabalho, evasão ou repetência escolar.

O fato é que vários fatores incumbidos na particularidade histórica de cada um dos sujeitos da EJA levaram esses alunos a não frequentar o ambiente escolar no tempo na qual a sociedade determinou como correto (Silva, 2013). Conforme Paraná (2006, p. 31) “A grande maioria é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no Ensino Fundamental e Médio”. E esse excesso de reprovações faz com que a escola se torne um ambiente na qual não vislumbra prazer de se estar.

Silva (2013), ainda nos afirma que houve mudanças no perfil dos alunos da EJA nos últimos tempos. Enquanto antes a Educação de Jovens e Adultos recebia quase em sua totalidade senhoras e senhores mais velhos com objetivo de serem alfabetizados para aprender a ler e escrever, hoje o que encontramos nas escolas de EJA, são estudantes de diversas idades, desde 15 anos a 100 anos. E essa diversidade entre as pessoas torna a escola um lugar de partilhar experiências.

A autoria supracitada ainda relata que “[...] o retorno às salas de aula representa para muitos a ascensão social como também uma possibilidade de desenvolverem uns com os outros a sua socialização”.

Portanto, para isso, é necessário que a escola forme sujeitos críticos, com capacidade de criação, construção, desconstrução e reconstrução de ideias e valores, com vistas a formação de agentes sociais democráticos (Kuenzer, 2000, p. 40 *apud* Paraná, 2006).

2 Metodologia

Esse estudo caracteriza-se como sendo de uma abordagem qualitativa. Segundo Spindola e Santos (2003) essa abordagem tem como preocupação os sujeitos em seu ambiente e em sua diversidade, não ficando na responsabilidade dos pesquisadores impor controles nem limites aos pesquisados.

Segundo Mattos, Rossetto Júnior e Blecher (2008, p. 35) esse estudo também pode ser considerado como sendo do tipo descritivo pois “tem como características observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão a frequência em que um fenômeno ocorre e a sua relação com outros fatores”.

A escolha da amostra ocorreu de forma intencional, já que escolhemos deliberadamente participantes na qual possuíam elementos necessários para o nosso estudo. Participaram deste estudo dez estudantes da EJA. Os critérios de inclusão foram: Ser mulher e estudar no período noturno na EJA;

A escola na qual escolhemos realizar esse estudo, possuía uma organização diferente das outras escolas estaduais, pois é um Centro de Educação de Jovens e Adultos na qual atende em seus três períodos de funcionamento estudantes da EJA. Ela está localizada no município de Várzea Grande.

Para realizar a coleta dos dados, foi utilizado o questionário, porém, o preenchimento desse instrumento por vezes teve que ser realizado pelas pesquisadoras, pois algumas estudantes encontravam em fase de alfabetização. O questionário possuiu questões para identificar o perfil sociodemográfico das participantes e doze questões abertas. Para esse estudo, trabalharemos com apenas 4 perguntas, sendo elas: **1) Por que motivo você parou de estudar quando mais jovem? 2) Por que você voltou a estudar? 3) Quando você estudava quando mais jovem, como eram as suas aulas de Educação Física? Descreva o que você fazia nas aulas e coloque o ano em que as aulas ocorreram. 4) Como você percebe as aulas de Educação Física nos dias de hoje?**

Antes da coleta de dados, fomos à escola, explicamos o objetivo do nosso estudo, entregamos uma carta de apresentação ao coordenador da escola que nos autorizou realizar a pesquisa nesse espaço escolar. Após o aceite da escola, partimos a procura das mulheres que se encaixavam nos nossos critérios estabelecidos anteriormente. Após encontrá-las entregamos as mesmas os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, onde uma via assinada ficou com as pesquisadas e a outra via ficou de posse das pesquisadas, para que as mesmas possam nos procurar quando necessitar. Após a assinatura passamos para o momento crucial da pesquisa, a coleta de dados.

Após o encerramento da coleta de dados passamos para a análise de dados que optamos em realizar por meio da Proposta de Redução de Bogdan e Biklen (1994) que trabalha por categoria.

3 Análise dos dados

Neste estudo encontramos duas categorias que denominamos: “Desencontros e encontros com a escola: a educação que nem sempre fora para todos” e a outra categoria foi intitulada de “Educação Física: o passado e o presente contido nas histórias de vida de mulheres na EJA”. As narrativas que apresentaremos nesse trabalho tem como objetivo afirmar e sustentar a criação dessas categorias.

3.1 Desencontros e encontros com a escola: a educação que nem sempre fora para todos

Costumamos dizer em nossa sociedade que a educação deve ser para todos, que todos tem direito a educação de qualidade. Mas será que o que dizemos é verdadeiramente real? Será mesmo que a educação é para todos? Será mesmo que temos educação de qualidade com as diferenças sociais e econômicas do nosso país? “O tema da qualidade não pode escamotear o tema da democratização do ensino. [...] ‘qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio’ (Gentili, 1995, p. 177 *apud* Gadotti, 2013, p. 3).

A triste realidade do afastamento da escola e a defasagem que apresentamos no escopo desse trabalho faz parte das histórias que contaremos aqui, histórias de mulheres, negras que por alguns fatores não puderam concluir sua escolaridade no tempo considerado normal para a educação básica.

Das dez mulheres que fizeram parte deste estudo cinco nos relataram que deixaram de estudar quando mais jovens pois moravam no sítio, e a distância foi algo que impossibilitou a continuidade na escola. As senhoras que relatam esse fato tinham idade entre 44 e 62 anos. Apresentaremos a seguir as respostas das mesmas:

Meu pai morava no sítio, e a escola era longe (S. V. S. F).

Porque eu morava no sítio e não tinha condições (C. M. L. G).

Nasci e me cresci no sítio (M. B. S).

Porque era muito difícil e muito longe (T.B.S).

Porque eu tive que trabalhar e morava no sítio (A. O. N).

É notável, que o morar longe da escola não é o único fator que levou essas senhoras a se distanciar da escola, mas as condições financeiras da família e a necessidade de começar a trabalhar foi outro fator que tornou a escola um sonho impossível naquela época.

O trabalho aparece em outros relatos de outras pesquisadas. E 3 das mulheres investigadas incluindo uma Haitiana, descreve a necessidade logo cedo de iniciar a vida adulta, a responsabilidade de ir em busca de um sustento, começando a trabalhar logo cedo, e com isso apartando as mesmas dos saberes advindos da ciência.

Sabemos que os conhecimentos não são adquiridos apenas nas escolas, mas compreendemos que a escola deve ser espaço do saber, e de compartilhar esses diversos saberes. Num mundo como esse de hoje, que tudo ocorre velozmente, em que as coisas acontecem rapidamente, e que mal temos tempo para refletir sobre os acontecimentos e sobre novos fatos que ocorrem, a escola é um espaço na qual possibilita aos estudantes uma visão crítica da realidade. E o trabalho, no sentido profissional, não deveria ser uma barreira para essas mulheres viverem a escola quando mais jovens como veremos a seguir:

Porque trabalhava lá, só tinha estudo até a 4ª série (M. D. F. C. S).

Parei de estudar porque eu tinha que trabalhar (Q. M. S).

Porque morava no Haiti e precisava de emprego (F. F).

Os jovens e os adultos trabalhadores, como repete Gadotti (2001, p. 31), “lutam para superar suas condições precárias de vida”. E foi pensando nessa superação que essas mulheres deixaram de estudar para conquistar melhores condições no viver.

As duas participantes mais jovens do nosso estudo, que tinham 19 e 20 anos deixaram de frequentar a escola porque ficaram grávidas, e a gestação seguida do fato de ter uma criança pequena fez com que as mesmas afastassem da escola. Vale ressaltar que essas foram as participantes que ficaram um menor tempo longe da escola.

Porque eu engravidei com 15 anos e daí ficou meio complicado por causa da minha gravidez, muitas dores, vivia mais no médico do que em casa (K. S. A).

Por uma gravidez complicada (I. M. C. B).

A difícil conciliação entre dois papéis na sociedade interrompeu por alguns anos a vida acadêmica dessas mulheres, ser estudante e ser mãe são papéis nas quais merecem um dispêndio de energia. Fávero e Mello (1997) relatam em um estudo realizado por eles, que adolescentes que engravidam em fase escolar possuem baixo nível de escolaridade como também possuem várias repetições. Hayes (1987 apud Fávero; Mello 1997)

apontam que esse é um fator negativo da gravidez precoce, pois retiram adolescentes da sala de aula. Porém, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos favorece o retorno dessas jovens aos espaços escolares.

O que encontramos nessas narrativas não se difere de outros estudos já realizados que apontam os fatores que levam, crianças e adolescentes a saírem da escola antes da conclusão da educação básica. As condições sociais nas quais essas pessoas conviveram os levaram a fazer escolhas que nem sempre fora a desejada por eles.

Em contrapartida, o retorno as salas de aulas também são influenciadas por outros fatores como necessidade de melhores condições de vida e desejos pessoais. Nesse momento apresentaremos essas causas.

Porque minha filha já está bem grandinha, não dá muito trabalho pra minha mãe cuidar e não necessita tanto dos meus cuidados (K. S. A).

Para ter um futuro melhor (I. M. C. B).

Porque eu quero estudar até terminar (F. F).

Voltei porque agora os filhos já estão todos grandes e podem ficar sozinhos em casa e também não aguento mais caçar serviço e não posso pegar porque não tenho o estudo completo (Q. M. S).

Para arrumar u serviço melhor (A. O. N).

Não dá de ficar sem estudar, eu me arrependo de não continuar, mas quando eu era mocinha era muito longe (S. V. S. F).

Porque eu tinha vontade de aprender a escrever direito (T. B. S).

Porque eu tinha um sonho de fazer uma faculdade de pedagogia (M. D. F. C. S).

Porque eu preciso me formar (C. M. L. G).

Porque eu senti necessidade. Se eu luto para aprender a gente não depende de ninguém. Eu estou pelejando para aprender (M. B. S).

Paulo Freire e sua pedagogia libertadora, apresenta que o conhecimento é libertador, assim como apresenta a participante M. B. S que busca o conhecimento para se libertar. Essa libertação e a possibilidade de uma ascensão social por meio da escola que tem levado essas mulheres para as salas de aula novamente.

Essa necessidade dos estudos pode se apresentar de diversas maneiras, o mundo do trabalho, um desejo do próprio sujeito em aprender a ler e escrever, ou terminar o ensino básico. Segundo Torres (2001, p. 25) “[...] a educação é um grande mecanismo de mobilidade social e oferece uma grande perspectiva para sair da pobreza, para avançar na luta social, para avançar na vida”. A partir dessa ideia, é possível entender o significado que possui a educação popular para essas pessoas. Segundo Silva (2013, p. 35) cria-se a “[...] possibilidade de tornar esses sujeitos em *estabelecidos* e não mais em *outsiders*

Realização

(metáfora preferida no trabalho de Norbert Elias), na sociedade. A educação pode ser um caminho, uma possibilidade, uma chance de elevar-se no seu estamento social”.

3.2 Educação Física: o passado e o presente contido nas histórias de vida de mulheres na EJA

Agora vamos compreender como as nossas pesquisadas viveram a Educação Física de antes e a Educação Física de agora. Iremos descrever as duas ideias de uma única vez.

2010 era só brincadeiras mesmo, jogar bola, vôlei, como se joga as posições corretas. Hoje a gente mais escreve que brinca. Nossa, mudou muito, mas aprende muita coisa, [...] que me ajuda bastante [...] até melhorei minha autoestima (K. S. A, 19 anos).

Jogava bola, é o que me lembro. Hoje é uma maneira de cada aluno conhecer mais teu corpo assim com os outros (I. M. C. B, 20 anos).

2004 Fazia alongamento para a coluna, jogava bola, corria em. Hoje melhoria de vida, para emagrecer (F. F, 40 anos).

1996 Na aula de física eu brincava de amarelinha, pulava corda e pegador. Hoje está um pouco mais diferente dos anos que eu estudei, como hoje tem jogos de mesa (Q. M. S, 43).

1985 Era jogar bola, queimada. Hoje é muito bom, pois tem o cuidado com a saúde (A. O. N, 44 anos)

2001 Antigamente no sítio não fazia. Hoje é certo a Educação Física, é bom até para a mente (S. V. S. F, 51 anos).

Era bom porque fazíamos aula voltada para a ginástica. Hoje é muito bom porque procuram deixar pessoas em constante movimento (T. B. S, 52 anos).

Não tinha, [...] eu vim entender isso hoje, só tinha matemática e português, eu entrei com 8 anos e estudei até os 13 anos, era muito longe, andava 5 Km até a escola mais perto. Hoje a Educação Física é muito bom, não é bom, é ótima. As aulas me ajudaram a emagrecer, estimulou a caminhada, estimula o exercício físico e outros tipos de exercício (M. D. F. C. S 55 anos).

Não tinha. Hoje é maravilhosa, na minha época não havia, mas hoje para nós é um privilégio (C. M. L. G, 61 anos).

2016 Brincamos de jogar bola ou pegador, um monte de brincadeiras. Hoje eu acho legal, tem jogo de dama, brincar de bola (M. B. S 62 anos).

É possível evidenciar que as aulas de Educação Física nos casos de pessoas que a distância entre as práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física não foi tão distante as práticas se parecem a de antes e a de agora, porém, há casos de pessoas que não experimentaram os conteúdos dessa disciplina, pois não fazia era um componente escolar.

A palavra brincar, jogar bola e questões ligadas ao corpo apareceram diversas vezes nas falas das pesquisadas, o que nos fez refletir, qual é a Educação Física de hoje. É nítido que o futsal (jogar bola) ainda é um conteúdo muito presente nas aulas de Educação

Física. Mas as questões ligadas ao conhecimento sobre o corpo também têm ganhado cada dia mais espaço nas aulas de Educação Física. Brasil (2002, p. 200) relata:

Nesse ponto há uma discussão entre os professores de Educação Física em torno dos conteúdos significativos para o real desenvolvimento dos alunos: alguns desejam que ocorram alterações e incorporações de hábitos mais saudáveis e responsáveis para a saúde em geral. Isso só se efetivará dentro de um contexto em que o grupo se encontre mobilizado por razões muito específicas.

Segundo Brasil (2002, p. 194) cabe à Educação Física formar o cidadão que vai produzir, reproduzir e transformar, instrumentalizar “para usufruir de jogos, esportes e ginásticas, em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida”.

4 Considerações finais

Chegamos a seguinte consideração, questões relacionadas a desigualdade social ainda trava uma diferença nas possibilidades de ensino e continuidade na formação humana das pessoas. Mas, mesmo que exista estas diferenças sociais, os estudos mantêm-se como umas das possibilidades de uma ascensão social.

Em relação as aulas de Educação Física do passado elas atribuem a prática de dinâmicas como jogar bola, queimada, vôlei, e entre outras, já nas aulas que elas vivenciam hoje, apresentam diferenças na maneira de se trabalhar e até mesmo de conteúdos que agora elas estudam. Assim, tivemos a Educação Física do brincar e hoje a Educação Física de ampliação de conhecimentos.

Para concluir, deixamos aqui algumas perguntas, com intuito de reflexões a respeito da Educação. Seria ela um direito e acesso a todos? Será que a qualidade na educação é a mesma para todos? Será que a educação de Cifão ainda permanece na nossa sociedade digital? Será que nosso sistema escolar oportuniza a permanência na escola? Existem várias indagações que ainda no século XXI podemos fazer sobre a mulher, sobre a Educação Física e sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois estão por vezes a margem da nossa sociedade. E é com essas reflexões que finalizamos esse recorte.

5 Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Codex- Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da educação. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: A Secretaria, 2002.

CARVALHO, R. M. **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2011.

CUNHA, C M. **Introdução**: discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DI PERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

FÁVERO, M. H.; MELLO, R. M. Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. **Psicologia: Teoria e pesquisa**. v. 13, n. 1p. 131-136, jan./abr. 1997.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. 2013. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 30 jun 2017.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2001. cap. 3.

LOPES, S.; SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, São Paulo, v.5, 2005. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf. Acesso em: 25 out. 2012.

MATTOS, M. G de; ROSSETTO JÚNIOR A. J.; BLECHER, S. **Metodologia da pesquisa em educação física**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

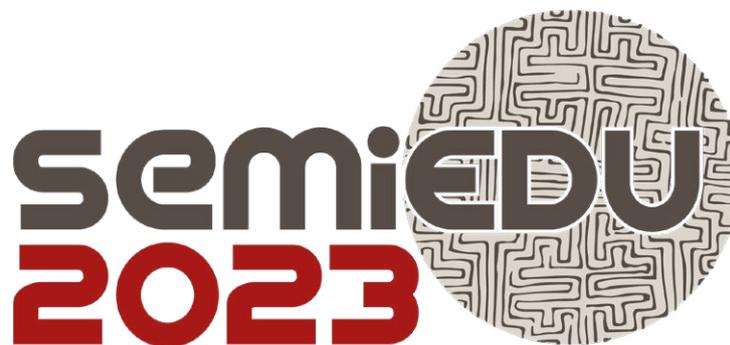
PORCARO, R. C. **A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc>. Acesso em: 16 out. 2011.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 12 out 2012.

SILVA, J. M. da. **As práticas e as concepções de corpo no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Licínio Monteiro Da Silva”**. 2013. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. **Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?)**. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41347/44918>. Acesso em: 14 mar. 2016.

TORRES, C. A. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2001. cap. 2.



INTERVENÇÕES TERAPÊUTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS PARA JOVENS DENTRO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Vanessa Mascarenhas Nascimento
(IE/ UFMT) – vanessamascarenha@ gmail.com

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo é um estudo feito sobre as intervenções terapêuticas baseadas em evidência para jovens de 16 a 22 anos, dentro do espectro do autismo (TEA). A pesquisa foi desenvolvida com base em material bibliográfico composto essencialmente de artigos científicos e manuais a respeito do TEA e intervenções baseadas em evidências empíricas para o tratamento de pessoas com este transtorno. As terapias aqui abordadas são as mais eficazes no tratamento de jovens com autismo, segundo o *National Standards Project* (NSP2/2015), um projeto do *National Autism Center* (Centro Nacional de Autismo), no Instituto *May*, em Massachusetts, Estados Unidos, o qual fomenta práticas baseadas em evidências para o tratamento de pessoas com TEA. O NSP2 é uma revisão sistemática de 2.705 resumos. Dentre eles, foram analisados 378 artigos e 369 estudos, dos quais somente 14 alcançaram os critérios para intervenções em indivíduos até os 22 anos, pois demonstraram serem efetivos em pessoas com déficit de comportamento e contribuem para melhorar a comunicação, habilidades sociais e habilidades de aprendizagem como a leitura. Desses 14, apenas 05 são destinados a jovens adultos, sendo 03 para pessoas até 18 anos e 02 até 21 anos e por isso estão descritos neste trabalho.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Intervenções para jovens com TEA. Intervenções para déficit comportamentais.

1 Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 da *American Psychiatric Association* (APA) em sua última edição, 2013, é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta as pessoas de formas e graus diferentes na área da interação social, comunicacional e comportamental. É considerado um quadro complexo do desenvolvimento neurológico

Realização



com grande prejuízo funcional; os indivíduos deste espectro apresentam problemas de socialização, déficit de comunicação e alterações comportamentais (Russo, 2015).

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) classifica o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

“um transtorno complexo do desenvolvimento que pode causar problemas na forma de pensar, de sentir, de falar e na habilidade de se comunicar com outros. É um distúrbio neurológico, o que significa que afeta o funcionamento do cérebro. Os efeitos do autismo e a gravidade dos sintomas são diferentes em cada pessoa”¹ (American Psychiatric Association, 2016, tradução nossa).

A metodologia usada para este artigo é a pesquisa bibliográfica, desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2008). Esse material inclui dados e especificações registradas pela Associação de Psiquiatria Americana (APA) em seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 e por artigos divulgados pela própria APA. Há também dados da pesquisa desenvolvida pela Dra. Russo, em conjunto com os artigos fornecidos pelo site <http://neuroconecta.com.br> idealizado por essa mesma doutora. As principais obras bibliográficas para o desenvolvimento do capítulo denominado Intervenções, foram um livro que reúne a experiência da equipe da UNIFESP (2014) do Ambulatório de Cognição Social "Prof. Dr. Marcos Tomanik Mercadante" e do projeto *National Standards Project* (NSP2, 2015) do Centro Nacional de Autismo (*National Autism Center*) do Instituto May, em *Massachusetts* nos Estados Unidos.

O Autismo tem sido explorado da forma mais variada nos últimos anos na sociedade brasileira, seja por meio de reportagens nos mais diversos veículos de comunicação como TV, blogs e sites na internet, ou por meio de professores e profissionais como psicólogos e terapeutas que discutem sobre este tema. Porém, muito do que é discutido, por muitas vezes pode ser especulação sem fundamento científico, e isso, claro, se deve a falta de conhecimento sobre o assunto que leva a julgamentos errôneos e preconceituosos sobre pessoas que vivem dentro do espectro. Afinal, como muito tem-se afirmado no meio científico de estudo do TEA, nenhum autista é igual e todos são diferentes. Ou seja, todos os indivíduos com TEA se comportam de forma

¹ "Autism spectrum disorder (ASD) is a complex developmental disorder that can cause problems with thinking, feeling, language and the ability to relate to others. It is a neurological disorder, which means it affects the functioning of the brain. The effects of autism and the severity of symptoms are different in each person" (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2016).

diferenciada um do outro. O comportamento é exatamente o motivo de sofrerem preconceito.

Para que o autismo seja conhecido cientificamente por profissionais da educação e por outros que tem o comprometimento de lidar com pessoas com esse transtorno, há a necessidade de mais estudos que dissertem com propriedade sobre as características de uma pessoa com TEA e sobre as terapias com evidência científica. Hoje em dia, há pesquisas que relatam a possibilidade de um autista se desenvolver tão bem por meio de uma intervenção intensiva, que se tornaram assintomáticos após anos de terapia (Anderson; Liang; Lord, 2013).

2 AUTISMO

Transtorno do Neurodesenvolvimento é especificado pela APA no DSM - 5 (2014), como um grupo de condições com início no período do desenvolvimento, ainda na primeira infância, caracterizado por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional. Vale ressaltar que

É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem (APA, 2014, p. 31).

O termo "autismo" foi primeiramente descrito por Leo Kanner (1943), um médico psiquiatra austríaco em seu artigo "Autistic Disturbances of Affective Contact" (Distúrbios Autista de Contato Afetivo) onde descreve que observou 11 crianças com comportamento semelhante que não estava relacionado ao modo usual de conduta para uma pessoa. "Kanner relatou uma criança cujo comportamento é governado pelo desejo obsessivo de ansiedade em manter a mesmice que ninguém a não ser a própria criança pode romper em ocasiões raras"² (Encyclopaedia Britannica, 2018, tradução nossa).

² "Kanner described a child whose "behavior is governed by an anxiously obsessive desire for the maintenance of sameness that nobody but the child himself may disrupt on rare occasions" (ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, 2018).

Desde então, esse termo passou por transformações, até chegar a nomenclatura de TEA, especificado assim pela APA no DSM - 5 dentro do Transtorno do Neurodesenvolvimento, pois, "trata-se de uma desordem neurológica com um espectro de prejuízo qualitativos na interação social, na comunicação e com a presença de padrões restritos e estereotipados de comportamento, interesse e atividades" (Russo, 2015, p. 25).

De acordo com a APA (2014), o Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, pertencem ao grupo do TEA. E afirma que o TEA é diagnosticado somente "quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas" (APA, 2014, p. 31).

Entende-se que déficits são "prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade" (APA, 2014, p. 31).

O transtorno do espectro autista requer a presença do chamado déficit de comportamento com padrões restritos e repetitivos, interesses ou atividades. Além disso, é determinado por déficits insistentes na comunicação e na interação social em diversas situações, em comportamentos em que gestos são usados para a interação ao invés da fala, e em déficits de habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos como a dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, e a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais (APA, 2014).

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do

diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados.

2.2 INTERVENÇÕES

Independente de qual for a intervenção, escolhida para o tratamento de pessoas com TEA, ela deve ser intensiva, no mínimo de 15 - 20 horas por semana (2 horas diárias), estruturada, individualizada, pois cada pessoa é única e o tratamento deve atender as necessidades de cada uma, e multiprofissional incluindo a família e profissionais de diversas áreas que ajudarão no estímulo e treinamento em áreas como linguagem, habilidades sociais, aprendizagem cognitiva e coordenação motora. Essa intervenção pode incluir sessões com fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, entre outros, conforme a necessidade de cada indivíduo. Para que ela ocorra de forma intensiva, os profissionais devem ensinar os pais para que a terapia também seja efetuada em casa e em outros ambientes como o escolar, pois "espera-se que a escola se adapte para receber alunos com esse tipo de quadro, completando as horas dessa estimulação intensa que é recomendada no tratamento" (Bordini et al., 2014, p. 43).

Outros sintomas associados com o autismo devem ser acompanhados com um especialista da área, como por exemplo as convulsões que é um distúrbio tratado por neurologista. Devemos ressaltar também, que hoje em dia há muitos estudos que relacionam comportamentos associados à autoagressão, estereotípias, irritabilidade, agressividade, problemas de sono e de concentração em pessoas com TEA a sintomas gastrointestinais (Restrepo et al., 2020).

Uma das intervenções mais eficazes para o tratamento de uma pessoa com autismo é a Análise do Comportamento Aplicada (ABA - Applied Behavior Analysis). "É um tratamento derivado da Psicologia Comportamental e da Análise Funcional do Comportamento. A terapia comportamental é usada para diversos problemas comportamentais, não sendo específica para o autismo" (Bordini et al., 2014, p. 47). Existe há mais de 50 anos e estudos apontam que é uma das terapias com efeito comprovado em adultos e jovens adultos com TEA.

A terapia ABA é efetiva em pessoas com déficit de comportamento. Pode ser aplicada em pessoas com deficiência visual, deficiência física, paralisia cerebral, com outros transtornos além do TEA e com síndromes como a Síndrome de Down. É uma ciência porque é baseada em pesquisas e evidências empíricas que envolvem intervenções e resultados progressivos comprovando sua efetividade (Leaf et al., 2015).

Contribui para melhorar comportamentos específicos como habilidades sociais, comunicação, habilidades de aprendizagem como a leitura e adaptativa que inclui higiene, pontualidade, capacidades domésticas, habilidade motora fina e eficiência no trabalho, afim de que a pessoa submetida à ela tenha suas habilidades aperfeiçoadas, superando suas limitações para auxiliar o seu desenvolvimento. Consiste na utilização dos princípios de reforçamento, extinção e generalização da Análise do Comportamento, não se restringe a uma terapia ou método específico. É um conjunto de conhecimentos comportamental. É uma ciência sobre o comportamento humano que utiliza um aglomerado de estudos. Inclui uma diversidade de técnicas e procedimentos de observação e mediação sobre o comportamento (Moreira; Medeiros, 2019). Seu principal objetivo é aumentar a percepção que os indivíduos têm do mundo ao seu redor, suas interações sociais e sua comunicação, dando-lhes a possibilidade de solucionar problemas sociais relevantes.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma terapia planejada e estruturada, aplicada de forma diferente para cada indivíduo de acordo com suas necessidades, onde é determinado um programa individual,

"com os objetivos a serem alcançados (seja a eliminação de comportamentos prejudiciais como a autoagressão ou a promoção de habilidades novas como o uso de toaletes), assim como as técnicas a serem utilizadas e a previsão de tempo para alcançá-los. Habilidades muito complexas são quebradas em pequenas partes, e cada parte é ensinada repetidamente, com a retirada gradual da ajuda do terapeuta até que o indivíduo consiga realizar a atividade de forma plena e independente" (Bordini et al., 2014, p. 48).

Existem vários tratamentos, mas poucos são baseados em evidências empíricas. Pensando em fornecer informações sobre práticas educacionais e comportamentais eficazes e reconhecidas por pesquisas para pessoas com TEA, o Centro Nacional de Autismo (*National Autism Center*), que faz parte do Instituto May, em *Massachusetts* nos Estados Unidos, e é uma organização sem fins lucrativos para a promoção da

prática baseada em evidências, líder nacional no campo da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), atende indivíduos com transtornos do espectro do autismo e outras deficiências de desenvolvimento, lesões cerebrais e distúrbios neurocomportamentais e outras necessidades especiais, lançou em 2015 uma atualização da análise de tratamentos para pessoas com TEA baseada em pesquisas feitas entre 2007 e 2012, resultado do projeto denominado *National Standards Project* (NSP) feito em duas Fases (NSP1 e NSP2), que identificam tratamentos que efetivamente direcionam a melhoria dos principais sintomas de pessoas com TEA, servindo como fonte autorizada de orientação para os pais, cuidadores, educadores e demais profissionais à medida que tomam decisões de tratamento. A Fase 1 (NSP1) foi publicada em 2009 onde verificaram e consideraram o grau de pesquisas que respaldam práticas que direcionam as características principais do TEA em crianças, adolescentes e jovens adultos, abaixo de 22 anos de idade. A Fase 2 (NSP2), publicada em 2015, oferece uma revisão da literatura para práticas para menores de 22 anos e também compreende estudos onde avalia intervenções para adultos acima de 22 anos.

As intervenções, publicadas no NSP2 foram divididas de acordo com a faixa etária, que para jovens adultos correspondem até a idade de 21 anos (*National Autism Center*, 2015). Como este artigo destina-se a intervenções para jovens adultos com TEA, foram descritas aqui somente as práticas publicadas no NSP2 que comprovaram ter eficácia em pessoas entre 16 e 21 anos.

De acordo com o NSP2, há 14 intervenções que se inserem no nível estabelecido de evidência, pois elas foram testadas e tem comprovação suficiente para que esse projeto afirme que são efetivas no tratamento de pessoas com TEA até 21 anos. Dentre essas 14 intervenções, 05 são destinadas a jovens adultos, sendo 03 para pessoas até 18 anos e 02 até 21 anos. São elas:

1- *Modeling* (Modelagem - 03 a 18 anos)

- Consiste em ensinar alguém o que fazer, mostrando como fazer. O objetivo é demonstrar o comportamento desejado de forma correta para a pessoa que esteja aprendendo a nova habilidade possa imitar o exemplo.
- As habilidades desenvolvidas são: funções cognitivas superiores; educacional; interpessoal (relacionada a comunicação entre pessoas); responsabilidade pessoal; e recreação.

- Os comportamentos minimizados são: problemas comportamentais; e controle emocional ou sensorial.

- Existem dois tipos de *modeling*, o *live* (vivo) e o *video modeling*.

2- *Parent Training Package* (Pacote de Treinamento para Pais - 0 a 18 anos)

- Consiste em fornecer aos membros da família da pessoa com TEA um ambiente terapêutico com função integral.

- As habilidades desenvolvidas são: interpessoal; e recreação.

- Os comportamentos minimizados são: sintomas gerais que inclui déficit de comportamento com padrões restritos e repetitivos de interesses ou atividades, comportamento não funcional como movimentos motores repetitivos, intensos ou uso de objetos, dificuldade em sair da rotina, ataques de mau humor, cólera, agressividade com outros ou consigo mesmo, e inclui também déficits insistentes na comunicação e na interação social em diversas situações como mostrar pouco ou quase nenhum interesse em fazer amigos e quando o faz o motivo que o leva a tal comportamento é para ter suas necessidades imediatas atendidas, também não busca compartilhar suas experiências e suas realizações.

- *Parent Training Package* pode ocorrer de muitas maneiras, como pelo:

- Treinamento individual presencial.

- Treinamento em grupo.

- Treinamento de manuais (guias).

- As habilidades que os pais aprendem a usar compreendem:

- Atenção compartilhada.

- Estratégias para desenvolver habilidades de imitação.

- Reforçamento positivo.

- Espera ansiosa para provocar uma comunicação.

- Rotinas apropriadas para dormir.

- Antecipar um evento ou a próxima ação em forma de imagens para a comunicação.

- Desenvolver encontros de atividades de recreação.

3- *Social Skills Package* (Pacote de Habilidades Sociais - 13 a 18 anos)

- Habilidades Sociais refere-se uma extensa variedade de habilidades incluindo fornecer contato visual apropriado, usar gestos, corresponder informações, iniciar ou terminar interações. O objetivo geral de qualquer Pacote de Habilidades Sociais é fornecer as habilidades necessárias para que a pessoa com TEA possa participar nos ambientes sociais que frequenta como sua casa, escola e comunidade de forma significativa.

- As habilidades desenvolvidas são: interpessoal, comunicação, aprender a ter iniciativa, posicionamento (inclui a ação de se localizar no espaço em que está como também no ato de encontrar um lugar como casa, escola, etc.), e recreação.

- Os comportamentos minimizados são: sintomas gerais; problemas comportamentais; restrição; repetição; comportamento não funcional; interesses ou atividades; e controle emocional ou sensorial.

- *Social Skills Package* pode acontecer de algumas formas. O pacote de intervenção frequentemente inclui uso de estímulo, modelagem e reforçamento. Um pacote de intervenção de Habilidades Sociais pode ocorrer na configuração de um para um, em pares, ou em um grupo pequeno. Os comportamentos a serem adquiridos por meio dessa intervenção incluem:

- Revezamento de diálogos;
- Resolução de problemas;
- Reconhecimento de expressões faciais;
- Iniciar uma interação e atenção compartilhada.

4- *Behavioral Interventions* (Intervenções Comportamentais - 03 a 21 anos)

- Intervenções Comportamentais é a mais ampla categoria de intervenções estabelecidas. Inclui intervenções tipicamente descritas como intervenções antecedentes que envolvem a modificação de eventos situacionais que especificamente antecedem a ocorrência do comportamento esperado com o objetivo de aumentar a probabilidade de sucesso ou reduzir a probabilidade de surgirem problemas, e intervenções consequentes que envolve fazer mudanças no ambiente para que o comportamento esperado aconteça.

Muitas das intervenções consequentes são projetadas para minimizar problemas de comportamento e ensinar habilidades ou comportamentos funcionais alternativos por meio da aplicação dos princípios básicos da mudança de comportamento.

- As habilidades desenvolvidas são: Aprender a ter iniciativa, funções cognitivas superiores, responsabilidade pessoal, habilidades motoras, educacional, comunicação, interpessoal, autocontrole e recreação.

- Os comportamentos minimizados são: problemas comportamentais, repetição, comportamentos não funcionais, restrição, interesses, atividades e controle emocional ou sensorial.

- Exemplos de *Behavioral Interventions*:

- Atenção Compartilhada;
- Resposta Diferencial pela Observação (DOR);
- Articulação;
- Treinamento por imitação;
- Prática de Repetição;
- Reforço de Programação;
- Treinamento Echoico (que produz eco) Padrão;
- Extinção e Reforçamento;
- Reforçamento Positivo;
- Interrupção e Redirecionamento de Resposta (RIRD);
- Tentativas Discretas de Treinamento + Consequências Naturais + Correção de Erro;
- Pré-instrução + Incentivo + Reforçamento Positivo;
- Tarefa Direcionada Associada + Reforçamento Casual + Incentivo Físico + Redução de estímulo;
- Modelagem + Incentivo + Reforçamento + Redirecionamento + Operação de Abolir Componente.

5- *Self Management* (Autogerenciamento - 15 a 21 anos)

- As estratégias de Autogerenciamento têm sido muito usadas para promoverem independência com tarefas em que não é necessária a supervisão de adultos. O treinamento pode envolver o ensino de pessoas com TEA a avaliar e gravar sua performance enquanto executa um exercício. Essa intervenção é também usada para ajudar pessoas a monitorar seu comportamento social e indiscreto. Por fim, Autogerenciamento são estratégias que envolvem o ensino de indivíduos a conseguir determinar sua preferência por um item ou atividade de um trabalho bem feito.

- As habilidades desenvolvidas são: Educacional, comunicação, interpessoal e autocontrole.

- Os comportamentos minimizados são: Repetição, comportamentos não funcionais, restrição, interesses ou atividades.

- *Self Management* são estratégias que objetivam em ensinar pessoas a perceber e controlar seu próprio comportamento para que elas precisem de pouca ou nenhuma assistência de um adulto. É importante determinar que apropriadas habilidades que são pré-requisitos estejam fundamentas porque a configuração da habilidade de Autogerenciamento é complexa. Portanto, é necessário ter certeza que o indivíduo pode executar cada componente da tarefa antes de iniciar a intervenção.

- O processo de avaliação consiste em:

- O método para a avaliação do desempenho deve ser sistemático com o uso de listas de verificação, contadores de pulso, ou imagens faciais em velcro de representação de emoções como feliz ou triste, que se movem de uma coluna incompleta para uma completa da lista de tarefa;

- Critério claro, definido, para que a pessoa saiba quando for bem sucedida e quando falhar;

- Adultos que promovam um comentário neutro sobre a precisão do registro, pois incentivos podem ser eficazes para que a pessoa aprenda a registrar seu comportamento corretamente;

- Adultos que ensinem os indivíduos que atingem um critério pré-estabelecido a buscar um motivador;

- Um plano que reduza sistematicamente o número de dicas dadas por adultos durante o Autogerenciamento;

- Focar primeiramente na recompensa exata do registro e não no rigor de desempenho.

- Benefícios do *Self Management* incluem:

- Comentário direto e imediato quando registrar seus próprios dados;

- Multitarefa como administrar e anotar seu próprio comportamento;

- Responsabilidade em cumprir uma tarefa;

- Redução da estigma social que ocorre quando há ajuda de um adulto em uma tarefa simples e pessoal;

- Formação da consciência comportamental.

8 Considerações finais

Percebemos que ainda há um longo caminho para que a sociedade possa compreender melhor as pessoas diagnosticadas com TEA, e deve-se tomar o cuidado para não banalizar qualquer comportamento atípico ao autismo.

Por falta de conhecimento, muitas vezes a própria família não sabe lidar com o indivíduo com TEA, e pelo que as pesquisas mostram isso geralmente ocorre porque o profissional a quem ela recorreu não era capacitado para informá-la e ajudá-la a trabalhar diariamente com o seu familiar. Pelo que vimos neste trabalho, a terapia aplicada à pessoa com TEA deve ser intensiva e executada por todos que tem contato com o indivíduo em tratamento, isso inclui não somente os familiares, mas também os professores e todos os profissionais de uma escola. E no contexto escolar nos deparamos mais uma vez com a falta de capacitação dos profissionais, que se deve em grande parte pelo fato de as próprias instituições formadoras de professores não estarem capacitadas para formar docentes habilitados a trabalhar com pessoas com deficiência (PcDs).

Como descrito neste artigo, a terapia para um indivíduo diagnosticado com TEA ou com qualquer outro transtorno relacionado ao Neurodesenvolvimento deve ocorrer diariamente e de forma intensiva, o que requer estudo e prática por parte do profissional que for aplicá-la. O conhecimento interfere diretamente no bem estar das

pessoas que o possui e dos outros que o rodeiam, somente a partir dele será possível romper as barreiras do preconceito que envolve pessoas com TEA e outros transtornos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Autism Spectrum Disorder. Disponível em: [https://www.apa.org/topics/autism-spectrum-disorder#:~:text=Autism%20spectrum%20disorder%20\(ASD\)%20refers,behaviors%2C%20interests%2C%20and%20activities](https://www.apa.org/topics/autism-spectrum-disorder#:~:text=Autism%20spectrum%20disorder%20(ASD)%20refers,behaviors%2C%20interests%2C%20and%20activities) Acesso em: 19 ago. 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5**. Tradução de Maria Inês Correa Nascimento et al; revisão técnica Aristides Volpato Cordiolo. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf> Acesso em: 24 ago. 2018.

ANDERSON, D. K.; LIANG, J. W.; LORD, C. Predicting young adult outcome among more and less cognitively able individuals with autism spectrum disorders. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 2013. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcpp.12178> Acesso em: 19 abr. 2018.

PSYCHOLOGY TODAY. **Applied Behavior Analysis**. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/us/therapy-types/applied-behavior-analysis> Acesso em: 15 out. 2018.

BORDINI, Daniela et al. **Entendendo o Autismo**. Ambulatório de Cognição Social "Prof. Dr. Marcos Tomanik Mercadante", São Paulo: Conectfarma, 2014.

NEUROCONECTA. **Como Aplicar a Terapia ABA?** 28 de jun de 2018. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/como-aplicar-terapia-aba> Acesso em: 10 out. 2018.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. **Leo Kanner**. 2018. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Leo-Kanner> Acesso em: 11 set. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

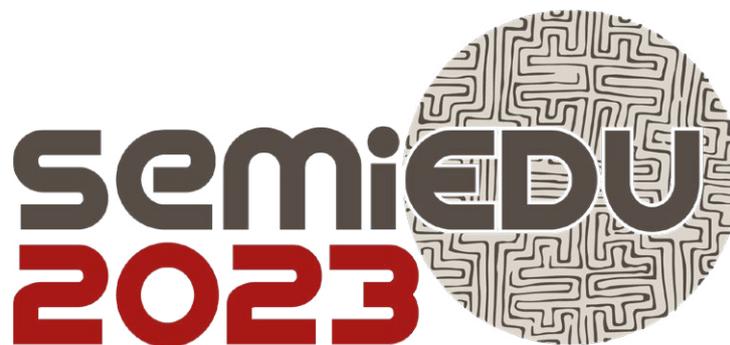
Leaf, Justin B. et al. Applied Behavior Analysis is a Science and, Therefore, Progressive. **Journal of autism and developmental disorders**, Published Online, September 2016.

MOREIRA, Márcio Borges.; MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Artmed, 2019.

National Autism Center. **Findings and conclusions: National standards project, phase 2.** Randolph, 2015. Disponível em: <https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/> Acesso em: 15 out. 2018.

Restrepo, B. et al. **Developmental-behavioral profiles in children with autism spectrum disorder and co-occurring gastrointestinal symptoms.** Autism Res. 13 out. 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7689713/> Acesso em: 17 out. 2022.

RUSSO, F. B. **Geração de Células Pluripotentes Induzidas de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista.** 2015. Tese (Doutorado em Ciências) Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia, Departamento de Cirurgia, Universidade de São Paulo. 98 f. São Paulo, SP. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/10/10132/tde-14082015-154556/publico/FABIELE_BALDINO_RUSSO_Original.pdf Acesso em: 19 ago. 2018.



DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRABALHO COLABORATIVO: UMA ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES DE MESTRADO PROFISSIONAL DE 2019 A 2023

Maria Margarida Barbosa de Sá Santos

Universidade Federal de Mato Grosso - Profei (margaridabsantos@hotmail.com)

Maria Luzia Costa Marques

Universidade Federal de Mato Grosso – Profei (lulusouza16@gmail.com)

Claudia Antônia dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso - Profei (claudiasantos082@gmail.com)

Sebastiana Almeida Souza

Universidade Federal de Mato Grosso Profei (sebastiana.souza@ufmt.br)

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo tem caráter qualitativo e se enquadra no grupo de pesquisa bibliográfica do tipo “Estado do Conhecimento”, que tem por objetivo analisar as pesquisas contemporâneas provenientes de programas de Mestrado Profissional com foco na temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e na prática do trabalho colaborativo. Conduzido ao longo do primeiro semestre de 2023, em que recorremos a fontes como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). O trabalho se estruturou em torno dos descritores "Trabalho colaborativo" + "Deficiência Intelectual" presentes nos títulos, resumos e palavras-chave dos documentos, com o intuito de abranger diversas perspectivas dentro do campo da Educação Inclusiva. Para aprimorar os resultados, selecionamos a categoria de "Mestrado Profissional". Realizamos buscas em trabalhos publicados entre os anos de 2019 e 2023. As análises dos dados obtidos foram organizadas em dois eixos. Como resultado percebemos que a produção do conhecimento na temática pesquisada nos evoca a repensar o ambiente escolar, sendo este uma temática urgente para inclusão escolar dos estudantes com transtornos e deficiência.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Ensino colaborativo. Deficiência Intelectual.

1 Introdução

De forma consensual, reconhece-se que o estabelecimento educacional desempenha uma função de relevância incontestável no processo de formação integral de todos os estudantes, destacando-se sua relevância no contexto daqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Este cenário escolar assume uma posição central, visto que é nele que tais indivíduos estabelecem interações com seus colegas e constroem conhecimento de maneira alinhada às suas aptidões e potencialidades.

A efetivação da inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino não segue um processo simples, demandando alterações em diversos âmbitos, desde a infraestrutura das escolas até a abordagem pedagógica dos educadores. Essas transformações, sem dúvida, envolvem a necessidade de questionar e superar paradigmas estabelecidos (Mantoan, 2003).

Os docentes frequentemente se deparam com desafios significativos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual, em virtude dessa percepção generalizada de que as limitações inerentes a esses estudantes anulam sua capacidade intrínseca de aprendizado. Em consequência disso, é comum observar a condução das práticas pedagógicas de forma dissociada do contexto da sala de aula, o que, por sua vez, compromete o progresso no processo educacional desses estudantes.

Pletsch (2014), ao discorrer sobre as práticas pedagógicas na escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, afirma que não existe uma receita pronta, mas que há reflexões acerca das práticas pedagógicas diversificadas que corroborem com a mediação humanizada, visando a participação e aprendizagem desses estudantes.

Assim, por meio desta pesquisa, buscamos responder à seguinte questão: Como as pesquisas contemporâneas provenientes de programas de Mestrado Profissional abordam e analisam a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e a prática do trabalho colaborativo no contexto educacional?

2 Objetivo

Analisar as pesquisas contemporâneas provenientes de programas de Mestrado Profissional com foco na temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e na prática do trabalho colaborativo.

3 Procedimentos metodológicos

Com a finalidade de reunir e analisar conhecimentos produzidos sobre a temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e da prática do trabalho colaborativo, realizamos a pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento que “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (Omanowski; Ens, 2006, p. 40), sendo o setor escolhido para essa pesquisa, as dissertações do Banco de dados da Capes e das produções do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.

A seleção da presente investigação, a partir deste enfoque específico, foi motivada pelo fato de as autoras serem novas pesquisadoras inscritas no programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. A intenção primordial era a de adquirir um conhecimento mais aprofundado acerca das produções acadêmicas realizadas por instituições educacionais nos últimos cinco anos.

A pesquisa bibliográfica de acordo com a definição de Gil (2008), implica na análise de trabalhos previamente existentes no campo do conhecimento. Conforme explicado pelo autor, “a pesquisa bibliográfica oferece uma vantagem significativa, permitindo ao pesquisador abranger uma ampla gama de fenômenos, muito além do que seria possível investigar diretamente” (Gil, 2008, p. 51). De acordo com a perspectiva de Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa desempenha um papel fundamental em outros métodos utilizados na produção do conhecimento científico, uma vez que, antes de começar a pesquisa, é crucial examinar o que já foi produzido sobre um determinado tema.

Recorremos a fontes como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) para embasar nossa pesquisa.

Este estudo, conduzido ao longo do primeiro semestre de 2023, foi estruturado em torno dos descritores "Trabalho colaborativo" + "Deficiência Intelectual" presentes nos títulos, resumos e palavras-chave dos documentos, com a intenção de abranger diversas perspectivas dentro do campo da Educação Inclusiva. Para aprimorar os resultados, selecionamos a categoria de "Mestrado Profissional". Realizamos buscas em trabalhos publicados entre os anos de 2019 e 2023. Devido ao foco de nossa pesquisa, não incluímos estudos que tratavam da inclusão de estudantes com outras formas de deficiência.

Através dos descritores escolhidos, identificamos um total de 30 dissertações, das quais 6 estavam disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná e 24 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Tabela 1 - Quantitativo de produções oriundas do Mestrado Profissional, de 2019 a 2023 com os descritores "Trabalho Colaborativo" e "Deficiência Intelectual"

Ano	Dissertações
2019	5
2020	6
2021	4

2022

14

2023

1

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações e Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná (2023).

Deste modo, o corpus da análise qualitativa foi constituído por 4 dissertações, entre as quais encontram-se no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná e 3 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

4. Resultados e discussões

O conjunto de materiais encontrados nos levou a organizar as análises conforme o objetivo de pesquisa, sendo ele de analisar as pesquisas contemporâneas provenientes de programas de Mestrado Profissional com foco na temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e na prática do trabalho colaborativo.

As análises dos dados obtidos, foram organizadas em dois eixos. No primeiro, reunimos pesquisas que oferecem um panorama geral sobre as práticas colaborativas na docência. No segundo, trazemos a literatura que versa sobre a temática da inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual.

4.1 Eixo 1: Práticas colaborativas na docência

Apresentamos na tabela 2, a seguir, um resumo das produções encontradas em nossa pesquisa, as quais abordaram como objeto de estudo as práticas colaborativas na docência. Essas produções constituem um conjunto significativo de trabalhos acadêmicos que se dedicaram a investigar e analisar o fenômeno das práticas colaborativas entre professores em contextos educacionais.

No decorrer deste estudo, examinamos minuciosamente essas pesquisas, buscando compreender as tendências, os enfoques teóricos adotados, as metodologias empregadas e os principais achados obtidos. Os resultados da análise dessas produções oferecem insights valiosos para a compreensão das dinâmicas colaborativas na educação e podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras que favorecem a inclusão escolar.

Tabela 2: Produções que se apresentam conformidade acerca das práticas colaborativas na docência

Produção 1	Título: O ensino colaborativo: contribuições para as práticas docentes inclusivas
	Autor: Michelly Fink
	Orientador: Professora Dra. Sandra Salete de Camargo Silva
	Tipo: Dissertação
	Instituição: UNESPAR
	Ano: 2022
Produção 2	Título: O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala regular e do atendimento educacional especializado
	Autor: Patrícia Vassoler Scaramussa
	Orientador: Professora Dr. ^a Andressa Mafezoni Caetano
	Tipo: Dissertação
	Instituição: UFES
	Ano: 2021
Produção 3	Título: Trabalho colaborativo entre professoras da sala de recursos multifuncional: proposições didático pedagógicas para alunos com deficiência intelectual dos anos finais do Ensino Fundamental
	Autor: Fabiane Schwade Januário
	Orientador: Professora Dra. Dra. Maria Antônia de Souza
	Tipo: Dissertação
	Instituição: UEPG
	Ano: 2021

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações e Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná (2023).

A dissertação de Fink (2022) teve como objetivo principal analisar o ensino colaborativo como uma abordagem promissora para a educação inclusiva de estudantes com necessidades especiais. Para alcançar esse objetivo, a autora realizou uma pesquisa qualitativa, baseada em pesquisa-ação, envolvendo 14 professores de escolas públicas no Paraná que lecionavam para estudantes do 6º ano, tanto em salas regulares quanto em salas de recursos multifuncionais. Os resultados da pesquisa destacam a preocupação dos professores em garantir a aprendizagem de todos os alunos e como o trabalho colaborativo é visto como uma maneira de superar desafios práticos na promoção do acesso ao currículo para todos. Além disso, a pesquisa enfatiza como os processos formativos que promovem a colaboração entre professores podem levar a mudanças nas concepções e atitudes dos docentes, tornando o ensino mais inclusivo. Essa pesquisa também aponta para a necessidade de estudos teóricos e práticos adicionais sobre o ensino colaborativo e práticas pedagógicas inclusivas.

A dissertação *Trabalho colaborativo entre professoras da sala de recursos multifuncional: proposições didático-pedagógicas para alunos com deficiência intelectual dos anos finais do Ensino Fundamental*, de Januário (2022), teve como objetivos principais conhecer o trabalho desenvolvido por oito professoras na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede estadual de ensino em Ponta Grossa, Paraná, e compreender o trabalho realizado por essas professoras ao elaborar novas propostas didático-pedagógicas para alunos com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental. Para alcançar esses objetivos, a autora conduziu uma pesquisa colaborativa de natureza aplicada, com o procedimento da pesquisa participante. O estudo envolveu levantamento bibliográfico e observação participante durante reuniões colaborativas das professoras da SRM. A pesquisa participante permitiu uma compreensão mais aprofundada das práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras para apoiar o aprendizado desses alunos. Além disso, a ênfase na colaboração entre as professoras é importante, pois destaca a importância do trabalho em equipe e da troca de conhecimentos para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual.

A dissertação intitulada *O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala regular e do atendimento educacional especializado*, de Scaramussa (2021), teve como objetivo principal analisar a colaboração entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Sala de Aula Regular. Para alcançar esse objetivo, a autora utilizou uma abordagem de pesquisa qualitativa, especificamente um estudo de caso etnográfico. Os instrumentos de coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas, grupos focais, análise documental e observação participante. A pesquisa envolveu a participação de diversos profissionais da área educacional, incluindo uma pedagoga coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. O estudo buscou entender como ocorre a colaboração entre os professores da sala regular e do AEE, analisando os movimentos desse trabalho docente articulado. A pesquisa revelou que, embora o município encoraje a colaboração durante o planejamento, o número de alunos atendidos por professores de AEE raramente permite planejamento conjunto. Em vez disso, os professores geralmente trocam ideias durante os momentos de café, intervalos e em sala de aula. A perspectiva dos professores de AEE destacou que, mesmo quando ocorre planejamento conjunto, muitas vezes se resume a uma colaboração superficial, sem ações compartilhadas, pois cada professor elabora seu plano de forma independente. A pesquisa ressaltou a importância de investir

tanto na formação profissional nas escolas regulares do município quanto nas condições de trabalho necessárias para promover uma colaboração efetiva nos ambientes escolares.

Ao analisarmos as produções mencionadas nesse eixo, percebemos o quanto evidenciam a respeito da importância do trabalho colaborativo na promoção da inclusão educacional, pois:

[...] permite a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a própria prática dentro da sala de aula, possibilita aos profissionais troca de saberes e experiências. Por isso, é necessária e urgente a mudança de cultura na escola, professores do ensino comum não podem ser responsabilizados pelos desafios educacionais sozinhos, eles precisam de parceria e implementação de políticas que permitam o sucesso do trabalho em colaboração, para isso toda a equipe escolar, incluindo a administração da escola, precisa querer se tornar inclusiva (Viralonga; Mendes; Zerbato, 2016, p. 85-86).

Observamos a evidência da eficácia do trabalho docente na perspectiva colaborativa visando a efetivação da inclusão escolar. Entretanto, também evidenciam que essas práticas ocorrem com pouca regularidade. Notamos que esses momentos de colaboração, que são de grande relevância e que deveriam ser frequentes nas escolas, ocorrem apenas esporadicamente e de maneira informal.

Isso revela uma lacuna significativa relacionada à necessidade de sistematização dessas práticas, bem como à promoção de discussões e sensibilização junto aos professores, com o objetivo de destacar a importância de sua atuação docente na promoção das trocas de saberes.

4.2 Eixo 2: Inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual

Abaixo, na tabela 3, apresentamos o resumo da obra que identificamos em nossa pesquisa, tratando da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, a qual foi localizada durante nossas investigações.

Tabela 3: Produção que se apresenta conformidade acerca do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual

Produção	Título: Educação escolar inclusiva: práticas pedagógicas e o desenho universal para a aprendizagem de educando com deficiência intelectual
	Autor: Adriana Lígia Miskalo
	Orientador: Professora Dra. Roseneide Maria Batista Cirino
	Coorientadora: Professora Dra. Denise Maria Vaz Romano França
	Tipo: Dissertação
Instituição: UNESPAR	

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações e Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná (2023).

O trabalho intitulado *Educação escolar inclusiva: práticas pedagógicas e o desenho universal para a aprendizagem de educando com deficiência intelectual*, realizado por Miskalo (2022), objetivou compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos docentes frente ao educando com DI e a relação dessas com a formação docente. Para alcançar esses objetivos, a autora realizou uma pesquisa bibliográfica com estudos do tipo exploratório e descritivo, com abordagem de análise qualitativa, por meio de audiogravação com aplicativo de gravador de voz, tendo como instrumento de coleta de dados o roteiro de entrevista semiestruturada. Participaram 10 professores que lecionam os componentes curriculares no 6^a ano do Ensino Fundamental em um colégio da rede estadual do Paraná. Os resultados da pesquisa visibilizam as condições do trabalho docente, pois as exigências de trabalho, falta de estímulo na carreira e as diversas dificuldades sociais que refletem no ambiente escolar afetam e sobrecarregam o trabalho do professor, e isso o desestimula a buscar formação específica. Ainda se observa, por parte dos professores, a preocupação em classificar o aluno com deficiência, baseando-se apenas em questões biológicas e no laudo médico, o que pode ocasionar limites no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa avalia o Desenho Universal da Aprendizagem – DUA, que trata-se de um conceito novo, pouco utilizado entre os professores. Mesmo que muitos procurem estimular os alunos, buscar diferentes maneiras de apresentar o conteúdo com diversos tipos de recursos e metodologias, este conceito é pouco explorado entre estes profissionais. Os achados desta pesquisa corroboram na produção de conhecimento, na medida que sinaliza o DUA como uma organização da prática pedagógica eficaz na inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual nas aulas. A pesquisa aponta para a necessidade de pensar a formação continuada de professores voltada para reflexão de práticas inclusivas.

A análise desta produção nos convida a refletir sobre a viabilidade de reavaliar o modelo de educação segregador na prática pedagógica voltada para com estudantes que possuem Deficiência Intelectual. Nesse contexto, os alunos que são o público-alvo da educação especial, caracterizados por atrasos no desenvolvimento cognitivo, frequentemente são inseridos de forma inclusiva na sala de aula regular, onde executam atividades descontextualizadas em relação à proposta pedagógica da aula. Por conseguinte, como destacado por Mantoan (2003, p. 34), “[...] tais paradigmas estão

intrinsecamente ligados a uma visão conservadora que valoriza escolas que priorizam a memorização de datas, fórmulas e conceitos fragmentados”.

Também Freire (1987) pontua que este modelo de educação é designado como Educação Bancária, em que a relação entre professor e aluno é hierarquizada, favorecendo a memorização passiva de conteúdo. Em contraposição a essa abordagem, Freire convida a uma prática educacional libertadora, centrada no diálogo e na problematização da realidade.

Nessa perspectiva, outro ponto a ser observado como alternativa para promover a inclusão efetiva dos estudantes com Deficiência Intelectual, conforme discutido por Miskalo (2022), está fundamentada na teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a importância dos aspectos sociais e culturais na construção do conhecimento, destacando a interação com o outro como elemento central. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural argumenta que o conhecimento é formado a partir das relações e interações sociais.

Seguindo essa mesma perspectiva, Souza (2014) ao contextualizar a teoria de Vygotsky, ressalta que:

Vygotsky é um autor que valoriza a escola, o professor e a intervenção pedagógica, isto é, o papel do educador na formação do sujeito. Para ele, a interação social é base essencial para o desenvolvimento psíquico do sujeito, pois este pesquisador observa aspectos que vêm de dentro do sujeito e coisas que vêm do ambiente. Ele considera que as funções psíquicas são formadas a partir da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento (Souza, 2014, p. 56).

Inferese, a partir da análise das abordagens teóricas discutidas, que é viável e relevante a efetiva inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual no ambiente escolar. Tal assertiva é respaldada pela crença na capacidade desses indivíduos para a aprendizagem, visto que o conhecimento de natureza abstrata é construído em interação social e, portanto, representa um patrimônio cultural compartilhado, como postulado por Vigotsky (1984). A compreensão desses princípios teóricos reforça a importância da adoção de práticas pedagógicas inclusivas que promovam o desenvolvimento e a participação plena desses alunos no contexto educacional.

5 Considerações

Este estudo buscou analisar as pesquisas contemporâneas provenientes de programas de Mestrado Profissional com foco na temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e na prática do trabalho colaborativo.

Observamos que a produção do conhecimento na temática pesquisada nos evoca a repensar o ambiente escolar que está permeado de desafios, unir forças e nos ajudarmos coletivamente com estudos, planejamentos e com formulações de estratégias para promovermos a inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual.

De que escola estamos falando? De uma escola contemporânea que necessita avanço nas suas práticas voltadas aos estudantes com deficiência intelectual e também com outras deficiências, ou uma escola que tem um discurso de inclusão, mas a sua prática é ao contrário?

Referências

FINK, Michelly. **O ensino colaborativo**: contribuições para as práticas docentes inclusivas. 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, 2022. Disponível em link: <http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>, acesso em 14 jul. de 2023.

FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANUARIO, Fabiane Schwade. **Trabalho colaborativo entre professoras da sala de recursos multifuncional**: proposições didático pedagógicas para alunos com deficiência intelectual dos anos finais do Ensino Fundamental. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3791/1/Fabiane%20Schwade%20Januario.pdf>. Acesso em 20 set. 2023.

JESUS, Denise Meirelles de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. *In*: JESUS, Denise. Meireles (org.). Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. **Edufes**: Espírito Santo, 2012, p. 203-218.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MISKALO, Adriana Ligia. **Educação escolar inclusiva**: práticas pedagógicas e o desenho universal para a aprendizagem de educandos com deficiência intelectual. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva). Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>. Acesso em: 14 jul. 2023.

OMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872> Acesso em: 12 jan. 2023.

PLETSCH, Marcia Denise. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil**: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(81). Arizona State University. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089>. Acesso em: 01 out. 2023.

SCARAMUSSA, Patricia Vassoler. **O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado**. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15076_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

SOUZA, Sebastiana Almeida. A contribuição da zona de desenvolvimento proximal no aprendizado de alunos com deficiência intelectual e surdez: Intelectual e surdez. **Revista Diálogos**, Mato Grosso, v. 2, n. 2, p. 54-65, dez./2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2878>. Acesso em: 2 out. 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eunice Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para o apoio à inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, 7(19), 66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029/953>. Acesso em: 06 out. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

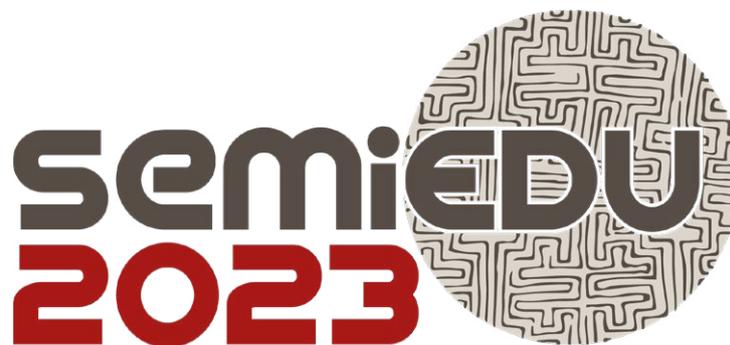
semiEDU
2023

GT3

**EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADES CULTURAIS**

RELATOS DE EXPERIÊNCIA





RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA O SEMIEDU 2023: Educação Física, Gênero e o Silêncio do Bullying

Adão Rodrigues de Sousa

Programa de Pós-Graduação em Educação Física/PPGEF/UFMT - adao.sousa@sou.ufmt.br

Laís Cristina Barbosa

Programa de Pós-Graduação em Educação Física/PPGEF/UFMT - laisbarbosa28@gmail.com

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Relato de Experiência

RESUMO

No ambiente escolar, especialmente na Educação Física, questões de gênero e sexualidade tornam-se visíveis, mas também palco de discriminações e silenciamentos. Um episódio de bullying homofóbico em uma escola no Mato Grosso levou à organização de uma reunião para debater a questão. Embora esta iniciativa represente um passo na direção certa, o silêncio sobre temas tão cruciais ainda persiste, ressaltando o desafio contínuo da educação na promoção do respeito e igualdade.

Palavras-chave: Educação Física. Bullying. Gênero. Semana do Orgulho Gay. Respeito.

1 Introdução

Em uma sociedade que se transforma e evolui constantemente, o ambiente escolar não fica imune às mudanças e influências externas. Ele é um microcosmo de nossas sociedades, carregando em si todos os desafios, conflitos e nuances que encontramos nas dinâmicas sociais maiores. A cada dia, estudantes, professores e funcionários navegam

Realização



por um mar de emoções, crenças, valores e identidades, criando um tecido complexo e diverso de interações. A escola é um lugar onde jovens aprendem não apenas matemática, ciências e literatura, mas também sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor.

Nesse palco multifacetado da aprendizagem e do crescimento, a Educação Física assume uma posição única. Enquanto algumas disciplinas são centradas principalmente no desenvolvimento cognitivo, a Educação Física requer uma interação direta e física entre os alunos, tornando-a um terreno fértil para a manifestação e análise das dinâmicas sociais. É aqui que as identidades de gênero, expressões de sexualidade e os papéis sociais são frequentemente desafiados, reforçados ou reformulados. Entretanto, esta disciplina não é apenas um reflexo das normas e valores da sociedade, mas também um espaço onde estas podem ser questionadas e transformadas (ALTMANN, 2015).

A Educação Física tem o poder de ser um catalisador para mudanças, trazendo à luz as muitas formas de resistência, empoderamento e, lamentavelmente, também as discriminações que ainda persistem. A escola, em sua essência, não é um sistema fechado, mas uma entidade viva que reflete a comunidade em que está situada. Não podemos esperar que os desafios e tensões encontrados na sociedade em geral sejam ausentes de suas salas de aula e quadras. Reconhecer a complexidade e diversidade deste ambiente é o primeiro passo para abordar e superar seus desafios. E a Educação Física, com sua proximidade direta à vivência humana em sua forma mais crua, pode muito bem ser a chave para desvendar e resolver muitos destes enigmas sociais (AUGUSTO, s.d).

Após presenciar o impacto devastador do bullying em um aluno, foi realizada uma reunião envolvendo professores, diretores e estudantes. Esta reunião tinha o intuito de discutir as causas e consequências do episódio, bem como proporcionar um espaço seguro para diálogo e compreensão. Seguindo esta discussão, decidiu-se organizar a Semana do Orgulho Gay para conscientizar e promover o respeito à diversidade.

O relato tem como objetivo compartilhar uma experiência vivenciada em uma escola no Mato Grosso, onde o bullying, fundamentado em preconceitos de gênero e sexualidade, provocou uma reação de reflexão e ação por parte dos educadores. Através deste episódio, busca-se entender o impacto do bullying na vida dos alunos e a importância de abordar temas tão sensíveis na educação.

2 Caso concreto

Este ano, um episódio em minha sala de aula me chocaram e me obrigaram a encarar estas complexidades de frente. Um aluno, vítima de bullying por conta de seus trejeitos, tornou-se alvo de comentários homofóbicos. A transição de um estudante tranquilo para um jovem com comportamentos explosivos e confrontacionais me fez perceber o peso daquilo que ele carregava.

Dado o cenário, tomei a decisão de criar um espaço de diálogo. Convocamos uma reunião com outros professores, diretores e, principalmente, os alunos. Pode-se pensar que foi fácil, mas trazer à tona temas tão sensíveis e enraizados em nosso tecido social, especialmente em escolas de periferia no interior do Mato Grosso, é um cenário delicado.

Durante a reunião, a profundidade da ferida que o bullying relacionado a gênero e sexualidade pode causar ficou evidente. Alguns alunos manifestaram sua própria dor, enquanto outros, talvez pela primeira vez, começaram a compreender a profundidade do impacto de suas ações. Foi assim que surgiu a ideia de trabalhar na Semana do Orgulho Gay, buscando conscientizar e ressaltar o respeito às diversidades. Uma semana não seria suficiente para erradicar preconceitos enraizados, mas certamente seria um passo em direção à mudança. Entretanto, é triste constatar que, apesar das ações do corpo docente e da própria mídia, essas questões ainda são silenciadas.

Por que tais temas, tão cruciais para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos, ainda são vistos como tabus?

Por certo, a nossa responsabilidade, como sociedade, é garantir que esses diálogos não se limitem a episódios isolados. Eles precisam ser frequentes, abrangentes e, acima de tudo, sinceros, garantindo um futuro onde todos se sintam vistos, ouvidos e, sobretudo, respeitados.

A relação entre jovens e a Educação Física Escolar é crucial. Pode ser a diferença entre um adulto saudável e ativo ou um sedentário. Se o aluno mostra sinais de baixa motricidade, ou um entendimento falho da tarefa, ele se esforçará para se esconder nas aulas de Educação Física. E a estratégia mais comum será a não participação. Sem uma base sólida durante a infância e adolescência, o futuro fica nebuloso. Mas os efeitos não demoram a se manifestar e doenças psicoemocionais podem surgir.

O bullying cria uma identidade negativa que se internaliza no indivíduo. Isso vincula exercício a sentimentos negativos. Assim, muitos se refugiam em habilidades alternativas, como dominar um computador. O bullying não se limita a ferir o amor-

Realização

próprio. Seus efeitos são profundos, desencadeando até mesmo depressão e suicídio. Identificar os sinais é fundamental. E o papel da escola? Vital. Se a escola não consegue engajar seus alunos, simples cartazes anti-bullying não serão suficientes (CARVALHO; BRANQUINHO; MATOS, 2019).

A natureza das aulas de Educação Física muitas vezes acaba por introduzir elementos de competição, agressividade e até mesmo discriminação. Estes aspectos são intrínsecos a muitos jogos e esportes frequentemente usados em sala de aula. Contudo, essas características só se manifestam de maneira negativa se forem mal planejadas ou apresentadas em momentos inapropriados.

Pensando em discriminação, esta não é inerentemente prejudicial. Discriminar, no seu sentido mais básico, significa reconhecer ou perceber diferenças. Isso é parte natural da interação social e do ensino de Educação Física. O cerne do problema surge quando essas diferenças são usadas para classificar ou degradar alguém, criando estigmas prejudiciais (DE DIOS BENÍTEZ-SILLERO, 2020).

E então, como o educador físico pode evitar tais complicações? Embora não exista uma receita única, a chave parece estar no diálogo entre todos os envolvidos no ambiente escolar. Em atividades coletivas, por exemplo, o sucesso se baseia na diversidade de habilidades.

O grande desafio para o educador é desfazer certos estereótipos arraigados na sociedade. Assim, é preciso realçar a importância do trabalho em equip

e e da cooperação. Quando essa abordagem falha, os resultados podem ser severos. Bullying tem efeitos profundos e individualizados. As vítimas podem se sentir revoltadas, agressivas, ou pior, menosprezadas. Isso pode levá-las a evitar atividades onde se sintam vulneráveis a mais preconceito e marginalização.

3 Principais resultados e conclusões

A reunião revelou o profundo trauma que o bullying relacionado a gênero e sexualidade pode causar em alunos. A Semana do Orgulho Gay, embora um passo positivo, ressaltou a persistência do silêncio e dos tabus associados a esses temas. Conclui-se que a jornada para a igualdade e o respeito é contínua, e a educação desempenha um papel fundamental nesse percurso. A escola deve ser um símbolo de segurança e compreensão, e cabe aos educadores liderar essa mudança, buscando sempre valorizar a humanidade de cada indivíduo.

A busca pela compreensão do fenômeno de gênero em Educação Física escolar é intensa. A questão da divisão de turmas por gênero é controversa. Alguns acreditam que essa separação pode enriquecer a qualidade da disciplina. No entanto, outros pensam que pode ampliar atitudes sexistas. A democratização da escola trouxe indivíduos com diversas origens e culturas. A Educação Física tem como meta abraçar essa diversidade, favorecendo aulas com meninos e meninas juntos.

A violência, especialmente entre os jovens, preocupa a sociedade. É alarmante a frequência de agressões cometidas por jovens, especialmente em ambientes escolares. Esse fenômeno impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A chamada violência juvenil, observada em indivíduos entre 10 e 21 anos, tem raízes em comportamentos agressivos na infância e pode perdurar na idade adulta.

No contexto escolar, a violência se manifesta de várias maneiras: agressões morais, físicas, psicológicas, e discriminações variadas. O termo Bullying abrange desde pequenas chateações até ações mais graves. São comportamentos repetidos e intencionais que visam humilhar, excluir ou discriminar. Estas ações causam dor, sofrimento e angústia nas vítimas. Portanto, é crucial que a comunidade escolar e a sociedade como um todo enfrentem esse desafio para garantir um ambiente educacional saudável e acolhedor para todos.

A violência nas escolas é um fenômeno crescente e preocupante, que se manifesta em diversos níveis de ensino. Em meio a esta onda, o bullying destaca-se como uma das formas mais recorrentes de agressão. Caracteriza-se pelo conjunto de atitudes agressivas, deliberadas e recorrentes, exercidas sem razão clara, onde alguns alunos subjagam e causam sofrimento aos outros.

O bullying não conhece fronteiras entre escolas públicas e privadas e deixa marcas profundas. Muitas vítimas carregam traumas que ressoam em suas vidas adultas, afetando sua aprendizagem, relações e, por vezes, transformando-as em agressoras. As ações que categorizam o bullying vão desde apelidos pejorativos, zombarias maldosas e humilhações até agressões físicas e morais. Entender o bullying é perceber que se trata de um comportamento cruel nas interações. Aqueles com maior poder ou influência tendem a tornar os vulneráveis em alvos de humilhação e intimidação, muitas vezes disfarçado de "brincadeira", mas que, na realidade, tem o propósito de ferir e dominar.

Em conclusão, minha experiência serviu como um lembrete doloroso de que o caminho para a igualdade e o respeito ainda é longo e complexo. A escola deve ser um espaço seguro para todos, independentemente de gênero, orientação sexual ou qualquer

Realização

outra característica. E cabe a nós, educadores, liderar essa jornada, rompendo barreiras e construindo pontes de compreensão. Porque, no fim das contas, a verdadeira educação é aquela que nos ensina a ver e valorizar o ser humano, independentemente de seu gênero, sexualidade, raça ou etnia.

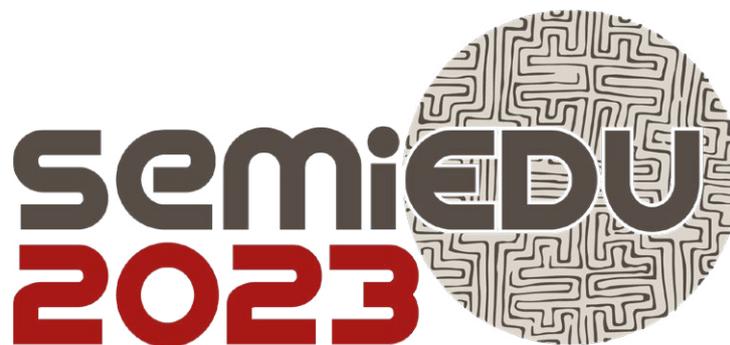
REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

AUGUSTO, Paloma dos Santos. **Relações de gênero na Educação Física escolar**. Disponível em: https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/4a59f-ribeiro,-adriano-gomes.-relacoes-de-genero-na-educacao-fisica.-lages,-unifacvest,-2018_2.-curso-de-licenciatura-em-educacao-fisica.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

CARVALHO, Marina; BRANQUINHO, Cátia de; MATOS, Margarida Gaspar. **Bullying, cyberbullying e problemas de comportamento: o gênero e a idade importam?**. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, v. 10, n. 1, p. 197-205, 2019.

DE DIOS BENÍTEZ-SILLERO, Juan et al. **Prevenção e intervenção educativa sobre o bullying: a educação física como uma oportunidade**. Movimento, v. 26, p. e26091, 2020.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM VALE DE SÃO DOMINGOS-MT, INTERFACES ENTRE A VIDA E A ESCOLA

Fabiola Aparecida Silva ¹

Faculdade Educacional da Lapa-FAEL - fasimmi@hotmail.com

Dayane Freitas de Lourdes ²

Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT - delourdesdayane@gmail.com

Antonio Gomes ³

Universidade de Cuiabá-UNIC - toninhoppl@gmail.com

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Relato de Experiência

Resumo

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de uma educadora que traz a narrativa de sua atuação pedagógica com alunos do Programa Brasil alfabetizado em uma escola municipal do campo na cidade Vale de São Domingos - MT. A natureza trabalho é qualitativo e com questionário semiestruturado. No relato de experiência é notório o desafio de ensinar adultos e jovens do campo, que desafiaram a professora a mudar a sua metodologia. Os temas e conteúdos foram contextualizados e relacionados à realidade dos alunos possibilitando a participação ativa e o compartilhamento de vivências e experiências. Os aportes teóricos foram: Freire, Reck, Machado e outros e conclui-se que o educador precisa estar atento às dimensões técnicas, políticas e humanas que contribuam para o pleno desenvolvimento dos alunos do campo e que para atuar com esse público faz-se necessário que o ensino vá ao encontro da realidade do campo. As literaturas para as políticas da escola do campo são novas, portanto é preciso continuar as discussões.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Alfabetização de Jovens e Adultos. Programa Brasil Alfabetizado. Ensino-Aprendizagem.

1 Introdução

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa-FAEL, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Faculdade Integrada de Várzea Grande- FIAVEC e Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso UFMT.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Licenciada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso.

³ Mestre em Ensino, egresso da Universidade de Cuiabá-UNIC.

O presente relato possui informações que elucidam as nuances da atuação pedagógica de uma professora residente no município de Vale de São Domingos situado em Mato Grosso a 438 km da capital Cuiabá, uma cidadela com 3.058 habitantes fundada no final de 1999 com característica marcadamente agrícola.

O local contava com três escolas, sendo uma Escola Estadual do Campo na sede do município, duas Escolas Municipais, uma situada na Comunidade de Adrianópolis e a outra escola localiza-se na comunidade chamada Boa Esperança que atendiam crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O relato descreve as vivências da professora Emília Ferreiro em sua experiência de alfabetização com um grupo de alunos do campo em que foram realizadas as práticas pedagógicas e descreve uma forte atuação em sala de aula com trabalho em parceria com a gestão escolar.

O relato é uma narrativa envolvente extraída de um questionário semiestruturado que subtrai as dificuldades da atuação de uma professora em uma escola singular composta por alunos do campo e traduz com riqueza de detalhes da atuação docente, as indagações e os resultados de uma prática em meio à diversidade. O relato está embasado nos aportes teóricos de Piaget, Vygotsky, Freire, Montessori, Teberosky, Ferreiro, Machado, Caldart, Arroyo e outros.

2 Objetivo

O presente trabalho apresenta a prática pedagógica da atuação de uma professora na escola do campo e relata o desafio na relação de alfabetização e o encontro com as histórias de vida dos alunos.

3 Procedimentos metodológicos

O relato utiliza-se do princípio da pesquisa qualitativa, a discussão parte de um questionário semiestruturado contendo a narrativa discursiva da professora Emília Ferreiro⁴. As perguntas que motivaram a discussão foram: Você trabalha na educação há quantos anos? Relate-nos a sua experiência na escola do campo? Quais os desafios

⁴ Nome fictício, pois professora protagonista é uma das autoras do presente trabalho.

você encontrou na escola? Relate-nos a sua maior dificuldade. Que aprendizado você extraiu dessa atuação?

A protagonista desse relato externa as incertezas e a força necessária para a imersão em uma escola do campo onde foi notória a narrativa de experiência marcante e difícil.

4 Desenvolvimento

Na escola, é necessário o educador estar aberto para as mudanças e adequar-se com a necessidade do seu tempo, visando o desenvolvimento da sociedade contemporânea, caminhando no sentido da humanização da educação. E, quando trata-se da educação de jovens e adultos do campo, não é possível deixar de abordar a vida, o trabalho e a cultura no campo. Segundo Reck (2005, *apud* Reck; Carvalho, 2014, p.39),

Divorciar o homem da terra é um atentado monstruoso. E esse divórcio é meramente escolástico. Às aves, asas; os peixes, nadadeiras; aos homens que vive da natureza, o conhecimento da natureza. Essas são suas asas... Que a educação elementar seja elementarmente científica, que ao invés da história de Josué, se ensine e da formação da terra.

Nessa direção é importante compreender que a agricultara familiar tem uma grande importância no desenvolvimento das comunidades agrícolas locais e esse é um dos temas que fortalecem os currículos da escola do campo, assim faz-se necessário inserir nas matrizes escolares a discussão da força da agricultura familiar mediante as temáticas da agroecologia e da economia sustentável.

A construção de uma política que viabilize a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar é urgente. [...] é uma questão estrutural da própria lógica do capitalismo, que não conseguindo proletarianizar a todos/as, recria os agricultores familiares, que antes foram desempregados/as, sem-terra etc (FERNANDES, 1999, p. 57).

Compreender o trabalho pedagógico com grupos do campo é um processo de sistematização complexo, pois não são apenas alunos camponeses e sim grupos historicamente marginalizados que militam por reconhecimento. Sendo assim, o educador dessa realidade precisa estar atento a algumas dimensões técnicas, políticas e humanas, que contribuem para o pleno desenvolvimento dos alunos, independentemente, da série ou ciclo de formação humana é necessário pensar

coletivamente a educação do campo. De acordo com Roseli Salete Caldart (1997, p. 45), do Setor Educação do MST.

[...] uma das lições da nossa prática é a de que a transformação da escola não acontece sem a constituição de coletivos de educadores. Um educador ou educadora que trabalhe sozinho/a, jamais conseguirá realizar esta proposta de educação, até porque isso seria incoerente com o processo coletivo que a vem formulando. São precisos coletivos para pensar a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar a Equipe de Educação do assentamento ou acampamento, para planejar formas de implementação das mudanças no currículo, para refletir sobre o processo pedagógico, para estudar, para planejar e avaliar as aulas [...].

A primeira dimensão da educação do campo é estar envolvida no ajustamento do Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola o que possibilita formalizar a rotina da comunidade escolar, considerando conteúdos, metodologias, avaliações, concepção pedagógica e a realidade local. Os elementos apresentados no PPP devem estar alinhados no espaço, tempo e eixos formativos para atender a demanda da localidade com sua realidade específica, mediante o ajustamento das práticas pedagógicas, organização do ensino, metodologias e avaliações, os conteúdos devem ser contextualizados. Nesta senda, “com o tempo, cada educador e escola descobrem a melhor forma de fazê-lo, fugindo dos modelos padronizados que nem sempre resguardam a dinâmica do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” (MACHADO, 2009, p. 14).

A segunda dimensão trata-se do papel da escola com relação aos conteúdos e metodologias que devem ser definidas de acordo as necessidades específicas, respeitando-se o ritmo de desenvolvimento do aluno. Segundo Paulo Freire (1996, p. 30-31) “A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos [...]”. Assim é necessário que os conteúdos da escola do campo venham ao encontro da realidade camponesa.

Na terceira e última dimensão pode-se afirmar que a escola apresenta um poder transformador na sociedade, pois, é no ambiente escolar que o aluno transforma conceitos e a visão de mundo. Contudo, todas as dimensões devem estar abertas às mudanças, visando um bom desenvolvimento de conceitos pautado no respeito, tolerância, trabalho, exercício da cidadania e no projeto de vida. Neste sentido, qual é a função da escola? Para Arroyo (1999, p. 27), a escola deve:

[...] interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente

Realização

produzidos, dar instrumentos científicos técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

A partir da visualização da luta por reconhecimento que também está relacionada a necessidade de criar novas políticas públicas para a educação do campo é notório que o trabalho com alunos do campo somente será possível se houver uma engrenagem coerente dos aspectos teóricas, estruturais e a formação de professores para atuarem nessa realidade.

5 Relato dos resultados

No presente relato de experiência a professora Emília Ferreiro foi a protagonista respondendo as indagações que compuseram o questionário semiestruturado em que descrevera as práticas pedagógicas em meio a escola do campo. A professora Emília saiu do espaço privado do seu lar e fora atuar em sua primeira escola onde obteve o encontro com o ensino no ano de 2007 e, lá deparou-se com uma sala de aula com características diversificadas de aprendizagem, realidade social e econômica.

Na escola do campo estavam matriculados dezenove alunos no segundo ano do ensino fundamental em fase de alfabetização os quais residiam também no campo em pequenas propriedades. Nessa época os professores possuíam somente Ensino Médio, Magistério e alguns estavam cursando o Ensino Superior. Algo destacado pela professora foi que os saberes pedagógicos epistemológicos não respondiam, sozinhos, às indagações quanto ao modo de aprendizagem daquele grupo. Logo, os mediadores envolvidos nessa comunidade precisaram buscar caminhos para melhorar a prática e isso incluía modificar o modo de ver, rever a escola.

Paralelo a essa atuação a professora citada, no ano de 2009, iniciou seu curso superior em Pedagogia principiando em um novo processo e avança em suas reflexões de aprendizagens e na transformação da sua visão de mundo e, isso inclui enxergar a escola e o aluno de forma mais profunda. Os estudos baseados no desenvolvimento biológico na interação do sujeito formulada por Piaget, bem como a teoria da interação do sujeito por meio da linguagem, pensamento e as discussões do histórico-cultural discutidos por Vygotsky foram baluartes para a prática da professora Emília. Ambos pensadores tornaram-se forte aliados em sua reflexão sobre a aprendizagem.

Quando iniciou a experiência profissional a visão educacional da professora Emília Ferreiro era baseada em um modelo fechado e limitado, não havia uma

perspectiva de buscar outros caminhos no sentido da construção humana. Em 2012, a professora fora convidada para trabalhar no Programa Brasil Alfabetizado⁵ tendo a oportunidade de contribuir com o acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. Tal programa é de abrangência nacional com atendimento prioritário aos municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo e condizendo com os aspectos da realidade agrícola da região. Naquele momento não haviam docentes dispostos a trabalharem no programa, pois o pagamento era de apenas duzentos reais por mês, uma bolsa desestimulante.

O Programa funcionou na escola do campo *Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade* no município Vale de São Domingos-MT, e contava com quinze adultos, entre jovens, senhores e senhoras que não sabiam ler e nem escrever. Ali no espaço da sala de aula ocorreram os momentos ricos de escuta das experiências de vidas dos alunos, bem como o depoimento dos sonhos que foram esquecidos pela dificuldade para sobreviverem e ajudarem os pais a criarem seus filhos. Grande parte desses adultos eram egressos de muitos sofrimentos na lida árdua do campo.

De acordo com professora a cada desabafo dos alunos camponeses foi notório o forte desconforto quando diziam que não sabiam ler e escrever. O maior desafio foi fazê-los enxergarem que eram capazes de aprender mesmo na idade que se encontravam. Ao olharem com encantamento para os livros, as letras e as leituras na sala de aula percebia-se o sorriso escondido no sofrimento de cada olhar. As horas passavam como se fossem minutos, o prazer de ensinar naquela realidade fora inenarrável.

Algumas angústias instalavam-se nessa situação, pois os saberes epistemológicos pareciam ser inexpressivos como se não atingissem aquela realidade, havia uma distância entre a história dos alunos e a escrita da palavra, no entanto permanecia o desejo de aprender e o desejo de ensiná-los. Foi nesse momento que a reflexão da metodologia e das condições dos sujeitos entra em ação com a reflexão sobre a prática de ensino-aprendizagem e a necessidade do processo de humanização do eu e do outro dentre outros aspectos.

O Programa Brasil Alfabetizado determinava duzentas e quarenta horas no período de seis meses distribuídas em uma carga-horária de oito horas por semana, ou seja, as aulas seriam ministradas dois dias na semana. Os alunos logo manifestaram-se

⁵ Política pública realizada pelo Ministério da Educação (desde 2003), focalizado na alfabetização de jovens, adultos e idosos (tipo modalidade EJA).

contra as poucas horas de aulas, então foi proposto realizar as aulas todos os dias da semana de segunda à sexta-feira com carga horária de duas horas e meia por dia, respeitando o tempo e a necessidade do grupo. As aulas começavam às dezenove horas e encerrava-se às vinte uma hora e trinta minutos.

O processo metodológico apresentado pelo Programa era acompanhado pelo livro didático consistindo em atividades tais como: Diversos gêneros textuais, atividades resumidas e situações problemas. Porém, no decorrer do processo era visível as dificuldades da maioria dos alunos, pois as atividades exigiam leitura consolidada, então fora necessário mudar o método e mudar nunca fora fácil, eis mais um desafio a ser enfrentado. Nessa senda, Paulo Freire (1991), assevera:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um fazer educativo em si mesmas. [...] a educação não pode tudo, [...]. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 1991, p. 126).

Nesse sentido mudaram-se a metodologia durante as aulas em que os conteúdos passaram a ser apresentados com base do cotidiano envolvendo algo que os alunos já sabiam considerando as experiências pessoais na rotina do dia a dia, as aulas eram voltadas para os números na vida diária, os nomes em rótulo e placas, receitas de bolos, pães, remédios caseiros e tudo que tratava-se das vivências dos alunos. A participação dos alunos foi ativa, compartilhavam suas vivências e experiências, dando um novo significado para sua vida pelo meio colaborativo levando para seus cadernos um conhecimento com significado real.

Com base nessa metodologia, a turma realizou o *Projeto Artes & Fazeres*, junto às famílias dos jovens e adultos integrantes do Programa Brasil Alfabetizado em que fora trabalhada atividades de pintura contextualizada àquela realidade, receitas, contação de piadas, histórias, lendas, diversas escritas, recorte e colagem. Os trabalhos foram expostos e socializados na sala de aula. Para Paulo Freire (2007, p. 22):

[...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

Diante desse encontro com a realidade da escola do campo nota-se que ainda há muitos aspectos para refletir sobre essa modalidade de ensino. É necessário definir

melhor as políticas públicas para esse público, revisar o currículo e as abordagens educacionais, visto que a educação a primeira resolução foi aprovada apenas em 2002, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 onde trata das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, sendo assim, é necessário a permanência dessa discussão.

E nesse processo de resiliência perante os desafios enfrentados que a professora do referido relato depôs sua força a serviço dos sonhos do sujeito do campo. Ao tornar-se Pedagoga recebeu uma bagagem teórica rica refletindo sua prática, o desenvolvimento da escrita, interação do sujeito e desenvolvimento biológico. Suas leituras voltaram-se para o desenvolvimento humano, formulados e estudados por importantes autores como Piaget, Vygotsky, Freire, Montessori, Teberosky, Ferreiro, Machado, Caldart, Arroyo e outros, que contribuíram para uma educação humanizadora, crítica e autêntica.

Diante da narrativa das condições de aprendizagens de um grupo tão específico e com saberes singular é possível considerar que os professores devem atuar para a formação de cidadãos, tendo a consciência da importância do papel do educador na sociedade e das diversas dimensões da prática.

Nas vivências nas salas de aulas na/pela Educação do Campo em -MT, são perceptíveis realidades diferentes nos grupos dos assentamentos, glebas e vielas onde cada comunidade escolar procura valorizar o espaço social, econômico e a constante busca pelos direitos humanos e igualdade social, nesse ensejo a escola torna-se a principal aliada nessa emancipação do sujeito.

6 Considerações finais

Por meio deste relato buscou-se socializar as experiências e vivências em sala de aula a partir da prática pedagógica da professora Emília Ferreiro, descrevendo os encontros e desencontros na trajetória do saber, na certeza que de foram as dificuldades encontradas que desafiaram-na a lograr êxito. Nesse relato percebe-se que ocorreu a reflexão da práxis pedagógica que apontou para a revisão da metodologia de ensino e a interação dos saber escolares com a realidade cultural.

Por dois anos a professora Emília atuou no Programa Brasil Alfabetizado com jovens e adultos no/do campo, segundo o relato da mesma essa fora a melhor experiência de sua carreira. Nesse sentido a narrativa da professora Emília encerra-se deixando registrado que trabalhou muito, ensinou e também aprendeu e que acima de

Realização

tudo há um reconhecimento de que fora um privilégio vivenciar, compartilhar sonhos, sorrisos e a alegria de juntar letras atribuir-lhes significados transformando a realidade daqueles jovens e adultos do campo.

O ato de ensinar é grandioso não basta ensinar, mas sim reconhecer o significado grandioso que os saberes exercem na vida do outro.

7 Referências

ARROYO, Miguel. Educação Básica e Movimentos Sociais. In: VV.AA. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: UnB, 1999. pp. 15-52.

FERNANDES, Bernardo. Por uma educação do campo. In: VV.AA. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: UnB, 1999. pp. 53-70.

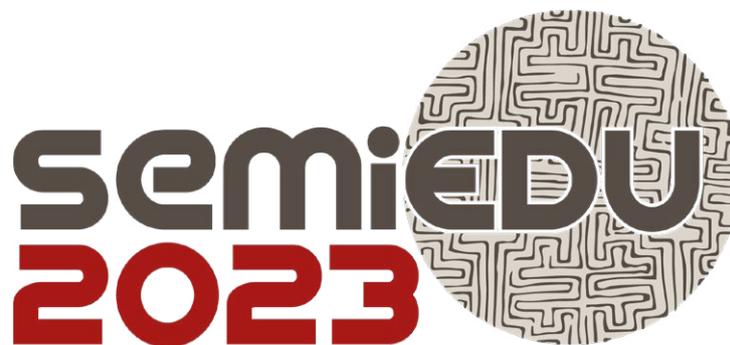
FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Ilma F. A construção de um projeto político-pedagógico para a escola do Campo. In: **Caderno Pensamento educacional, n. 8, vol. 4, jul – dez**, Ponta Grossa, PR, 2009. (Disponível também no endereço eletrônico www.utp.br-cadernosdepesquisa-pdfs).

RECK, Jair. Fundamentos teóricos e práticos da Educação do campo *I*. In: RECK, Jair; CARVALHO, Raquel A. de. **Fundamentos teóricos e práticos da Educação do Campo I e II**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2014.



A CIDADE É NOSSA! – PERTENCIMENTO AO LOCAL ATRAVÉS DOS ESTUDOS DOS MONUMENTOS DO CENTRO HISTÓRICO DE CUIABÁ – MT

INÊS ROSA DE ARRUDA RIBEIRO ¹

(UFMS)- ines.rosa.arruda@ufms.br

SIMONE ROCHA DE ABREU

(UFMS) - simone.rocha.abreu@ufms.br

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Relato de Experiência

Resumo:

Os monumentos históricos, são histórias registradas para serem lembradas por gerações, onde se faz necessário a perpetuação dessas informações, assim o exposto relato de experiência, buscou levar para a sala de aula, a história dos monumentos históricos da cidade de Cuiabá-MT, em uma sequência didática nas aulas de arte para que os estudantes compreendessem o seu lugar de pertença, aprendendo a observar, refletir e a valorizar a trajetória histórica local, baseando na BNCC, a Habilidade (EF15AR03) e a Lei 12.287/10, que trazem essa garantia de que os estudantes tenham esse acesso de conhecimentos. Partindo de uma sequência de aulas, os estudantes puderam conhecer e criar suas releituras dos monumentos históricos. O professor como mediador tem o propósito de desenvolver a reflexão e o pensamento crítico em seus debates ou diálogos.

Palavras-chave: Monumentos. História. Pertencimento. Cuiabá-MT.

1. Introdução

O presente relato de experiência se refere à uma sequência didática desenvolvida na escola EMEB. Aristotelino Alves Praeiro, com alunos dos 4º anos nas aulas de arte, nesta sequência didática o objetivo principal foi estimular o sentimento de pertença dos alunos ao espaço urbano de Cuiabá-MT, bem como ampliar os significados de vivências dos alunos possam ter tido ou que venham a ter ao encontrar os monumentos do centro urbano, essa ampliação de significados foi atingida através da releitura dos monumentos, bem como como a leitura das imagens dos mesmos e a contextualização de cada obra, esta última etapa envolveu dados históricos da cidade e a observação de mapas do centro da cidade para a verificação da localização de cada um deles.

¹ Mestranda do Programa do Mestrado Profissional de Artes (ProfArtes - FAALC/UFMS) – Bolsista CAPES.

Realização



A cidade de Cuiabá com os seus 304 anos, traz consigo uma trajetória cultural muito vasta, onde em vários pontos da cidade existem monumentos que contam o início da criação da cidade. De acordo com Holland (2014), retrata que em 8 de abril de 1719, após encontrar ouro no Coxipó que hoje é distrito de Cuiabá, o bandeirante Pascoal Moreira Cabral criou a ata de fundação de Cuiabá. Após a criação da cidade, muitos migraram para esta região mediante a notícia de achados de ouro, concomitantemente ocorreu a captura de indígenas para formar a mão de obra e a partir de então a cidade de Cuiabá começou o seu povoamento, diante de todo esse cenário, os povos originários que viviam nessa região, passaram a dividir o território com os brancos e negros escravizados.

Diante de todo esse cenário, a história de Cuiabá é também registrada através de monumentos históricos que marcam essa história inicial da cidade, e se faz necessário trabalhar essa temática em sala de aula, pois as gerações atuais precisam conhecer a origem de seu local, para poderem entender e valorizar a cidade, bem como a sua ancestralidade, como Soely Meira (2018) confirma, desta autora destacamos:

Sendo a escola a instituição de ensino e aprendizagem em que crianças e jovens passam considerável tempo do seu cotidiano, a mesma deve refletir a comunidade local em que está inserida. Nesse sentido, é que umas das estratégias-chave para as ações de preservação do patrimônio histórico e artístico tem sido a educação patrimonial, configurando-se como um dos temas transversais nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica. (MEIRA, 2018, p.15)

Em consonância a BNCC (2018) traz a habilidade codificada como EF15AR03 que aborda a importância de levar para a sala de aula, as manifestações culturais locais, e também o reconhecimento das distintas matrizes estéticas e suas influências, assim como a lei 12.287/10 que afirma a importância de trabalhar a cultura e história das expressões regionais no currículo escolar, para que essa população possa ter representatividade no currículo, onde destacamos: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”(BRASIL, 2010).

Trazer os monumentos históricos para a sala de aula de arte, é uma forma de trabalhar com os alunos conceitos importantes e também entender, a filosofia e a poética. Conforme afirma Pareyson no trecho destacado abaixo:

A estética é filosofia justamente porque é reflexão especulativa sobre a experiência estética, na qual entra toda experiência que tenha a ver com o belo e com a arte: a experiência do artista, do leitor, do crítico, do historiador, do técnico da arte e daquele que desfruta de qualquer beleza. Nela entram, em suma, a contemplação da beleza, quer seja artística, quer natural ou intelectual, a atividade artística, a interpretação e

avaliação das obras de arte, as teorizações da técnica das várias artes. (PAREYSON, 2001, p.05)

Entretanto, muitas perguntas se fazem necessária para podermos chegar a resultados propostos. Como serão aplicados os conteúdos? Qual será a contribuição dos estudantes? Como será a aprendizagem e retorno dos estudantes? Todos os estudantes conseguirão entender e desenvolver as atividades? São dúvidas que precisam de atenção, para a sequência das atividades, e que todos os estudantes possam ter a mesma qualidade de atendimento.

De acordo com Fernandes (2021) ao focar especificamente o ensino da arte, a autora alerta que diversas vezes o professor não se preocupa com os conceitos a serem transmitidos aos estudantes, tirando a oportunidade do estudante refletir sobre tal conhecimento. Desta autora destacamos o seguinte trecho:

No campo da arte temos concepções que a colocam como adorno, contribuindo para a construção de princípios morais, servil à perfeição da natureza, ou da arte em uma visão romântica, como resultado de uma experiência irracional, que exalta o patriotismo e a sublimação da natureza da arte e indústria, que prepara o aluno para o mercado de trabalho. (FERNANDES, 2021, p.03)

O trecho que a autora traz é de fato muito pertinente para a educação, no caso deste relato de experiência, de que maneira os conteúdos propostos para os alunos, contribuíram para o crescimento de cada um? E se a partir dos conhecimentos compartilhados, os estudantes compreenderam?

Assim sendo, este relato tem por objetivo relatar a trajetória da teoria até a intervenção pedagógica na sala de aula como forma de oportunizar o estudante a conhecer ou reconhecer seu local de origem. Colocando em prática o que traz a habilidade (EF15AR03) da BNCC e a lei 12.287/10 traz, como também analisar as reflexões sobre os resultados e as dificuldades alcançadas. A sequência didática ocorreu entre março e abril de 2023.

2. Metodologia – Relato de Experiência

Os conteúdos trabalhados, deram início no mês de março, e finalizaram na primeira quinzena de abril, com as turmas dos 4º anos, foram divididos em períodos históricos e só então no final da teoria a apresentação dos monumentos históricos espalhados pela cidade em fotos impressas, a sequência didática foi desenvolvida em 6 encontros sendo cada um de 2 horas/aula.

Para este primeiro momento, documentos, mapas do centro histórico de Cuiabá - MT foram preparados para conhecimento e/ou reconhecimento desses espaços e consequente oferecimento de ferramentas para o processo de criação posterior. No segundo momento, após apresentar algumas fotos dos monumentos históricos e a sua história, foi solicitado aos estudantes escolherem um monumento e desenharem em uma folha A4.

Antes da apresentação das fotos dos monumentos, foram feitas perguntas a respeito se alguém da classe conhecia algum monumento histórico na cidade que pudesse compartilhar com os demais colegas da sala, alguns alunos disseram que conheciam e até citaram os nomes de alguns, mas após verem as fotos, muitos levantaram as mãos dizendo que conheciam e que já tinham passado com os pais por aquele local e outros diziam que tinham visto na televisão.

Na medida em que os desenhos foram sendo criados, foi orientado para cada estudantes, refletir sobre o monumento escolhido, e conhecer pesquisar a sua história, para que o mesmo possa ter a compreensão e ser um possível multiplicador de conhecimento em casa ou com pares, multiplicando assim, o conhecimento adquirido para a sua família e amigos.

Na figura 1. Podemos observar os monumentos trabalhados na sequência didática.

Figura 1. Monumentos históricos de Cuiabá trabalhados nas aulas de arte



Fonte. <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso>

Ao finalizar as produções (Fig.2), os desenhos foram colocados para exposição no espaço da escola, para as demais turmas terem a oportunidade de conhecer os trabalhos produzidos pelos alunos do 4º ano.

Fig. 2. Estudante do 4ºano durante a execução da releitura de um dos monumentos trabalhados



Fonte. De autoria própria 2023

3. Resultados e Conclusões

O ambiente escolar, é o local onde os estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos e a partir disso se tornarem críticos em seus debates ou diálogos, o professor como mediador do conhecimento, tem em sua trajetória a missão de trazer conteúdo que possam potencializar o conhecimento do estudante, e juntamente com esse ensinar, conhecer o entorno do aluno se faz necessário, conforme Paulo Freire (1996, p.25) descreveu que o saber ensinar não é somente levar o conhecimento, mas sim acender possibilidades para a sua essencial produção ou a sua criação.

A partir da vivência das aulas de arte, podemos observar as seguintes questões: os resultados foram muito satisfatórios, pois os alunos se sentiram pertencentes à região e ao processo histórico dos povos que trouxeram o desenvolvimento para esta cidade, e a interação dos estudantes com os conteúdos foram recíprocas.

Os recursos pedagógicos necessários, foram providenciados pela unidade escolar para que todos pudessem realizar as atividades práticas com os mesmos tipos de materiais artísticos. O trabalho provocou nos estudantes um olhar mais crítico, uma criatividade mais aguçada frente à paisagem urbana e o sentimento de pertença à cidade de Cuiabá.

4. Considerações

Assim sendo, o trabalho desenvolvido com as turmas dos 4ºanos do fundamental I, contribuiu para o conhecimento da história e cultura local, oportunizando o estudante a terem uma visão de mundo mais ampla. De acordo com Paulo Antonini Souza (2022), a abordagem fenomenológica descreve como as vivências são importantes para uma construção do conhecimento, a experiência estética é uma ligação com a descrição anterior, e o seu resultado

se dá, quando o objetivo é compreendido e alcançado, e pode ter uma sensibilização por quem somos e por quem seremos.

Enfim, uma das reflexões deste relato de experiência é a importância do professor mediador que deve ter a sensibilidade de explorar as infinitas possibilidades de conteúdos que podem ser trabalhados em a sala de aula, e a importância do despertar e alimentar no aluno o sentimento de pertença ao lugar aonde ele vive.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. Acesso em 25/09/2023.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo Fernandes. **A criatividade no ensino de artes visuais: entre a centralidade e a marginalidade**: Revista VIS, Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília. Ed. UnB, 2021, p. 1-23. Acesso em 01/10/2023.

G1.MATO-GROSSO:<https://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2013/04/monumentos-contam-historia-de-cuiaba-ao-longo-dos-294-anos.html/> acesso em 05/10/2023.

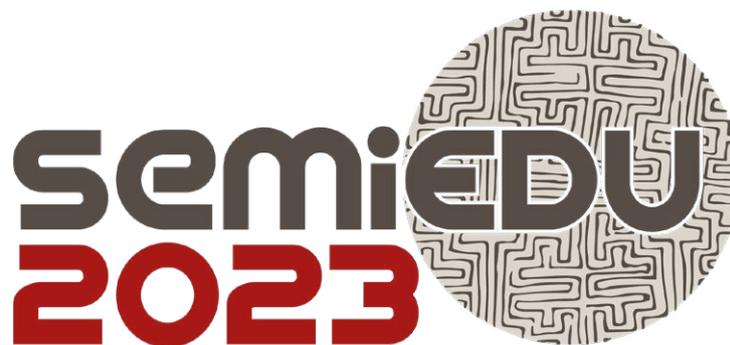
HOLLAND. Carolina. **Vilarejo e busca por índios e ouro levaram à fundação de Cuiabá**. Globo, Mato Grosso, 08 Abr. 2014. Disponível em < <https://glo.bo/1hzqy03>> Acesso em 09/10 2023

MEIRA, Soely Maria de. **Patrimônio e Escola: o Centro Histórico de Cuiabá e as práticas educativas no ensino de história**, Universidade Federal de Mato Grosso. Setembro de 2023.

PAREYSON, Luigi. Natureza e tarefa da estética. / Definição da arte. / Autonomia e funções da arte. In: _____. **Os problemas da estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.1-54. Acesso em 10/10/2023

BRASIL. Lei 12. 287/2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112287.htm. Acesso em 21/09/2023.

SOUZA, Paulo C. Antonini. **Por quem somos e seremos: fenomenologia, saberes populares, arte e docência**. In: SOUZA, Paulo C. A.; ABREU, Simone R.; FERNANDES, Vera L. P. (Orgs.). Percursos na formação em arte: abordagens e reflexões epistemológicas. Campo Grande: Ed.UFMS, 2022. pp. 209-254. Acesso em 12/10/2023.



DIÁLOGOS ENTRE AS TRADICIONAIS FESTAS DE SANTO E A DRC-MT: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA DO CAMPO DOM FRANCISCO

Bruno Gonçalves dos Santos
(SEDUC-MT) falecomobruno020@gmail.com

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Relato de Experiência

Resumo:

Este trabalho consiste em um relato de experiência sobre uma prática pedagógica desenvolvida na Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa. A sequência pedagógica pautou-se na pesquisa como princípio educativo e teve como objetivo de reconhecer as festas de santo da Comunidade Morrinho como manifestações culturais de resistências das tradições locais e, ao mesmo tempo, um espaço de produção e reprodução de saberes, de trocas entre anciões e anciãs e gerações mais novas e repleto de situações de aprendizagens. Ao final os estudantes puderam aprender técnicas de pesquisa e coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e apresentar oralmente em evento acadêmico.

Palavras-chave: Saberes do Campo; DRC-MT; Educação do Campo; Quilombo.

1 Introdução

Este trabalho faz parte do projeto “Saberes Quilombolas na Escola Dom Francisco: Contribuição para a parte diversificada do currículo”, financiado pela SEDUC/MT, por meio da Superintendência de Diversidades (SUDI) e Coordenadoria de Educação do Campo e Quilombola (COCQ), e consiste em um relato de experiência sobre uma prática pedagógica cuja temática centrou-se nas tradicionais Festas de Santo na Comunidade Quilombola do Morrinho, Poconé-MT,

Tal prática está sendo desenvolvida com alunos e alunas da Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Correa (EEDFAC). A referida unidade escolar está localizada no Distrito de Cangas (Poconé-MT), todavia o seu público é majoritariamente do campo, em dados numéricos registra-se que “54,24% dos alunos moram em outras localidades, sendo elas divididas entre comunidades, assentamentos e fazendas, 100% deles dependem do transporte escolar” (EEDFAC, 2021, p. 3), conforme registrado em seu Projeto Político Pedagógico.



De acordo com o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), “a juventude mato-grossense é caracterizada por uma rica diversidade de etnias, identidades, gêneros e representações sociais” (Mato Grosso, 2021, p. 16), cabendo às unidades escolares e, em específico, às Escolas do Campo, valorizar as “diferentes experiências de vida e espaços ocupados pelos jovens no processo de formação de sua identidade” (p. 19).

Com base na DRC-MT, a supracitada prática pedagógica objetiva fazer com que os e as estudantes reflitam sobre a importância das Festas de Santo para a identidade, história e resistência da Comunidade do Morrinho, bem como suas especificidades: “seus fazeres, saberes, tecnologias, histórias, ancestralidades” (Mato Grosso, 2023, p. 28), no intuito de promover um processo educativo que “respeite a realidade dos estudantes” (p. 28) e de dialogar com as habilidades EF07GE03¹, EF09HI36², EM13CHS203.MT³.

2 Desenvolvimento

A prática pedagógica está sendo realizada ancorada em Moura (2007) no tocante à pesquisa como princípio educativo, visto que, para o autor, a “pesquisa contribui para a construção da autonomia intelectual do educando” (p. 23). Como tratamento metodológico, procuramos nos pautar na Pesquisa Participante que, de acordo com Brandão (2007) possui um duplo sentido:

Em primeiro lugar, porque se faz estando pessoalmente no lugar e observando e compreendendo aquilo que está acontecendo, por participar da vida cotidiana das pessoas. [...] E participar em um seguinte sentido também: de que eu me envolvo pessoalmente com o próprio trabalho quando posso. [...] não para que as pessoas me sintam com alguém deles, mas para esse participar faça com que eu me identifique mais de perto como uma pessoa não deles, mas mais próxima deles. (p. 14).

Diante desse primado, a atividade de campo foi desenvolvida tendo como ação central a realização de entrevistas com anciões e anciãs da Comunidade Quilombola do

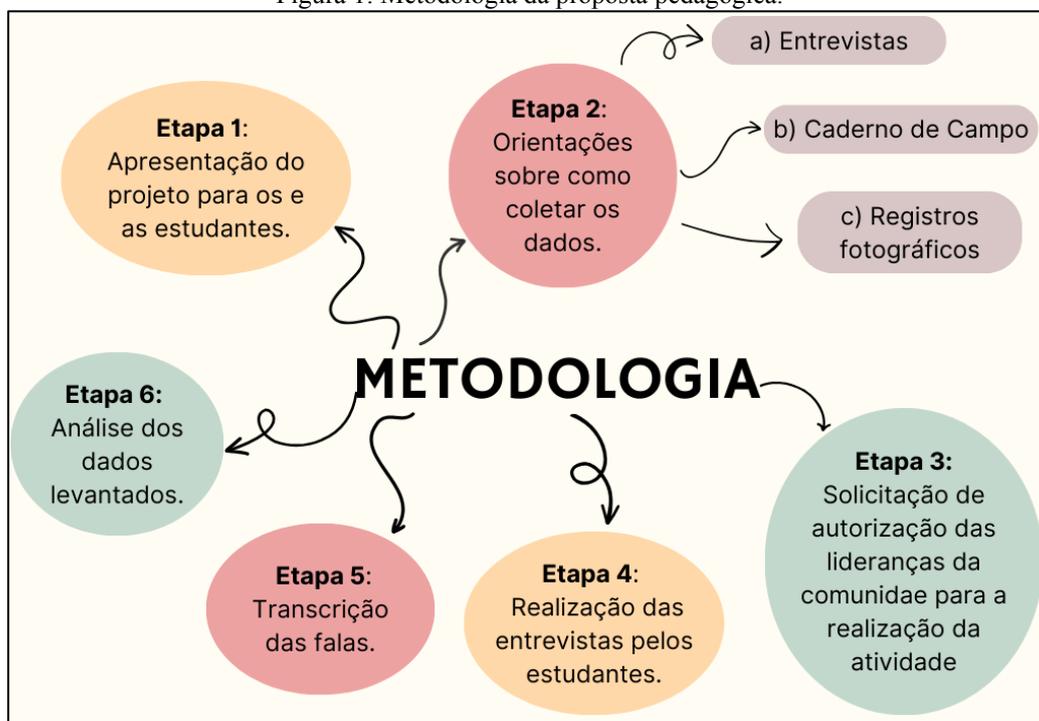
¹ Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

² Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

³ Comparar, traduzir e avaliar os significados de território, fronteiras e sua formação identitária (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades e em Mato Grosso, contextualizando e relativizando as visões dualistas e regionalistas.

Morrinho pelos estudantes que lá residem. A investigação está sendo realizada em seis etapas, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1: Metodologia da proposta pedagógica.



Fonte: elaboração própria.

Trata-se de um movimento diferente do tradicional, pois ao invés dos alunos irem para a escola, a escola foi à comunidade, possibilitando “articular as vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos acumulados historicamente” (Mato Grosso, 2022, p. 28), conforme orientado no Caderno Pedagógico da Educação do Campo de Mato Grosso.

3 Resultados

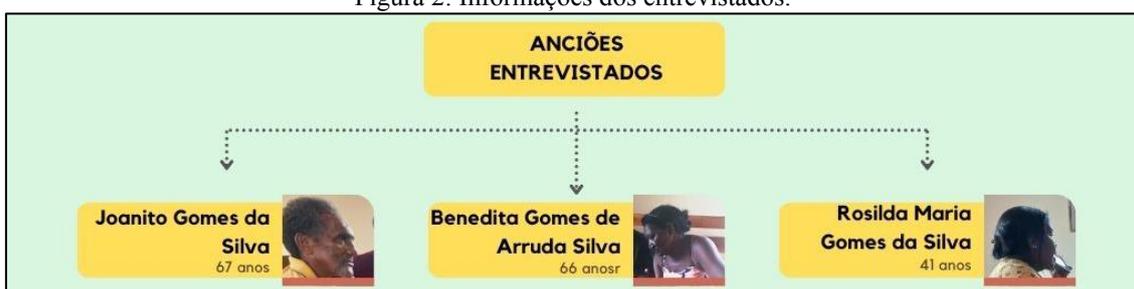
De acordo com o DRC-MT, a Escola do Campo “é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade, o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização pelas festas e comemorações” (Mato Grosso, 2022, p. 37-38). Concordando com essa premissa, acreditamos ser imperativo a escola dialogar com os saberes tradicionais das comunidades de origem dos estudantes, incentivando-os a valorizarem suas culturas, ritos, saberes, fazeres bem como os anciões e anciãs.

Para a realização da atividade, convidamos os estudantes residentes na Comunidade Quilombola Morrinho para participar da atividade e, a partir desse

Realização

movimento, oito estudantes (cinco meninas e três meninos) distribuídos entre ensino fundamental II e médio sentiram-se motivados a participar. Após apresentação e conscientização sobre a importância dessa prática pedagógica, os estudantes foram preparados para a ida a campo, principalmente na questão ética da pesquisa, sobre como realizar as entrevistas, registros fotográficos e anotações no caderno de campo. Posteriormente, em diálogo com as lideranças da comunidade, foram selecionados três entrevistados (Figura 2).

Figura 2: Informações dos entrevistados.



Fonte: elaboração própria.

Foi elaborado um roteiro de perguntas para entrevistar os guardiões e guardiãs dos saberes. Os estudantes foram divididos em grupos sob a incumbência de debaterem os seguintes subtemas: a) organização/história das Festas de Santo na Comunidade Morrinho; b) processos tradicionais de preparo das comidas típicas servidas nas Festas de Santo; e c) ofício do Cururu e importância desta prática cultural em sua comunidade.

Para cada subtema, um ancião ou anciã foi entrevistado, sendo a capela da comunidade o espaço escolhido para que os diálogos ocorressem.

As entrevistas foram realizadas com o intuito de reconhecer as festas de santo da comunidade como manifestações de resistências das tradições locais, e ao mesmo tempo um espaço que ocorre processos de ensino aprendizagem. Pessoa (2007) salienta que as danças, os folguedos, as manifestações coletivas da religiosidade popular, são “espaços de um sutil, mas, ao mesmo tempo, profunda construção de saberes na produção da crença. São expressivas *situações de aprendizagem*.” (p. 80, grifos meus).

De acordo com as entrevistas, no Quilombo do Morrinho existem quatro festas de santo tradicionais: São Benedito (dezembro); São Francisco e Santa Catarina (fevereiro); São Bento e São Lázaro (março); e São João e São Pedro (junho), sendo que “[...] cada ano é um festeiro né, que faz é uma das família” (Entrevista Rolsida).

De acordo com o relato da anciã Rosilda, as festas são importantes, pois estão atreladas à origem e à identidade quilombola da comunidade, em suas palavras: “a importância é que, desde quando a gente entendeu por gente aqui já fazia festa de São Benedito que é o nosso padroeiro da comunidade. E a parti daí nossos pais né, achou importante prosseguir a festa, e a partir daí surgiu mais festa ainda né...” (Entrevista Rolsida).

Em relação às comidas tradicionais, os pratos tipicamente servidos são: carne com mandioca; ensopadão⁴ ; feijoada; carne com banana verde; macarrão e salada. As festas são marcadas por fartura, solidariedade e tradição. Os saberes são passados de geração à geração, assim como relata Dona Benedita: “Eu aprendi a cozinhar com a minha mãe, minhas avó. Porque sempre minha mãe fez a festa, então nós fomos olhando e fomos aprendendo. Agora esse aí passei tudo pro meu filho. Todos eles também estão aprendendo comigo” (Entrevista Benedita).

Quando conversamos com Seu Joanito, o mais experiente dos entrevistados, ficou evidente a força e a importância das festas de santo para a Comunidade Morrinho. De acordo com seu relato, assim como Dona Benedita, ele aprendeu o cururu com o seu pai, “[...] porque ele era cururueiro também [...] Eu aprendi com ele o cururu” (Entrevista Joanito).

A partir destes dados levantados por meio das entrevistas (Figura 3), estudantes e professor, se organizaram para refletir sobre a importância das festas de santo para o fortalecimento da identidade e cultura da comunidade, e como ela promove situações de aprendizagens produzindo saberes.

Figura 3: Estudantes realizando as entrevistas.



Fonte: Acervo pessoal.

⁴ Carne cozida com legumes.

Após reflexão sobre o tema, em conjunto, foram elaborados três trabalhos⁵ (resumos simples) a partir dos quais os alunos, em grupos, apresentaram de forma oral no V Encontro da Educação Escolar Quilombola da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Vila Bela da Santíssima Trindade materializando o diálogo entre saberes tradicionais e DRC-MT.

4 Considerações finais

O Entendemos que a prática pedagógica de pesquisar em sua própria comunidade de origem instiga os e as estudantes do campo “no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca” (Moura, 2007, p. 23). Nesse sentido, as atividades realizadas na comunidade Quilombola do Morrinho podem enriquecer os objetos de conhecimentos trabalhados na escola, bem como contribuir com parte diversificada que compreende Ciências e Saberes do Campo e Quilombola.

Por fim, a atividade pedagógica possibilita implementar a Lei 10.639/03 reconhecendo a diversidade étnico-racial presente na escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Correa, e fazer dialogar a DCR-MT com os saberes e fazeres tradicionais existentes em cada comunidade, conforme orienta o Caderno Pedagógico da Educação do Campo de Mato Grosso.

5 Referências

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, Jan./Jun. 2007b, p. 11-27.

ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORREA (EEDFAC). **Projeto Político Pedagógico**. Poconé, 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso. **Caderno pedagógico: educação do campo - Anos finais do ensino fundamental e ensino médio**, 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso. **DRC-MT – Ensino Fundamental Anos Finais**. Cuiabá, 2018.

⁵ 1. Saberes quilombolas na Escola Dom Francisco: reflexões sobre as festas de santo na Comunidade Quilombola do Morrinho; 2. Saberes quilombolas na Escola Dom Francisco: comidas e comensalidade nas festas de santo na comunidade quilombola do morrinho; Saberes quilombolas na Escola Dom Francisco: os e3. cururueiros na comunidade quilombola do morrinho.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso. **DRM-MT - Etapa Ensino Médio**. Cuiabá, 2021.

MATO GROSSO. **Revista Educação 10 anos**. n. 2, maio de 2023. Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/16806793/Revista+Educa%C3%A7%C3%A3o+10+Anos++Edi%C3%A7%C3%A3o+n%C2%BA+2+%281%29.pdf/c9d3ca17-6132-2155-7a12-6bc7916e35b8?t=1683296997163>. Acesso 08 set. 2023.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas e integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2, 2007, p. 4-30.

PESSOA, J. M. Mestres de caixa e viola. **Cadernos CEDES**, vol. 27, n. 71, p. 63-83, jan./abr. 2007.

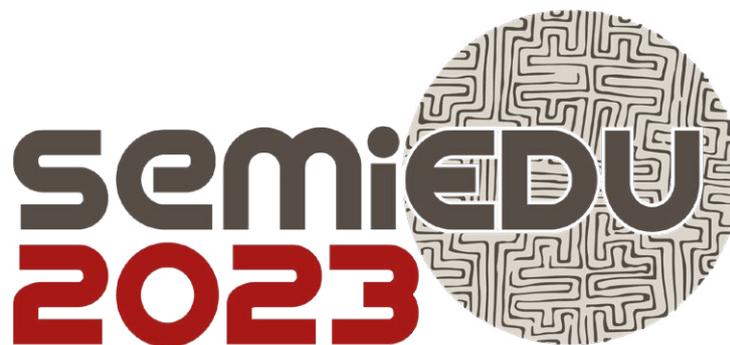
semiEDU
2023

GT3

**EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADES CULTURAIS**

RESUMOS DE POSTER





RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE E EQUIDADE

Luana Kateryne Carvalho Ferreira
(IE/UNEMAT) – luana.kateryne@unemat.br

Daniela Bráulia Magalhães Fonseca
(IE/UNEMAT) - daniela.cavalcante@unemat.br

Poliany Cristiny de Oliveira Rodrigues
(IE/UNEMAT) - polianyrodriques@unemat.br

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

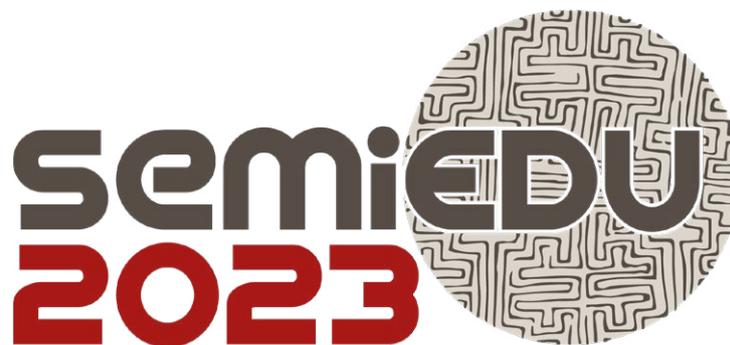
Pôster

Resumo:

A interação entre religião e educação é um tema de grande relevância e complexidade, especialmente quando se trata das religiões de matriz africana. Neste contexto, nosso objetivo é analisar sobre a importância da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Trata-se de uma análise reflexiva fundamentada em revisão bibliográfica sobre a religião de matriz africana e a educação. Através da Lei Educacional nº 10639/03 foi estabelecido a inclusão obrigatória do conteúdo sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as disciplinas do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, de acordo com as diretrizes da educação nacional. O Brasil é considerado um país laico e secular, entretanto, ainda possui um alto índice de intolerância religiosa, onde percebemos a matriz africana e seus adeptos são os mais prejudicados. Desta maneira, a escola desempenha um papel crucial na promoção do respeito pela diversidade e na demonstração de que ser diferente não significa ser inadequado, portanto, sua função é mostrar diariamente que o que um grupo específico não pratica não é automaticamente incorreto. Então a falta de conhecimento sobre outras opções de crenças e expressões religiosas tende a promover um sentimento de estranheza, resultando em atos preconceituosos e discriminatórios.

Palavras-chave: Matriz Africana. Educação. Religião. Diversidade.





EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIO ANCESTRAL: O CENTRO ESPIRITA PAI JEREMIAS EM CUIABÁ- MATO GROSSO

Gilda Portella Rocha¹
Tharles Figueiredo de Araujo²

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Pôster

Resumo:

A pesquisa visa refletir acerca da circulação e transmissão do conhecimento, via saberes e fazeres, no território ancestral denominado Centro Espirita Pai Jeremias, no bairro de Dom Aquino em Cuiabá – Mato Grosso. Nesta reflexão da comunhão dos fazeres e saberes via oralidade, possibilitará ao CEPJ ser aportado como territorialidade Cultural e da Arte afro-brasileira, perceber as atividades culturais e artísticas manifestas na Umbanda e ser contribuição valorativa dos povos de Terreiro. A metodologia é inserida no campo da História oral, utilizando como base as entrevistas, descrições do local, suas particularidades e evidenciar as referenciais culturais que reexistem e reinventam a construção sócio cultural. A pesquisa em estágio inicial e vem sendo delimitada junto à bibliográfica selecionada.

Palavras-chave: Umbanda. Ancestralidade. Educação. Arte e cultura afro-brasileira.

-
- 1 Discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea na Linha de pesquisa em Epistemes Contemporânea da Universidade Federal do Mato Grosso; gildaportella.art@gmail.com
 - 2 Discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea na Linha de pesquisa em Comunicação e Mediações culturais da Universidade Federal do Mato Grosso; t.figueiredo123@hotmail.com



semiEDU 2023

Organização



Apoio

