

REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ISSN 2965-3401

v. 6:: n.1:: set. 2024



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



A Caipirinha de Tarsila do Amaral - A pintura foi criada em 1923, um ano após a Semana de Arte Moderna, um marco fundamental para a arte brasileira. É muito mais do que uma simples pintura. É um ícone da cultura brasileira, um marco do modernismo e uma obra que continua a encantar e inspirar

Betim/MG
Setembro/2024

REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Rua Firmino Assunção, 377, bairro Bom Retiro, Betim/MG CEP 32.606-582

Celular. (31) 9 9923-2926 / (31) 9 9132-8191

E-mail: revistapraticaspedagogicas@gmail.com

Projeto Gráfico

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Ilustração

Mara Lúcia Almeida Viana com uso da Inteligência Artificial (AI) Gemini

Diagramação

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Ficha catalográfica Revista Práticas Pedagógicas

v. 6:: n.1::set. 2024– Betim/MG Revista Práticas Pedagógicas – 2024

Quadrimestral

ISSN 2965-3401

Educação

A revista seguirá as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

EQUIPE EDITORIAL

Responsável pela revista

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis

Coordenação

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Responsáveis pela edição

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Subeditora

Prof^a. M^a Bruna Ingrid de Jesus Silva

Prof^a. M^a Márcia de Souza Santos

Marketing e Propaganda

Prof^a. Dr^a Liliane Rezende Acácio

Conselho científico

Prof. Dr. João Francisco Régis de Moraes - Unicamp

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis - Prefeitura Municipal de Betim e Contagem

Prof. Me. Hamilton Edson Viana - Prefeitura Municipal de Betim e Belo Horizonte

Prof^a. Me^a. Sandra Medina de Souza – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Prof^a. Me^a. Gilsimara Peixoto do Nascimento – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Prof^a Dr^a Liliane Rezende Acácio

Periodicidade

Quadrimestral: Janeiro, Maio e Setembro

Idiomas aceitos dos artigos

Língua Portuguesa, espanhola e inglesa

A REVISTA

Esta revista é iniciativa do Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis para os docentes das instituições educativas poderem registrar suas experiências didáticas em uma revista pedagógica. Docente há mais de 20 anos, Joaquim tem observado que os professores desenvolvem métodos pedagógicos eficazes que não ultrapassam os portões das escolas, deixando de ser apreciados e utilizados por outros docentes em suas práticas pedagógicas. O Prof. Me. Hamilton Viana ao ouvir o relato da proposta sinalizou de maneira positiva e juntos organizaram a revista, que em seguida foi apresentada ao Grupode Pesquisas de Práticas Pedagógicas, que envolve professores da educação pública, do qual os dois são criadores. O primeiro exemplar previsto para o mês de janeiro de 2023.

Práticas Pedagógicas são ações educativas realizadas em qualquer ambiente dentro ou fora de uma instituição escolar, que envolvem alunos e professores de qualquer segmento do ensino, seja ele Infantil, Fundamental, Médio, Técnico, Graduação, Mestrado ou Doutorado, que juntos proporcionam o ensino- aprendizagem qualificado.

O objetivo desta revista é promover o diálogo e a reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de qualquer disciplina das instituições educativas. Trata-se de um periódico em formato eletrônico, sem custos envolvidos no processamento ou publicação, com periodicidade contínua.

Estamos abertos a receber doações em qualquer valor para manutenção do site de divulgação e oferecemos também espaços para apoios comerciais como forma de manter a Revista Práticas Pedagógicas em circulação.

Os avaliadores podem ser membros do Conselho Editorial e ou pareceristas externos na área da educação ou áreas afins, de acordo com afinidades temáticas, registradas em seus currículos na Plataforma Lattes.

As submissões das práticas serão recebidas em fluxo contínuo, sendo que os autores podem enviar seus textos a qualquer momento, para o e-mail revistapraticaspedagogicas@gmail.com. As informações dos autores serão usadas unicamente para fins desta revista. Cada trabalho pode ter até três autores, porém, um deles precisa estar na ativa ou ter participado da prática pedagógica em qualquer modalidade de ensino.

O autor deve identificar a natureza do seu trabalho, entre:

1. Relatos de experiência, sugestões de práticas pedagógicas e análises e críticas de práticas pedagógicas em forma de artigo – trata de aspectos relevantes de conteúdos trabalhados nas instituições de ensino, sugestões de práticas e análises e críticas de práticas pedagógicas. De acordo com suas características, sugere-se que tenha introdução, objetivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos, apresentação e discussão dos resultados, considerações finais e referências, sem que tenha que obrigatoriamente utilizá-las subtítulos.

2. Relatos de experiência – apresentação de práticas em sala de aula. Deve descrever o público-alvo da atividade, a metodologia e os resultados alcançados.

3. Análise de livros didáticos sobre práticas pedagógicas – trabalhos que versem sobre temas científicos relacionados às práticas pedagógicas.

4. Entrevistas – transcrição de entrevistas realizadas com pessoas relevantes para a educação sobre práticas pedagógicas.

5. Resenha – comentários sobre livros, artigos, revistas, filmes, vídeos, músicas e artistas que têm como tema as práticas pedagógicas.

6. Atividades educacionais – sugestões de práticas pedagógicas a serem realizadas devem incluir: o tema, a metodologia e os objetivos pretendidos.

Um modelo do formato de relatos de práticas pedagógicas em forma de artigos se encontra disponível para download por meio do seguinte link: [Relatos de experiência em formato de artigo](#)

O Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas

Surgiu em 2018, nos corredores das instituições escolares dos municípios de Belo Horizonte, Betim e Contagem, em Minas Gerais, em uma conversa informal entre os Prof. Me Joaquim Pires dos Reis, o Prof. Me. Hamilton Viana e a Prof^a Me^a Bruna Ingrid de Jesus Silva. Naquele tempo, uma semente foi plantada e, em pouco tempo, formou-se um grupo de pesquisa de professores que investigavam suas próprias práticas pedagógicas, pela pesquisa-ação-formação-continuada.

O Grupo compreendeu que o melhor método para analisar as próprias práticas pedagógicas seria pela pesquisa-ação-formação-continuada tendo a escola como local de pesquisa. A pesquisa-ação-formação é defendida como uma concepção de conceder o conhecimento da ação, de caráter colaborativo e reflexivo entre os sujeitos que são pesquisados, os pesquisadores e os formadores a fim de proporcionar maior autonomia para os alunos no ensino-aprendizado,

Os sujeitos envolvidos nessa ação educativa se motivam quando compreendem certos detalhes da docência, fazem modificações e facilitam o ensino-aprendizado, provocam mudanças comportamentais e constroem formação pela pesquisa-ação. O termo formação-continuada nesta pesquisa perpassa pela intenção de que os educandos educadores sejam pesquisados/pesquisadores/formadores das suas práticas docentes, do seu ensino-aprendizado no ambiente escolar.

O Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas é acessível à participação dos pesquisadores interessados em contribuir na promoção de uma aprendizagem significativa multiplicadoras de práxis sociais. Por consequência, permite trazer uma contribuição ímpar com olhares exotópicos evidenciando que a concepção do periódico se completa com a tríade autor, texto e leitor em busca constante de novas ações pedagógicas.

Contato



31-99923-2926 (Joaquim Reis)

31-99132-8191 (Hamilton Viana)



revistapraticaspedagogicas@gmail.com

SUMÁRIO

Entrevista

8- O Projeto PAS na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

SANTOS, Márcia de Souza dos - Entrevistadora
LEAL, Ana Paula do Carmo Souza – Entrevistada
CHAVES, Tatiane Fátima de Oliveira – Entrevistada

Artigos

12- O Uso Da Inteligência Artificial (IA) Para A Produção De Textos E Materiais Pedagógicos: Testando A IA Gemini Para Produzir Um Texto De História Para Alunos Do 8º e 9º Ano Do Ensino Fundamental

SILVA, Sérgio Eustáquio

33-A Prática Docente Frente a Depressão Infantil

SANTOS, Cátia Pereira dos
PEREIRA, Giovanna Gomes Augusto
MARTINS, Isadora de Araújo
NOMAN, Lígia dos Santos
PONCIANO, Sandra de Castro

55- Contribuições Do Trabalho Da Coordenação Na Educação Infantil Com A Implementação Das Leis 10.639/03 E 11.645/08

VIEIRA, Viviane de Paula
SILVEIRA, Katia Pedroso

67- A Mulher Negra E A Construção da Subjetividade: Reflexões em Pauta

SILVA, Bruna Ingrid de Jesus

Ensaio

80- Entre O Novo/Velho E A Resistência: O Papel Das Metodologias Ativas Na Educação De Matemática Na Rede Municipal De Belo Horizonte

ANASTACIO, Liliane Rezende
CONSOLAÇÃO, Kamila Gabriele Sousa da
SILVA, Brenda Maressa Romualda da

Relatos de Experiência

88- Protagonismo Estudantil na Produção de Textos

CARMO, Ana Clara Oliveira
BENEVIDES JUNIOR, Fábio Gonçalves

94- Educação para o Trânsito: Promovendo Segurança e Responsabilidade desde a Infância

ZAN, Meriele Ana
FURLAN, André Ricardo
FREITAS, Marcelo Cardoso de

99- Relato da Atividade Educacional de Pesquisa Científica "Eu no Planeta: Como Cheguei Até Aqui?"

ZAN, Meriele Ana

Entrevista

O Projeto PAS na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte¹

Márcia de Souza dos Santos - Entrevistadora²
Ana Paula do Carmo Souza Leal – Entrevistada³
Tatiane Fátima de Oliveira Chaves – Entrevistada⁴



[...] Percebemos que o trabalho desenvolvido na escola vem possibilitando quebra de barreiras e resistências [...]



Resumo

A prefeitura de Belo Horizonte iniciou o Projeto PAS (Psicólogo e Assistente Social) para dar suporte na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH). O intuito é promover a mediação de conflitos nas instituições escolares com um olhar multidisciplinar dos profissionais que foram encaminhados para cada escola da rede. Estes profissionais chegam a escola para atuarem de forma diferenciada de um atendimento clínico e individualizado, o intuito não é tratar de cada estudante em sua singularidade; mas sim de uma visão holística de cada um em um contexto mais geral. Para esclarecer equívocos e evidenciar a função destes profissionais na escola, a Revista Práticas Pedagógicas, em comemoração ao dia do psicólogo em 27 de agosto, entrevistou a psicóloga e também a assistente social de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), da regional Barreiro, em Belo Horizonte.

Palavras-chave: Atendimento. Mediação de conflitos. Psicologia. Assistência Social.

Abstract

The city of Belo Horizonte started the PAS Project (Psychologist and Social Worker) to provide support to the Belo Horizonte Municipal Education Network (RME/BH). The aim is to promote conflict mediation in school institutions with a multidisciplinary approach from professionals who were sent to each school in the network. These professionals arrive at the school to provide clinical and individualized care. The aim is not to treat each student in their uniqueness; but rather a holistic view of each person in a more general context. To clarify misconceptions and highlight the role of these professionals in the school, Revista Práticas Pedagógicas, in celebration of psychologist's day on August 27th, interviewed the psychologist and also the social worker from a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI), in the Barreiro region, in Belo Horizonte.

Keywords: Service. Conflict mediation. Psychology. Social Assistance.

¹ Entrevista realizada em formato online, no dia 10 de setembro de 2024, para discutir sobre o Projeto PAS implantado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

² Mestre em Educação e Formação Humana; Psicomotricista; Pós graduada em Tutoria no ensino à distância; Pós graduada em Neurociências aplicada à Educação; Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Pós graduada em Juventudes presentes na EJA. Integrante da equipe da Revista Práticas Pedagógicas.

³ LEAL é assistente social há 9 anos, pós-graduada em Gestão em Serviço Social, em Pedagogia social e Instrumentalidade em Serviço Social.

⁴ CHAVES é psicóloga há 17 anos, pós-graduada em Saúde Mental; Psicopatologia e Intervenção Psicossocial e Neuropsicopedagogia. Com experiência na área da Assistência Social; no atendimento em clínica; na Segurança Pública; na Avaliação Psicológica; no Atendimento especializado a crianças autistas e atualmente atuando na educação.

Entrevista

Dentre os diversos profissionais presentes nas escolas, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) deu o início ao Projeto PAS (Psicólogo e Assistente Social) para inserir um olhar diferenciado e multidisciplinar no ambiente escolar. Levando em consideração o dia do psicólogo, comemorado no dia 27 de agosto, e devido aos trabalhos voltados para Setembro Amarelo, realizamos uma entrevista com a psicóloga Tatiane e a assistente social Ana Paula, que atuam na Escola Municipal de Educação Infantil Mangueiras, localizada no bairro Mangueiras, regional Barreiro de Belo Horizonte (BH). Para início de conversa gostaríamos de expressar nossa gratidão pelo aceite ao nosso convite.

RPP 1. Qual a formação de vocês? Poderiam descrever as suas trajetórias até o momento atual, por gentileza?

Ana Paula (AP) – Sou assistente social há 9 anos, pós-graduada em Gestão em Serviço Social, em Pedagogia social e Instrumentalidade em Serviço Social.

Tatiane (T) – Sou psicóloga há 17 anos, pós-graduada em Saúde Mental; Psicopatologia e Intervenção Psicossocial e Neuropsicopedagogia. Com experiência na área da Assistência Social; no atendimento em clínica; na Segurança Pública; na Avaliação Psicológica; no Atendimento especializado a crianças autistas e atualmente atuando na educação.

RPP 2. Poderiam explicar sobre a atuação profissional antes de participar do Projeto PAS?

AP – Antes de atuar no projeto PAS, trabalhei como educadora infantil no município de Ibité, vale ressaltar que minha formação do Ensino Médio foi Magistério, o que proporcionou que eu viesse atuar na Educação Infantil. Em 2019, trabalhei como Assistente Social na Proteção Básica, CRAS Palmares, também no município de Ibité, me desligando em fevereiro de 2014, após esta data iniciei o contrato com o município de Belo Horizonte, no Projeto PAS.

T – Minha experiência anterior ao PAS foi, primeiramente, atuando em atendimento clínico, após atuei no CRAS de Pequi e de Betim, em Instituição de Longa Permanência para Idosos; Analista Social no Programa de Prevenção a Criminalidade do Estado de MG – PRESP BH, em Avaliação Psicológica para concurso da Polícia Militar (PM), palestrante sobre temas acerca de saúde mental e psicológica na Clínica Florescer.

RPP 3. Por que optaram em participar do processo seletivo do Projeto PAS?

Particpei do processo seletivo simplificado – PSS – do Projeto PAS para expansão dos conhecimentos profissionais e aquisição de experiência na área da educação.

RPP 4. Como ocorreu o processo seletivo, contratação e escolha da escola em que iriam atuar?

A contratação para o Projeto PAS ocorreu através de um processo seletivo, o qual foram avaliadas as experiências e títulos profissionais. Após, fomos convocadas para a escolha da escola, de forma livre, de acordo com a disponibilidade e no território que fosse mais próximo à residência.

RPP 5. Qual é a proposta de atendimento de vocês no Projeto PAS?

A proposta do Projeto PAS tem como objetivo ações que propiciem processos pedagógicos, visando tanto a melhoria do ensino e aprendizagem, como também auxiliar e contribuir com a escola através de observações e ações na tratativa da boa convivência do clima escolar.

RPP 6. Quais são os desafios que vocês enfrentam na rotina dentro da escola? Poderiam descrever um pouco do trabalho que vocês têm desenvolvido?

O trabalho desenvolvido pelo Projeto PAS tem vários desafios, mesmo porque é um projeto-piloto, novo no município e para todos. Sendo assim, nesta escola apontamos como maiores desafios a relação interpessoal com toda a comunidade escolar, a comunicação efetiva, a participação ativa dos familiares e também como desenvolver uma boa convivência e o diálogo intersetorial.

RPP 7. Na opinião de vocês, quais são as contribuições que o Projeto PAS vem possibilitando trabalho desenvolvido nas escolas?

Nós, profissionais do Projeto PAS, percebemos que o trabalho desenvolvido na escola vem possibilitando quebra de barreiras e de resistências para com a função da Psicóloga e da Assistente Social, assim como vem desenvolvendo relações interpessoais mais leves e com mudanças comportamentais através de intervenções pontuais sobre questões emergentes da escola e temas relevantes para a comunidade escolar.

RPP 8. Qual a percepção de vocês sobre a relação família, escola e Projeto PAS?

Na nossa percepção, a relação entre escola, família e Projeto PAS é algo que está sendo construído através da escuta ativa, observação, orientações e intervenções de questões emergentes trazidas do contexto familiar, educacional e aquelas provindas do olhar técnico da atuação dos profissionais do Projeto PAS.

RPP 9. O que vocês esperam alcançar a longo prazo com este projeto?

Desejamos alcançar e contribuir com os objetivos que o Projeto PAS almeja em prol de uma boa convivência e clima escolar, a fim de propiciar uma melhoria no ensino e aprendizagem para a rede pública municipal de ensino de BH.

RPP 10. Deixem uma mensagem para quem ainda confunde o papel da psicóloga e da assistente social nas escolas com o atendimento terapêutico de quem atua em clínica.

AP – A atuação do assistente social não se restringe na ação, apenas no âmbito da política de assistência social e sim na promoção dos direitos, na prevenção, contribuindo também na convivência da comunidade escolar e promovendo ações que visam melhorias em todo o contexto escolar.

T – Para esclarecimento, a atuação do psicólogo não visa o atendimento clínico de consultório que trata de questões pessoais e/ou transtornos mentais, a fim de aliviar o seu sofrimento, mas para uma atuação voltada para toda comunidade escolar, propiciando um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que o olhar e a escuta qualificada do profissional da psicologia, embasado em sua formação, é de suma importância e traz muitas contribuições para o contexto escolar.

Referências

CRP-MG. PBH contrata psicólogas(os) e assistentes sociais para escolas do município. CRP-MG, 12 jan. 2023. Disponível em: <<https://crp04.org.br/pbh-contrata-psicologasos-e-assistentes-sociais-para-escolas-do-municipio/>>. Acesso em: 05 set. 2024

OLIVEIRA, A. PBH Amplia Suporte em Escolas Municipais com Novos Psicólogos e Assistentes Sociais. Estadão MINEIRO, 14 jun. 2024. Disponível em: <<https://estadaomineiro.com.br/pbh-amplia-suporte-em-escolas-municipais-com-novos-psicologos-e-assistentes-sociais/noticias/>>. Acesso em: 08 set. 2024.



Artigo

O Uso Da Inteligência Artificial (IA) Para A Produção De Textos E Materiais Pedagógicos: Testando A IA Gemini Para Produzir Um Texto De História Para Alunos Do 8º e 9º Ano Do Ensino Fundamental

The Use Of Artificial Intelligence (AI) To Produce Texts And Teaching Materials: Testing Gemini AI To Produce A History Text For 8th Grade Elementary School

SILVA, Sérgio Eustáquio da¹

Resumo

O presente artigo apresenta a experiência de construção de textos a serem utilizados nas aulas de História para alunos dos 8º anos e 9º anos do ensino fundamental; a partir do uso de uma ferramenta de inteligência artificial (IA). Neste caso a ferramenta Gemini, do Google, a qual é apresentada em uma pequena descrição das suas capacidades. O artigo detalha os passos envolvidos na produção do texto, mostra os resultados apresentados pela IA Gemini e o texto final pronto para ser entregue aos alunos. Apresenta também uma avaliação do texto produzido com relação à sua correção dos dados históricos, clareza e coerência textual, relevância para o currículo, pensamento crítico, engajamento e interesse, bem como as conclusões ao final do artigo, sobre o uso da IA para produzir textos de História em um tempo significativamente menor do que o usual para a produção manual permitindo que o professor se dedique a outras atividades importantes, como a criação de atividades mais complexas e a interação individualizada com os alunos.

Palavras chaves: IA, Inteligência Artificial, Docência, Ensino De História.

Abstract

This article presents the experience of creating a History text for 8th grade students using an artificial intelligence (AI) tool, in this case Google's Gemini tool, which is presented in a brief description of its capabilities. The article details the steps involved in producing the text, shows the results presented by the Gemini AI and the final text ready to be delivered to the students. It also presents an evaluation of the text produced in relation to its historical accuracy, clarity and textual coherence, relevance to the curriculum, critical thinking, engagement and interest, as well as the conclusions at the end of the article about the use of AI to produce History texts in a significantly shorter time than is usual for manual production, allowing the teacher to dedicate themselves to other important activities, such as creating more complex activities and individualized interaction with students.

Keywords: AI, Artificial Intelligence, Teaching, History Teaching.

¹ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Especialista em História Moderna e Contemporânea; Professor de História da Rede Municipal de Belo Horizonte - RME-BH. Atualmente é gestor Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED - BH. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5477897831495678>.

1 - Introdução

A inteligência artificial (IA) tem se fortalecido como um dos pilares da transformação digital, impactando diversos setores, incluindo a educação. A crescente capacidade da IA em processar grandes volumes de dados, aprender padrões complexos e gerar conteúdo original revoluciona a forma como ensinamos e aprendemos.

Neste contexto, o presente trabalho discute a importância da IA na produção de conteúdo educacional, com destaque para a ferramenta Gemini e suas potencialidades testadas para a produção de textos informativos curtos (textos, esquemas, mapas mentais) para servir de suporte e memória à aulas expositivas dadas para alunos de 8º e 9º anos.

A produção de conteúdo educacional, tradicionalmente centrada na figura do professor, está sendo reconfigurada pela IA. Através de algoritmos avançados, é possível gerar materiais didáticos personalizados, adaptando-se ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno. Plataformas de ensino online, por exemplo, utilizam a IA para oferecer atividades interativas, além de fornecer feedback individualizado aos estudantes. Essa personalização da aprendizagem contribui para um maior engajamento e melhores resultados.

Além da personalização, a IA também possibilita a criação de conteúdo mais rico e dinâmico. Para Hora (2023) “(...)a utilização da IA permite a criação de conteúdos relevantes e personalizados para os clientes, baseados em suas preferências pessoais. Você pode empregar este recurso na produção de títulos para posts em blogs, publicações nas redes sociais, e-mail marketing ou recomendações customizadas por meio de algoritmos”.

Ferramentas de geração de texto por IA, como a Gemini, podem produzir artigos, resumos, traduções e até mesmo roteiros para aulas, otimizando o tempo dos professores e oferecendo aos alunos uma variedade de materiais para estudo. A Gemini, em particular, destaca-se pela sua capacidade de gerar textos coerentes e contextualmente relevantes, além de poder ser treinada para diferentes estilos e domínios.

Outra aplicação importante da IA na produção de conteúdo é a criação de simulações e jogos educativos. Essas ferramentas permitem aos alunos experimentar conceitos de forma prática e

interativa, facilitando a compreensão de temas complexos. A IA pode ser utilizada para gerar cenários realistas, adaptar o nível de dificuldade das atividades e fornecer *feedback* em tempo real.

O presente artigo relata a experiência de uso da IA Gemini, para a construção de um texto informativo de História, para alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental e uma pequena avaliação do texto produzido pela IA, da qualidade do texto, das suas características textuais e da aplicabilidade de um texto produzido por uma IA como material pedagógico para uso no ensino fundamental. Nosso objetivo com tal experiência foi verificar se a IA Gemini poderia ser um recurso de ajuda para o professor, no nosso caso de História, para a elaboração de materiais pedagógicos, em nosso experimento a geração de um texto informativo sobre a Revolução Industrial, apresentado à frente.

A versão da Gemini utilizada em nossa experiência foi a versão Nano², disponível na internet de graça e sem necessidade de assinatura.

O Gemini Nano é a menor versão da ferramenta de IA do Google sendo o modelo mais eficiente para realizar tarefas em dispositivos. De acordo com Hassabis (2023)³, CEO e Cofundador do Google DeepMind, o Gemini é o modelo mais flexível até agora — capaz de funcionar com eficiência em tudo, desde data centers até dispositivos móveis.

Suas capacidades envolvem usos mais gerais: resumos, respostas a perguntas menos complexas, correção de erros ortográficos e traduções. Isso quer dizer que o professor nem precisa estar conectado a um dispositivo laptop ou PC para fazer sua pesquisa no Gemini. O professor pode fazer isso diretamente do seu aparelho celular conectado à internet e já salvar no Drive do Google, por exemplo, enviar por e-mail, compartilhar com um colega, dentre outras opções.

1 - A IA Gemini e suas capacidades

Ainda de acordo com Hassabis (2023), “os sofisticados recursos multimodais do Gemini 1.0 podem ajudar a compreender informações complexas, sejam elas escritas ou visuais. Isso o torna

² A versão Nano é a ofertada gratuitamente na internet no site <https://gemini.google.com/>

³ Para ver a apresentação que Demis Hassabis fez da IA Gemini você pode consultar o link: <<https://blog.google/intl/pt-br/novidades/tecnologia/apresentando-o-gemini-nosso-maior-e-mais-habil-modelo-de-ia/#novas-capacidades>> Acesso em: 03 set. 2024.

excepcionalmente hábil em descobrir conhecimentos que podem ser difíceis de discernir em meio a grandes quantidades de dados.”

Hassabis (2023) também explica⁴ que a IA Gemini possui uma

notável capacidade de extrair insights de centenas de milhares de documentos por meio da leitura, filtragem e compreensão de informações ajudará a proporcionar novos avanços de forma ainda mais veloz em muitos campos, da ciência às finanças.

Numa linha de tempo, o Gemini é uma evolução do Bard, o modelo de IA do qual evoluiu, passando por um processo de refinamento e expansão, incorporando novas técnicas de aprendizado profundo e sendo treinado em conjuntos de dados cada vez mais massivos e diversificados, inclusive oriundos da internet. O resultado dessa evolução foi o Gemini, um modelo de linguagem multimodal que superou significativamente as capacidades de seu antecessor, Bard.

Em relação ao Bard, o Gemini representa um avanço significativo na área da inteligência artificial, demonstrando um enorme potencial para transformar diversas áreas da nossa sociedade. Sua capacidade de gerar e escrever textos de alta qualidade, combinada com sua natureza multimodal e capacidade de raciocinar, o torna uma ferramenta poderosa e versátil.

Conforme a mensagem de Hassabis (2023), ele assim define a IA Gemini:

Com uma pontuação de 90.0%, o Gemini Ultra é o primeiro modelo a superar os especialistas humanos em MMLU (Entendimento de Linguagem Massiva e Multitarefa), que usa uma combinação de 57 disciplinas, como matemática, física, história, direito, medicina e ética, para testar tanto o conhecimento sobre o mundo, quanto a capacidade de resolução de problemas.

Essa multimodalidade permite ao Gemini realizar tarefas complexas que demonstram um alto nível de compreensão⁵ do mundo real, como por exemplo:

- **Geração de texto criativo: O Gemini pode escrever poemas, roteiros, e-mails, códigos e outros** tipos de conteúdo, adaptando-se a diferentes estilos e tons.
- Traduções automáticas, de praticamente qualquer idioma: O modelo é capaz de traduzir textos de um idioma para outro com alta precisão, levando em consideração o contexto e as nuances da

⁴ Id. Ibid.

⁵ Importante ressaltar que no texto de apresentação de Hassabis, em vários pontos, ele fala tanto da capacidade de raciocínio do Gemini quanto da sua capacidade de compreender raciocínio também, inclusive comparando-a à outros sistemas de IA multimodais.

linguagem.

- Resumos de texto: O Gemini pode gerar resumos concisos e informativos de textos longos e complexos, identificando as ideias principais e as informações mais relevantes.
- Resposta a perguntas complexas: O modelo pode responder a perguntas que exigem clareza e compreensão profunda do assunto, fornecendo respostas completas e informativas.
- Escrever códigos de computadores: Escrever códigos em HTML, Python, dentre outras linguagens, por exemplo.
- Resolver problemas matemáticos: Compreende e resolve problemas matemáticos, dentre outras coisas.

Uma das características mais marcantes do Gemini (Hassabis, 2023) é sua habilidade de gerar textos de alta qualidade. O modelo utiliza algoritmos de aprendizagem profundos para analisar vastas quantidades de dados textuais e aprender as regras da linguagem. Em seguida, ele é capaz de gerar novos textos que sejam coerentes, relevantes e esteticamente determinados.

É essa capacidade que testamos em um exemplo, que será descrito mais à frente.

2 - Revisão da literatura sobre o tema

Na pesquisa sobre o tema não encontramos nenhum trabalho acadêmico⁶ tratando especificamente sobre utilização da IA para elaboração de materiais pedagógicos, apesar da vasta produção acadêmica sobre IA e educação sob diversos outros pontos de vista.

Ressaltamos aqui os trabalhos de Picão; Gomes; Alves; Barpi e Luchetti (2023); Teles e Nagumo (2024); Junior; dos Reis; de Gusmão; de Menezes; da Silva; dos Santos; Reinoso (2023); Santos; Guimarães; dos Santos Filho; Gomes; de Castilho; da Silva; Narciso (2024); da Silva; Ramos da Silva, Sérgio de Oliveira Barbosa; Lira Botelho; Mateus Barbosa Pinheiro; Dos Santos Peixoto & Borges de Menezes (2023), sobre aspectos diferenciados da relação entre IA e educação.

No entanto, uma pesquisa da empresa de consultoria McKinsey (2020) chamou nossa atenção. A pesquisa realizada com 2000 professores de diversos países, tais como Estados Unidos, Canadá,

⁶ Utilizamos duas plataformas eletrônicas em nossa pesquisa, a saber: o Google Acadêmico e a plataforma de pesquisa SciElo a partir do seguinte descritor, configurado para buscar exatamente os termos “uso da inteligência artificial para elaborar materiais pedagógicos”.

Cingapura e Reino Unido demonstra que 20 a 40% das horas atuais dos professores – o equivalente a 13 horas por semana – são utilizadas em atividades que poderiam ser automatizadas usando tecnologia já existente.

Ainda de acordo com a pesquisa da McKinsey (2020 p. 4, grifo nosso), **a área com maior potencial de automação é a preparação das aulas**. Os professores investigados disseram gastar 11 horas em média por semana em atividades de preparação das aulas.

Estimativas mostram que o uso eficaz da tecnologia poderia reduzir o tempo de preparação das aulas e de materiais pedagógicos em apenas seis horas. Segundo o estudo da McKinsey (2020), mesmo que os professores passem o mesmo tempo se preparando, a tecnologia poderia tornar esse tempo mais eficaz, ajudando-os a criar planos de aula e abordagens ainda melhores. Automações como o uso da tecnologia IA poderia reduzir esse tempo que os professores poderiam gastar com outras atividades (formação, administrativas, planejamento, etc.) de cinco para apenas três horas por semana.

É no sentido dessas conclusões que essa experiência se insere. Usar a IA para escrever textos informativos e/ou elaborar materiais que possam servir de memória ou de suporte para as aulas, bem como ser fonte para debates, conversas, atividades de compreensão de texto e letramento,

3 - Nosso Problema De Pesquisa

Nossa indagação inicial, a partir do contato e do reconhecimento com a ferramenta Gemini foi:

- Será possível utilizar a ferramenta Gemini para elaborar textos informativos de qualidade e que possam servir de suporte ou memória de aulas expositivas de História para alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental?

A partir dessa pergunta inicial outras também se seguiram:

- A qualidade dos textos produzidos é boa?
- Quais as características textuais dos textos produzidos pela IA Gemini sobre um tema específico da disciplina História, ofertada a alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental?
- Os textos produzidos estão corretos do ponto vista factual, temporal, geográfico e contextual do assunto solicitado?
- Os textos produzidos pelo Gemini são adequados à compreensão de alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental?

4 - Metodologia

O presente teste foi realizado escolhendo-se aleatoriamente um assunto do 8º ano para ter um texto didático informativo produzido pela IA Gemini, da Google, para ser utilizado por alunos do 8º ano.

O assunto escolhido foi a Revolução Industrial, a partir do qual foram eleitos os seguintes eixos para formar um Prompt (as instruções a partir da qual a IA foi formular o texto solicitado):

- A Revolução Industrial, seus antecedentes históricos;
- Localização temporal e geográfica da Revolução Industrial;
- A expansão da Revolução Industrial pela Europa;
- As fases da revolução industrial até a atualidade;
- O surgimento da classe trabalhadora;
- As consequências da revolução industrial para a classe trabalhadora;
- O surgimento das ideologias operárias,
- As ideias de Karl Marx e o surgimento do socialismo científico;
- A revolução científica e industrial na atualidade e os paradoxos com relação ao meio ambiente, ao trabalho automatizado, aos robôs e as implicações disso para o trabalho humano e o desemprego.

Elencados esses tópicos, foi solicitado a geração do texto a partir do seguinte Prompt⁷:

Escreva um texto longo explicando a revolução industrial, seus antecedentes históricos, onde e como ocorreu em primeiro lugar, sua expansão pela Europa, as fases da revolução industrial até a atualidade. Explique o surgimento da classe trabalhadora nas indústrias, como se formou essa classe operária e as consequências da revolução industrial para a classe trabalhadora. Explique, nesse contexto da revolução industrial, o surgimento das ideologias operárias, citando e explicando cada uma delas e o trabalho de Karl Marx e o surgimento do socialismo científico, explicando as diferenças entre o socialismo científico e utópico. Conclua com um texto sobre a revolução científica e industrial na atualidade, os paradoxos com relação ao meio ambiente, ao trabalho automatizado, aos robôs e as implicações disso para o trabalho humano e o desemprego.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Foi procedido o comando acima e foi gerado um texto, o qual à frente passaremos à sua avaliação, a

⁷ Segundo a própria Google, o Prompt “é uma solicitação de linguagem natural enviada a um modelo de linguagem para receber uma resposta. As solicitações podem conter perguntas, instruções, informações contextuais, exemplos e entrada parcial para que o modelo conclua ou continue. Depois que o modelo recebe uma solicitação, dependendo do tipo de modelo usado, ele pode gerar texto, embeddings, código, imagens, vídeos, músicas e muito mais.” Aqui nessa URL você encontra um manual introdutório ao design de Prompts para o Gemini <<https://cloud.google.com/vertex-ai/generative-ai/docs/learn/introduction-prompt-design?hl=pt-br>>. Nessa outra URL você encontra instruções de estratégias gerais de design de Prompt <https://cloud.google.com/vertex-ai/generative-ai/docs/learn/prompt-design-strategies?hl=pt-br>> (ambas acessadas em 4/9/2024)

partir dos pontos apresentados no nosso problema de pesquisa.

Posteriormente ao texto original gerado, usamos o sistema de diálogo presente na IA, para solicitar novos complementos e conteúdos que pudessem completar o texto para os objetivos desejados.

Após o output da IA Gemini foi efetuada uma avaliação do texto, das suas características textuais, da sua correção histórica, engajamento, dentre outros pontos.

5 - O Texto escrito pela IA

Segue abaixo o texto escrito pela IA Gemini⁸ a partir do Prompt acima:

A Revolução Industrial: Transformações e Desafios

A Revolução Industrial foi um período de profundas transformações sociais, econômicas e tecnológicas que marcaram o fim da era agrária e o início da era industrial. Originada na Inglaterra no século XVIII, essa revolução espalhou-se rapidamente pela Europa e pelo mundo, moldando o mundo como o conhecemos hoje.

Antecedentes e Início na Inglaterra

As origens da Revolução Industrial podem ser encontradas em um conjunto de fatores que convergiram na Inglaterra:

Revolução Agrícola: A mecanização da agricultura liberou mão de obra para as cidades e gerou excedentes agrícolas, alimentando a crescente população urbana.

Acúmulo de capital: A Inglaterra possuía uma burguesia mercantil forte, com capital acumulado através do comércio colonial.

Recursos naturais: A abundância de carvão e ferro, essenciais para a indústria, impulsionou o desenvolvimento tecnológico.

Invenções: A máquina a vapor, o tear mecânico e outras inovações tecnológicas revolucionaram os processos produtivos.

A Inglaterra foi o berço da Revolução Industrial, graças à combinação desses fatores. A indústria têxtil foi o primeiro setor a se industrializar, impulsionado pela demanda por tecidos de algodão.

Expansão pela Europa e Fases da Revolução Industrial

A partir da Inglaterra, a Revolução Industrial se espalhou pela Europa, com diferentes ritmos e características em cada país. A Bélgica, a França e a Alemanha foram as primeiras a adotar o modelo inglês.

A segunda fase da Revolução Industrial, marcada pela expansão da indústria pesada, pelo uso da eletricidade e do petróleo, e pela produção em massa, ocorreu no final do século XIX e início do século XX.

A terceira fase, a Revolução Técnico-Científica, iniciada após a Segunda Guerra Mundial, caracterizou-se pela automação, pela robotização e pela intensificação da pesquisa e desenvolvimento.

⁸ A formatação apresentada foi feita pelo autor mas o texto já é gerado numa formatação bastante aceitável.

O Surgimento da Classe Trabalhadora e as Ideologias Operárias

A Revolução Industrial gerou uma nova classe social: a classe operária. Milhões de pessoas migraram do campo para as cidades em busca de trabalho nas fábricas. As condições de trabalho eram precárias, com longas jornadas, baixos salários e ausência de direitos trabalhistas.

Diante dessa realidade, surgiram as primeiras ideologias operárias, buscando representar os interesses dos trabalhadores e propor alternativas ao sistema capitalista. O socialismo utópico, representado por pensadores como Robert Owen e Charles Fourier, defendia a criação de comunidades idealizadas, livres da exploração capitalista.

Karl Marx, no entanto, ofereceu uma análise mais científica da sociedade capitalista, identificando as contradições e as leis do movimento histórico. Marx e Engels desenvolveram o socialismo científico, que propunha a revolução proletária como única saída para a superação do capitalismo e a construção de uma sociedade socialista.

A Revolução Industrial na Atualidade: Desafios e Paradoxos

A Revolução Industrial continua a moldar o mundo contemporâneo, mas enfrenta desafios cada vez mais complexos. A automação e a robotização prometem aumentar a produtividade, mas também geram preocupações com o desemprego em massa. A questão ambiental se tornou central, com a necessidade de conciliar crescimento econômico e preservação do planeta.

A globalização intensificou a competição entre as empresas, exigindo maior flexibilidade e adaptação dos trabalhadores. A desigualdade social e a concentração de renda são outros desafios que persistem.

Em resumo, a Revolução Industrial foi um marco histórico que transformou profundamente a sociedade e a economia. Seus impactos são sentidos até hoje, e os desafios que ela gerou continuam a exigir soluções inovadoras e criativas.

Para aprofundar seus conhecimentos, sugiro que você pesquise sobre os seguintes temas:

- Neoliberalismo e seus impactos no mundo do trabalho
- A quarta revolução industrial e a inteligência artificial
- Os movimentos sociais e as lutas por direitos trabalhistas
- A relação entre a Revolução Industrial e o imperialismo
- As teorias da dependência e o subdesenvolvimento
- Gostaria de explorar algum desses temas com mais detalhes?

Observação: Este texto é uma introdução ao tema e pode ser aprofundado em diversos aspectos.

Palavras-chave: Revolução Industrial, classe trabalhadora, Karl Marx, socialismo, capitalismo, globalização, automação, robotização, desigualdade social

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Primeiramente é interessante observar que ao final do texto elaborado a própria ferramenta de IA sugere uma lista de conteúdos que podem complementar o texto escrito originalmente. Inclusive a própria IA chama a atenção para o caráter introdutório do texto e fornece opções para o professor aprofundar e complementar o texto ofertado. Para o professor isso é ótimo e permite-lhe ir dando os contornos desejados ao texto original até chegar a um formato final desejado, utilizando as sugestões da IA ou inserindo novos Prompts a partir do seu interesse particular.

Evidentemente, usar a ferramenta de CTRL C/CTRL V será necessário e (talvez) até um certo nível de intervenção do professor para dar uma formatação final ao texto de acordo com seus interesses.

Isso, no entanto, será um trabalho infinitamente menor que ele próprio pesquisar, ordenar, editar, complementar e formatar um texto final sobre um assunto qualquer desejado.

A título de experiência decidimos inserir um novo Prompt, com a finalidade de ampliar o texto original adicionando algo sobre a Revolução Industrial e a inteligência artificial (4ª Revolução Industrial), como aliás a própria IA já tinha sugerido. Decidimos dialogar mais um pouco, utilizando o prompt abaixo:

Escreva um texto longo sobre a quarta revolução industrial e a inteligência artificial, explicando o que é essa 4a revolução industrial, o papel da inteligência artificial, as conexões disso com a indústria 4.0 e como tecnologias potentes como Machine Learning, Big Data e Deep Learning estão sendo utilizadas pelos mais diversos tipos de fábricas, otimizando os processos produtivos. Explique ainda as consequências disso para os trabalhadores e para o emprego de trabalhadores humanos em geral.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O resultado desse novo processo foi o texto abaixo, que novamente apresentou ao final uma nova lista de temas que também poderiam ser mais explorados:

A Quarta Revolução Industrial e a Inteligência Artificial: Um Novo Rumo para a Produção

A Quarta Revolução Industrial, também conhecida como Indústria 4.0, marca um novo capítulo na história da humanidade, caracterizado pela fusão de tecnologias digitais, físicas e biológicas. Essa revolução é impulsionada pela inteligência artificial (IA), que está transformando radicalmente a forma como produzimos, consumimos e interagimos com o mundo.

O que é a Quarta Revolução Industrial?

A Indústria 4.0 é a convergência de tecnologias como a internet das coisas (IoT), a nuvem, a análise de big data, a inteligência artificial e a robótica. Essas tecnologias permitem a criação de fábricas inteligentes, onde máquinas e sistemas se comunicam entre si, coletando e analisando dados em tempo real para otimizar os processos produtivos.

As principais características da Indústria 4.0 são:

Conectividade: Todos os componentes da fábrica estão conectados, permitindo a troca de informações em tempo real.

Automação: Robôs e máquinas inteligentes realizam tarefas complexas, aumentando a eficiência e a precisão.

Personalização: A produção é personalizada para atender às necessidades específicas de cada cliente.

Análise de dados: Grandes volumes de dados são coletados e analisados para identificar padrões e otimizar processos.

O Papel da Inteligência Artificial na Indústria 4.0

A inteligência artificial é a força motriz da Indústria 4.0. Ela permite que as máquinas aprendam, raciocinem e tomem decisões de forma autônoma. Algumas das principais aplicações da IA na indústria são:

Manutenção preditiva: A IA pode prever falhas em equipamentos, permitindo realizar a manutenção de forma proativa e evitando paradas não programadas.

Controle de qualidade: Sistemas de visão computacional e aprendizado de máquina podem identificar defeitos em produtos com alta precisão.

Otimização da cadeia de suprimentos: A IA pode otimizar a logística, reduzindo custos e prazos de entrega.

Robótica colaborativa: Robôs e humanos trabalham em conjunto, complementando suas habilidades e aumentando a produtividade.

Tecnologias Potentes: Machine Learning, Big Data e Deep Learning.

Machine Learning: Essa tecnologia permite que as máquinas aprendam com os dados, identificando padrões e fazendo previsões. Na indústria, o machine learning é utilizado para otimizar processos, prever a demanda e personalizar produtos.

Big Data: O grande volume de dados gerados pelas fábricas exige ferramentas e técnicas para coletar, armazenar e analisar essas informações. O big data permite identificar tendências, padrões e insights que podem ser utilizados para melhorar a tomada de decisão.

Deep Learning: Uma subárea do machine learning, o deep learning utiliza redes neurais artificiais para realizar tarefas complexas, como reconhecimento de imagem e processamento de linguagem natural. Na indústria, o deep learning é utilizado para controlar robôs, analisar imagens de produtos e otimizar a produção.

Consequências para os Trabalhadores e o Emprego

A Indústria 4.0 e a inteligência artificial estão transformando o mundo do trabalho. Por um lado, essas tecnologias podem aumentar a produtividade, criar novos empregos e melhorar as condições de trabalho. Por outro lado, há o risco de desemprego em massa, à medida que as máquinas substituem os trabalhadores em diversas tarefas.

As principais consequências para os trabalhadores são:

Mudança nas habilidades requeridas: Os trabalhadores precisarão adquirir novas habilidades, como programação, análise de dados e resolução de problemas complexos.

Novos modelos de trabalho: O trabalho poderá ser mais flexível e personalizado, com a possibilidade de trabalhar remotamente e em tempo parcial.

Desigualdade: A automação pode aumentar a desigualdade, concentrando a renda nas mãos de poucos.

Para minimizar os impactos negativos da automação, é necessário:

Investir em educação e treinamento: Preparar os trabalhadores para os novos empregos.

Desenvolver políticas públicas que protejam os trabalhadores: Garantir um salário mínimo, direitos trabalhistas e proteção social.

Fomentar a criação de novos empregos: Incentivar o empreendedorismo e a inovação.

O Futuro do Trabalho

A Quarta Revolução Industrial está apenas começando, e seus impactos ainda são incertos. No entanto, é fundamental que a sociedade se prepare para essa nova realidade, investindo em educação, pesquisa e desenvolvimento, e em políticas públicas que garantam um futuro mais justo e equitativo para todos.

Em resumo, a Quarta Revolução Industrial e a inteligência artificial estão transformando a forma como produzimos e consumimos. É um momento de grandes oportunidades, mas também de grandes desafios. Ao entender as tecnologias envolvidas e seus impactos, podemos nos preparar para o futuro e construir um mundo melhor para todos.

Gostaria de explorar algum desses temas com mais detalhes?

Possíveis tópicos para discussão:

Impacto da IA na saúde e na medicina

Ética na inteligência artificial

O papel do governo na regulamentação da IA

A importância da educação para a era digital

O futuro do trabalho e a renda básica universal

Palavras-chave: Quarta Revolução Industrial, Indústria 4.0, inteligência artificial, machine learning, big data, deep learning, automação, robótica, futuro do trabalho.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

6 - O Texto A Ser Entregue Para Os Alunos Pelo Professor

Combinando os dois textos construídos pela IA Gemini e usando o recurso de Ctrl C/Ctrl V foi possível deixar o texto da forma desejada e com os conteúdos que me atendiam. O quadro abaixo mostra o texto pronto de acordo com meus interesses:

A Revolução Industrial: Transformações e Desafios

A Revolução Industrial foi um período de profundas transformações sociais, econômicas e tecnológicas que marcaram o fim da era agrária e o início da era industrial. Originada na Inglaterra no século XVIII, essa revolução espalhou-se rapidamente pela Europa e pelo mundo, moldando o mundo como o conhecemos hoje.

Antecedentes e Início na Inglaterra

As origens da Revolução Industrial podem ser encontradas em um conjunto de fatores que convergiram na Inglaterra:

Revolução Agrícola: A mecanização da agricultura liberou mão de obra para as cidades e gerou excedentes agrícolas, alimentando a crescente população urbana.

Acúmulo de capital: A Inglaterra possuía uma burguesia mercantil forte, com capital acumulado através do comércio colonial.

Recursos naturais: A abundância de carvão e ferro, essenciais para a indústria, impulsionou o desenvolvimento tecnológico.

Invenções: A máquina a vapor, o tear mecânico e outras inovações tecnológicas revolucionaram os processos produtivos.

A Inglaterra foi o berço da Revolução Industrial, graças à combinação desses fatores. A indústria têxtil foi o primeiro setor a se industrializar, impulsionado pela demanda por tecidos de algodão.

Expansão pela Europa e Fases da Revolução Industrial

A partir da Inglaterra, a Revolução Industrial se espalhou pela Europa, com diferentes ritmos e características em cada país. A Bélgica, a França e a Alemanha foram as primeiras a adotar o modelo inglês. A segunda fase da Revolução Industrial, marcada pela expansão da indústria pesada, pelo uso da eletricidade e do petróleo, e pela produção em massa, ocorreu no final do século XIX e início do XX.

A terceira fase, a Revolução Técnico-Científica, iniciada após a Segunda Guerra Mundial, caracterizou-se pela automação, pela robotização e pela intensificação da pesquisa e desenvolvimento.

O Surgimento da Classe Trabalhadora e as Ideologias Operárias

A Revolução Industrial gerou uma nova classe social: a classe operária. Milhões de pessoas migraram do campo para as cidades em busca de trabalho nas fábricas. As condições de trabalho eram precárias, com longas jornadas, baixos salários e ausência de direitos trabalhistas.

Diante dessa realidade, surgiram as primeiras ideologias operárias, buscando representar os interesses dos trabalhadores e propor alternativas ao sistema capitalista. O socialismo utópico, representado por pensadores como Robert Owen e Charles Fourier, defendia a criação de comunidades idealizadas, livres da exploração capitalista.

Karl Marx, no entanto, ofereceu uma análise mais científica da sociedade capitalista, identificando as contradições e as leis do movimento histórico. Marx e Engels desenvolveram o socialismo científico, que propunha a revolução proletária como única saída para a superação do capitalismo e a construção de uma sociedade socialista.

A Revolução Industrial na Atualidade: Desafios e Paradoxos

A Revolução Industrial continua a moldar o mundo contemporâneo, mas enfrenta desafios cada vez mais complexos. A automação e a robotização prometem aumentar a produtividade, mas também geram preocupações com o desemprego em massa. A questão ambiental se tornou central, com a necessidade de conciliar crescimento econômico e preservação do planeta.

A globalização intensificou a competição entre as empresas, exigindo maior flexibilidade e adaptação dos trabalhadores. A desigualdade social e a concentração de renda são outros desafios que persistem.

A Quarta Revolução Industrial e a Inteligência Artificial: Um Novo Rumo para a Produção

A Quarta Revolução Industrial, também conhecida como Indústria 4.0, marca um novo capítulo na história da humanidade, caracterizado pela fusão de tecnologias digitais, físicas e biológicas. Essa revolução é impulsionada pela inteligência artificial (IA), que está transformando radicalmente a forma como produzimos, consumimos e interagimos com o mundo.

O que é a Quarta Revolução Industrial?

A Indústria 4.0 é a convergência de tecnologias como a internet das coisas (IoT), a nuvem, a análise de big data, a inteligência artificial e a robótica. Essas tecnologias permitem a criação de fábricas inteligentes, onde máquinas e sistemas se comunicam entre si, coletando e analisando dados em tempo real para otimizar os processos produtivos.

As principais características da Indústria 4.0 são:

Conectividade: Todos os componentes da fábrica estão conectados, permitindo a troca de informações em tempo real.

Automação: Robôs e máquinas inteligentes realizam tarefas complexas, aumentando a eficiência e a precisão.

Personalização: A produção é personalizada para atender às necessidades específicas de cada cliente.

Análise de dados: Grandes volumes de dados são coletados e analisados para identificar padrões e otimizar processos.

O Papel da Inteligência Artificial na Indústria 4.0

A inteligência artificial é a força motriz da Indústria 4.0. Ela permite que as máquinas aprendam, raciocinem e tomem decisões de forma autônoma. Algumas das principais aplicações da IA na indústria são:

Manutenção preditiva: A IA pode prever falhas em equipamentos, permitindo realizar a manutenção de forma proativa e evitando paradas não programadas.

Controle de qualidade: Sistemas de visão computacional e aprendizado de máquina podem identificar defeitos em produtos com alta precisão.

Otimização da cadeia de suprimentos: A IA pode otimizar a logística, reduzindo custos e prazos de entrega.

Robótica colaborativa: Robôs e humanos trabalham em conjunto, complementando suas habilidades e aumentando a produtividade.

Tecnologias Potentes: Machine Learning, Big Data e Deep Learning

Machine Learning: Essa tecnologia permite que as máquinas aprendam com os dados, identificando padrões e fazendo previsões. Na indústria, o machine learning é utilizado para otimizar processos, prever a demanda e personalizar produtos.

Big Data: O grande volume de dados gerados pelas fábricas exige ferramentas e técnicas para coletar, armazenar e analisar essas informações. O big data permite identificar tendências, padrões e insights que podem ser utilizados para melhorar a tomada de decisão.

Deep Learning: Uma subárea do machine learning, o deep learning utiliza redes neurais artificiais para realizar tarefas complexas, como reconhecimento de imagem e processamento de linguagem natural. Na indústria, o deep learning é utilizado para controlar robôs, analisar imagens de produtos e otimizar a produção.

Consequências para os Trabalhadores e o Emprego

A Indústria 4.0 e a inteligência artificial estão transformando o mundo do trabalho. Por um lado, essas tecnologias podem aumentar a produtividade, criar novos empregos e melhorar as condições de trabalho. Por outro lado, há o risco de desemprego em massa, à medida que as máquinas substituem os trabalhadores em diversas tarefas.

As principais consequências para os trabalhadores são:

Mudança nas habilidades requeridas: Os trabalhadores precisarão adquirir novas habilidades, como programação, análise de dados e resolução de problemas complexos.

Novos modelos de trabalho: O trabalho poderá ser mais flexível e personalizado, com a possibilidade de trabalhar remotamente e em tempo parcial.

Desigualdade: A automação pode aumentar a desigualdade, concentrando a renda nas mãos de poucos.

Para minimizar os impactos negativos da automação, é necessário:

Investir em educação e treinamento: Preparar os trabalhadores para os novos empregos.

Desenvolver políticas públicas que protejam os trabalhadores: Garantir um salário mínimo, direitos trabalhistas e proteção social.

Fomentar a criação de novos empregos: Incentivar o empreendedorismo e a inovação.

O Futuro do Trabalho

A Quarta Revolução Industrial está apenas começando, e seus impactos ainda são incertos. No entanto, é fundamental que a sociedade se prepare para essa nova realidade, investindo em educação, pesquisa e desenvolvimento, e em políticas públicas que garantam um futuro mais justo e equitativo para todos.

CONCLUSÃO:

Em resumo, a Revolução Industrial foi um marco histórico que transformou profundamente a sociedade e a economia. Seus impactos são sentidos até hoje, e os desafios que ela gerou continuam a exigir soluções inovadoras e criativas. A Quarta Revolução Industrial e a inteligência artificial estão transformando a forma como produzimos e consumimos. É um momento de grandes oportunidades, mas também de grandes desafios. Ao entender as tecnologias envolvidas e seus impactos, podemos nos preparar para o futuro e construir um mundo melhor para todos.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

7 - E se o professor quiser trabalhar com questões dissertativas para discussão e compreensão do texto?

Logo após a geração do texto apresentado acima foi solicitado, usando a caixa de diálogo da ferramenta IA, a elaboração de 6 questões dissertativas para trabalhar com os alunos, a partir do seguinte Prompt:

Elabore 5 questões dissertativas com nível de alunos de 8º ano para serem respondidas sobre os 2 textos produzidos acima

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Ao que se seguiu a seguinte resposta da IA, com as questões elaboradas, objetivos de cada questão e sugestão para respostas das mesmas e ainda (PASMEN) sugestões para aplicação das questões.

O detalhe é que os objetivos, as sugestões de resposta e as indicações para aplicação das questões eu nem coloquei no meu Prompt, como puderam observar. No entanto, como pedi uma tarefa para alunos a IA já deduziu os objetivos e sugeriu as respostas, como podem ver abaixo:

Perguntas elaboradas pela IA Gemini sobre o texto da Revolução Industrial apresentado acima (formatado pelo autor):

5 Questões Dissertativas sobre a Quarta Revolução Industrial e Inteligência Artificial para Alunos do 8º Ano

Com base nos textos sobre a Quarta Revolução Industrial e a Inteligência Artificial, elaborei 5 questões que estimulam a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos:

1- O que é a Quarta Revolução Industrial e como ela se diferencia das revoluções industriais anteriores?

Objetivo: Compreender a natureza e os elementos distintivos da Indústria 4.0.

Resposta esperada: O aluno deve identificar as principais características da Indústria 4.0, como a conectividade, a automação, a personalização e a análise de dados, e compará-las com as revoluções industriais anteriores, destacando o papel central da tecnologia digital e da inteligência artificial.

2- Qual o papel da inteligência artificial na Indústria 4.0? Cite exemplos de como a IA está sendo utilizada nas fábricas.

Objetivo: Entender as aplicações práticas da inteligência artificial no contexto industrial.

Resposta esperada: O aluno deve explicar como a IA está sendo utilizada para otimizar processos, melhorar a qualidade dos produtos, prever falhas em equipamentos e tomar decisões mais eficientes. Exemplos podem incluir a manutenção preditiva, o controle de qualidade por meio de visão computacional e a robótica colaborativa.

3- Quais são as vantagens e os desafios da Quarta Revolução Industrial para os trabalhadores?

Objetivo: Refletir sobre os impactos da automação e da inteligência artificial no mercado de trabalho.

Resposta esperada: O aluno deve discutir as vantagens, como a criação de novos empregos e a melhoria das condições de trabalho, e os desafios, como a possibilidade de desemprego e a necessidade de novas habilidades.

4- Como as tecnologias como machine learning, big data e deep learning estão transformando a indústria?

Objetivo: Compreender o funcionamento dessas tecnologias e seus impactos na produção industrial.

Resposta esperada: O aluno deve explicar como essas tecnologias permitem que as máquinas aprendam, analisem grandes volumes de dados e tomem decisões mais precisas, otimizando os processos produtivos.

5- Você acredita que a Quarta Revolução Industrial trará mais benefícios ou mais problemas para a sociedade? Justifique sua resposta.

Objetivo: Promover a reflexão crítica sobre os impactos da Indústria 4.0 na sociedade como um todo.

Resposta esperada: O aluno deve apresentar um ponto de vista pessoal, fundamentado em argumentos e evidências, sobre os impactos da Indústria 4.0 na sociedade, considerando tanto os aspectos positivos quanto os negativos.

Sugestões para a aplicação das questões:

Trabalho individual ou em grupo: As questões podem ser trabalhadas de forma individual ou em grupos, estimulando a colaboração e a troca de ideias.

Pesquisa: Os alunos podem realizar pesquisas em diversas fontes para aprofundar seus conhecimentos sobre o tema.

Debate: Após a realização das pesquisas, pode ser organizado um debate para discutir os diferentes pontos de vista sobre as questões propostas.

Produção de textos: Os alunos podem produzir textos argumentativos ou informativos sobre as temáticas abordadas.

Apresentações: Os alunos podem preparar apresentações para compartilhar seus conhecimentos com a turma.

Ao trabalhar com essas questões, os alunos poderão desenvolver habilidades como:

- Leitura e interpretação de textos
- Análise e síntese de informações
- Pensamento crítico
- Comunicação oral e escrita
- Trabalho em equipe
- Criatividade e inovação

Lembre-se: O objetivo principal é estimular a curiosidade e o interesse dos alunos pela ciência e pela tecnologia, além de promover a reflexão sobre os impactos das inovações na sociedade.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

8 - Qual foi meu trabalho então, para chegar ao resultado final?

O meu trabalho como professor foi pensar numa estrutura de texto que me atendia, transformar essa estrutura num Prompt (pedir à IA o que eu queria), avaliar a resposta da IA Gemini, pedir uma resposta complementar, copiar e formatar as duas respostas que me atendiam.

No meu caso ainda, os resumos ofertados ao final de cada um dos textos eu optei em transformá-los numa conclusão final em 2 parágrafos (uma conclusão de cada texto produzido pela IA) apresentada ao final do texto editado para ser ofertado aos alunos.

Isso tudo foi feito em não mais do que 25 minutos, incluindo o acréscimo e formatação das perguntas dissertativas solicitadas, para se encaixarem na formatação do texto.

9 - Avaliando o texto produzido

Para avaliar o texto produzido foi construída uma escala Likert⁹ que estabeleceu os seguintes critérios: correção histórica, clareza e coerência textual, relevância para o currículo, provoca o pensamento crítico e engajamento e interesse. Os graus de concordância são **CT (concordo totalmente)**, **CP (concordo parcialmente)**, **N (neutro)**, **DP (discordo parcialmente)**, **DT (discordo totalmente)**, como mostrado abaixo:

Quadro avaliativo do texto produzido pela IA Gemini:

Critérios	CT	CP	N	DP	DT
Correção histórica					
Precisão dos fatos: As informações apresentadas estão localizadas corretamente temporal e geograficamente.	X				
Contextos históricos: Os eventos históricos estão situados em seus contextos sociais, políticos e culturais adequados.	X				
Causalidade: As relações de causa e efeito entre os eventos estão claras e logicamente consistentes.	X				
Atualização: O texto está atualizado em relação aos temas solicitados.	X				
Clareza e coerência textual					
Linguagem acessível: A linguagem utilizada está clara, objetiva e adequada à faixa etária dos alunos	X				
Estrutura textual: O texto apresenta uma organização lógica, com introdução,	X				

⁹ Uma escala de Likert é uma escala de avaliação usada para medir as opiniões, motivações e outros aspectos dos participantes. Ela usa uma série de opções de resposta que variam de uma opinião extremamente positiva a uma extremamente negativa, às vezes incluindo opções moderadas ou uma neutra. No entanto, as escalas de 5 e 7 pontos são as mais populares porque elas conseguem medir a direção e a intensidade da resposta.

desenvolvimento e conclusão bem definidos.					
Coerência interna: As ideias apresentadas estão interligadas de forma coesa, evitando contradições ou informações desconexas.	X				
Relevância para o Currículo					
Alinhamento com os conteúdos: O texto aborda temas relevantes para o currículo de história do 8º ano, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.	X				
Abordagem multidisciplinar: O texto estabelece conexões com outras áreas do conhecimento, como geografia, sociologia e filosofia, enriquecendo a compreensão dos alunos.	X				
Provocar o Pensamento Crítico					
Questões desafiadoras: O texto apresenta questões que estimulem os alunos a pensar de forma crítica, analisando diferentes perspectivas e interpretando as informações.		X			
Fontes históricas: O texto apresenta diferentes versões de um mesmo fato histórico, incentivando os alunos a comparar e avaliar as fontes.		X			
Engajamento e interesse					
Narrativa envolvente: Narrativa construída de forma a provocar interesse e engajamento		X			
Apresenta pontos para debate e discussão: Texto apresenta pontos que podem ser discutidos e ampliados	X				

Fonte: Elaborados pelo autor.

De uma forma geral a avaliação foi positiva em praticamente todos os critérios avaliados. Os únicos dois critérios que receberam uma avaliação parcial são critérios que dependem bastante da forma de construir o Prompt na solicitação da tarefa.

A IA Gemini mostrou que pode ser uma ferramenta valiosa na tarefa de construir textos pedagógicos da disciplina História para alunos de 8º e 9º anos, diminuindo o trabalho do professor e liberando-o para outras atividades pedagógicas como planejamento ou mesmo para o descanso.

Com relação aos dois pontos avaliados como CP (Concordo Parcialmente) penso que são pontos difíceis para uma IA fazer por conta própria mas que podem ser ajustados a partir de bons Prompts, que levem em consideração esses tópicos, na sua solicitação.

O texto completo e formatado sem as perguntas solicitadas deu aproximadamente 4 páginas, sem cabeçalho. Com as perguntas e cabeçalho daria para organizar tudo em aproximadamente 5 páginas. Relembro que esse número de páginas se refere ao uso de dois Prompts.

O único **ponto negativo** que poderíamos destacar é que os textos gerados por vezes se apresentam muito esquemáticos e menos descritivos e detalhados em suas descrições, usando formas mais

concisas e rápidas para explicar as coisas¹⁰.

10 - Conclusão

A utilização de ferramentas de IA generativa para a produção de textos informativos pedagógicos de História demonstra um potencial transformador no processo de elaboração de materiais pedagógicos como textos informativos, esquemas, mapas mentais, resumos, atividades de pesquisa etc., podendo, sem dúvida, configurar-se como uma valiosa ferramenta para professores do ensino fundamental, proporcionando uma série de benefícios, tais como:

- **Economia de tempo:** Uma das principais vantagens da IA generativa é a capacidade de gerar textos de qualidade em um tempo significativamente menor do que o necessário para a produção manual. Essa economia de tempo permite que o professor se dedique a outras atividades importantes, como a criação de atividades mais complexas e a interação individualizada com os alunos.
- **Versatilidade:** A ferramenta não se limita à produção de textos lineares. Ela é capaz de gerar diversos formatos de conteúdo, como resumos, esquemas, mapas mentais, questões de múltipla escolha e discursivas. Essa versatilidade permite que o professor crie materiais didáticos mais completos e diversificados, adaptando-os às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.
- **Personalização:** A IA generativa pode ser ajustada para gerar textos com diferentes níveis de complexidade, adaptando-se ao conhecimento prévio dos alunos e aos objetivos de aprendizagem de cada turma. Essa personalização contribui para uma aprendizagem mais significativa e eficaz.
- **Criação de conteúdos diversos:** A ferramenta pode ser utilizada para gerar uma grande variedade de conteúdo, desde textos explicativos sobre eventos históricos até atividades interativas para fixar o aprendizado. Essa diversidade de materiais torna as aulas mais dinâmicas e interessantes, aumentando o engajamento dos alunos.

A utilização da IA generativa Gemini em nosso experimento mostrou um poderoso potencial como recurso para os professores de História, auxiliando-os na criação de materiais didáticos de alta qualidade e na otimização do tempo dedicado ao planejamento das aulas. Ao utilizar essa ferramenta, o professor pode se concentrar em aspectos mais estratégicos do ensino, como a mediação das

¹⁰ Lembrando que a versão da IA Gemini utilizada nesse experimento foi a versão Nano, o que certamente influencia no tipo de devolutiva (*output*) da ferramenta.

aprendizagens e a promoção do desenvolvimento crítico dos alunos, ou mesmo em momentos de descanso e lazer.

É importante ressaltar que a IA generativa não substitui o professor, mas sim o complementa. O papel do docente continua sendo fundamental para a seleção dos conteúdos, a criação de atividades desafiadoras e a avaliação da aprendizagem dos alunos. A IA deve ser vista como uma ferramenta a serviço da educação, e não como um fim em si mesma.

Um professor bem formado, bem informado e com capacidades para fazer links, pontes, entre os conteúdos, entre o passado e presente, em dar voz à agentes sociais muitas vezes esquecidos, em trazer à tona movimentos sociais preteridos em livros didáticos, é de fundamental importância para que a IA gere conteúdos inteligentes e contextualizados com a atualidade, como fizemos com a segunda parte do texto sobre revolução industrial inserindo a questão da 4ª revolução industrial, seus desdobramentos e consequências para a sociedade, para os trabalhadores e para a educação.

Para finalizar, a ferramenta de IA generativa Gemini, analisada aqui, apresenta um grande potencial para transformar a forma como ensinamos e aprendemos História. Ao aproveitar os benefícios dessa tecnologia, os professores podem criar aulas mais dinâmicas, personalizadas e eficazes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e duradoura dos alunos.

11 - Referências bibliográficas

HASSABIS, D. (2023). **Apresentando o Gemini: nosso maior e mais hábil modelo de IA. Google.** Disponível em <<https://blog.google/intl/pt-br/novidades/tecnologia/apresentando-o-gemini-nosso-maior-e-mais-habil-modelo-de-ia/#mensagem-sundar>> (Acesso em 3/9/2024)

HORA, G. (2023). **Como usar a inteligência artificial na estratégia de marketing em 2023.** Disponível em <<https://www.metropoles.com/colunas/m-buzz/como-usar-a-inteligencia-artificial-na-estrategia-de-marketing-em-2023>> (Acesso em 17/9/2023)

JÚNIOR, J. F. C., dos REIS NETO, R. A., de GUSMÃO, V. R., de MENEZES, N. L. B., da SILVA, M. I., DOS SANTOS, L. S. R., ... & REINOSO, L. F. (2023). **O futuro da aprendizagem com a inteligência artificial aplicada à educação 4.0.** *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais.* Disponível em <<https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/view/94/96>> (Acesso em 17/9/2024)

MCKINSEY & Company (2020). BRYANT, J. ; Heitz, C. ; Saurabh, S. ; Wagle, D. **How artificial intelligence will impact K-12 teachers.** Disponível em <<https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/how-artificial-intelligence-will-impact-k-12-teachers>> (Acesso em 3/9/2024).

PICÃO, F. F., GOMES, L. F., Alves, L. ., BARPI, O., & LUCHETTI, T. A. . (2023). Inteligência Artificial e Educação: Como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. *Revista Amor Mundi*, 4(5), 197–201. <<https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i5.254>> (Acesso em 17/9/2024)

RAMOS DA SILVA, K., SERGIO DE OLIVEIRA BARBOSA, L; LIRA BOTELHO, W., MATEUS BARBOSA PINHEIRO, J.; DOS SANTOS PEIXOTO, I., & BORGES DE MENEZES, I. (2023). Inteligência artificial e seus impactos na educação: Uma revisão sistemática. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar* - ISSN 2675-6218, 4(11), e4114353. <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i11.4353>

SANTOS, S. M. A. V., Guimarães, C. D., dos Santos Filho, E. B., Gomes, L. F., de Castilho, L. P., Da Silva, M. V. M., ... & Narciso, R. (2024). **Inteligência artificial na educação**. *Revista Contemporânea*, 4(1), 1850-1870.

TELES, L.; Nagumo, E. **Uma inteligência artificial na educação para além do modelo behaviorista**. *Revista Ponto de Vista, [S. l.]*, v. 12, n. 3, p. 01–15, 2023. DOI: 10.47328/rpv.v12i3.15452. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15452>> (Acesso em: 5 set. 2024)



A Prática Docente Frente a Depressão Infantil

Teaching Practice in the Face of Childhood Depression

SANTOS, Cátia Pereira dos¹
PEREIRA, Giovanna Gomes Augusto²
MARTINS, Isadora de Araújo³
NOMAN Lúgia dos Santos⁴
PONCIANO, Sandra de Castro⁵

Resumo

O artigo apresenta os resultados obtidos na pesquisa *Depressão Infantil: uma análise da prática docente frente a esta patologia*. Com este artigo, tem-se por objetivo apresentar os dados relevantes obtidos, revelando os dados mais significativos da investigação. Tratou-se de uma investigação qualitativa, com característica exploratória e descritiva, que utilizou o estudo de caso para levantamento de dados, utilizando como ferramenta metodológica a entrevista semiestruturada com professoras a respeito da depressão infantil e para a análise, recorreu-se a análise de conteúdo. Os resultados apontaram que a maioria das entrevistadas percebem que seus alunos e alunas apresentam sintomas depressivos. Confirmando o que dizem alguns pesquisadores em seus estudos. De acordo com eles, os professores percebem as primeiras modificações provenientes do quadro depressivo nas crianças. E entendem que na sua maioria, elas fazem sintoma na escola e que muitos dos casos, apresentam como consequência, o baixo rendimento escolar.

Palavras-chave: Infância, Sintomas, Depressão Infantil.

Abstract

The article presents the results obtained in the *Child Depression research: an analysis of teaching practice in the face of this pathology*. This article aims to present the relevant data obtained, revealing the most significant data from the investigation. It was a qualitative investigation, with an exploratory and descriptive characteristic, which used a case study to collect data, using as a methodological tool the semi-structured interview with teachers regarding childhood depression and for the analysis, we used the analysis of content. The results showed that the majority of interviewees realize that their male and female students have depressive symptoms. Confirming what some researchers say in their studies. According to them, teachers notice the first changes arising from depressive symptoms in children. And they understand that the majority of them present symptoms at school and that many of the cases present low academic performance as a consequence.

Keywords: Childhood, Symptoms, Childhood Depression.

1 - Introdução

O mês de setembro é considerado Setembro Amarelo para o combate ao suicídio, que é o ato mais extremo de uma pessoa com quadro depressivo. Referente ao contexto educacional, a educação formal se baseia na busca por diagnósticos que possibilitem justificar o comportamento dos alunos, independentemente do nível de ensino, fundamentados em laudos médicos e que centralizam a

¹ SANTOS – Professora de 1º e 2º Ciclos na Rede Municipal de Ensino (RME) de Belo Horizonte, também é Psicopedagoga Clínica e Institucional.

² PEREIRA é Psicopedagoga Clínica e Institucional.

³ MARTINS é Psicopedagoga Clínica e Institucional.

⁴ NOMAN é Psicopedagoga Clínica e Institucional.

⁵ PONCIANO é Psicopedagoga Clínica e Institucional.

condição desses alunos nas patologias, que surgem como entraves aos processos de aprendizagem.

Nesse contexto a proposta deste artigo é discorrer sobre a depressão infantil na instituição escolar. Os profissionais da escola e familiares mais próximos observam que as crianças podem experimentar tristeza de forma passageira. Porém, quando alguns sintomas aparecem com mais frequência, é preciso observar se existe o transtorno de humor. Para Kaplan & Sadock's (2007), existem dois critérios que avaliam os transtornos de humor em crianças e adolescentes, que são a depressão ou euforia, e a irritabilidade.

A depressão infantil é tema de investigação de autores como Bahls (2002), Baptista (2000), Barbosa (1995), dentre outros, preocupados em estabelecer as importantes distinções em sua sintomatologia, em sua forma de denunciar, suas causas e efeitos no desenvolvimento da criança.

Dados das pesquisas dos autores supracitados descrevem uma estreita relação entre sintomas depressivos e rendimento escolar, contudo permanece ainda a necessidade de se sistematizar conhecimentos sobre a natureza mais específica dessa relação, pois tanto os sintomas da depressão podem contribuir para a dificuldade de aprendizagem do aluno, quanto o baixo rendimento escolar pode conduzir ao surgimento de sintomas depressivos. (CRUVINEL 2009).

Ademais, Boruchovitch & Cruvinel(2004) demonstram que a incidência de sintomas depressivos em crianças com dificuldades escolares é considerada alta, principalmente quando comparada com a taxa de prevalência de sintomatologia de depressão infantil sem que se observe concomitantemente as dificuldades de aprendizagem. As autoras, afirmam a importância do papel da escola e professores quanto ao reconhecimento da depressão infantil, já que, esta, pode interferir no rendimento dos alunos e também nas estratégias de aprendizagem.

Crianças com história de depressão apresentam um desempenho acadêmico abaixo do esperado. Sommerhalder e Stela (2001) citados por Boruchovitch e Cruvinel (2009) descrevem que, na criança deprimida, as funções cognitivas como atenção, concentração, memória e raciocínio encontram-se alteradas, o que interfere no desempenho escolar. Esta é a relação dos efeitos que a depressão infantil ocasiona no processo de aquisição de conhecimento das crianças.

Bahls (2002) elucida que são os professores que lidam e percebem as primeiras modificações provenientes do quadro depressivo nas crianças. Por isso, há que se averiguar qual o real

conhecimento que esses profissionais têm da depressão em crianças; o que permitiria verificar a prática docente e sua atuação na possibilidade de um diagnóstico precoce e nas prováveis práticas interventivas.

A Metodologia, que apresenta o estudo qualitativo, através do recorte de dez entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com professores da Rede pública e particular de Belo Horizonte, . A Análise de conteúdo que contém trechos das entrevistas, divididos nas seguintes categorias: *Sintomas da Depressão Infantil, Depressão Infantil e baixo rendimento escolar, Encaminhamentos à criança com sintomas de depressão e Do Diagnostico às Práticas Pedagógicas*. Nas considerações finais, são apresentadas algumas reflexões do trabalho desenvolvido, especialmente referente as entrevistas, e também, a importância de estudos e profissionais, como, os psicopedagogos, que podem contribuir no processo de desenvolvimento de uma criança que tem Depressão infantil.

2. Do Conhecimento Da Depressão Ao Reconhecimento Da Depressão Infantil

No intuito de melhor analisar a existência do quadro depressivo nas crianças foi necessário buscar na literatura obras que permitam, não só o conhecimento dessa patologia, mas também o entendimento do que é a depressão na infância e como ela se desenvolve de forma geral. Neste sentido, utilizou-se os teóricos Dalgarrondo (2008), Barbosa e Lucena (1995), Boruchovitch e Cruvinel (2003) que ajudam a compreender melhor o que é depressão , e seus sintomas nas crianças.

2.1. Síndromes Depressivas

Para compreender melhor o que é a depressão infantil, se faz necessário que se tenha em mente, também, a noção do que são as “síndromes depressivas”, o termo “síndromes depressivas” é explicado por Dalgarrondo (2008), do ponto de vista psicopatológico como aquelas que se caracterizam, em maioria, pelo humor triste e o desânimo.

No entanto, o mesmo autor supracitado aponta que tais síndromes podem ser caracterizadas por uma multiplicidade de sintomas:

sintomas afetivos, instintivos e neurovegetativos, ideativos e cognitivos, relativos à auto avaliação, à vontade e à psicomotricidade. Também podem estar presentes, em formas graves de depressão, sintomas psicóticos (delírios e/ou alucinações), marcante alteração psicomotora (geralmente lentificação ou estupor) e fenômenos biológicos (neurais ou neuroendócrinos) associados. (DALGALARRONDO, 2008. p. 307)

No intuito de sistematizar o processo diagnóstico para os transtornos depressivos o DSM-IV (2002) estabelece que, no período de no mínimo duas semanas, cinco critérios (sintomas) devem ser apresentados para que se comprove a existência do transtorno depressivo. Os critérios listados por Dalgalarrondo (2008, p. 310) são:



Entretanto, apesar dos já apontados sintomas e da possibilidade de sistematizá-lo, Fleck *et al.* (2003) apontam que

a depressão é subdiagnosticada e sub-tratada. Em torno de 50% a 60% dos casos de depressão não são detectados pelo médico clínico. Muitas vezes, os pacientes deprimidos também não recebem tratamentos suficientemente adequados e específicos. A morbi-mortalidade associada à depressão pode ser em boa parte prevenida (em torno de 70%) com o tratamento correto. (FLECK *et al.*, 2003)

Há também que se verificar a diferença existente entre os subtipos de transtornos depressivos, a partir do conhecimento mais aprofundado de cada um deles há melhor possibilidade da busca de um tratamento adequado e, conseqüentemente, maior êxito. De acordo com Dalgalarrondo (2008) os subtipos mais utilizados pela psiquiatria são:

1. Episódio ou fase depressiva e transtorno depressivo recorrente
 2. Distímia
 3. Depressão atípica
 4. Depressão tipo melancólica ou endógena
 5. Depressão psicótica
 6. Estupor depressivo
 7. Depressão agitada ou ansiosa
 8. Depressão secundária ou orgânica
- (DALGALARRONDO, 2008, p. 309)

A importância do estudo e do reconhecimento dos quadros depressivos se faz cada vez mais urgente visto que, como alegam Fleck *et al.* (2003), a depressão foi considerada, na década de 1990, como a quarta causa específica de incapacitação. A previsão para o ano de 2020 é ainda mais alarmante, colocando a depressão como a segunda causa de incapacitação em países em desenvolvimento e primeira nos países desenvolvidos. Os quadros depressivos e seus efeitos na vida humana poderão ser comparados as limitações trazidas pelas doenças isquêmicas cardíacas graves.

2.2. Depressão Infantil

Apesar de constar em dados históricos relatos sobre depressão infantil que datam do século XVII, é só a partir da década de 1960 que cresce a publicação de estudos a respeito desse tema. Acreditava-se que crianças não tinham maturidade psicológica e estrutura cognitiva para experimentar dessa patologia.

As crianças deprimidas não podem rir. E uma criança que não ri nem pode brincar nem brigar; é uma criança enferma(...). As crianças deprimidas são tímidas, fogem da companhia dos demais, não jogam, não tem confiança em si mesmas, o que pode leva-las inclusive ao suicídio. (POLAINO (1988), *apud* BARBOSA e LUCENA (1995))

Num primeiro momento, tal psicopatologia tinha sua sintomatologia considerada análoga ao quadro depressivo em adultos, no entanto, ao passar a ser atribuída a depressão infantil o caráter de *entidade sindrômica independente* cresce a necessidade de investigação mais aprofundada das peculiaridades da mesma.

Surgem nos anos de 1960 dois termos que buscam caracterizar a depressão infantil: *depressão mascarada e equivalentes depressivos*. Barbosa e Lucena(1995) explicam tais conceitos segundo a constatação de que crianças podem padecer de depressão, porém apresentam sintomatologia distinta daquela presente em adultos (o que justifica o uso de termo mascarada). Já os equivalentes depressivos dizem dos sintomas descritos nos casos de depressão infantil: hiperatividade, enurese, aumento da agressividade, ansiedade, insônia.

A partir da década de 1970 já se tornava irrefutável a aceitação da existência da depressão na infância o que leva ao maior número de publicações e incentivos a estudos. Novos postulados são apresentados que indicam que os sintomas na depressão na infância variam de acordo com a idade (BAPTISTA; GOLFETO, 2000).

[...] comprova-se que os sintomas somáticos e psicológicos das depressões variam em função da idade da criança, podendo apreciar-se, à medida que a criança vai crescendo, certas tendências a substituir sintomas somáticos por psicológicos mais específicos que a depressão no adulto. (BARBOSA E LUCENA, 1995)

Ao dizer dos possíveis transtornos comórbidos à depressão infantil, Baptista *et al.* (2001) apontam que a depressão infantil pode estar relacionada a problemas acadêmicos, desordens de conduta, transtornos de ansiedade, déficit de atenção, pânico, desordens alimentares, entre outros; é alta a incidência de outros transtornos associados a depressão.

Não há dúvidas de que fatores internos da criança podem agir ou não como inibidores no processo da aprendizagem. Fierro (1996) aponta a necessidade, de o aluno ser considerado na totalidade, considerando os aspectos da sua personalidade, seu estado emocional e suas crenças, pois todas estas questões interferem no processo de aprendizagem. Atualmente o diagnóstico da depressão infantil ainda segue os critérios clínicos utilizados para o diagnóstico em adultos.

A imprecisão desses itens do diagnóstico indica a necessidade de melhores especificações dos sintomas depressivos, além da crescente demanda de se abranger as peculiaridades da depressão infantil em tais formas de categorização das enfermidades.

Enfatiza-se a escola e a família como contextos nos quais o quadro depressivo pode ser gerado ou potencializado. No âmbito familiar são citadas as disputas familiares, enfermidades crônicas, instabilidade na convivência, como características de um ambiente insatisfatório e patologizante. Na escola, a depressão infantil pode ser constatada no baixo rendimento escolar e na constante necessidade de lidar com o fracasso, podendo ser confundida com demais patologias considerando a semelhança de sua sintomatologia àquelas de quadros de “hiperatividade, distúrbio de conduta, agressividade entre outros.” (BORUCHOVITCH; CRUVINEL, 2003).

Sobre o papel do professor no auxílio do diagnóstico da depressão em crianças, Livingston (1985) citado por Boruchovitch e Cruvinel (2003, p. 83) afirma que é necessário que “os educadores precisam estar informados a respeito da depressão infantil e que os professores precisam ficar atentos a alguns sinais apresentados pela criança e sugere ainda o desenvolvimento de mais pesquisas na área”.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa situa-se no âmbito qualitativo, tendo como método o *estudo de caso*, que segundo Yin, citado por Ventura (2007, p. 384):

representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

A ideia de *estudo de caso* está embasada na ideia de estudo de caso múltiplo, no qual há a condução de vários estudos simultaneamente visando a construção de um resultado final que compreenda as semelhanças entre os casos estudados e também suas singularidades. Para tanto, Yin (2014) evidencia a necessidade de se considerar o contexto no qual se estão inseridos os “casos” a serem analisados, já que para se atingir o fenômeno em sua complexidade e profundidade se faz indispensável à busca pela clareza da dimensão contextual. Diante da clareza, apresentou-se na pesquisa o seguinte problema: Qual é o real conhecimento que os professores têm da depressão em crianças e o que permitiria verificar sua prática e sua atuação na possibilidade de um diagnóstico precoce e nas prováveis práticas interventivas? O objetivo geral da pesquisa desenvolvida consistiu em verificar os conhecimentos que os/as professores/as do Ensino Fundamental têm sobre a depressão e de que forma lidam com as crianças com diagnóstico de depressão infantil na escola.

A discussão sobre os aspectos da depressão infantil após a verificação de que na literatura brasileira são escassos os estudos que visem compreender a complexidade dessa patologia; baixa produção acadêmica sobre a temática e a limitação da compreensão da população leiga a respeito da existência da depressão em crianças. O estudo na consciência que educadores e professores têm de tal patologia, nos atrelamos à ideia já citada de modo introdutório de que é na escola e na aprendizagem que se pode observar os primeiros sintomas da depressão nas crianças.

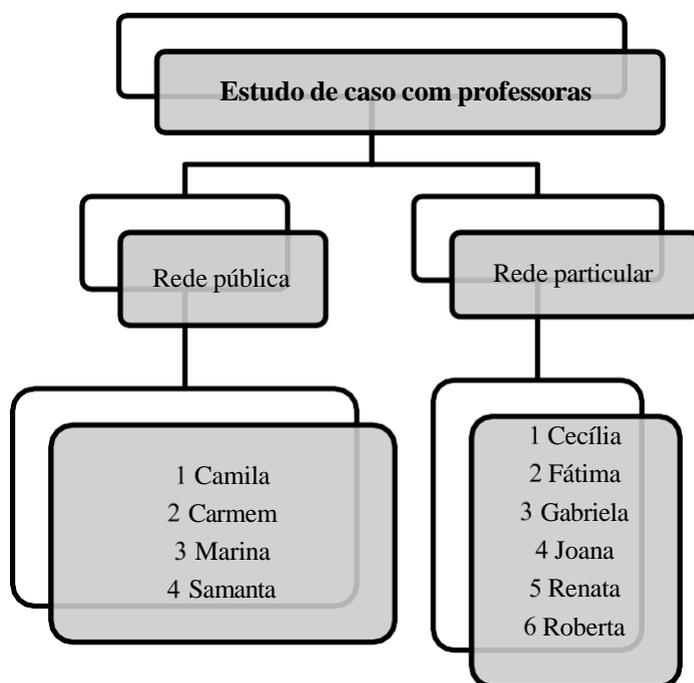
Segundo Roesch (1999), citado por Silva e Fossá (2013), a escolha pela entrevista semiestruturada garante ao entrevistador uma melhor captação da perspectiva do sujeito entrevistado, de modo a não acumular demasiadas informações que não constroem de forma clara a visão do entrevistado.

Para analisar os dados foi utilizado a análise de conteúdo, pois é

um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Quanto a interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da

subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise. Jamais esquecendo, do rigor e da ética, que são fatores essenciais (FREITAS, CUNHA, & MOSCAROLA, 1997, *apud* SILVA E FOSSÁ, 2013, p.3).

Na pesquisa foram realizadas entrevistas com 10 (dez) professoras atuantes na cidade de Belo Horizonte -MG, assim divididas: 4 professoras que lecionam na rede pública e 6 delas atuam na rede particular de ensino, mais especificamente, no Ensino Fundamental.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Foi atribuído a cada uma delas um nome fictício, de modo a resguardar o sigilo estabelecido para a pesquisa. Observou-se quatro categorias principais e recorrentes a serem analisadas e discutidas junto a literatura. Para compreender as categorias estabelecidas é necessário evidenciar o conceito de diagnóstico. O termo diagnóstico provém do francês *diagnostic*, termo que remete ainda ao grego *diagnóstikos* e significa “capaz de ser discernível”, “discernimento”, referindo-se em nosso contexto ao conhecimento de uma dada doença. (SILVA, 2013). Realizar um diagnóstico adequado do problema é de extrema importância, uma vez que os dados obtidos irão permitir que seja feito um programa de intervenção de acordo com as necessidades da criança.

Em Barbosa (2012), consta que escola vai exercer um papel importante no diagnóstico, pois quando se instala uma DI (depressão infantil) em uma criança, os primeiros sinais são o baixo rendimento escolar e a dificuldade em realizar as tarefas, devidos à falta de concentração.

Portanto, sugere-se que sejam pesquisadas formas de intervenção na escola que favoreçam o preparo dos professores e dos outros profissionais que lidam com a criança. Desse modo, promover-se-ia uma prevenção para distúrbios emocionais como a depressão infantil além de uma condição de tratamento desses distúrbios fora do contexto clínico.

4. Análise De Dados

4.1. Sintomas da depressão infantil

Para se analisar os sintomas da depressão infantil parte-se da conceituação de *sintomas emergentes* trazida por Dalgarrondo (2008) na qual se estabelece que

sintomas emergentes são todas aquelas vivências psicopatológicas mais destacadas, individualizáveis, que o paciente experimenta. Incluem as esferas que não fazem parte dos transfundos, como alucinação (sensopercepção), um sentimento (afetividade), um delírio (juízo), uma paramnésia (memória), uma alteração do pensamento ou da linguagem, etc. (DALGALARRONDO, 2008, p. 294)

Ao serem questionados a respeito do conhecimento que já possuem sobre os sintomas da depressão infantil, os professores da rede particular entrevistados responderam:

Quadro 1 – Sintomatologia da depressão infantil na visão das professoras

Professora Gabriela:	“Falava que a depressão infantil está voltada –claro – à área comportamental da criança então a partir do momento que a gente observasse a criança que estava com o comportamento totalmente diferenciado que no caso é de tristeza, de estar muito amuadinha num canto, se afasta do grupo em todos os momentos... aquela criança que já era interagida desde o início de repente começa ficar assim, a alimentação altera, o rostinho, a gente consegue observar esses detalhes. Isso que eu fiquei sabendo como depressão” (Entrevista professora Gabriela linhas 4-10, p.X) “Conheço só essa mudança de humor, de apetite, de semblante, só basicamente isso mesmo.” (entrevista professora Gabriela, linhas 31-32, p.X)
Professora Fátima	“(…) o que me vem é a questão do choro, uma criança muito quietinha, que se isola, eu acho que os olhos também, olheira também, pode ser um sinal... insegurança...”(Entrevista professora Fátima, linhas 31-33, p .X)
Professora Renata	"Olha[...] Eu já li alguns artigos e revistas muito curto, não nada muito profundo, né, daquilo que conhecimento, conversando com o colega, né! reportagem né! É (...) programa passando alguma coisa sobre isso, mas nunca li livro que fala ou que aprofunda sobre assunto." (Entrevista professora Renata. Linhas 21-24, p.X) "Sim, acredito, que a criança que (...) ela tem uma depressão ela... eu imagino que ela seja como uma depressão de um adulto (...)" (Entrevista professora Renata. Linhas 25-26, p. X)
Professora Joana	“Na verdade (!) agora, agora, eu não estou lembrando não, mas eu creio que pode iniciar como estou dizendo, a questão de a criança ficar sozinha, sabe (!) ela só quer ficar sozinha, ela não quer conversar, ela quer ficar no mundo dela, se fechar simplesmente (...) ela se fecha.” (Entrevista professora Joana. Linhas 18-21, p.X)
Professora Roberta	"Tristeza profunda, choro constante, isolamento, não tem vontade de nada, a saúde fica comprometida e as pessoas as vezes tem vontade de morrer." (Entrevista professora Roberta. 6-7, p.X)

Professora Cecília	“Assim como outras doenças de fundo emocional, é muito difícil definir quando uma criança está sofrendo de depressão, pois elas ainda estão aprendendo a lidar com as situações, e com seus sentimentos. Uma doença apresenta um quadro prolongado, então observando os comportamentos da criança, observando sua postura e conduta, além de alterações em seu rendimento escolar podem ajudar na produção de um diagnóstico.” (Entrevista professora Cecília. linhas 4-9, p. X) “Alguns[...] como[:]tristeza, isolamento, e apatia constantes.” (Entrevista professora Cecília. linha 10, p. X)
--------------------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebe-se que as seis professoras possuem conhecimento de alguns dos sintomas característicos da depressão infantil ou já estiveram em contato com artigos e literatura que tratam desta temática. Como alega a professora Roberta, muitas vezes o quadro depressivo na infância pode se evidenciar por meio da “tristeza profunda, choro constante, isolamento, não tem vontade de nada, a saúde fica comprometida e as pessoas as vezes tem vontade de morrer.” (Entrevista professora Roberta. 6-7, pX). A professora Gabriela aponta também, como possíveis sintomas da depressão infantil “mudança de humor, de apetite, de semblante, só basicamente isso mesmo.” (entrevista professora Gabriela, linhas 31-32, p.X)

Tal conhecimento apontado pelas professoras supracitadas está de acordo com as principais pesquisas publicadas neste âmbito, onde aponta-se como sintomas da depressão infantil:

São sintomas comuns nesta faixa etária humor depressivo ou irritável, dificuldade de concentração, alteração do sono (frequente hipersonia em crianças) ou apetite, sintomas de culpa ou inutilidade, diminuição de interesses, isolamento social, declínio escolar, fadiga e pensamento de morte ou suicídio, ainda que em crianças menores de sete anos a noção de morte não tenha conotação definitiva. (TARELHO e SCIVOLETTO, 2002)

Humor deprimido na maior parte do dia, falta de interesse nas atividades diárias, alteração de sono e apetite, falta de energia, alteração na atividade motora, sentimento de inutilidade, dificuldade para se concentrar, pensamentos ou tentativas de suicídio. (CRUVINEL e BORUCHOVITCH, 2003)

Já para professora Cecília é necessário que se tenha uma avaliação continuada dos sintomas observados, uma vez que, ela considera que a “doença apresenta um quadro prolongado”. Segundo a docente, a constatação do quadro depressivo pode ser percebida pelo professor “observando os comportamentos da criança, observando sua postura e conduta, além de alterações em seu rendimento escolar, podem ajudar na produção de um diagnóstico.” (Entrevista professora Cecília. linhas 4-9, p. X). Ao dizer da participação dos professores na construção do diagnóstico, Livingston (1985) citado por Boruchovitch e Cruvinel (2003) aponta para a necessidade de os professores estarem atentos as manifestações da depressão infantil no ambiente escolar, visto que essas podem apresentar diferentes características. Em especial, ressalta-se a expressão de tristeza, mudanças no nível das atividades,

diminuição do rendimento escolar, retraimento social, fracasso em finalizar as tarefas, agressividade e sentimento de impotência.

Para professora Renata, é possível que o quadro depressivo na infância tenha sintomatologia análoga à depressão em adultos: " acredito, que a criança (...) ela tem uma depressão (...) eu imagino que ela seja como uma depressão de um adulto. (Entrevista professora Renata. Linhas 25-26, p. X). Percebe-se que o ponto enfatizado pela professora Renata é alvo de discussão constante pois ora acredita-se que há correspondência com a sintomatologia adulta e ora aponta-se para sintomas diferentes e antagonicos da depressão em adultos. “Por exemplo, Rehm e Sharp (1999) afirmam que a depressão em crianças se manifesta de uma forma diferente da depressão no adulto, de forma que rejeitam a ideia de que a depressão infantil seja diagnosticada pelos mesmos critérios utilizados para o adulto.” (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2004, p.370)

Já as professoras de rede pública entrevistadas, trouxeram as seguintes respostas para a questão que pretendia analisar o conhecimento da sintomatologia da depressão infantil:

Quadro 2 – Conhecimento prévio das professoras sobre depressão infantil

Professora Samanta:	“Bom, a gente observa a criança. É[...] se ela tá muito quietinha, no canto dela, ou se ela não relaciona direito com os colegas, ou se qualquer situação ela chora, ou ela agride. Porque tem crianças que manifestam de formas diferentes. Então a gente tem que observar como é aquela criança normalmente, se tem uma mudança brusca, então a gente tenta observar o que que é que tá acontecendo nesses aspectos.” (Entrevista professora Samanta. Linhas 15-19, p. X) “Ah[...] Bom. São esses que eu falei anteriormente[:] Baixa tolerância a frustração, ela fica muito introspectiva, ou ela demonstra agressividade, ou muito chorosa, ou não faz as atividades, se nega a fazer as atividades em sala, né, e incomoda os colegas, incomoda o professor, ou então não se expressa de forma nenhuma na sala. Isso que a gente percebe. É lógico que tem algo mais, mas o que a gente percebe assim mais claramente, são esses sintomas, essas questões.” (Entrevista professora Samanta. linhas 20-25, p. X)
Professora Camila:	“Tristeza, choro constante, tremura, fraqueza, não tem vontade de nada, não conversa, não tem interação com as outras crianças.” (Entrevista professora Camila. Linhas 8-9, p.X)
Professora Carmem:	“Sim. Ansiedade, melancolia, inapetência, perda de peso, alheamento” (Entrevista professora Carmem. Linha 4, p.X)
Professora Marina:	“Sim. A criança não se interessa por nada e não há brincadeira que a faça sentir-se melhor... Fica parada o tempo todo, né, e quer sempre alguém em quem confie por perto.” (Entrevista professora Marina. Linhas 8-9, p. X)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebe-se que, ao se analisar as falas das quatro professoras de escola pública entrevistadas, a totalidade delas pode citar uma enorme gama de sintomas da depressão infantil. A professora Samanta aponta para a necessidade de se conhecer as causas e as evidencias de mudanças de comportamento: “a gente tem que observar como é aquela criança normalmente, se tem uma mudança brusca, então a gente tenta observar o que que é que tá acontecendo nesses aspectos.” (Entrevista professora Samanta.

Linhas 17-19, p. X). É relatado também, que a depressão na infância pode ser “denunciada” pelo desinteresse pelas atividades propostas em sala, como aponta a professora Marina: “A criança não se interessa por nada e não há brincadeira que a faça sentir-se melhor... Fica parada o tempo todo, né, e quer sempre alguém em quem confie por perto.” (Entrevista professora Marina. Linhas 8-9, p. X)”. Inevitavelmente, são relatados pelas professoras os já conhecidos sintomas de tristeza e apatia, sintomas estes presentes também na depressão em adultos.

Ao dizerem dos sintomas da depressão infantil mais evidentes na escola Coli, Marchesi, Palácios e colaboradores apontam características semelhantes às aquelas evidenciadas pela professora Marina ao dizerem que são a “falta de concentração, o desinteresse pelas atividades escolares e a diminuição no rendimento escolar” os sintomas mais facilmente perceptíveis na escola. Se no âmbito escolar essas características se potencializam outras evidências são perceptíveis no dia-a-dia da criança como perda de interesse por quase todas as atividades, mudanças no peso ou apetite, problemas do sono, falta de energia, agitação ou lentidão motora, ideias de morte etc. (COLI, MARCHESI, PALÁCIOS *et al.* 2004)

No entanto, apesar de possuírem bom conhecimento da sintomatologia da depressão infantil, os professores entrevistados apontam que nunca conviveram com alunos já diagnosticados com tal patologia, mas evidenciam situações em que perceberam e constaram algumas características que podiam apontar para a existência de um quadro depressivo. Conhecendo-se os sintomas da depressão infantil, torna-se inevitável se pensar nos efeitos que tal sintomatologia traz ao rendimento escolar, ou seja ao processo de aprendizagem das crianças já diagnosticadas com este transtorno.

4.2. Depressão Infantil e Baixo rendimento escolar

De acordo com Carvalho (2000), citado por Marcondes e Sigolo (2008) para se pensar na definição do baixo rendimento escolar é necessário que se tenha em mente quais são os objetivos da escolarização, para tanto se estabelece que

o objetivo da escolarização é a aquisição de conhecimentos construídos sócio-culturalmente, pensando nas etapas iniciais desse processo os conteúdos seriam as aquisições da leitura, escrita e cálculos elementares. Assim sendo, o baixo rendimento escolar se traduziria como uma resposta inadequada a essa aquisição ou ainda uma apreensão parcial dos conhecimentos esperados para essa fase. (MARCONDES E SIGOLO, 2008.)

Dado este conceito norteador, volta-se as entrevistas feitas com dez professores da rede pública e

particular de Belo Horizonte, nas quais, a maioria dos entrevistados aponta que a depressão infantil pode afetar o rendimento escolar tornando-o abaixo do que se espera de determinado aluno.

Ao responderem, as professoras da rede particular entrevistados deram as seguintes repostas:

Quadro 3 – Percepção das professoras da relação entre rendimento escolar e depressão infantil

“Você acredita que a criança com depressão pode ter o rendimento escolar alterado? De que forma?”	
Professora Gabriela	“A depressão como muitos outros fatores, mas a depressão em si ela altera sim, porque eu acredito que a criança não está com aquele... pra a gente colocar um desenvolvimento esperado a gente entende que a criança tem que estar psicologicamente preparada, mentalmente... então a gente engloba, assim, um conjunto de fatores, né? Com certeza, se altera isso, se a depressão vem vai alterar todos, o rendimento vai ser um dos primeiros que a gente vai ver logo de cara.” (Entrevista professora Gabriela. linhas 33-39, p.X)
Professora Fátima:	“Eu acho que pode afetar... eu acho que afeta em tudo. Até a relação com os colegas, consigo mesmo...aí vem.. eu acho que ficam outras coisas por trás disso tudo e se não for tratado, se não for da maneira correta, outras coisas vão influenciando também; no cognitivo, na atenção..” (Entrevista professora Fátima. Linhas 34-37, p. X)
Professora Cecília:	“Sim, a depressão tem como característica o desinteresse em assuntos em geral. E o processo de aprendizagem envolve interesse, descoberta, cooperação, atenção[!] Uma criança doente não tem a mesma disposição, não está nas mesmas condições e não terá o mesmo resultado que o de uma criança saudável na sala de aula em relação ao processo de ensino-aprendizagem.” (Entrevista professora Cecília. Linhas 11-16, p. X)
Professora Renata:	“Ela não tem vontade de estudar, brincar, né! (...) são coisas que uma criança normal gosta, participar das atividades prazerosas para ela, alguns (?), ela vai ter dificuldade em todo tempo em relacionar com o outro e até mesmo se envolver em qualquer atividade.” (Entrevista professora Renata. Linha, 26-30, p.X)
Professora Joana:	"Olha (...) é uma pergunta bem complicada, né! (...) Não tem como, sabe por que? Se ela se isola, se ela quer ficar sozinha, então, que ela não quer nada, ela quer ficar sozinha, ela não quer fazer nada. Pra mim ela fica sozinha, ela se isola o tempo todo. Ela não quer fazer nada, ela não quer comer, então, pra mim não tem (!) Tudo dela vai mudar. Então o rendimento dela vai cair!" (Entrevista professora Joana. Linha, 22-27, p.X)
Professora Roberta:	"Sim, por causa da falta de interação social, perda de conteúdo, o rendimento escola pode fica comprometido." (entrevista professora Roberta. Linhas 8-9, p.X)

Percebe-se que, em sua totalidade, as professoras da rede particular consideram que a depressão infantil pode afetar o rendimento escolar. Como aponta a professora Cecília “a depressão tem como característica o desinteresse em assuntos em geral. E o processo de aprendizagem envolve interesse, descoberta, cooperação, atenção Uma criança doente não tem a mesma disposição, não está nas mesmas condições e não terá o mesmo resultado que o de uma criança saudável na sala de aula em relação ao processo de ensino-aprendizagem.” (Entrevista professora Cecilia. Linhas 12-16, p.X). Ao dizer das possíveis causas que levam ao baixo rendimento escolar Sommerhalder e Stela (2001) citados por Boruchovitch e Cruvinel (2003) reforçam os pontos citados pela docente e apontam que

na criança deprimida, as funções cognitivas como atenção, concentração, memória e raciocínio encontram-se alteradas, o que interfere no desempenho escolar, uma vez que na sala de aula, a criança com sintomas de depressão normalmente mostra-se desinteressada pelas atividades, apresenta dificuldade em permanecer atenta nas tarefas e esse

comportamento interfere de forma negativa na aprendizagem dessas crianças. (CRUVINEL e BORUCHOVITCH, 2003)

Quadro 4 - EFEITO DA DEPRESSÃO INFANTIL NO RENDIMENTO ESCOLAR

Professora Camila:	“Não, esta menina vivia para ler e estudar, ela ficava isolada dos seus colegas, mas, fazia todos seus deveres. As vezes faltava as aulas, mas, seu rendimento era muito bom.” (entrevista professora Camila. Linhas 10-11)
Professora Carmem:	“Sim. Não presta atenção nas aulas..., não apresenta interesse pelas atividades e avaliações...é só.” (Entrevista professora Carmem. Linhas 5-6, p.X)
Professora Marina:	“ Sim. Quando perde o interesse na escola. (Entrevista professora Marina. Linha 11, p. X)
Professora Samanta:	“Com certeza[!] com certeza [!] Ela vai render muito pouco. O rendimento acadêmico dela vai ficar bem aquém do esperado, porque ela não vai ter motivação, não vai ter interesse, não vai ter desejo de fazer as coisas, né, então, isso afeta a aprendizagem, afeta o desempenho, afeta o relacionamento com os outros, com os colegas. Então, assim, atrapalha e muito.” (Entrevista professora Samanta. Linhas 26-30, p. X)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que três das professoras de rede pública entrevistadas consideram que, por afetar a concentração, interesse e atenção, a depressão infantil pode acarretar prejuízos escolares (como evidenciado por Sommerhalder e Stela (2001) citados por Boruchovitch e Cruvinel (2003). No entanto, o relato da professora Camila, ao dizer de uma aluna, ressalta um novo ponto a ser analisado: “esta menina vivia para ler e estudar, ela ficava isolada dos seus colegas, mas, fazia todos seus deveres. As vezes faltava as aulas, mas, seu rendimento era muito bom.” (entrevista professora Camila. Linhas 10-11). Boruchovitch e Cruvinel (2003) buscaram na literatura nacional e internacional dados que apontam que as crianças com depressão são capazes intelectualmente, ou seja, não apresentam déficit de inteligência. Tais autoras observam que frente a testes de inteligência aplicados a crianças com depressão e crianças sem essa patologia não se constatou diferenças significativas quanto aos níveis de inteligência apresentados por esses dois grupos.

Sendo assim, fica ainda mais claro que o baixo rendimento escolar pode sim ser uma “sequela” da depressão que, como já citado anteriormente, pode trazer prejuízos cognitivos e comportamentais; mas também há que se ter em conta que nem sempre será através do baixo rendimento escolar que a depressão infantil vai se denunciar. O seguinte item discutido diz dos encaminhamentos dados à criança com sintomas de depressão.

4.3. Encaminhamentos À Criança Com Depressão

Diante da análise, as professoras, em sua maioria, nunca tiveram contato com crianças depressivas em sala de aula e sugerem que havendo alunos demonstrando comportamentos como tristeza, agitação, fadiga, agitação, etc. junto à escola, sejam encaminhados para um diagnóstico com mais

precisão. Partindo da definição do verbo “encaminhar” dado pelo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, encaminhar é “guiar, mostrar o bom caminho”, e fora essa a ideia de encaminhamento trazida pelas professoras entrevistadas, uma vez, que por meio desse encaminhamento se torna possível o acompanhamento adequado da criança com suspeita de depressão infantil.

As professoras de rede particular entrevistadas apontam que os encaminhamentos possíveis são:

Quadro 5 – Percepção das professoras da rede particular de ensino:

Professora	Resposta
Professora Cecília:	“É...O primeiro passo é uma conversa com a criança e seus pais/ ou responsáveis, conforme o que for constatado é aconselhado que se procure um médico para verificar-se o estado físico do aluno e o acompanhamento psicológico, ambos enviando um laudo a escola, para protocolar a situação do aluno.” (Entrevista professora Cecília, linhas 19-23, p. X)
Professora Fátima:“	Acho que primeiramente, chamar os pais, conversar, saber um pouquinho da família e aconselhar mesmo os pais a encaminhar pro psicólogo, procurara um atendimento mais especializado e tentar identificar, né?” (Entrevista professora Fátima, linhas 40-42, p. X) Professora Gabriela: “Psicólogo. Com certeza.”(Entrevista professora Gabriela, linha 50, p.X)
Professora Joana:	“Olha infelizmente, hoje em dia está difícil, né! A questão do encaminhamento, né! Na verdade sim! Eu vou falar não pela minha escola, mas que eu ouço falar com as pessoas conversando comigo e tudo. Realmente a escola chama a professora e a professora chama os pais e vai comenta o que está acontecendo com o aluno e tudo. E ali é encaminhado (inaudível) ou ao psicólogo, né! Ou alguma psicopedagoga, mas na verdade mesmo é um psicólogo, primeiramente encaminha para um psicólogo.” (Entrevista professora Joana, Linhas 44-51, p. X)
Professora Renata:	“Acredito que a criança está com depressão infantil, né! é uma criança realmente, né! Se isola, ela não tem o desenvolvimento necessário, isso a pedagoga, (...) desculpa, a coordenadora, né! Da escola (...) Ela deve encaminhar para o responsável, para a pessoa que é responsável por tratar aquela criança. A princípio deve ser um encaminhamento psicológico para que aquela criança possa ser, é (...) diagnóstica, assim saber lidar com a situação, né!” (Entrevista professora Renata, linhas 38-44, p. X)
Professora Roberta	“A escola não fez nenhum encaminhamento, após alguns dias a mãe pediu transferência da garota, inclusive mudou-se do bairro.” (Entrevista professora Roberta, linhas 18-19, p.X)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que nas escolas particulares, três professoras visam o diálogo como fator importante entre pais e a coordenação escolar. Inicialmente torna-se complexo reconhecer o sintoma da depressão, pois para o professor é interessante dialogar com os pais se existe algo que tenha originado sinais de depressão e orientar o encaminhamento da criança para um tratamento terapêutico. Segundo Avanci *et al.* (2008, p. 61), é uma forma de prevenir e identificar se há problemas na convivência familiar da criança, "impedindo que a depressão se estabeleça". Quatro professoras não citaram o diálogo com os pais, mas nota-se a preocupação em dizer que o encaminhamento para um profissional é uma forma de ajudar a criança. Diante da análise, percebe que as professoras procuram ficar atentas as dificuldades na aprendizagem ou em alterações que evidenciam no cotidiano escolar.

Já as professoras de escola pública apontaram que os encaminhamentos feitos pela escola ao

Quadro 6 – Comparativo das respostas das professoras.

Professora Camila:	“A escola não detectou esse tipo de “Problema”. A família quem tomou iniciativa. E essa criança já estava em tratamento.” (Entrevista professora Camila, linhas 24-25, p.X)
Professora Carmem:	Encaminhamento para o posto a partir do Programa Saúde na Escola.” (Entrevista professora Carmem, linha 11, p.X)
Professora Marina:	“São encaminhados para o PSE (Programa de Saúde na Escola), criado pela prefeitura Municipal de Belo Horizonte. É... eu só conheço esse local para encaminhamento.” (entrevista professora Marina, linhas 19-20, p.X)
Professora Samanta:	“A primeira coisa que hoje a gente faz na nossa escola que é municipal, é conversar com a Coordenação da escola e apresentar a questão. Ai a gente chama a família, conversa pra ver o que tá acontecendo em casa e tentar levantar hipóteses, o que está acontecendo que a criança está daquele jeito, e a gente fala assim, seria interessante levar no posto de saúde, pro Pediatra poder fazer um encaminhamento pro Psicólogo, pra tentar verificar o que tá acontecendo com essa criança. As vezes até trabalhar com a família também. Que a escola não tem como indicar “vou encaminhar pra fulano”. (entrevista professora Samanta, Linhas 48-55, p. X)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em uma das escolas públicas, uma das professoras apresentou que a família já teria providenciado o encaminhamento para a criança, por isso a escola não precisou se preocupar em direcionar a família para um profissional da área.

Porém, três professoras disseram que quando é necessário encaminhar crianças para área especializada, dialogam com os pais a necessidade que a criança precisa e encaminham para o posto de saúde da comunidade. Conforme Avanci *et al.* (2008, p.57), esse apoio profissional pode orientar a família e a criança. Vale ressaltar que a forma de encaminhamento apontado por profissionais de escola pública e particular são distintos. Nas escolas públicas, as professoras visam o encaminhamento para um programa de saúde na prefeitura. Novamente, priorizam a conversa com os responsáveis do aluno e a comunidade escolar, procurando observar quais os fatores de risco que a criança se apresenta.

De acordo com Avanci *et al.* (2008), é importante o acompanhamento e o encaminhamento de criança com quadro depressivo, onde é imprescindível a ajuda de um profissional da saúde.

“É importante quando o profissional escuta com atenção o que as crianças, sentem e pensam. Quando necessário, o profissional em parceria à sua instituição, deve encaminhar a criança para um local mais especializado ou protetor.”(Avanci *et al.*, p. 53-54, 2008).

Tendo em vista que, tanto na literatura pesquisada quanto nas entrevistas feitas com 10 professoras da rede pública e particular de Belo Horizonte, há uma predominância de encaminhamentos para

psicólogos, Cunha e Benetti (2009) observam que “em relação ao encaminhamento para atendimento psicológico foram consideradas as seguintes situações:

- 1) escolas;
- 2) serviços médicos e comunitários;
- 3) pediatra;
- 4) familiares;
- 5) Judiciário.”

No entanto, como apontam Sassi e Maggi (2007) citadas por Cunha e Benetti (2009) “ainda que a escola seja o local de encaminhamento predominante nas séries iniciais do ensino fundamental, a predominância dos motivos escolares é, na maioria das vezes, incoerente com o problema real latente (problemas emocionais).”

Como já citado anteriormente, muitas vezes, os sintomas da depressão infantil podem ser confundidos com outras patologias mais recorrentes no contexto escolar, o que pode gerar o diagnóstico impreciso ou errôneo.

4.4. O Docente E Sua Prática Frente À Criança Com Depressão

O professor exerce um papel importante na vida da criança, não apenas em sala de aula, porém este procura interagir com o olhar observador frente ao aluno, buscando as medidas que possam orientar os pais ou responsáveis, para que o aluno seja encaminhado para uma avaliação clínica e até mesmo como forma preventiva.

Welfort (1997) enfatiza que o olhar observador “inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação”, ou seja, mesmo que o professor ainda não seja especializado para o diagnóstico de depressão, a sua observação pode trazer a realidade significativa do aluno que apresentar dificuldades na aprendizagem.

Massola e Silvares (2005) apontam “que os professores são capazes de reconhecer crianças com dificuldades específicas de aprendizagem e realizar encaminhamentos adequados para atendimento psicológico” (2005, p. 147), esta mediação pode contribuir em uma aprendizagem eficaz ao aluno e principalmente para o professor que poderá ter um olhar diferenciado com a criança que apresentar depressão infantil.

Quadro 7

Como seria a prática pedagógica e quais as reações do professor, em sala de aula, se ocorresse caso de depressão infantil.			
Rede particular		Rede pública	
Professora Cecília:	“Na instituição em que trabalho atualmente, não existe um projeto específico para prevenção ou auxílio no tratamento de alunos com quadro depressivo. (entrevista professora Cecília, linhas 25-26, p. X)”	Professora Camila:	“Não, continuei trabalhando em sala da mesma forma, porém, com mais “cuidado” quando direcionar alguma pergunta ou qualquer outra questão de sala a essa criança. A coordenadora leva a aluna para dar uma volta quando acontece uma crise de choro. Ligamos para a mãe e ela vem buscá-la.”. (Entrevista professora Camila, linhas 21-23, pX)
Professora Fátima:	“Olha... o que me faz pensar de reagir com essa criança, na parte pedagógica eu não sei... mas eu teria um cuidado diferente em ouvir ela mais, perguntar... ter sempre essa atenção voltada. Observar mesmo, no pedagógico, se ta tendo alguma coisa errada, se não ta prestando atenção, se ta voadinho, e” por que será? ”... e até ser amigo mesmo, eu acho que o professor nessa hora ele pode também fazer um papel de amigo. “Pode contar comigo pro que você precisar, eu to aqui pra te ajudar.” (Entrevista professora Fátima, linhas 51-57, p. x)	Professora Carmem:	“Procurei estar mais atenta para motivá-lo nas atividades de sala.” (Entrevista Professora Carmen, linha 9, p X)
Professora Gabriela:	“Eu acho que seria... como a nossa escola ela é muito integradora, assim, ela gosta de acolher a criança diferente, então eu acho que, assim, teria acompanhamento de um psicólogo de fora e mais uma atenção especial com a equipe da escola que estaria ali o tempo todo chamando a criança, trazendo, conversando mais um pouco, sei lá! Qualquer alternativa pra tirar a criança desse quadro. A sensação que dá é que eu tenho que tirar o menino desse quadro. Um olhar diferenciado. Com certeza a escola faria, assim, um trabalho especial pra isso, como acontece com... os problemas que vem a gente tenta encarar de forma bem inteligente, em grupo.” (Entrevista professora Gabriela, linhas 61-67, p. X)	Professora Camila:“	Eu a trato com muita delicadeza, pois, tenho medo que ela tenha uma crise de choro “compulsivo”. Pois ela as vezes chora dentro de sala (Entrevista professora Camila, linhas 19-20, px)
Professora Joana:	“A reação foi aproximar mais dela, saber mais dela. Procurar saber o por que ela se sentir sozinha, né!” (Entrevista professora Joana, linhas 35-36, p X) “Os estudos trazem uma base, então (...) assim, através dos estudos que a gente vai aprendendo, estudando e vai aprendendo como lidar, assim com cada tipo de criança”.(Entrevista professora Joana , linhas 41-43, p. x)	professora Samanta	“eu tinha que dar um pouco mais de atenção pra essa criança. As vezes, quando ela dava crises de choro, saia com ela da sala, distraia, brincava com ela um pouco, pra ver se ela acalmava, pra depois retornar com ela. E ia reportando tudo a mãe, o que tava acontecendo no relatório da criança, relatório diário.” (Entrevista professora Samanta, linhas 41-45, p. X)
Professora Renata:	“Como tinha dito, não tem!” (Entrevista professora Renata, linha 53, p.x)		
Professora Roberta:	“Quando ela ia à aula eu a tratava com carinho, fazia de tudo para que ela se		

	envolvesse mais nas atividades com a turma.” (Entrevista professora Roberta, linha 12-13, p.X)		
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao observar as falas das professoras das escolas particulares sobre a prática pedagógica escolar, duas delas declaram que na escola não há trabalhos que possam orientar a criança. Analisando as outras cinco professoras relataram que observar, cuidar, se interessar e ser amigo da criança são pontos que podem ajudar o aluno na prática pedagógica. De acordo com Avanci *et al.* (2008, p. 64), quando não há uma equipe que possa dá o diagnóstico depressivo, as medidas interventivas para ajudar a criança são as discussões, o encorajamento e novamente o acompanhamento da criança.

Em análise, as professoras das escolas públicas demonstraram em suas falas a importância de terem uma atenção dobrada sobre as crianças que apresentarem um quadro depressivo. Elas mostram que o essencial é o professor trazer para essa criança o quanto ela é importante e capaz de vencer os obstáculos.

O desafio para o docente hoje, é obter uma prática pedagógica de qualidade, ou seja, é a relação ativa com o aluno que poderá garantir sucesso no ensino. Caso a prática não seja realizada, há necessidade que a intervenção por estímulos aconteça para que essa aprendizagem concretize. O ensino se torna complexo, devido as relações sociais, afetivas e emocionais que são disseminadas na comunidade escolar, assim diz Nadal e Papi (2007, p. 18):

Isso se dá porque o espaço onde o professor desenvolve a sua prática é carregado de conflitos de sentimentos diferentes, pois envolve relações humanas de toda ordem: os professores relacionam se com os outros professores, com os alunos, com a equipe de gestão, com os pais, com a comunidade, com outras instâncias administrativas.

A prática pedagógica no espaço escolar não é apenas demonstrar ao aluno o conhecimento, mas estabelecer a apropriação do conhecimento de forma "crítica, criativa, significativa e duradoura do conteúdo." (NADAL; PAPI, 2007, p. 20). Para Weiss (2008), a escola não pode ser vista de um ponto isolado ao problema que acontece com o aluno. Sua análise parte do ponto que a escola contribui para possíveis dificuldades que o aluno enfrenta, a sociedade está inserida em uma organização sistematizada, seja pública ou particular.

5. Considerações Finais

De acordo com as análises das entrevistas semiestruturadas percebe-se que elas fornecem informações que convergem com o que alguns teóricos dizem acerca da depressão. Quanto à isso, pode-se mencionar que a maioria das entrevistadas percebem que seus alunos e alunas apresentam sintomas depressivos. Confirmando o que dizem alguns pesquisadores em seus estudos. De acordo com eles, os professores percebem as primeiras modificações provenientes do quadro depressivo nas crianças. E entendem que na sua maioria, elas fazem sintoma na escola e que muitos dos casos, apresentam como consequência, o baixo rendimento escolar. Tudo isso que pôde ser comprovado comparando as respostas das entrevistadas e as fontes pesquisadas.

Observou-se que em relação à esses resultados não houve diferença nas pesquisas realizadas em escolas públicas ou privadas. Exceto no que tange os encaminhamentos, uma vez que na rede pública ele se mostra um processo mais moroso que depende de diferentes instituições, o que pode ser ineficaz e pouco assistencial.

Ainda em relação aos encaminhamentos, observou-se, de acordo com as entrevistas que há por parte das professoras a necessidade de um laudo médico que comprove o quadro depressivo dos alunos. Com isso percebe-se que elas legitimam a importância do de um profissional capacitado para diagnosticar os mesmos com depressão e sugerir o tratamento.

A maioria dos professores quando percebem algo diferente com o aluno tentam uma aproximação com a criança e com os familiares, além de comunicarem à coordenação pedagógica da escola. Mas, não realizam outras intervenções, por não saberem como agir, uma vez que não tinham certeza que era depressão, o que acometia os seus alunos. Alguns estudos mostram essa dificuldade apresentada pelos professores, já que crianças geralmente apresentam muitos comportamentos que podem facilmente ser confundidos com outros transtornos e doenças. E ainda, muitas pesquisas ressaltam a dificuldade em diagnosticar crianças com depressão; devido à complexidade da mesma. E também, sinalizando a necessidade de mais pesquisas sobre esse transtorno. Já que de acordo contextualização histórica, evolui de maneira lenta os estudos sobre esse assunto e isso reflete no conhecimento que os indivíduos têm sobre o mesmo.

Diante do que foi apresentado e discutido nesse trabalho, percebe-se a necessidade de mais pesquisas e divulgação nos meios de comunicação, nas escolas e outros espaços para que as pessoas conheçam

mais sobre a depressão infantil. Principalmente se tratando desse transtorno em crianças, que por muitas vezes não conseguem se expressar de maneira que levem à um diagnóstico mais preciso. Quanto à isso, na literatura ressalta-se que a família e escola são aliados importantes, porque conseguem perceber as mudanças comportamentais nas crianças, podendo, assim contribuir para um diagnóstico mais rápido. E isso pode colaborar para um tratamento mais eficiente, minimizando os possíveis prejuízos que podem acometer crianças nas suas atividades diárias, principalmente as escolares.

Além disso, observa-se a importância desse estudo para as diversas áreas do conhecimento que lidam com pessoas, como é o da Psicopedagogia, que como muitas outras devem estabelecer um diálogo constante, com diferentes profissionais, para que se potencialize as ações e se faça intervenções mais assertivas.

Essa é apenas uma análise, outras poderão ser feitas por diferentes profissionais comprometidos com o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões. E que esses compreendam e reflitam sempre sobre a complexidade do homem e a relação dele com o meio em que vive. Contribuindo cada vez mais para que os indivíduos, se reelaborem, modifiquem suas condutas; sejam autores de seus pensamentos e assim possam se tornar sujeitos de sua própria história.

9 - Referências bibliográficas

BAHLS, Saint- Clais. Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v78n5/7805359.pdf>

BAPTISTA, Adriana Said Daher; BAPTISTA, Makilim Nunes; DIAS, Rosana Righetto. Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. **Psicol. cienc. prof.** v.21 n.2 Brasília jun. 2001. Disponível em:

BAPTISTA, Carlos Alberto; GOLFETO, José Hercules. Prevalência de depressão em escolares de 7 a 14 anos. *Revista de Psiquiatria Clínica.* 27- 5. 2000. Disponível em: <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/index.html>

BARBOSA, Genário Alves; LUCENA, Aline. Depressão Infantil. *Infanto- Revista neuropsiq. Da Infância e Adolescência* 3(2) 23-30 1995. Disponível em: http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/Ed_03_2/in_07_07.pdf

BARBOSA, Genário et al.. Depressão infantil: um estudo de prevalência com o CDI. *Infanto – Revista neuropsiq. Da infância e adolescência.* 4(3) 36-40. 1996. Disponível em: http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/Ed_04_3/in_11_08.pdf

BEZZON, Lara C. Guia prático de monografias, dissertações e teses: elaboração e apresentação. Campinas: Editora Alinea, 2004. 2ª Ed., cap. 2.

BORUCHOVITCH, Evely; CRUVINEL, Miriam. Depressão infantil: uma contribuição para a prática

educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol 7, n 1. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n1/v7n1a08.pdf>

BORUCHOVITCH, Evely; CRUVINEL, Miriam Cruvinel. Sintomas de depressão infantil e ambiente familiar. *Psicol. pesq.* v.3 n.1 Juiz de Fora jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198212472009000100008

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), jul. - dez, 2013, 179-191. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/306/284>

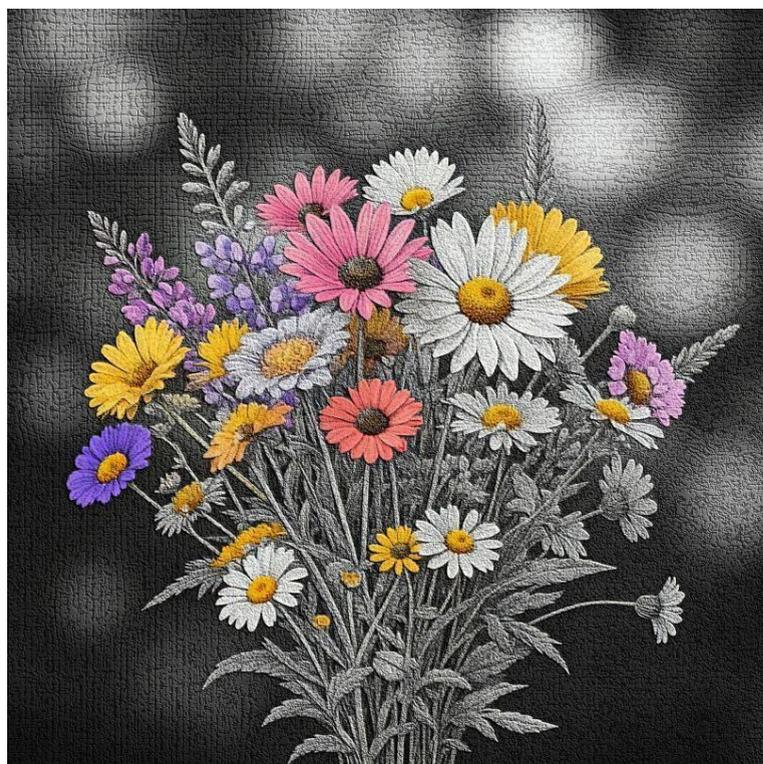
FIERRO, A. (1996). Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. Em Palácios, J. e Marchesi, A (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação* (pp. 72-89). Porto Alegre: Artes Médicas.

RIBEIRO, Karla C. S., et al. Representações sociais da depressão no contexto escolar. *Paidéia*, 2007. São Paulo, 17(38), 417-430, p. 77-84

SILVA, Maria Ivete Trevisan. FOSSÁ, Andressa Hennig. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/COMPAQ/Downloads/artigo%20analise%20de%20conteudo.pdf>

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Rev SOCERJ*. p. 383-386 setembro/outubro. 2007. Disponível em: http://www.polo.unisc.br/porta1/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf

YIN, Robert K. *Estudo de caso – Planejamento e métodos*. 5 ed. Ed. Bookman. Porto Alegre-RS. 2014



Contribuições Do Trabalho Da Coordenação Na Educação Infantil com A Implementação Das Leis 10.639/03 E 11.645/08

Contributions Of The Work Of The Coordination In Early Early Education With The Implementation Of Laws 10,639/03 And 11.645/08

VIEIRA, Viviane de Paula¹
SILVEIRA, Katia Pedroso²

Resumo

Este artigo trata da percepção da coordenação pedagógica ao que se refere às práticas desenvolvidas para as relações étnico-raciais, assim como a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, no âmbito da Educação Infantil. O objetivo desse artigo é ressaltar a importância do papel do coordenador pedagógico, a fim de criar estratégias de trabalho voltadas para as questões étnico raciais na Educação Infantil. Historicamente, este segmento sempre foi visto com fins assistencialistas nos dias de hoje, os profissionais da Educação Infantil vêm se fortalecendo de modo a desenvolver práticas com intencionalidades educativas coerentes uma vez que este segmento é primeira etapa da Educação Básica. Nesta perspectiva, a Educação Infantil é reconhecida como espaço educativo que deve possibilitar vivências e experiências organizadas de forma intencional a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças. Os investimentos e incentivos ao desenvolvimento profissional docente são formas de reconhecimento, valorização e qualificação da Educação Infantil. Para o desenvolvimento deste projeto utilizamos a metodologia de grupo focal, o que possibilitou estabelecer grupos de diálogos entre coordenadores de cinco instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte RME/BH, com especificidades diferentes. Ao final, foram estabelecidas metas de trabalho, dentre elas a realização de formações continuadas, com a finalidade de criar estratégias que possam delinear as práticas pedagógicas em favor da valorização da diversidade entre crianças da Educação Infantil da RME/BH.

Palavras chave: Práticas Pedagógicas, Grupo Focal, Coordenação Pedagógica, étnico-racial, diversidade.

Abstract

This work deals with the perception of pedagogical coordination with regard to practices developed for ethnic-racial relations, as well as the implementation of Laws 10,639/03 and 11,645/08, within the scope of Early Childhood Education. Historically, this segment has always been seen for welfare purposes. Nowadays, Early Childhood Education professionals have been strengthening themselves in order to develop practices with coherent educational intentions since this segment is part of Basic Education. From this perspective, Early Childhood Education is recognized as an educational space that must enable experiences organized in an intentional way in order to guarantee the integral development of children. Investments and incentives for teaching professional development are ways of recognizing, valuing and qualifying Early Childhood Education. To develop this project, we used the focus group methodology, which made it possible to establish dialogue groups between coordinators of five Early Childhood Education institutions in the Belo Horizonte Municipal Education Network, with different specificities. In the end, work goals were established, including carrying out ongoing training, with the purpose of creating strategies that can outline pedagogical practices in favor of valuing diversity among children in Early Childhood Education in the city.

Keywords: Pedagogical Practices, Focus Group, Pedagogical Coordination, ethnic-racial, diversity.

¹ Pós graduada em Educação, Diversidade e Intersetorialidade pela UFMG/LASEB (Latu Sensu Docência na Educação Básica) e em Pedagogia Clínica e Institucional pela FACUMINAS (Faculdade de Minas Gerais), professora de Educação Infantil, experiência na área da Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

² Doutorado e mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Colégio Técnico da UFMG e do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas - FIEI/UFMG. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Química, atuando principalmente, no Ensino Médio, na formação de professores de ciências e química e formação de educadores indígenas.

1. Introdução

A Educação Infantil no Brasil surgiu da necessidade de se reverter o grande índice de mortalidade infantil e combater a pobreza, destinando-se ao atendimento das mulheres viúvas ou abandonadas que precisavam trabalhar para sustentar seus filhos. O atendimento às crianças era feito por mulheres voluntárias e exigia-se para o trabalho apenas vivências e experiências de maternidade ou o apreço por crianças.

Em Belo Horizonte a criação de creches comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais se deu no final da década de 1970, com crescimento significativo na década de 1980. Em caráter assistencialista a Educação Infantil era oferecida em espaços com condições inadequadas e improvisadas, sem materialidade ou profissional habilitado para exercer a profissão de professora ou educadora. Porém, era a única forma de atendimento às famílias que necessitavam de um lugar para deixar os filhos a fim de trabalhar visando seu sustento. Ao longo da história, as comunidades foram se organizando e o número de creches foi se multiplicando e elas passaram a cumprir o papel do Estado, sendo cofinanciadas por ele, por meio de convênios. (PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/PBH, 2016).

O atendimento público a Educação Infantil pela rede própria teve início em 1957, com a inauguração do Jardim de Infância Renascença. Até 2004 foram criadas doze escolas de atendimento a Educação Infantil nas faixas etárias de três a seis anos de idade em horário parcial. O atendimento era ofertado também, em algumas escolas de ensino fundamental em condições inadequadas e os profissionais que atuavam neste atendimento, em ambos os espaços, eram professores concursados para o Ensino Fundamental. (IDEM)

Somente em 1993 surgiram as primeiras ações políticas municipais a fim de sistematizar as condições de atendimento para este seguimento com a implementação de diretrizes específicas para a Educação Infantil. Desde então, a implementação de Políticas Públicas direcionadas a essa etapa, tem favorecido um aprimoramento no atendimento a Educação Infantil em diversos aspectos. Isso fortaleceu o reconhecimento deste segmento como educação e não mera ação assistencialista. A Educação Infantil foi incorporada como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96.

Nesta perspectiva a Educação Infantil é reconhecida como espaço educativo que deve possibilitar vivências e experiências, organizadas de forma intencional a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, o trabalho pedagógico é concebido colocando a criança como centro no processo educativo, sendo levado em consideração seus saberes, suas vivências, seus costumes e valores. As Proposições Curriculares para Educação Infantil, pressupõe que cada criança seja reconhecida e acolhida de maneira concreta e completa, a partir das suas características individuais, levando em consideração sua história de vida.

Nenhuma criança chega à escola como uma folha de papel em branco. Ela traz consigo marcas, experiências e principalmente cultura. Desde o seu nascimento ela está inserida em um meio cultural, no qual estabelece vínculos e interações. É de extrema importância, o acolhimento e compreensão dados pela instituição de Educação Infantil à criança e sua família. Portanto, entende-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas neste segmento da Educação Básica tenham como foco a criança situando-a em sua construção como sujeito de relações.

(...) A partir do seu nascimento, toda criança vivencia um intenso processo de inserção social e cultural. Por meio das diversas interações que realiza, a criança compreende e se apropria do mundo em que vive, seu contexto mais próximo, os valores, as crenças, os conhecimentos e saberes socialmente aceitos e reconhecidos. Nesse processo, através da vivência das experiências e relações sociais, a criança elabora e reelabora continuamente suas percepções, tornando-se construtora de seu conhecimento e desenvolvimento (PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2014, p.53).

A criança como ser cultural que interage com o meio em que vive, ao chegar na escola, leva consigo todas as suas experiências e vivências de mundo. Portanto, faz-se necessário que seus conhecimentos e saberes sejam acolhidos, reconhecidos e ampliados nos espaços educativos. Porém, a sociedade em que vivemos está marcada historicamente por práticas de desrespeito e discriminação em relação à raça, etnia, culturas, deficiências físicas ou intelectuais, classe social e econômica.

As relações ensinam e educam, determinam modos de ser e agir. De acordo com Nilma Lino Gomes (2010), a educação é responsável por construir práticas, projetos e iniciativas eficazes capazes de combater o racismo e superar as desigualdades. Na Educação Infantil práticas racistas e discriminatórias são elementos de grande interferência na formação da identidade das crianças, sejam elas negras, brancas, indígenas ou de outras raças.

Desde a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação das relações étnico-raciais em 2004, o município vem traçando propostas pedagógicas, condições materiais, organização de tempos e espaços que proporcionem o reconhecimento, a valorização e respeito à cultura e história Africana, Afro-brasileira e Indígenas assim como o combate às práticas discriminatórias e racistas.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 tornaram obrigatório o ensino de História Africana, Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, o que implica em mudanças significativas nas práticas pedagógicas desenvolvidas até então, articulando o respeito a ética e a promoção da Igualdade Racial.

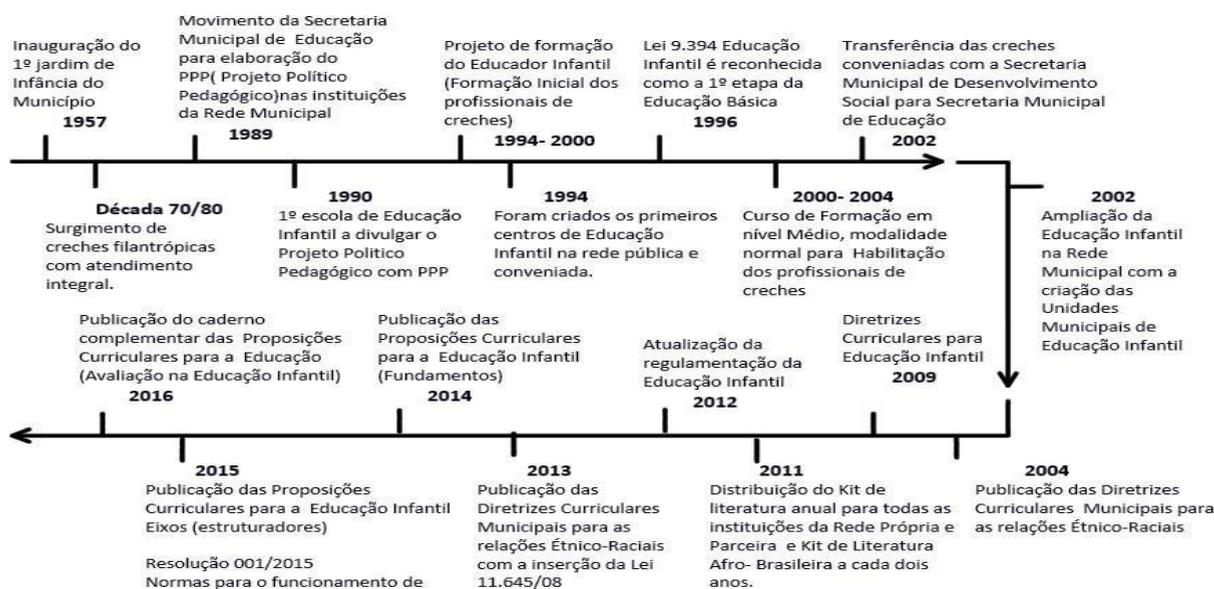
Neste contexto, torna-se necessário que professores e educadores interroguem-se refletindo sobre suas concepções pessoais, práticas e atitudes que inconscientemente visam o fortalecimento do preconceito e discriminação como o contato corporal restrito, julgamentos prévios a cultura alheia, falas e dizeres agressivos ou ofensivos a uma raça ou etnia.

Repensar as práticas pedagógicas tem sido um grande exercício de se experienciar a autonomia da criança, agregando valores de ética e respeito em seu cotidiano.

Na trajetória da Educação Infantil no Brasil, percebe-se que houve grandes avanços e investimentos por meio da implementação de leis e resoluções, além do próprio reconhecimento dessa como primeira etapa da Educação Básica.

Em Belo Horizonte, além do desafio de adequação do atendimento e dos espaços físicos, o investimento em formação de professores, a elaboração efetiva e coletiva dos Projetos Político Pedagógicos, a evolução histórica das concepções sobre a infância, suas características e necessidades vem delineando os avanços e conquistas no atendimento na Educação Infantil. Os investimentos nas práticas pedagógicas voltadas para o trabalho no contexto das relações étnico-raciais, também tem sido importante. Portanto, neste contexto histórico, evidenciam-se os seguintes fatos expostos na Figura 1:

Figura 1 Linha do tempo



Fonte: Própria autoria.

Entretanto, é importante ressaltar que no percurso trilhado pela Educação Infantil, um dos pontos relevantes de investimento e atenção pelo Município de Belo Horizonte tem sido as questões étnico-raciais. Investimentos em materialidade, formação de professores, criação da Gerência étnico-racial, assim como a publicação das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações étnico-raciais são ações que evidenciam os esforços e investimento da secretaria da Educação no trabalho da promoção da igualdade étnico-racial.

2. As questões étnico-raciais no âmbito da educação infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Portanto, é essencial pensar sobre as práticas educacionais da Educação Infantil de forma a garantir o cuidar e educar, legitimando e ampliando os saberes nas diversas dimensões que constituem a formação humana: física, cognitiva, emocional e social (PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 2016).

Na rede Municipal de Belo Horizonte, o cadastro escolar para distribuição das vagas existentes para Educação Infantil evidencia a diversidade do público a ser atendido, que em sua maioria trata-se de crianças negras, advindas de comunidades de baixa renda, pertencentes a famílias de alta vulnerabilidade, que evidencia o desafio de atender a pluralidade de culturas, assim como previsto nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Ambas alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de

Ensino a obrigatoriedade das temáticas "História e Cultura Afro-Brasileira" e "História e Culturas Indígenas", respectivamente.

Percebe-se assim, a necessidade de planejamento e realização de práticas educacionais intencionais considerando os diferentes processos de desenvolvimento e aprendizagem que reconheçam e valorizem as diversas pluralidades culturais e as relações étnico-raciais no currículo de Educação Infantil.

Portanto, os espaços coletivos educacionais nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados e propícios para promoção e eliminação de qualquer forma de preconceito racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças desde muito pequenas, compreendam e se envolvam em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira.

Nessa perspectiva, as visões de cuidar e educar devem ser ampliadas de forma a adequar o currículo de acordo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, no plano de trabalho e nas formações do corpo docente, uma vez que os professores possuem autonomia para ajustar seus conteúdos de maneira a contribuir com o processo de democratização da escola, ampliação do direito de todos e todas à educação e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira.

A resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº01/2004 prevê no Artigo 3º que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 03/2004.

Com o intuito de buscar mecanismos para superar a desigualdade e práticas discriminatórias no ambiente escolar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 alteram a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) no que diz respeito aos conteúdos obrigatórios para a Educação Básica. Portanto, faz-se necessário a articulação das práticas pedagógicas da Educação Infantil com as diretrizes curriculares educacionais no âmbito de proporcionar às crianças, desde a Educação Infantil, os estudos de história e cultura afro-brasileira e indígena.

2.1. Meu encontro com o campo de atuação da coordenação pedagógica

Neste contexto educacional, fui convidada pela secretaria Municipal de Educação a atuar como apoio pedagógico da Educação Infantil na Regional Leste que é compreendida pelos bairros: Alto Vera Cruz, Baleia, Boa vista, Caetano Furquim, Casa Branca, Colégio Batista, Mariano de Abreu, Esplanada, Floresta, Horto, Instituto Agrônômico, Nova Vista, Novo São Lucas, Paraíso, Pompeia, Sagrada Família, Santa Efigênia, Santa Inês, Santa Tereza, São Geraldo, Saudade, Taquaril, Vera Cruz, Vila São Rafael.

Na área de educação, a região Leste conta com 14 escolas municipais, sendo 7 EMEFs (Escola Municipal Ensino Fundamental), 7 Escolas Híbridas (Escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil), 28 creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte e 9 EMEIs (Escola Municipais de Educação Infantil). Deste total acompanho, 8 creches conveniadas, 2 Escolas Híbridas e 2 EMEIs.

O meu principal papel e função é o acompanhamento *in loco*, que consiste em observar e intervir em cada instituição de modo a assegurar o cumprimento da Política de Educação do Município, o direito das crianças atendidas, de suas famílias e dos profissionais que atuam em cada unidade de Educação Infantil.

Trata-se de um acompanhamento global do trabalho desenvolvido pelas instituições da rede própria e rede parceira (creches), tendo como objeto de trabalho a percepção do TODO, articulando todas as informações possíveis sobre aquela realidade: gestão, organização, administração, trabalho pedagógico, atendimento e documentação da instituição (Estatuto, Regimento, PPP, ficha de matrícula, diário ou ficha de conferência da frequência, quadro de funcionários, Plano de trabalho, Plano de metas, autorização de funcionamento, registros de avaliação das crianças e outros).

O Apoio Pedagógico tem papel fundamental de mediar ações de formação em serviço para os profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica, e acompanhar as ações que são desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico que é o elo fundamental entre a direção, profissionais, famílias e crianças. Durante o acompanhamento *in loco* é papel do apoio Pedagógico orientar e formar o coordenador, escutando-o, dialogando sobre as informações realizadas na instituição e as possibilidades de enfrentamento das questões levantadas, por meio de estudos e planejamento.

Ao observar os espaços e as concepções que norteiam o trabalho nas instituições de Educação Infantil, assim como a organização do trabalho, a rotina, as relações estabelecidas (entre adultos e crianças, entre crianças, entre adultos), o planejamento de ações, a avaliação, os tipos de registros, murais, como se efetiva o cuidar e educar fica perceptível o quanto as práticas pedagógicas tradicionais ainda se distanciam da promoção da igualdade, das relações étnico-raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana.

Na história da Educação no Brasil, a busca pela igualdade de direitos vem norteando a legislação educacional através de programas e projetos desenvolvidos nos sistemas de ensino e nas instituições escolares. A trajetória da inserção da temática étnico-racial nas escolas municipais de Belo Horizonte, teve grande impulso a partir de algumas ações políticas específicas, quais sejam: sua inclusão na Lei orgânica do município em 1990; a alteração da LDBEN 9.394/96 pela Lei de 10.639/03 a instituição das Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004.

Nesse contexto, foi criado o grupo hoje nomeado Núcleo das Relações étnico-raciais tendo como base para o desenvolvimento de suas ações as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das relações étnico-raciais como princípios que devem fundamentar o planejamento, execução e avaliação da Educação Básica, de maneira a fortalecer a política educacional.

Com o monitoramento da Gerência das relações étnico-raciais, atualmente o núcleo de estudos está presente nas 9 regionais de Belo Horizonte, estimulando e apoiando projetos e ações, com o intuito de solidificar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a Política de Promoção da Igualdade Racial nas instituições de ensino da cidade. Em 2016, comecei a participar do núcleo de estudos étnico-raciais pela Regional Nordeste, onde era minha lotação³ pela Escola Municipal de Educação Infantil São Marcos.

Ao ser transferida para a Regional Leste, além de ocupar o cargo de Apoio Pedagógico, atuo como coordenadora do núcleo de estudos das relações étnico-raciais que tem como objetivo atender a demanda crescente de formação e subsidiar o trabalho com a temática nas escolas da rede própria da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e rede parceira (creches), assim como o aprofundamento

³ O local de lotação no serviço público refere-se ao departamento ao qual um servidor está vinculado dentro de um órgão ou entidade pública.

de estudos, desenvolvimento de projetos, programas e eventos abrangendo os diferentes componentes curriculares. É realizado um encontro mensal onde contamos com a participação de dois representantes de cada instituição entre professores, coordenadores e gestores.

Através desses encontros mensais, o núcleo de estudos étnico-raciais tem se solidificado como uma das estratégias para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e para alinhamento da Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial, por meio de estudos, debates, relatos e trocas de experiências de práticas pedagógicas. Pretende-se dessa forma fortalecer a política educacional que tem por princípio uma educação de qualidade inclusiva, sem distinção.

As Proposições Curriculares para Educação Infantil ressaltam que é de fundamental importância que os professores e educadores interroguem-se sobre suas concepções pessoais. Todos devem, constantemente, refletir sobre suas ações e atitudes que, podem evidenciar atitudes discriminatórias ou fortalecer sua relação com seus alunos, através de práticas pedagógicas que evidenciem as relações de pertencimento, valorização e respeito.

Baseando-me em minhas experiências e vivências como apoio Pedagógico da Educação Infantil e como coordenadora do núcleo de Estudos étnico-raciais da Regional Leste, proponho um plano de ação que consiste no desenvolvimento de uma intervenção junto às coordenações pedagógicas das diversas Instituições de Educação Infantil da Regional Leste, na qual atuo. A intenção é contribuir para uma reflexão sobre as práticas educacionais desenvolvidas nessas instituições acerca da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A coordenação pedagógica, no âmbito das instituições de ensino, tem como atribuição articular, junto ao corpo docente, a garantia de que as práticas educativas baseadas nas políticas de educação, que visam a melhoria e qualidade de ensino, sejam cumpridas. Ela deve promover, junto aos docentes, reuniões e formações a fim de orientá-los sobre a necessidade constante de elaboração de estratégias pedagógicas que busquem uma educação integral que valorize a diversidade, a pluralidade étnica e cultural nas relações étnico-raciais.

Nesta Perspectiva, este plano de ação objetiva identificar e traçar estratégias junto às coordenações acerca das práticas pedagógicas em relação à diversidade e as relações étnico-raciais, que venham

favorecer uma consequente reflexão e prática também dos docentes das instituições envolvidas nesta pesquisa.

Através de encontros programados utilizando a metodologia de Grupo focal, a proposta foi identificar e situar a percepção dos coordenadores Pedagógicos quanto as práticas educativas voltadas para o trabalho desenvolvido sobre as relações étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil da regional Leste, rede própria e rede parceira (creches) e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Apontando os principais problemas, desafios, demandas, dificuldades, ansiedades, avanços e obstáculos na prática pedagógica acerca dos estudos de história e cultura afro-brasileira e indígena.

O intuito é traçar metas e estratégias de trabalho baseados nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, ampliando as percepções do corpo docente no trabalho desenvolvido acerca das relações étnico- raciais a serem alcançadas a longo e curto prazo. Buscamos a valorização de identidades diversificadas no ambiente escolar, fortalecendo as relações entre professores e alunos no âmbito das relações étnico- raciais.

Figura 2. Encontro Núcleo Étnico-Raciais Regional Leste (2019)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesse sentido é fundamental destacar que as práticas da Educação Infantil demandam proporcionar as crianças vivências que ampliem suas experiências culturais nos contextos das interações e interlocuções que permeiam as propostas pedagógicas permitindo a exploração das diversas

manifestações e possibilidades, aproximando as crianças de contextos das relações étnico raciais sendo um excelente momento de fortalecimento e valorização.

Considerações Finais

Dialogando com as Proposições Curriculares para Educação Infantil entende-se que por ser a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil constitui de um atendimento educacional com práticas específicas garantindo o “cuidar e educar”. Isso implica a interação com as famílias, no respeito às especificidades de cada criança e no alinhamento com as diretrizes curriculares, além do preparo e formação dos profissionais envolvidos no processo. Realizar um trabalho educativo comprometido com a diversidade e promoção da igualdade racial tem sido um grande desafio como o fortalecimento das relações de pertencimento que perpassam por concepções equivocadas e por uma ideia de conformidade com a realidade. Por meio de formação continuada, grupos de estudos, elaboração de propostas pedagógicas, estratégias de organização, adequação de tempos e espaços e aquisição de materialidade, as instituições de Educação Infantil têm fortalecido a discussão sobre concepções de discriminação e preconceito, agregando ao trabalho desenvolvido o reconhecimento das diferenças na perspectiva da valorização e respeito.

Referências

BELO HORIZONTE. **Instrução de serviço Secretaria Municipal de Educação nº001/2009**, de 10 de fevereiro de 2009.

BELO HORIZONTE. Portaria da **Secretaria Municipal de Educação nº 241**, de 16 de outubro de 2013.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para Educação Infantil: fundamentos/ Ana Cláudia Figueiredo Brasil Siolva Melo (Org)- Belo Horizonte: SMED,2014. 136p.**

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para Educação Infantil: Desafios da Formação/ Ana Cláudia Figueiredo Brasil Siolva Melo (Org)- Belo Horizonte: SMED,2016. 190p.**

BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Educação/ Conselho Municipal de Educação resolução nº 001/2015**, de 05 de março de 2015.

BELO HORIZONTE., **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. 2004.**

BELO HORIZONTE., **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. 2013.**

Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. (BRASIL. 2003) Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008. (BRASIL. 2008) Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRASIL. 1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Ministério da Educação. (BRASIL. 2009) “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Novembro de 2009.

Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. (BRASIL. 2004)** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.



A Mulher Negra e a Construção da Subjetividade: Reflexões em Pauta

The Black Woman and the Construction of Subjectivity: Reflections on the Agenda

SILVA, Bruna Ingrid de Jesus¹

Resumo

O objetivo deste ensaio é discorrer sobre a subjetividade na construção identitária da mulher negra, tendo por embasamento as noções de sujeito e subjetividade a partir do referencial teórico de Neusa Santos Souza, Nilma Lino Gomes, Patrícia Santana, bell hooks e também pelo nosso sujeito de estudo na dissertação, Luana Tolentino entre outras mulheres que darão voz às nossas (in) conclusões. Ao tratarmos de subjetividade sentimos que o ensaio caberia melhor na proposta a ser realizada. Desse modo, este trabalho é resultado das reflexões oriundas da disciplina “*Subjetividade, constituição do sujeito e formação humana*”, do curso de mestrado em Educação da UEMG (Universidade Estadual de Minas Gerais), ministrada pelos professores doutores Ana Paula Andrade e Fernando Luiz Zanetti. As (in) conclusões apontam que para a construção da identidade do sujeito é necessário realizar debates, assim podemos entender o quanto é importante que nós mulheres pretas façamos nossa parte para a construção de nossa identidade e compreendemos também, como nós seres subjetivos estamos em construção e que se faz e refaz no social.

Palavras-chaves: Subjetividade, Sujeito, Mulher Negra, Luana Tolentino

Abstract

The objective of this essay is to discuss subjectivity in the construction of black women's identities, based on the notions of subject and subjectivity from the theoretical framework of Neusa Santos Souza, Nilma Lino Gomes, Patrícia Santana, bell hooks and also from our subject of study in the dissertation, Luana Tolentino, among other women who will give voice to our (in)conclusions. When dealing with subjectivity, we felt that the essay would fit better with the proposal to be carried out. Thus, this work is the result of reflections arising from the discipline “*Subjectivity, constitution of the subject and human formation*”, of the master's degree in Education at UEMG (State University of Minas Gerais), taught by professors Ana Paula Andrade and Fernando Luiz Zanetti. The (in)conclusions indicate that in order to construct the identity of the subject, it is necessary to hold debates, so that we can understand how important it is for us black women to do our part in the construction of our identity and also understand how we, as subjective beings, are under construction and that we are made and remade in society.

Keywords: Subjectivity, Subject, Black Woman, Luana Tolentino

1 Introdução

As interdições vivenciadas pela população negra é um campo cada vez mais colocado em pauta para discussões e debates. Aqui optamos por tratar da subjetividade da identidade da mulher negra professora, porque ao longo de nossos estudos observamos que essa temática tem ganhado espaço, mas acreditamos que precisamos discutir mais sobre o assunto.

¹Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais, Graduada em letras - Português - pela Faculdade de Santa Luzia. Professora de Português pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e na Instituição Maple Bear. <http://lattes.cnpq.br/5971023004400816> e <https://orcid.org/0000-0002-3118-1495>

Diante de tempos sociais tão difíceis, objetivamos aqui refletir sobre essa condição de ser mulher negra e professora em um país racista, sexista e que nos últimos tempos tem mostrado um total ojeriza pela educação e tudo que a envolve. São tempos sombrios que assolam nosso país, o desinteresse, a falta de compromisso com as camadas mais pobres e fragilizadas da população é assustadora.

É fato, as lutas e as produções intelectuais das pessoas negras são cada vez mais importantes, diante de um Brasil tão necrófilo. Um país, que de tempos em tempos, reabre suas garras colonizadoras, a saber: políticas necrófilas, projetos desumanizadores e práticas de violências contra as gentes brasileiras. Diante de um estado que protege os sonhos opressores da casa-grande, não há outra saída para as vítimas dessas opressões, se não o de se colocar em marchas para acordar essa mesma casa-grande de seus sonhos necrófilos, como destacou a professora e escritora negra Conceição Evaristo²

Quando estou escrevendo e quando outras mulheres negras estão escrevendo, me vem à memória a função que as mulheres africanas - dentro das casas-grandes, escravizadas - tinham de contar histórias para adormecer a casa-grande. Eram histórias para adormecer. Nossos textos tentam borrar essa imagem. Nós não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos. (Evaristo, 2017, s/p).

É nesse mesmo sentido de borrar, de resistir, de se indignar que Nilma Lino Gomes (2017) destaca que os tempos de políticas necrófilas exigem cada vez mais das (os) docentes e intelectuais negras (os), atitudes de indignação. Pessoas que sejam capazes de transformar suas raivas em lutas coletivas pela superação do racismo. Pessoas que pelas vias das lutas políticas, da produção de novos conhecimentos, da investigação, das demandas escolares e acadêmicas se colocam como sujeitas e sujeitos insurgentes.

Entendemos que a mulher negra, sobretudo a professora não pode se omitir dessa luta antirracista e muito menos sucumbir as impedâncias sócio-históricas estruturais impostas.

Luana Tolentino³ afirma que:

² Entrevista completa, disponível em: <https://tvbrasil.etc.com.br/estacao-plural/2017/06/escritoraconceicao-evaristo-e-convidada-do-estacao-plural> (23/12/2017)

³ Entrevista completa, disponível em: <https://youtu.be/m4djOqI7L0s> II SEMANA NEGRA DO APUBH - 04/11 - Formação inicial de professores e o trabalho com a Educação para as Relações Étnico Raciais com Luana Tolentino (Mestra em Educação pela UFOP) (04/11/2021)

[...] dizer não, de não aceitar e de fazer frente às tentativas de silenciamento, de deslegitimação, a mediocridade, a esse movimento de pensar a educação pública, a educação básica como uma ferramenta de manutenção das desigualdades sócio raciais que marcam nosso país. Quando eu afirmo o meu orgulho em ser professora, eu estou dizendo não a tudo isso. E estou reivindicando também um outro olhar, um outro lugar para nós professores. Me afirmar como professora é também uma forma de resistir a todas essas dificuldades.

E assim, em diálogo com bell hooks (2013), necessitamos de novas insurgências, a saber: ato ou efeito de se rebelar, principalmente, as mulheres negras que ao longo da história têm sido silenciadas. Para que essas mulheres ganhem voz e se façam ouvir é necessário que elas compreendam o seu papel de agente modificador e interfiram na sociedade, principalmente no seu local de atuação, ou seja, no caso do nosso sujeito de pesquisa a escola.

Ao longo de algumas leituras, temos observado que professoras negras em alguns momentos de suas trajetórias sentem um certo receio de assumir sua negritude e ainda de colocá-la na roda para discussões que poderiam agregar ao coletivo e alunas e alunos muito sobre o combate ao racismo e sobretudo contribuir com informações preciosas sobre a história da África e seus afrodescendentes brasileiros.

Billings (2008, p.50) relata que:

Minha própria experiência com professores brancos, tanto os que estão formando como os mais experientes, indica que muitos se sentem desconfortáveis para reconhecer qualquer diferença nos alunos, especialmente diferenças raciais. Assim alguns professores fazem declarações como 'na verdade, não vejo a cor, vejo apenas crianças' ou 'não importa que eles sejam vermelhos, verdes ou de bolinhas, eu apenas trato a todos como crianças'. No entanto, essas tentativas de daltonismo mascaram um 'racismo inconsciente', uma mentalidade não crítica que justifica a injustiça e a exploração por aceitar a ordem existente das coisas como estabelecida.

Este relato feito por Billings só reforça o que retratamos alguns parágrafos acima quando afirmamos a necessidade de que professoras negras comecem a de fato se impor na educação brasileira para dar voz e significado a trajetória do povo afro-brasileiro e seu lugar de pertencimento, mas para que isso aconteça essas mulheres precisam conhecer suas histórias, construir suas identidades destruídas pela colonização e sobretudo, entender a subjetividade que existe em ser **NEGRA, MULHER E PROFESSORA** no Brasil.

Então, tendo por objetivo neste ensaio discorrer sobre a subjetividade na construção identitária da mulher negra, tendo por embasamento as noções de sujeito e subjetividade a partir do referencial teórico de Neusa Santos Souza, Nilma Lino Gomes, Patrícia Santana, bell hooks e Luana Tolentino, optamos por dividir o presente ensaio sobre *A Mulher Negra e a Construção da Subjetividade: Reflexões em Pauta* em três momentos, a saber: o primeiro consiste em discorrer sobre o sujeito e a construção da subjetividade a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina *Subjetividade, constituição do sujeito e formação humana*. No segundo momento caminharemos por entre as afroreferências, de modo a atingir o objetivo aqui proposto, inserindo na discussão as contribuições decoloniais trazidas por pesquisadoras como Nilma Lino Gomes, Neusa Santos Souza, bell hooks, Luana Tolentino, entre outras. O terceiro momento é destinado a refletir as contribuições teóricas da disciplina para o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa que é *Saberes aprendidos pela e na história (docente e intelectual) de Luana Tolentino: Mulher Professora Negra*. Por fim, apresento as (in) conclusões a respeito do objetivo aqui proposto.

2 O sujeito e a construção da subjetividade

Ao longo deste capítulo, tentaremos discorrer um pouco no sentido de buscar entender o que seria a subjetividade que estudamos ao longo das nossas aulas e ainda pensar no nosso sujeito de pesquisa e sua subjetividade.

Para tanto, tomaremos inicialmente por base o significado de subjetividade e sujeito do dicionário online PRIBERAM (2022) e logo em seguida nos basearemos nos teóricos, pois aqui estamos tratando de um ensaio acadêmico, cujo intuito é tentar desanuviar nossas ideias acerca da SUBJETIVIDADE e como ela pode construir um SUJEITO.

Subjetividade:

Qualidade de subjetivo, individual, particular; relativo ou próprio do indivíduo
Qualidade do que expressa pontos de vista e julgamentos de valor da própria pessoa, seus sentimentos e preferências. Condição do que é abstrato, por oposição ao que é concreto, objetivo: subjetividade de uma obra de arte.
[Filosofia] Condição da atividade psíquica que, relacionada com o próprio indivíduo, é tida por ele como sua.
[Filosofia] Estado psíquico e cognitivo do sujeito cuja manifestação pode ocorrer tanto no âmbito individual quanto no coletivo, fazendo com que esse sujeito tome conhecimento dos objetos externos a partir de referenciais próprios.

Sujeito:

Indivíduo subordinado a um suserano, no regime feudal; vassalo, súdito.

Pessoa indeterminada ou cujo nome não se enuncia (por vezes pej.).

[Filosofia] Em epistemologia, esp. a partir do *cartesianismo* e do pensamento moderno, o eu pensante, consciência, espírito ou mente enquanto faculdade cognoscente e princípio fundador do conhecimento p.opos. a *OBJETO*.

[Filosofia] Na metafísica clássica, esp. no *aristotelismo*, ser real, substância, realidade permanente à qual se atribuem transformações, qualidades ou acidentes.

Em nosso caso de estudo optamos pelas definições filosóficas das duas palavras pesquisadas pois seus significados abrangem mais o que buscamos aqui discorrer. Nesse sentido também para um melhor entendimento encontramos junto a estudiosa Kátia Maheirie uma definição para subjetividade que ao nosso entender casou bem com as discussões que tivemos sobre a temática, durante às aulas a saber:

O para-si é o tipo de ser que é para si mesmo, ou seja, é um tipo de ser que estabelece sentidos, significados para o mundo e também para si mesmo. Este tipo de ser já se faz, a princípio, negação dialética do em-si. Se o em-si é presença, o para-si é ausência; se o em-si é positividade, o para-si é negatividade; se o em-si é afirmação, o para-si é negação; se o em-si é imanência, o para-si é transcendência. Então, por meio da consciência, que é o para-si, a subjetividade invade a objetividade, fazendo com que o mundo se constitua em uma “organização” que traz a marca da humanidade. Consciência, para-si e subjetividade são conceitos que se referem a uma mesma coisa: a dimensão do sujeito que é capaz de negar a objetividade (em-si) como uma dimensão absoluta. Neste sentido, consciência é sinônimo de para-si, que é sinônimo de subjetividade. (MAHEIRIE, 2002, p.33)

Pensar na dimensão do sujeito como nos descreve a autora acima, é entender que não trataremos aqui de algo objetivo. O sujeito constrói sua dimensão de mundo e ideias, criando uma organização sua e única, trazendo à tona as marcas da humanidade para si. Ao pensar na subjetividade de uma mulher negra na construção do sujeito é que Neusa Santos Souza (2021) nos diz que o negro se torna negro quando ele, de fato, assumi sua negritude e passa a aceitar a sua condição, mas, ao afirmar isso, entendemos que o sujeito é uma construção do que acredita ser ou melhor necessita ser para estar inserido no mundo a sua volta.

A construção desse sujeito vai depender da sociedade na qual ele absorve o mundo à sua volta e faz com que tenha algum sentido para si. Mansano (2009, p.111) reafirma que:

[...] vemos que a subjetividade é por ele compreendida como um processo de produção no qual comparecem e participam múltiplos componentes. Esses componentes são resultantes da apreensão parcial que o humano realiza, permanentemente, de uma heterogeneidade de elementos presentes no contexto social. Nesse sentido, valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria prima para expressão dos afetos vividos nesses encontros. Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva.

Entendemos que a subjetividade apesar de ser algo pessoal, ela também se constrói no coletivo, o sujeito apesar de ser único, não se vive e constrói sua história por si só e ao mesmo tempo acaba por colaborar com a construção de outros indivíduos mas, é necessário ressaltar que somente o sujeito é responsável por essa construção.

E assim dando sequência a nossa busca pelo que seria a subjetividade é que esclarecemos a nossa opção de referências bibliográficas femininas são para a compreensão de nossas (in) conclusões essenciais, mas não poderíamos deixar de trazer a essa discussão pelo menos uma das referências que discutimos no semestre e ficamos com Deleuze e Guattari que afirmam:

Indivíduos ou grupos somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente. Pois todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p.76).

Ao analisarmos a citação escolhida, encontramos nela a subjetividade que estamos tratando ao longo deste capítulo, entendemos que os indivíduos definidos pelos autores são atravessados pelas subjetividades da vida ao longo de sua construção como sujeitos. Como Mansano (2009), Deleuze e Guattari (2004) entendem que a construção do sujeito está intimamente ligada com a construção coletiva, ou seja, o meio influenciando o ser em construção.

Souza (2021, p.115) dizer que: “Assim, ser negro não é condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. ”

Ao pensar na construção da subjetividade da mulher negra podemos assim dizer que, estamos diante de questões políticas, educacionais e sobretudo da subjetividade do ser que se torna, que se constrói diante de suas vivências e interdições sofridas ao longo de sua caminhada existencial.

E é nesse sentido, que vamos no próximo tópico pensar na construção da subjetividade da mulher negra e sua luta por identidade.

2.1 A construção da subjetividade da mulher negra

Ser uma mulher retinta em um país como o Brasil é uma constante construção de identidade e subjetividade. Somos violentadas tanto fisicamente quanto psicologicamente, de maneira cruel e constante sem refresco para nossas almas e corpos dilacerados pelas construções sociais que nos são impostas constantemente pelos padrões culturais europeus, que muitas das vezes nos obrigam a anular nossos corpos, histórias e ideais para sermos falsamente aceitas nessa sociedade europeizada que não representa verdadeiramente o povo brasileiro.

Segundo levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2020 a população que se declara como parda ou negra ultrapassa a marca de 56%. Em números somos muitas e muitos mas, ainda assim, somos taxados de minoria social. Chega a ser irônico pensar que a minoria de um país é a sua maioria em número populacional. Mas, estamos falando de Brasil, ser negra, mulher e professora, trata-se da minoria da minoria, porque fazemos parte de grupos sociais historicamente excluídos de garantia de direitos essenciais por questões de origem, étnicas, por questões de gênero e sexualidade e ainda pomenorizadas financeiramente.

Desse modo ressaltamos, assim como Sueli Carneiro (2003), que as mulheres negras “tiveram uma experiência diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher”, somos vistas como mulheres fortes amas de leite, lavadeiras, cozinheiras, faxineiras e até mesmo, mulheres que trabalham na lavoura na chamada “lida” sempre prontas para o trabalho, seja ele qual for, também por sermos mulheres que cujo os antepassados foram brutalmente escravizados e taxados de animais, somos vistas como sujeitos sem sentimentos e por isso somos violentadas de inúmeras maneiras.

Então, a nossa luta feminista é diferente das outras mulheres que nasceram com a melanina valorizada socialmente. Pensar e falar sobre isso dói, mas se faz necessário expor nossas dores, mesmo que em muitos casos não somos levadas em consideração. Sendo assim, se faz necessário que nossa voz venha cada vez mais potente, para assim, construir uma nova história para as gerações futuras.

A escravidão para muitas de nós ainda não teve fim, prova disso é que há bem pouco tempo fomos surpreendidas e surpreendidos pelo caso de Madalena, mulher negra escravizada desde os oito anos de idade, vivendo assim por quarenta anos trabalhando como doméstica sem remuneração. “Fui pedir pão porque tinha fome, mas ela me disse que não me daria se eu não ficasse morando com

ela” (Madalena no Jornal EL PAÍS em 14 de janeiro de 2021) e na mesma reportagem veiculada pelo jornal:

Madalena Gordiano tinha oito anos quando bateu em uma porta para pedir comida. Alguém convidou para entrar aquela menina negra que tinha uma irmã gêmea e outros sete irmãos. A dona da casa, uma professora branca, prometeu adotá-la. Sua mãe aceitou. Mas ela nunca foi adotada nem voltou à escola. Cozinhar, lavar, limpar banheiros, tirar o pó, arrumar a casa da família de Maria das Graças Milagres Rigueira se tornou sua rotina diária durante as quatro décadas seguintes. Esta vítima da exploração racista era uma escrava do século XXI na casa de uma família abastada em um prédio de apartamentos em uma cidade de Minas Gerais. Nunca teve salário, dias de folga ou férias, de acordo com os procuradores que investigam o caso. Quando Gordiano foi resgatada, em 27 de novembro, era uma mulher de 46 anos com cabelos muito curtos e grande dificuldade para se expressar. (JORNAL EL PAÍS, 2021)

Construir nossa subjetividade, nada mais é do que dar voz a nós e a outras mulheres como Madalena espalhadas pelo Brasil, precisamos com urgência ter um olhar mais apurado aos gritos que ecoam pelos porões e senzalas espalhadas pelo país. Ao retratar aqui a situação de Madalena entendemos que não é um caso isolado, tendo em vista que nós mulheres negras somos escravizadas a todo momento, mas de maneira sutil e silenciosa, fato que podemos comprovar ao afirmar que temos os menores salários, poucas oportunidades de ascensão social e ainda somos vítimas de inúmeros interdições.

Poderíamos ficar aqui descrevendo minhas histórias e de outras mulheres negras mas não se faz necessário ao nosso ver nos ater a essas narrativas, neste momento do ensaio, pois não é nosso objetivo. Queremos aqui pensar na construção subjetiva de uma mulher negra e ao definir essa temática concordamos com os dizeres de Souza (2021, p. 55) de que “[...], como objeto da opressão, cabe ao negro a vanguarda dessa luta, assumindo o lugar de sujeito ativo, lugar de onde se conquista uma real libertação”. Nesse sentido, a construção da nossa real identidade deve ser priorizada, não oportunizando aos nossos “colonizadores” o direito de nos moldar.

Nilma Lino Gomes (2020, p. 19) afirma que:

O racismo e a branquitude, ao operarem em conjunto, lançam dardos venenosos sobre a construção da identidade negra e tentam limitar os indivíduos negros, sobretudo as crianças e mulheres que, ao se mirarem no espelho, veem aquilo que ele _ o racismo_ coloca à sua frente.

Desse modo, cabe ressaltar que cada vez mais as mulheres têm construído suas identidades e aceitando a subjetividade que as acompanham, nos últimos cinco anos estamos assistindo a crescente mudança de postura por parte da população negra, sobretudo as mulheres que estão assumindo seus corpos e histórias, deixando seus cabelos naturais ou trançados, vestindo roupas que valorizam suas identidades

e cultura afro-brasileira e africana. Podemos assim dizer que esta identidade é fruto de uma luta coletiva traçada por décadas por associações negras, o movimento negro, os movimentos de mulheres negras, quilombolas e juventude negra para que nós mulheres negras tenhamos um apoio para construir nossas identidades a partir de movimentos sociais que conhecem e vivem nossas lutas diárias. E, assim entendemos quando ecoa pelas mídias sociais que ninguém deve largar a mão de ninguém, é nesse sentido de dar apoio e compreender a luta das mulheres negras que se instaura a importância dos debates sobre a subjetividade negra, sendo discussão necessária e urgente.

Precisamos evidenciar referências de lutas, conquistas e histórias negras ocorridas para que as novas gerações de mulheres não tenham que passar por tantas interdições. Por isso optamos em nosso trabalho de mestrado pesquisar Luana Tolentino, porque ela atualmente é uma referência para as nossas lutas e no tópico a seguir iremos falar um pouco sobre essa mulher preta, professora, doutoranda, Luana Tolentino, mulher essa que acredita que uma outra educação é possível para todas, todos e todes.

2.2 A mulher negra como objeto de estudo na figura de Luana Tolentino

Esse recorte se fez preciso já que neste ensaio, almejamos dar visibilidade às contribuições da disciplina para o desenvolvimento da pesquisa, levando em consideração a constituição do sujeito levando em consideração a docência e à produção intelectual de Luana Tolentino. Trabalhar com as docências e com a produção intelectual dessas mulheres é uma oportunidade, como destaca Gomes (2017), para que a mulher negra possa trazer elementos para nos ajudar a compreender o quanto pode ser significativa a dimensão educadora na trajetória de uma mulher negra professora. Ainda no dizer de Gomes (2002, p. 39) a escola não é um espaço em que “aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”.

Desse modo, indagamos: o que a história educadora de Luana tem a nos dizer sobre a escola? Essa dimensão de se abrir para a escuta das experiências educadoras das mulheres negras professoras ainda é um lugar carente de investigação acadêmica. Nos últimos anos, temos acompanhado o crescimento de pesquisas que problematizam as contribuições das intelectuais negras no campo das relações étnico-raciais e das políticas públicas em prol da equidade racial. Porém, quando se trata de uma mulher professora negra e da educação escolar básica, a produção é menor.

No atual Brasil, as situações de racismo continuam veladas e intensas, assistimos cotidianamente ao genocídio ou encarceramento das juventudes negras. Nesse contexto tão medíocre, propor um problema de pesquisa que abarque situações das questões raciais é algo desafiador. Daí a relevância do nosso objeto de pesquisa, pois não poderia ser diferente, quando se pensa saberes de mulheres negras numa sociedade como a brasileira que carrega o peso do racismo estrutural. Assim, voltar o olhar para a docência e a intelectualidade de uma mulher preta a partir da tríade: educação, educação antirracista e escola é saber que a escola não pode tudo diante das realidades desafiadoras. Mas freireanamente falando, a escola pode alguma coisa. Nesse sentido, seguimos o pressuposto de Nilma Lino Gomes ao demarcar que há saberes que são próprios das pessoas negras, e eles são necessários para uma sociedade brasileira mais justa e menos racista.

Ainda segundo Gomes (2006), esses saberes negros são responsáveis pela criação de novas relações, de novas linguagens e de uma nova ética no processo de interpretação e de reorientação da história colonizadora do Brasil e nela a história da educação escolar. Como partícipes da história do Brasil, esses saberes não são os dos colonizadores, mas são saberes outros.

Portanto, é pelo caminho do aprender o direito de saber-se, aprender que podem saber, sabendo que sabem, que as pessoas negras vão poder borrar aquele longínquo saber aprendido: “a tenra idade, aprendi que o belo, o direito de falar e de exigir eram privilégios dos brancos” (SARTRE *apud* TOLENTINO, 2018, p. 66).

Agora, porém, as pensadoras negras escrevem outras epistemologias, a partir de olhares e lutas que lhes são próprias, recolocando suas afrografias e ancestrais visões de mundo. Ato insurgente que fazem ressurgir e produzir saberes outros. Para Gomes (2017), o ato de resistência epistemológico das mulheres pretas é um modo de “construção de saberes”. Nesse mesmo sentido, segundo bell hooks, as professoras, as intelectuais negras

[...]subvertem a tendência de focar somente os pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados. A pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase à questão de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais “autoridade” a algumas vozes do que a outras (HOOKS, 2005, p. 246).

hooks conclama as mulheres para a tomada de “posse do território intelectual” (2013, p. 91), essa

seria uma forma delas se rebelarem contra uma sociedade, como a brasileira, assentadas no racismo, no machismo, no sexismo e no elitismo. São mulheres que assumem o papel de insurgentes históricas.

Assumir esse papel não é tarefa fácil. Aliás é muito arriscado, já que, como destaca hooks (2005, p. 468), “as insurgentes vão enfrentar o patriarcado capitalista, cuja supremacia branca atua no sentido de negar “às mulheres negras a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito”.

Dessa forma, as intelectuais insurgentes são aquelas cujas práticas e ações são guiadas por uma “ideia radicalmente democrática de liberdade e justiça para todos” (HOOKS, 2013, p. 41). Aquelas que promovem uma luta cotidiana contra o racismo estrutural, contra o racismo escolar. Em consonância com o pensamento de hooks (2005, 2013), queremos a partir da prática docente e da produção intelectual de Luana Tolentino compreender o seu papel como mulher professora negra no chão da escola pública. Quais os saberes são aprendidos da sua luta antirracista e, principalmente, das suas marchas em busca de: uma outra educação possível.

(In) Conclusões

Dentro deste ensaio trabalhamos uma maneira de representação da subjetividade e construção do sujeito, através do olhar sobre as mulheres negras sobretudo as professoras, e ainda focar no nosso sujeito de estudo, Luana Tolentino, mulher negra, professora e atualmente doutoranda que representa para nós e muitas outras mulheres um exemplo de como construir sua identidade e estabelecer sua subjetividade na luta antirracista acreditando que *Outra Educação é Possível*⁴ e ao longo desta discussão podemos entender o quanto é importante que nós mulheres pretas façamos nossa parte para a construção de nossa identidade e compreendemos também, como nós seres subjetivos estamos em construção e que se faz e refaz no social, sempre.

Entender o quanto a subjetividade em nossa caminhada se faz presente foi muito importante para nós ao longo do trabalho desenvolvido, pois, nos guiou a compreender que a mulher negra precisa sobretudo valorizar e dar voz a sua identidade.

Ao longo de nossa escrita muitas vezes nos encontramos sem rumo, pois tratar de algo tão profundo

⁴ Livro de Luana Toletino.

quanto subjetividade a luz de referências das quais se encontram em nosso projeto de mestrado não foi fácil, mas mesmo assim seguimos acreditando que se faz necessário dar voz as mulheres sempre, principalmente quando observamos que os grandes filósofos que trabalhamos ao longo de nosso semestre tratavam se de homens e brancos em sua maioria pertencentes ao Continente Europeu, muito distante da realidade que estamos tentando pesquisar.

Mas contudo, foram bases sólidas para que chegássemos até aqui. Espero que nos próximos anos possamos ter entre os grandes nomes de estudiosos, mulheres e homens negros que representem a África às suas filosofias ancestrais abordando a valorização do perfil afrodescendente nacional e que nossas academias comecem a buscar por esses mestres dos saberes, escondidos porque infelizmente ainda valorizamos o que vem da Europa.

Referências

- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora**, v. 49, p. 49-58, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
- DOMINGUES, P. J. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889-1930). **Tempos Históricos, [S. l.]**, v. 5, p. p. 275–292, 2013.
- EVARISTO, Conceição. Entrevista. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/estacaoplur/2017/06/escritora-conceicao-evaristo-e-convidada-do-estacao-plural>. Acesso em: 23 de dezembro de 2022.
- FIGUEIRA, Helena et al. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. **Boletim da Academia Galega da Língua Portuguesa**, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan. /abr., 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- GORTÁZAR, Naiara Galarraga. Caso de Madalena, escrava desde os oito anos, expõe legado vivo da

escravidão no Brasil. **EL PAÍS**, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-01-14/madalena-escrava-desde-os-oito-anos-expoe-caso-extremo-de-racismo-no-brasil-do-seculo-xxi.html>. Acesso em: 10/03/2022

HOOKS, Bell et al. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. **São Paulo: WMF Martins Fontes**, 2013.

LADSON-BILLINGS, Gloria; ANTUNES, Cristina. Os guardiões dos sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. **Belo Horizonte: Autêntica**, 2008.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, v. 7, n. 13, p. 31-44, 2002.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da Unesp**, v. 8, n. 2, 2009.

MARIANO, Júnior, SOUZA, Angelica Ines dos Santos A inserção da mulher negra e de baixa renda no curso de psicologia e os processos de resistência das minorias. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVIII, Nº 000148, 23/11/2018.

SANTANA, Patrícia. **Professor@s negr@s: trajetórias & travessias**. Mazza Edições, 2004.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Mazza Edições, 2021.

TOLENTINO, Luana. Entrevista completa, disponível em: <https://youtu.be/m4djQq17L0s> II

SEMANA NEGRA DO APUBH - 04/11 - Formação inicial de professores e o trabalho com a Educação para as Relações Étnico Raciais com Luana Tolentino (Mestra em Educação pela UFOP) (04/11/2021)



Entre O Novo/Velho E A Resistência: O Papel Das Metodologias Ativas Na Educação De Matemática Na Rede Municipal De Belo Horizonte

Between the new/old and resistance: the role of active methodologies in mathematics Education in the municipal network of Belo Horizonte.

ANASTACIO, Liliane Rezende¹
CONSOLAÇÃO, Kamila Gabriele Sousa da²
SILVA, Brenda Maressa Romualda da³

Resumo

Esse trabalho discute as Metodologias Ativas no ensino de Matemática, tendo como objetivo investigar como essas metodologias são compreendidas e aplicadas por professores da rede municipal de Belo Horizonte, para isso tem como bases teóricas autores como Dewey (1959), Freire (1987), Bacich e Moran (2018) e para além disso o mesmo também conta com os resultados de uma pesquisa realizada por um grupo de pesquisa CNPQ da Universidade do Estado de Minas Gerais com professores que atuam com a disciplina na rede municipal de Belo Horizonte. Após o levantamento de dados e a análise dos resultados da pesquisa qualitativa e da pesquisa bibliográfica, os estudos identificaram percepções, facilidades e desafios enfrentados pelos professores na adoção das metodologias ativas, como a falta de formação continuada específica e a precariedade de recursos nas escolas. Embora eles reconheçam o potencial das Metodologias Ativas, muitos professores ainda se sentem inseguros para implementá-las de forma que façam de fato a diferença no processo de ensino e aprendizado. Os pesquisados que relataram já ter passado por capacitações específicas relatam uma experiência mais positiva, destacando a melhoria no engajamento e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Este trabalho conclui que o sucesso das Metodologias Ativas depende de apoio institucional, formação continuada e políticas públicas que favoreçam um ambiente propício para implementação.

Palavra-chave: Metodologias Ativas, Ensino de Matemática, Formação Continuada de Professores.

1 - Introdução

A expressão “Metodologias Ativas” tem sido centro de discussões da educação nos tempos atuais, sendo frequentemente considerada como uma resposta aos desafios impostos por um mundo em constante transformação em todos os campos, inclusive o da educação. Porém, ao contrário do que muitos acreditam, a ideia de colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem não é nova, estudiosos como John Dewey, em "Democracia e Educação" (1959), e Paulo Freire, em "Pedagogia do Oprimido" (1987), já defendiam, que a aprendizagem deve ser ativa e que os estudantes devem participar de forma crítica e colaborativa na construção de seu próprio conhecimento. Ambos criticavam o ensino convencional, onde o professor é o detentor do saber e o estudante apenas um receptor passivo do conhecimento repassado. De encontro com essas ideias, as Metodologias Ativas, tal como apresentadas por José Moran e Lilian Bacich (2018), compreendem um conjunto de

¹ Doutora em Educação. Docente da UEMG. Coordenadora da pesquisa.

² Mestranda pela UFMG. Ex-bolsista da pesquisa.

³ Egressa da UEMG. Ex-bolsista da pesquisa.

estratégias que buscam promover a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração entre os estudantes, utilizando práticas como por exemplo a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Ensino Híbrido, Gamificação, registros não lineares entre outros.

Este trabalho se justifica pela necessidade de se refletir sobre como as Metodologias Ativas estão sendo inseridas no contexto educacional, com foco específico nos professores de Matemática da rede municipal de Belo Horizonte. Para isso, foi realizada uma pesquisa através do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Formação Tecnológica e Matemática Cotidiana/CNPQ da Universidade do Estado de Minas Gerais, entre 2022 e 2024, que buscou investigar as percepções dos docentes sobre a aplicabilidade dessas metodologias, se tinham conhecimento sobre elas e os principais desafios enfrentadas. O estudo qualitativo foi estruturado em duas fases: uma primeira etapa através de um questionário, e uma segunda fase, na qual grupos focais foram realizados para aprofundar as discussões.

Trabalhos anteriores, como os de Bacich e Moran (2018) e Valente (2017), indicam que a adoção de Metodologias Ativas no ensino de Matemática, embora promissora, encontra resistência devido à falta de formação continuada e ao receio dos professores de perderem o controle da sala de aula. Além disso, a infraestrutura limitada e a cultura institucional conservadora também surgem como fatores que dificultam a implementação. Nesse contexto, este trabalho, tem como objetivo de refletir sobre os resultados encontrados da pesquisa, destacando a percepção dos professores.

A organização deste trabalho está estruturada da seguinte forma: primeiramente, será apresentado um breve referencial teórico que fundamenta as Metodologias Ativas, com destaque para as contribuições de Dewey e Freire; em seguida, discutimos os resultados da pesquisa realizada com os professores de matemática da rede municipal de Belo Horizonte. Por fim, exploramos as implicações dos achados para a formação continuada dos professores e o desenvolvimento do que pode ser feito para favorecer a adoção de práticas pedagógicas centradas no estudante.

2 - Desenvolvimento - fundamentação

As Metodologias Ativas, como já dito, vêm sendo amplamente discutidas como estratégias que buscam promover a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os protagonistas na construção de conhecimento. No entanto, para compreender melhor a adoção e os

desafios dessas práticas, é fundamental analisar como são percebidas e aplicadas em diferentes realidades, como no caso dos professores de Matemática da rede municipal de Belo Horizonte.

Antes disso, é importante trazer a visão de referências importantes para a reflexão, desta forma, tanto John Dewey (1959) quanto Paulo Freire (1986) tinham uma visão de educação que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem.

Dewey, em "Democracia e Educação", defende que existe aprendizado quando o estudante participa ativamente e constrói seu conhecimento por meio da experiência direta, um conceito que ele denomina como "aprender fazendo". Essa ideia enfatiza a importância do ambiente educacional como espaço de experimentação, onde o aluno é estimulado a explorar e refletir (Dewey, 1959).

Paulo Freire (1996), por sua vez, em "Pedagogia do Oprimido", propõe uma educação dialógica e libertadora, que desafia o modelo convencional de transmissão passiva de conhecimento, promovendo a co-criação e a reflexão crítica sobre o mundo.

Ambos os autores sugerem que o estudante deve ser visto como um agente ativo e protagonista do seu próprio aprendizado, o que converge com as metodologias ativas, que buscam envolver o aluno em processos colaborativos, problematizadores e reflexivos. Assim, Dewey (1959) e Freire (1987), fornecem uma base teórica para essas metodologias ao defenderem uma educação que valoriza a participação, o questionamento e a transformação.

A luz dos teóricos e afim de entender como os professores tinham a visão e a prática sobre as metodologias ativas, foi realizada uma pesquisa promovida pelos membros do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Formação Tecnológica e Matemática Cotidiana/CNPQ da UEMG que explorou esse tema a partir de um estudo qualitativo envolvendo questionários e Grupos Focais, possibilitando uma análise aprofundada sobre tais metodologias.

A pesquisa foi estruturada em duas etapas. Na primeira, um questionário foi aplicado a 68 professores de matemática da rede municipal, com o intuito de mapear a utilização das Metodologias Ativas e identificar as principais barreiras encontradas. Já a segunda etapa envolveu a realização de Grupos Focais com professores que demonstraram interesse em aprofundar a discussão. Durante esses encontros, questões como o uso de metodologias como Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL),

Sala de Aula Invertida e Gamificação foram amplamente debatidas, bem como as percepções sobre o impacto dessas práticas na aprendizagem dos estudantes.

Ao analisar as respostas dos professores na primeira fase da pesquisa, através dos questionários, sobre a conceituação de metodologias ativas, identificou-se que as respostas variaram entre a compreensão correta do termo e a falta de familiaridade com o conceito. Muitos docentes descreveram as metodologias ativas com base nas referências teóricas fornecidas durante formações que realizaram, quando realizaram, enquanto outros demonstraram insegurança, destacando o uso de práticas que não correspondem exatamente ao que se define como metodologias ativas. Nesse contexto, foram categorizadas as respostas em quatro grupos principais: “não sabe”, “não respondeu”, “respondeu de acordo com as referências escolhidas” e “respondeu de maneira errada”.

A partir dessa categorização, observou-se que 17% dos docentes não conheciam o conceito de metodologias ativas e 10% apresentaram definições equivocadas. Isso evidencia a necessidade de maior entendimento e aprofundamento nas formações oferecidas aos professores. Já entre os docentes que conceituaram corretamente, as palavras mais utilizadas foram "protagonismo" e "autonomia", com 26,98% e 19,04% de frequência, respectivamente. Isso demonstra que, quando o conceito é compreendido, ele é associado à ideia de que os estudantes devem ter um papel ativo na construção do conhecimento. As respostas indicam que os docentes que conhecem as metodologias ativas percebem o valor dessas práticas para estimular uma postura mais participativa e independente nos estudantes.

Durante a realização da pesquisa, foi identificado que a rede municipal de Belo Horizonte contava, na época, com 685 docentes especialistas em Matemática. Desses, apenas 63 participaram efetivamente do estudo. A baixa taxa de resposta pode ser explicada por diversos fatores. Primeiramente, é comum que a rotina intensa dos professores e a sobrecarga de trabalho, influenciem na disponibilidade e no interesse em participar de pesquisas acadêmicas. Outro ponto que pode ter contribuído é a familiaridade limitada dos docentes com o tema das metodologias ativas, levando alguns a se sentirem inseguros para responder ou não verem a relevância do estudo para suas práticas cotidianas.

Já no grupo focal, que foi realizado com alguns professores que responderam ao questionário, as discussões apontaram que os professores reconhecem o potencial das Metodologias Ativas para

promover maior engajamento e protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. No entanto, surgiram dificuldades significativas na implementação dessas práticas. Entre as principais barreiras identificadas estão a falta de formação continuada, o desinteresse inicial dos professores em explorar novas metodologias, e a inadequação das condições de infraestrutura das escolas, como equipamentos tecnológicos insuficientes e espaços que não favorecem o trabalho colaborativo.

Uma análise mais profunda das falas dos docentes revelou a existência de três perspectivas predominantes: a perspectiva positiva, a perspectiva de ressalvas e a perspectiva transformadora. A perspectiva positiva foi expressa, sobretudo, por professores que já participaram de capacitações e sentiram uma melhora no aprendizado dos estudantes ao adotarem metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Sala de Aula Invertida. A perspectiva de ressalvas indicou uma postura cautelosa quanto ao uso das Metodologias Ativas, destacando a dificuldade de conciliar o uso dessas estratégias com a exigência de cobrir todo o conteúdo programático em tempo limitado. Já a perspectiva transformadora foi mencionada por docentes que consideram as metodologias ativas essenciais para reconfigurar o processo de ensino-aprendizagem e garantir uma formação mais crítica e reflexiva.

Um dos aspectos destacados pelos professores foi a autonomia dos estudantes, uma das expectativas ao adotar as Metodologias Ativas. A palavra "autonomia" apareceu com mais frequência nas respostas dos docentes durante a análise das expectativas para as aulas, evidenciando a busca por uma aprendizagem mais centrada no estudante e menos dependente das intervenções diretas do professor. Como mencionado por Valente (2017), “o fato de serem chamadas de metodologias ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades nas quais sejam protagonistas da sua aprendizagem.”

Entretanto, a resistência à mudança se mostrou uma constante entre os professores, especialmente aqueles com mais anos de prática no ensino convencional. Muitos citaram o receio de perder o controle da turma e a insegurança quanto à aplicação das metodologias. Esse ponto reforça a necessidade de formações mais práticas e contextualizadas para que os professores se sintam capacitados e motivados a explorar essas novas abordagens pedagógicas.

A pesquisa também identificou que os professores expressaram a necessidade de uma formação continuada que inclua o uso de tecnologias digitais, a prática colaborativa e a contextualização com

os conteúdos disciplinares de Matemática. Além disso, apontaram a importância de um ambiente institucional que apoie a inovação pedagógica, com gestão e políticas escolares que incentivem o uso de novas práticas.

Por outro lado, professores que já passaram por formações específicas relataram uma experiência mais positiva, destacando que o uso das Metodologias Ativas trouxe maior engajamento dos estudantes e facilitou o desenvolvimento de competências como autonomia e pensamento crítico. A pesquisa-ação, por exemplo, foi mencionada como uma prática que, quando bem implementada, contribui para a conexão entre o conteúdo teórico e a realidade dos estudantes. A utilização de ferramentas tecnológicas, como vídeos e aplicativos educacionais, também foi vista como um facilitador para o desenvolvimento de atividades interativas e colaborativas.

Ao avaliar os resultados, fica claro que o sucesso das Metodologias Ativas depende não apenas do envolvimento do professor, mas também de um apoio institucional contínuo que favoreça a capacitação dos docentes e a criação de um ambiente que estimule práticas inovadoras. A falta de recursos e a alta carga de trabalho foram apontadas como motivos que levam muitos professores a se sentirem desmotivados ou inseguros para explorar novas abordagens pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada emerge como um ponto-chave para o desenvolvimento profissional dos educadores e para a implementação das Metodologias Ativas.

Assim, ao discutir os desafios e as possibilidades das Metodologias Ativas na rede municipal de Belo Horizonte, este estudo contribui para uma reflexão mais ampla sobre a importância de políticas públicas que promovam não apenas a adoção dessas práticas, mas também o suporte necessário para que os professores possam aplicá-las com confiança e eficácia. A pesquisa reforça que, para que as Metodologias Ativas se tornem parte integrante do ensino de Matemática, é necessário um esforço conjunto entre gestores, formadores e professores, de modo a superar as barreiras e garantir uma educação mais significativa e transformadora para todos os estudantes.

3 - Conclusão

Os resultados do estudo “Metodologias Ativas Utilizadas por Professores de Matemática em Rede do Município de Belo Horizonte” mostram que embora o interesse por métodos ativos esteja em ascensão, ainda há uma grande lacuna entre a compreensão teórica e a aplicação prática desses

métodos. A investigação mostra que as principais barreiras à implementação de abordagens assim são a falta de formação contínua específica, aliada à resistência cultural e à instabilidade dos recursos estruturais escolares. Os professores que não têm acesso à formação ou enfrentam dificuldades infra estruturais expressam maior receio de adotar essas práticas, sugerindo que o apoio institucional é fundamental para garantir que estas abordagens possam ser verdadeiramente integradas no ensino.

Por outro lado, os docentes que participaram de formações e que já implementaram algumas dessas metodologias relataram experiências mais positivas, com destaque para a melhoria no engajamento e no desenvolvimento de competências como autonomia e pensamento crítico por parte dos alunos. Esse resultado corrobora as discussões teóricas de Dewey (1959), Freire (1987), Bacich e Moran (2018), que já defendiam a centralidade do estudante e o papel ativo do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a análise evidenciou que a mudança pedagógica é complexa e que, sem um suporte adequado, é difícil para os professores romperem com práticas convencionais e adotarem novas abordagens.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, surgiram novas questões que indicam possíveis caminhos para investigações futuras. Por exemplo, seria interessante investigar como diferentes contextos, escolas com maior ou menor disponibilidade de recursos tecnológicos, influenciam a eficácia das Metodologias Ativas. Além disso, a resistência dos professores e gestores à mudança pode ser explorada sob a perspectiva de desenvolvimento organizacional, a fim de entender quais fatores motivacionais e culturais facilitarão a adoção de métodos ativos.

Por fim, recomenda-se a implementação de políticas públicas que priorizem a formação continuada, com foco em Metodologias Ativas, e que promovam a infraestrutura necessária para que essas práticas possam ser desenvolvidas. A hipótese de que a formação adequada e o apoio institucional são determinantes para a adoção das Metodologias Ativas foi confirmada pela pesquisa, indicando que apenas com um suporte sistêmico e consistente será possível alcançar um ensino que verdadeiramente valorize o protagonismo do estudante e contribua para uma aprendizagem significativa e transformadora.

Essas reflexões abrem espaço para uma revisão das práticas pedagógicas vigentes e para a elaboração de novos estudos que explorem diferentes abordagens para superar as barreiras identificadas, contribuindo para um avanço contínuo na formação docente e na melhoria da qualidade do ensino de

Matemática na rede pública de Belo Horizonte.

Referências

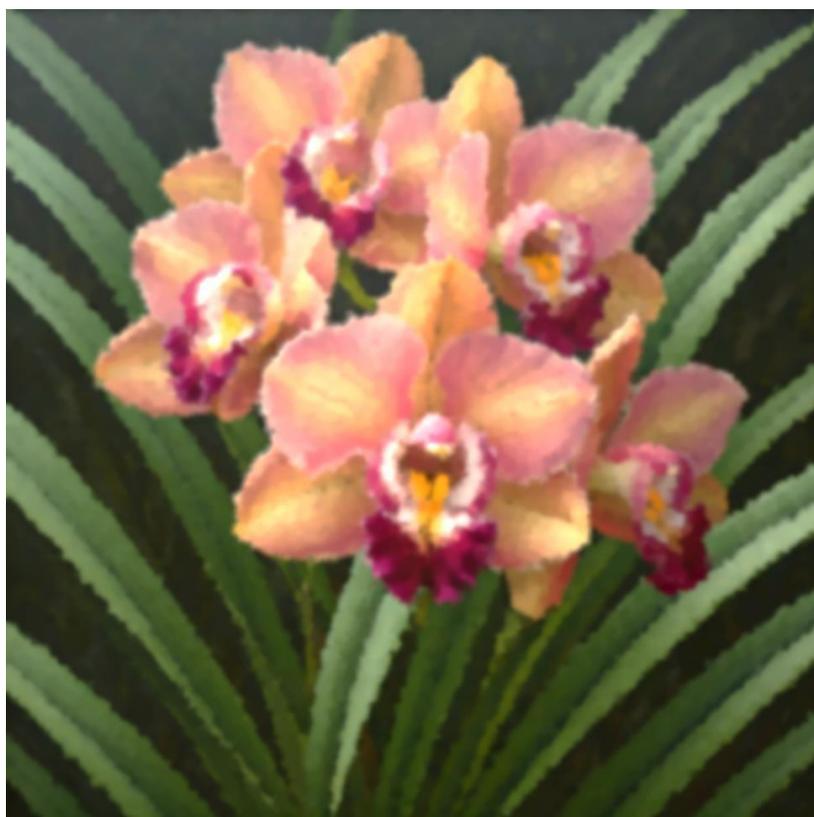
BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 out. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef. Acesso em: 25 set. 2024.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: uma introdução à filosofia da educação**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

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

VALENTE, José Armando. O uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 79-98, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C3DdD7DdzsMtxDpVfq3TQfs/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2024.



Relatos

Protagonismo Estudantil na Produção de Textos

Student Protagonism in Text Production

CARMO, Ana Clara Oliveira¹
BENEVIDES JUNIOR, Fábio Gonçalves²

Em 2018, a Escola Municipal Professor Hilton Rocha (Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte), situada no bairro Mangueiras [Regional Barreiro], lançou o programa de leitura “Leio, logo existo”, cujo principal objetivo é organizar, promover, articular e integrar ações de leitura que fomentam curiosidade, prazer, descobertas, conhecimentos, a partir e além de textos – na concepção ampla da palavra e, sobretudo, literários - e reflexões sobre os mesmos.

A partir dessa necessidade de incentivar a leitura, surgiu o “Pare o mundo que eu quero ler”, uma ação que envolve toda a comunidade escolar. Tem esse nome porque, periodicamente, todos na escola (ao mesmo tempo) param tudo o que estão fazendo para se dedicarem a um momento de leitura coletiva. A ação envolve porteiros, professores, estudantes, coordenadores, diretores, auxiliares de limpeza, artífices, cantineiros, secretários, agentes de inclusão, enfim, todos os funcionários e até mesmo os responsáveis pelos estudantes que se encontrarem na escola naquele momento.

O “Pare o mundo que eu quero ler!” é uma forma de chamar a atenção para a importância da leitura e fazer com que todos parem pelo menos alguns instantes para ler e apreciar aquilo que a literatura pode proporcionar.

Dentro desse programa uma das ações é o “Pare o Mundo que eu quero ler”, no qual é selecionado um texto para que toda a escola leia de modo simultâneo no turno matutino e vespertino um texto selecionado pelo (a) Articulador de Leitura da escola. Além dos estudantes fazerem a leitura com os professores, os demais funcionários da escola se reúnem para ler e tecer comentários relacionando o texto à realidade escolar.

Em 2024, a professora Ana Clara Oliveira Carmo, assumiu o projeto na escola como Articuladora de Leitura. Após alguns momentos de “Pare o Mundo que eu quero ler”, um estudante do 8º ano

¹ Ana Clara Oliveira Carmo, 24 anos, formada em pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2021), professora municipal do 1º ciclo da rede municipal de Belo Horizonte desde 2022

² Fábio Gonçalves Benevides Júnior - Formação: [Graduação - Letras Português/Inglês - PUC Minas 2002] [Especialista em Leitura e Produção de Textos - PUC Minas] [Pós Graduado em Língua, Linguística e Literatura e em Novas Tecnologias].

perguntou por que os textos do “Pare o mundo” não poderiam ser escritos pelos próprios estudantes. Essa sugestão teve total adesão da escola e do projeto. Assim, alguns textos passaram a ser produzidos pelos próprios estudantes valorizando assim o protagonismo infanto-juvenil.

O desenvolvimento do projeto corrobora a premissa de que

Ao componente Língua Portuguesa cabe assegurar os direitos de aprendizagem aos estudantes, proporcionando-lhes experiências que contribuam para a ampliação e aprofundamento dos diferentes letramentos já adquiridos e aquisição de novos letramentos e multiletramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais (CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS, s.d.; p.163).

Apresentar uma das funções sociais da escrita aos estudantes é proporcionar a participação significativa supracitada. Além da valorização e estímulo à produção criativa de autores e autoras que desejam se tornar escritores e escritoras futuramente.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta que no eixo Leitura/Escuta, a ampliação do letramento ocorre por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura nas práticas pedagógicas em textos em que o nível de complexidade é apresentado de forma crescente. No eixo Produção de Textos, o documento indica a necessidade de progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais e a prática do projeto Pare o Mundo Que Eu Quero Ler vai ao encontro dos documentos normativos da Educação Básica.

Relatos

1. O dia 11 de agosto é o dia do estudante e em diversas escolas, crianças e adolescentes, foram homenageados de alguma forma. Na Escola Municipal Professor Hilton Rocha, o estudante é valorizado e tem seu valor reconhecido ao serem protagonistas na produção de textos que fazem parte do projeto Pare o Mundo que Eu Quero. A seguir, o texto produzido pelos estudantes do 6º ano.

VERSOS SOBRE SER ESTUDANTE



AO ACORDAR DE MANHÃ FELIZ FICO
E ESCUTO O PICA-PAU BATENDO O BICO.
COM UM POUCO DE SONO TOMO O MEU CAFÉ.
MAS, JÁ JÁ FICO DE PÉ!



CHEGAMOS NA ESCOLA E VAMOS LOGO ESTUDAR
NO RECREIO, SÓ QUEREMOS BRINCAR!
DURANTE AS AULAS EU ME CONCENTRO E ESTUDO.
E, ASSIM, POSSO DESVENDAR O MUNDO.



QUANDO TEMOS DIFICULDADE
OS PROFESSORES NOS AJUDAM
E, ASSIM, ENCONTRAMOS FELICIDADE
CONSTRUINDO UMA ESCOLA DE QUALIDADE!

RESPEITAMOS OS PROFESSORES, COORDENAÇÃO E DIREÇÃO.
AJUDAMOS O PRÓXIMO COM TODO O CORAÇÃO.
OS ESTUDANTES SE DEDICAM BASTANTE.
POR VEZES, CANSADOS. MAS, SEMPRE ADIANTE.



ÀS VEZES ESQUECEMOS O PARA CASA,
MAS O AMOR PELOS PROFESSORES NUNCA PASSA.
AS ATIVIDADES FAZEMOS COM DEDICAÇÃO.
POIS, SABEMOS BEM O PODER DA EDUCAÇÃO.



EU SOU PEQUENO, TENHO QUE APROVEITAR
PORQUE QUANDO CRESCER CONTAS VOU PAGAR
BOM MESMO É SER CRIANÇA
CHEIO DE ESPERANÇA!



SER ESTUDANTE PARA APRENDER MAIS.
SER ESTUDANTE NA ESCOLA DA VIDA.
BUSCANDO A PAZ
E CURANDO AS FERIDAS.



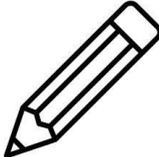
Autores: Danielle, Melina, Miguel D, Sophia, Angel, Gustavo Miguel, Joshua Gabriel, Matheus, Kauã - 6º A,
Professora Articuladora de Leitura Ana Clara Oliveira.

2. Também foi trabalhado na escola a importância da visão de futuro e a educação como pilar nessa visão. Nesse sentido os estudantes do 8º ano foram convidados a colaborar para produzir um texto contendo uma reflexão sobre o futuro que podem ter. A seguir o texto produzido pelos estudantes:

VISÃO DE FUTURO



Sonhar além,
pensar bem.
Você precisa acreditar
e nunca desanimar.



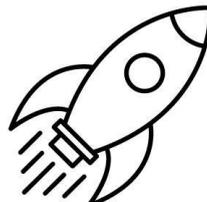
Ter um objetivo
a ser vivido.
Abraçar o sentimento,
ter propósito e entendimento.



Entender sua visão,
ter um plano de ação.
Com resiliência e paciência
para lidar com a frustração.



Com livros como companheiros
e a mente a navegar,
construímos um amanhã
de sabedoria a brilhar.



Cada lição aprendida,
um passo em direção
a um mundo de progresso
e de transformação.



Podemos esperar um futuro para brilhar.
Com um caderno e uma caneta, eu posso sonhar.
Os professores a mediar
Esse caminho a trilhar.



Entenda, a visão de futuro é valiosa em nossa vida.
Ela nos ajuda a manter o foco no que realmente importa,
evitando distrações e desperdício de recursos.
E assim, ser feliz durante os percursos.

Autores: Ana Carolina (9ºb), Kauany Hernandes Moreira (8ºA) e Samuel Augusto De Paula Dias (8ºc).

3. Anualmente, os estudantes das escolas municipais da rede de Belo Horizonte recebem um kit literário composto por 2 livros. Para tornar esse momento ainda mais especial, os estudantes do 2º ano produziram um poema sobre a importância da leitura.

4.

O mundo fantástico dos livros



Cada livro tem uma história.
Algumas de luta, outras de glória.
Você já leu uma de amor?
Ou talvez uma de dor?



Um livro guarda segredos.
E também espanta os medos.
Estimula o pensamento
Nos mostrando o que neles tem dentro.



A imaginação faz a gente voar.
E os livros você vai amar!
A hora de ler vai te surpreender.
Faça um teste. Você vai ver!



O livro não precisa ter história para você aprender.
Apenas com as imagens você pode entender.
Ele pode ser muito legal
Pois você pode criar uma história genial!



Os trocadilhos dos livros
Nos colocam nos trilhos
Então “Não Confunda”: Um livro extraordinário
Com um lindo “Diário”.



Um presente você vai ganhar
Então, por favor, comece a valorizar.
Para a casa você vai levar
E histórias poderá desvendar.



Autores: Alice Santa'nna Campos e Pietro Vitorino Borges

2º D

Autores: Alice Santa'nna Campos e Pietro Vitorino Borges (2º D)

5. Em maio, a escola promoveu ações de combate ao Bullying. Segue o texto produzido:

BULLYING

O Bullying começa com o valentão
que chamou o colega de chato ou de bobão,
magro ou gordão,
nerd ou burrão.

Sobre o Bullying temos que ter conscientização,
as pessoas precisam de atenção.
Agressão física ou verbal
não é a solução!

Respeitar e entender,
Conversar e não ofender
é uma boa solução.
Para um mundo feliz
e sem discriminação:
Bullying, não!

Autor: Samuel Augusto de Paula Dias 8ºC

Considerações Finais

Observa-se que essas ações de leitura têm contribuído de modo significativo na vida de todos da escola pois podem ouvir as considerações dos colegas e também fazer as suas. Além disso, percebe-se que cada vez mais estudantes manifestam o desejo de escrever e ter seu texto compartilhado com a escola.

Os resultados indicam que o estímulo à produção de textos e leitura coletiva em toda a escola tem sido aspectos positivos na construção de um letramento literário significativo para todos os sujeitos envolvidos.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 5 jun. 2019. » <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

Educação para o Trânsito: Promovendo Segurança e Responsabilidade desde a Infância

ZAN, Meriele Ana¹
FURLAN, André Ricardo²
FREITAS, Marcelo Cardoso de³

Com o crescente aumento nos índices de acidentes de trânsito e o constante incremento do número de veículos em circulação nas cidades, torna-se imperativo que a preocupação em educar para o trânsito seja uma prioridade. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, anualmente, aproximadamente 1,25 milhão de pessoas perdem suas vidas em acidentes de trânsito, com metade dessas vítimas sendo pedestres, ciclistas e motociclistas. No Brasil, embora o número de mortes venha apresentando uma queda de 7% desde 2015, a gravidade da situação permanece alarmante.

Especialistas atribuem essa redução significativa, em parte, às políticas adotadas pelo governo federal, como a implementação da Lei Seca, Lei nº 11.705, de 19 de junho de 2008 (BRASIL, 2008). Além disso, durante os anos de 2020 e 2021, devido à pandemia do novo coronavírus, registrou-se uma queda significativa de 47% no número de acidentes, evidenciando o impacto das restrições de mobilidade nas estatísticas de trânsito.

Educar para o trânsito não é apenas uma questão de cumprir normas, mas sim de promover uma cultura de segurança e responsabilidade desde a infância. As crianças, mesmo não sendo condutoras, são pedestres, ciclistas e passageiras, o que ressalta a importância de abordar o tema desde cedo. Ao serem educadas sobre as regras e os princípios éticos do trânsito, elas se tornam mais conscientes e capazes de influenciar positivamente o comportamento dos adultos ao seu redor.

A aprendizagem eficaz ocorre quando há interação lúdica e criativa. Portanto, é fundamental incorporar o tema do trânsito no contexto educacional de forma dinâmica, promovendo vivências que estimulem o cuidado e a reflexão sobre a segurança viária. Valores como responsabilidade, ética e comprometimento, embasados nos quatro pilares da educação - aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver - devem ser enfatizados nesse processo educativo.

¹ Mestre em Genética e Toxicologia pela ULBRA, Canoas. Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Professora de séries iniciais no Município de Flores da Cunha, RS.

² Mestre e Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFSM. Graduado em Geografia- UFFS. Professor de Geografia e Educação Maker dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Município de Flores da Cunha/RS.

³ Compositor, Pedagogo e Solista. Estudou percussão na UFSM. Professor de Arte no Município de Flores da Cunha/RS.

Metodologia

Neste projeto itinerante da Prefeitura Municipal de Flores da Cunha/RS - Secretaria de Segurança Pública, Transportes e Mobilidade e Secretaria de Educação, Cultura e Desporto contemplou os alunos da rede pública municipal do segundo ano do ensino fundamental. O Conselho Nacional de Trânsito definiu o tema “Paz no trânsito começa por você” abrangendo campanhas e ações educativas desenvolvidas durante o ano de 2024 juntamente com o Sistema Nacional de Trânsito e os órgãos que lhe competem. Nas escolas estiveram presentes a Guarda Civil Municipal de Flores da Cunha que executaram a atividade “Escolinha de Trânsito” sendo os alunos do segundo ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio de Souza Neto os integrantes do trânsito. A atividade foi realizada em Maio de 2024.

O período que antecedeu a atividade, os professores proporam aos alunos o desenvolvimento de um “carrinho, moto, caminhão, ônibus” com materiais recicláveis, papelão, plástico e etc. Este projeto de construção veicular tem como objetivo envolvê-los de forma prática e criativa, estimulando sua imaginação e promovendo a conscientização sobre a importância da reutilização de materiais e da sustentabilidade.

Após a construção dos veículos, foi realizada a atividade denominada Escolinha de Trânsito. Nessa atividade, os alunos eram os integrantes do trânsito, assumindo diferentes papéis, como condutores, pedestres, ciclistas e passageiros. Para isso, o espaço escolar teve que ser adaptado, utilizando cones, faixas zebreadas e sinais de trânsito pintados no chão para simular uma mini-cidade.

O projeto Escolinha de Trânsito oferece aos estudantes a possibilidade de interação de forma prática, dinâmica e divertida do conhecimento e das regras de trânsito. Durante a Escolinha de Trânsito, os alunos participaram de diversas vivências e situações simuladas, nas quais puderam aplicar os conhecimentos adquiridos sobre as regras de trânsito. Foram realizadas atividades práticas, como a sinalização de cruzamentos, a travessia de pedestres na faixa de segurança, a circulação de veículos respeitando as placas de trânsito e a utilização correta dos equipamentos de segurança, como capacetes e cintos de segurança.

Imagem 1



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Imagem 2



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Imagem 3



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Além disso, foram promovidos momentos de reflexão e debate, nos quais os alunos puderam discutir sobre a importância da segurança no trânsito, os direitos e deveres dos diferentes usuários, e as consequências dos comportamentos imprudentes. Através dessas atividades, buscou-se não apenas o aprendizado das normas de trânsito, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, o respeito e a cooperação.

Ao final da atividade, os alunos foram incentivados a compartilhar o que aprenderam com suas famílias e a comunidade, ampliando assim o impacto das ações educativas para além do ambiente escolar. Espera-se que essa abordagem lúdica e participativa contribua para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, capazes de promover uma convivência pacífica e segura no trânsito.

Objetivo

O principal objetivo do projeto é promover atividades de conscientização e proporcionar vivências que permitam aos participantes conhecer as regras de trânsito e aplicá-las em seu cotidiano. O objetivo dos autores foi documentar a realização do projeto envolvendo de forma interdisciplinar as disciplinas do currículo integrado, Educação Maker e Arte do segundo ano do Ensino Fundamental. Através dessas atividades, buscou-se não apenas a internalização das normas de trânsito, mas também o desenvolvimento de uma postura responsável e solidária, capaz de influenciar positivamente familiares e a comunidade em geral.

Essas atividades foram desenvolvidas de forma interativa e participativa, envolvendo simulações de situações de trânsito, jogos educativos, debates e palestras. Além disso, foram realizadas parcerias com escolas, instituições de ensino e comunidades locais para ampliar o alcance e o impacto das ações educativas.

Por meio dessa abordagem, espera-se contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a segurança viária, promovendo assim uma cultura de paz e respeito no trânsito. Afinal, a paz no trânsito é uma responsabilidade de todos, e começa com a educação e a conscientização de cada indivíduo.

O projeto terá continuidade em 2025 atingindo o público das escolas municipais de Ensino Infantil e Fundamental.

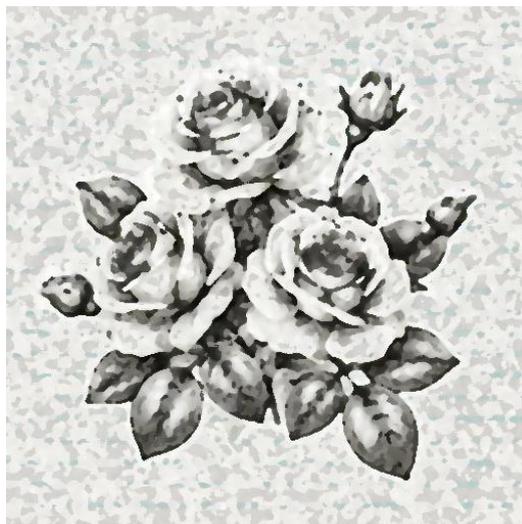
Referências

BRASIL, Lei nº 11.705, de 19 de junho de 2008.

FLORES DA CUNHA, Lei municipal nº 3.374, de 23 de maio de 2018.

IACocca ,Liliana e Michele. Mão e Contramão. Editora Ática, 1998.

SCHEIDEMANTEL, Ramon. **Coleção Criança em trânsito**. Editora Sonar, 2011.



Relato da Atividade Educacional de Pesquisa Científica "Eu no Planeta: Como Cheguei Até Aqui?"

Zan, Meriele Ana¹

Introdução

A atividade educacional pedagógica de pesquisa foi inspirada na leitura do livro "*Como eu cheguei aqui?*" de Philip Bunting, que despertou uma série de questionamentos dos alunos sobre o universo e a origem da vida. As crianças, curiosas e intrigadas, começaram a levantar hipóteses e formular perguntas como: "Como a vida surgiu?", "Como os planetas foram formados?", "Existe vida fora da Terra?", "Os macacos são nossos antepassados?". A exploração desses questionamentos direcionou a atividade de pesquisa para um aprofundamento em temas como a astronomia, a história da Terra e a evolução biológica. A atividade foi apresentada na Mostra Científica Cultural de 2024 pelos Estudantes do 2º Ano do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Fundamental Antônio de Souza Neto da rede pública do município de Flores da Cunha, RS.

Hipóteses Levantadas

Os alunos, ainda em processo de desenvolvimento de conceitos científicos, apresentaram suas primeiras ideias e hipóteses:

- Como a Terra foi formada? — "Por pequenas partículas."
- Do quê nós somos feitos? — "De carne e osso."
- Qual o primeiro ser vivo que surgiu na Terra? — "Astronautas, baratas e minhocas."
- Como as estrelas se formam? — "De poeira, do Big Bang."
- Os macacos são nossos antepassados? — "Sim."
- O que existe no céu? — "Nuvens, sol, planetas, pássaros."

Objetivos da atividade educacional de pesquisa científica

Os principais objetivos delineados para o projeto foram:

¹ Mestre em Genética e Toxicologia pela ULBRA, Canoas. Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Professora de séries iniciais no município de Flores da Cunha, RS

1. **Despertar o interesse dos alunos pela ciência**, com foco especial em astronomia e história da Terra.
2. **Explorar conceitos científicos complexos**, como o Big Bang, a formação de estrelas e a evolução biológica, de maneira acessível e envolvente.
3. **Estimular a criatividade e a expressão artística** através de atividades de escrita, desenho e apresentações.
4. **Fomentar o trabalho em equipe e a colaboração**, incentivando a troca de ideias entre os alunos e o compartilhamento de conhecimento.
5. **Preparar os alunos para a Mostra Científica**, possibilitando uma apresentação clara e cativante de seus aprendizados para a comunidade escolar.
6. **Promover a curiosidade e o senso de admiração pelo universo**, inspirando uma busca contínua por descobertas.

Resultados Alcançados

Ao longo da atividade educacional de pesquisa científica, os alunos obtiveram uma compreensão mais clara sobre a origem do universo a partir do Big Bang, um evento de explosão cósmica que deu origem a partículas e, eventualmente, à formação dos planetas e estrelas. O conhecimento sobre a exploração espacial também se expandiu, com os alunos aprendendo sobre o papel dos astronautas na busca por vida em outros planetas e em missões de exploração do espaço.

Em relação à Terra, os alunos compreenderam que o planeta passou por um longo processo de formação e resfriamento, que culminou no surgimento das primeiras formas de vida, que foram evoluindo ao longo de milhões de anos até chegarem aos seres humanos. Eles também foram expostos à teoria da evolução, reconhecendo os primatas como ancestrais dos seres humanos.

Todos os registros, desde a escolha do tema até o momento da apresentação para a comunidade escolar foram feitos em um Diário de Bordo.

Seguimos o cronograma de atividades de pesquisa abaixo que compreendeu os meses de março à julho:

DATA	HORÁRIO	ATIVIDADE
25/03 (Segunda)	13:15 - 15:00	Tema, problema, hipóteses (registro)
02/04 (Terça)	13:15 - 15:00	Introdução, objetivos, justificativas (registro)
10/04 (Quarta)	13:15 - 15:00	Metodologia: Atividades de pesquisa (registro). Pesquisar sobre o Big Bang, atividade de ilustração do Big Bang, observar o céu e registrar desenhos, lista de coisas que existem no céu.
18/04 (Quinta)	13:15 - 15:00	Metodologia: Atividades de pesquisa (registro). Pesquisar sobre partículas e poeira cósmica. Construção de partículas se unindo com massinha e palitos.
26/04 (Sexta)	13:15 - 15:00	Metodologia: Atividades de pesquisa (registro). Pesquisar sobre nuvens de poeira que formaram os planetas. Construção de planetas com papel crepom.
29/04 (Segunda)	15:30 - 17:15	Metodologia: Atividades de pesquisa (registro). Pesquisar sobre planetas e astronautas que mudaram a história. Construção do sistema solar e coleta de informações sobre astronautas.
07/05 (Terça)	15:30 - 17:15	Metodologia: Atividades de pesquisa (registro). Pesquisar sobre a origem da Terra, primeiros seres vivos, e evolução de organismos aquáticos para terrestres.
15/05 (Quarta)	15:30 - 17:15	Metodologia: Atividades de pesquisa (registro). Pesquisar sobre a evolução de formas de vida, dinossauros e primatas.
23/05 (Quinta)	15:30 - 17:15	Metodologia: Visita virtual ao Museu do Universo.
07/06 (Sexta)	15:30 - 17:15	Conclusão: Elaboração de painel.
10/06 - 28/06	Livre	Finalização do painel.
01/07 (Segunda)	15:30	Apresentação dos projetos aos alunos e professores.

Fonte: acervo particular da autora

As pesquisas foram realizadas pelos alunos utilizando vídeos, livros do acervo da biblioteca da escola citados nas referências, documentários e uma visita virtual ao Museu do Universo. Este trabalho de pesquisa originou um painel que juntamente com o Diário de Bordo foram apresentados à comunidade escolar.

Imagem 1



Fonte: acervo pessoal da autora

A imagem 1 mostra a ilustração do Big Bang realizada com material com cola colorida, pedaços de EVA, guache, purpurina onde os alunos puderam demonstrar como teria sido uma explosão tentando extrapolar para a folha A4 preta. A ilustração do dia e da noite foi solicitada aos estudantes para transpor no papel o que os mesmos conseguem visualizar no céu durante o dia e durante a noite para poder traçar um comparativo. A construção das partículas que, segundo a pesquisa, fizeram parte da formação do nosso Sistema Solar foi idealizada com o uso de palitinhos e massinha de modelar. Destas partículas aglomeradas maiores surgiram e foram recriados pelos estudantes com bolinhas de papel

crepom. E o surgimento dos primeiros seres vivos até a evolução humana, os alunos construíram com argila. E o painel final exposto na Mostra Científica foi construído com papelão.

Conclusão

A prática pedagógica mostrou-se extremamente eficaz, alcançando não só os objetivos educacionais previstos, mas também indo além ao promover nos alunos um senso de responsabilidade global e consciência ambiental. Ao conectar o estudo do universo com a evolução e a história da Terra, os alunos puderam compreender que fazem parte de uma narrativa maior e que suas ações têm impacto no futuro do planeta.

Esta atividade educacional de pesquisa, ao instigar a curiosidade científica, também incentivou atitudes de preservação e cidadania. Como resultado, os alunos saíram com uma compreensão mais profunda do seu papel no universo, fortalecendo valores de exploração e preservação para um futuro sustentável. Este relato destaca a conexão entre a curiosidade infantil e a construção do conhecimento, evidenciando o papel fundamental da prática pedagógica em moldar futuros cientistas e cidadãos conscientes.

Referências

- BETTS, Bruce. **Planetas, tudo sobre o sistema solar para crianças**. Caminho suave. Edições 2023.
- BUNTING, Philip. **Como eu cheguei aqui?**. Brinque-Book, 2020.
- COPPINI, Sônia. SPERB, Dudu. **Mast E O Planeta Azul**. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2019.
- DRISCOLL, Michael. **Céu Noturno**. Panda Books. São Paulo, 2009.
- STOTT, Carole. **O mais sensacional guia intergaláctico do espaço**. Companhia das letrinhas. São Paulo, 2010.
- TODO LIVRO. **Explorar e Aprender Espaço**, 2022.
- TODO LIVRO. **Super Espaço**. Livro lanterna, 2022.
- WATTS, Claire. **O livro de Ciências mais explosivo do Universo**. Companhia das Letrinhas. São Paulo, 2011.
- WINTERS, Pierre. **Estrelas e Planetas**. Brinque- Book, 2011.
- Visita virtual ao Museu do Universo: planeta.rio/visita-virtual/