

REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ISSN 2965-3401

v. 7:: n.1:: jan. 2025



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Betim/MG Janeiro/2025

REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – v. 7:: n.1::jan 2025:: p. 1-91

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) para criação geração de imagens temático

Diagramação

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

Ficha catalográfica Revista Práticas Pedagógicas

v. 7:: n.1::jan. 2025– Betim/MG Revista Práticas Pedagógicas – 2025

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 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 Grupo de 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 na 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- Clic e as Reflexões Sobre O Letramento Digital Norteado Pela BNCC

SANTOS, Márcia de Souza dos - Entrevistadora
OLIVEIRA, Aparecida Alves de - Entrevistada

Artigos

13 - Práticas Pedagógicas para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para Alunos Surdos do Ensino Fundamental

PEREIRA, Dias Moreira
OLIVEIRA, Alzenira Aquino de
BARBOSA, Monica de Gois Silva

27 - A Tabuada Além da Memorização: Reflexões Sobre o Ensino da Multiplicação com Sentido E Significado

ANASTÁCIO, Liliane Rezende

34 - Uma Breve História Do Uruguai Da Colonização À Independência

ALVES, Felipe Tadeu
VIANA, Hamilton Edson

45- Grupo Focal Como Instrumento De Investigação Na Identificação Da Implementação Das Leis 10.639/03 E 11.645/08 Na Educação Infantil Da Rede Própria E Rede Parceira (Creches) Da Regional Leste No Município De Belo Horizonte

VIEIRA, Viviane de Paula
SILVEIRA, Katia Pedros

Ensaio

75 - Redes Sociais: A Epidemia Zumbi na Era Digital e a Educação

SILVA, Sérgio Eustáquio da

Relato de Experiência

87 - Síndrome de Down na Realidade Escolar: possibilidades em evidência

SANTOS, Márcia de Souza dos

Entrevista¹

Clic e as Reflexões Sobre O Letramento Digital Norteado Pela BNCC

Márcia de Souza dos Santos - Entrevistadora²

Aparecida Alves de Oliveira - Entrevistada³



As práticas desenvolvidas no Clic potencializam e qualificam as práticas cognitivas ao mesmo tempo que articula as interações sociais dos(as) estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Entrevista

O Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade (Clic) “é um espaço de aprendizagem criativa aberto aos(as) estudantes, aos (às) professores(as), aos(as) servidores(as) e à toda a comunidade escolar da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH)” (Prefeitura de Belo Horizonte, 2019). As informações disponíveis no *site* da prefeitura esclarecem que o Clic, com sua proposta de metodologia participativa, prioriza a inovação e a criatividade, desenvolvendo um vasto conjunto de ações pedagógicas estimulantes focadas nas múltiplas linguagens. Considerando esta metodologia participativa e inovadora, a Revista Práticas Pedagógicas convidou a gerente de Inovação Pedagógica e coordenadora do Clic, Aparecida Alves de Oliveira, para explanar sobre o letramento digital a partir das diretrizes norteadoras do Clic. Primeiramente, agradecemos pelo aceite

¹ Entrevista realizada em formato *online*, no dia 06 de março de 2025, para discutir sobre o Letramento Digital nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a partir das contribuições do Clic.

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 Graduada em Letras (Faculdades de Pedro Leopoldo), Especialista em metodologias do Ensino de Inglês (Puc Minas), Especialista em Gestão Escolar (UFMG), Especialista em Gestão de Projetos Culturais (Puc Minas), Especialista em Educação de Jovens e Adultos, CEFET-MG e Especialista em Psicopedagogia Institucional (Faculdade São Luís). Gerente de Inovações Pedagógicas, 2025, Prefeitura de Belo Horizonte, Coordenadora, Assessora Pedagógica do Centro de Línguas Linguagens Inovação e Criatividade, Prefeitura de Belo Horizonte, Coordenadora do Programa Escola Integrada da E. M Maria da Assunção de Marco de 2018 a 2019, Prefeitura de Belo Horizonte, Diretora da E. M Maria da Assunção de Marco de 2012 a 2017, Prefeitura de Belo Horizonte, Professora da rede Municipal desde 2008, Prefeitura de Contagem, Professora da rede Municipal de 2003 a 2015, Prefeitura de Contagem, Professora da Fundação de Ensino de Contagem – Funec, de 2006 a 2012, Secretaria Estadual de Educação de MG, Professora da rede Estadual de 1994 a 2005.

do nosso convite e por conseguinte, por suas relevantes contribuições a respeito da temática proposta.

RPP 1. O Clic possui frentes de trabalho para desenvolvimento das práticas pedagógicas, você poderia mencionar sucintamente sobre cada uma delas?

Gostaria de iniciar agradecendo à revista Prática Pedagógica pela oportunidade de compartilhar um pouco do que nossa equipe tem de experiências e reflexões sobre este tema tão relevante. O Clic oferece ao seu público alvo atividades desenvolvidas pelo núcleo de línguas, tais como Cursos de Línguas Estrangeiras Modernas, Inglês, Francês, Espanhol, Mandarim e Italiano; Curso de Libras; Curso de PLAC - Português como Língua de Acolhimento e contribui no acolhimento linguístico a estudantes migrantes e familiares. Oferece, por meio do núcleo de educação e tecnologia, práticas de robótica educacional, desenvolvimento do pensamento computacional e educomunicação. Por meio do Programa Ecoescola, oferece cursos e oficinas presenciais e a distância (EaD) para educadores e estudantes com o objetivo de implementar cada vez mais as práticas da educação ambiental e sustentabilidade nas unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

O Clic conta também com o núcleo de ciências, cuja principal função é fomentar o Letramento científico por meio da abordagem do ensino por investigação, cultura *maker* e da educação STHEAM, (abordagem educacional que amplia o conceito de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), incorporando duas áreas adicionais: Humanidades (H) e Artes (A). O Clic conta também com mais três frentes de trabalho para desenvolvimento de práticas e projetos ligados ao campo das artes, jogos matemáticos e o uso pedagógico de tecnologias emergentes tais como: drones, óculos de realidade aumentada e Inteligência Artificial (IA). As práticas desenvolvidas no Clic potencializam e qualificam as práticas cognitivas ao mesmo tempo que articula as interações sociais dos(as) estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. O nosso objetivo com as práticas ofertadas é ampliar a capacidade dos(as) participantes em resolver problemas, organizar e qualificar a habilidade do pensamento computacional, desenvolver o raciocínio lógico-matemático além de proporcionar novas oportunidades de aprendizado em regime de colaboração.

RPP 2. Na sua percepção, como os professores, poderiam explorar a internet na sala de aula, para adentrar no que Lévy (1999) denomina como cibercultura, transformando-os em cidadãos críticos, para contrapor a baixa inserção das TDIC na sala de aula, mesmo após o período pandêmico?

A utilização da internet na sala de aula como ferramenta pedagógica pode contribuir significativamente para a construção da cibercultura. Para que essa prática se efetive, é necessário que

os(as) professores(as) adotem estratégias que extrapolem o uso instrumental das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e favoreçam a formação de ciber-cidadãos críticos. Esse processo demanda a promoção de atividades que estimulem a reflexão sobre a veracidade das informações, a influência dos algoritmos e a ética nas interações virtuais. A criação de fóruns de discussão, blogs e wikis, por exemplo, fortalece a prática da inteligência coletiva, ao permitir a construção colaborativa do conhecimento. A produção de conteúdos digitais, como podcasts, vídeos e infográficos, também possibilita aos(às) estudantes a transição de consumidores passivos para produtores ativos de informação. Ademais, o emprego de plataformas gamificadas, como *Kahoot!* ou *Quizizz*, amplia o engajamento e a interatividade, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica. A cultura maker, por meio de projetos de programação e robótica, aproxima teoria e prática, desenvolvendo a criatividade e a resolução de problemas. Paralelamente, a educação midiática capacita os(as) estudantes a avaliar criticamente as informações, verificar fontes e compreender questões de privacidade e segurança digital. Portanto, a inserção qualificada das TDIC na prática docente favorece a construção de uma cibercultura crítica, transformando a sala de aula em um espaço de inovação e reflexão, capaz de formar cidadãos aptos a interagir eticamente na sociedade contemporânea.

RPP 3. Segundo a competência 7 da BNCC da área de linguagens e suas tecnologias, os jovens precisam ter uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos. Nesse sentido, de que forma(s) o professor do Clic pode atuar para o desenvolvimento da competência e da formação de leitores proficientes?

O(a) professor(a) do Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade assume um papel essencial no fomento em nossas unidades escolares de práticas pedagógicas que incentivam a análise e a produção de conteúdos digitais, como blogs, podcasts, HQs e vídeos, que estimulem a reflexão sobre a construção do conhecimento no ambiente virtual. A criação de mentorias⁴ e a utilização de plataformas interativas, como *Google Classroom*, *Khan Academy* e *Padlet*, favorecem a troca de ideias e o desenvolvimento da argumentação. Ademais, a abordagem crítica de textos multimodais, como notícias, memes, cartuns, tirinhas, charges e vídeos, possibilita a leitura interpretativa e a análise das estratégias discursivas empregadas. O(a) professor(a) também pode contribuir na promoção de projetos (trans)interdisciplinares que articulem a cultura digital com a produção artística,

⁴ Metodologia proposta em janeiro de 2021, por Wilmar Freitas, professor da RME, sendo desenvolvidas pela Assessoria de Educação Tecnológica(Asted), Diretoria de Educação Integral (Died) e o Centro de Línguas Linguagens, Inovação e Criatividade (Clic) durante a pandemia. O Clic continua a utilizar essa metodologia que possibilita qualificar, organizar, acompanhar e trocar experiências entre os(as) atores envolvidos(as) nos processos educativos, em que constroem de forma colaborativa um diálogo horizontal em torno do conhecimento e das propostas educativas.

desenvolvendo a sensibilidade estética dos(as) estudantes. A prática da educação midiática, voltada à verificação de fontes, ao reconhecimento de notícias falsas e à compreensão dos mecanismos de algoritmos, fortalece a consciência ética no uso das TDIC. Assim, o Clic configura-se como um espaço privilegiado para a construção de saberes que integram a criticidade, a criatividade e a ética, formando leitores proficientes e cidadãos capazes de interagir de maneira responsável e reflexiva na sociedade contemporânea.

RPP 4. Foi publicado na quarta-feira, 19 de fevereiro, o Decreto nº 12.385/2025, que regulamenta a Lei nº 15.100/2025, a qual dispõe sobre a restrição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nas escolas. Que mudanças esta normativa afeta as práticas pedagógicas do Clic?

Não afeta em nada, pois no Clic sempre consideramos que estes equipamentos devem ser utilizados com planejamento, intencionalidade pedagógica evidente e orientação de profissional qualificado. O decreto prevê esse tipo de uso.

RPP 5. Como você analisa a contribuição das Diretrizes Pedagógicas do Clic – DPed – Clic (Decreto nº 18.751/2024), que estão ancoradas em seis pilares, para o letramento digital nas escolas?

A implementação desses seis pilares nas escolas contribui significativamente para o letramento digital, ao integrar tecnologias digitais no cotidiano escolar e desenvolver competências essenciais para o uso crítico e ético dessas ferramentas. Essa abordagem está alinhada com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que busca promover a educação digital para o exercício da cidadania.

Além disso, ao contribuir com o processo de formação continuada dos(as) professores(as) e incentivar práticas pedagógicas inovadoras, essas diretrizes pedagógicas, se aplicadas nas unidades escolares também, fortalecem a inclusão digital e preparam os(as) estudantes para os desafios da sociedade contemporânea. Essa iniciativa está em consonância com diretrizes nacionais que visam aprimorar a formação docente para o uso eficaz das tecnologias digitais no ensino.

Em síntese, podemos dizer que as Diretrizes Pedagógicas do Clic desempenham um papel fundamental na promoção do letramento e multiletramento⁵ digital nas escolas, ao integrar recursos tecnológicos e metodologias inovadoras que enriquecem o processo educativo e preparam os(as)

⁵ O letramento aborda várias práticas letradas e seu uso social, o multiletramento considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial) e a de culturas e engloba as discussões referentes às novas pedagogias do letramento.

estudantes para a cidadania digital.

RPP 6. Nas DPed – Clic (18.751/2024) é mencionado o letramento científico, mas não faz menção ao letramento digital. Na sua opinião, como os(as) professores(as) articuladores do Clic podem promover o letramento digital em suas práticas pedagógicas?

Embora o documento não faça menção explícita ao letramento digital, os(as) professores(as) articuladores do Clic já integram o letramento digital em suas práticas pedagógicas. Vivemos em um mundo cada vez mais digitalizado, onde grande parte das nossas interações sociais, profissionais e educacionais passa por ambientes virtuais. Sem letramento digital, ficamos mais vulneráveis à desinformação, riscos de segurança e exclusão digital. O grande desafio é expandir esse letramento para toda a rede municipal de educação.

RPP 7. Como o Clic pode auxiliar a escola no intuito de inserir o letramento digital, preconizado pela nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC)?

O Clic pode contribuir em algumas estratégias gerais que as escolas podem adotar para promover o letramento digital alinhado à BNCC tais como: Fomentar práticas que incorporam o uso de ferramentas digitais nas atividades pedagógicas diárias, permitindo que os(as) estudantes desenvolvam habilidades práticas no manuseio dessas tecnologias, oferecer cursos e oficinas para os(as) educadores(as) para que possam utilizar as TDICs de maneira eficaz em sala de aula, garantindo que estejam atualizados sobre as novas ferramentas e metodologias digitais, promover atividades que integrem diferentes áreas do conhecimento utilizando recursos digitais, estimulando a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico dos(as) estudantes; utilizar plataformas online que facilitem a interação, o compartilhamento de conteúdos e a construção colaborativa do conhecimento entre estudantes e professores; oferecer aos(as) estudantes oficinas de aprendizagens sobre o uso responsável e ético das tecnologias, abordando temas como privacidade, segurança online e comportamento adequado nas redes sociais.

Referências

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade (Clic)**. 2019. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/clic> Acesso em: 20 jan. 2025.

Artigos

Práticas Pedagógicas para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para Alunos Surdos do Ensino Fundamental

Prácticas Pedagógicas para la Enseñanza de la Lengua de Signos Brasileña (Libras) a Estudiantes Sordos de Escuela Primaria

Josevânia Dias Moreira Pereira¹

Alzenira Aquino de Oliveira²

Monica de Gois Silva Barbosa³

Resumo

A formação docente é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem no sistema educacional, de tal modo que é preciso que cursos de licenciatura garantam a formação de profissionais competentes e plenamente qualificados, especialmente quando a formação é em um curso que integra a educação especial, como o Curso Letras Libras Licenciatura, o objeto desse trabalho. Na tentativa de assegurar uma formação de professores de Libras críticos e comprometidos com a educação inclusiva e respeito a diversidade, os cursos de formação devem conter, além de conhecimentos técnicos e científicos, as atividades práticas, as quais estão inseridas nas disciplinas de estágio. Portanto, o presente trabalho é um relato das atividades executadas e experiências vividas no período de estágio no Instituto de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE), no ensino de Libras, como língua materna ou primeira língua (L1) de alunos surdos. O objetivo principal é descrever as ações pedagógicas desenvolvidas durante o período de estágio, tendo como base os conteúdos trabalhados e os conhecimentos adquiridos pelos alunos surdos da turma do 6º ano do ensino fundamental do IPAESE, e, como objetivos específicos, expor as vivências experimentadas, enquanto estagiária e, a partir disso, descrever os conhecimentos adquiridos para a atuação profissional como professora de Libras. O relato traz uma breve descrição do IPAESE, seus aspectos físicos, materiais e humanos. Para finalizar, são expostas as percepções como aluna do Curso Letras Libras Licenciatura e a experiência de ministrar aulas em Libras como L1 para alunos surdos. O trabalho desperta sobre a importância do estágio para a execução e o aprendizado prático das teorias aprendidas.

Palavras-chave: Educação de Surdo, Ensino Fundamental, Formação de Professor. Estágio. Língua Brasileira de Sinais.

Resumen

La formación docente es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo, por lo que las carreras de grado deben garantizar la formación de profesionales competentes y plenamente calificados, especialmente cuando la formación es en un curso que integra la educación especial, como es el Curso de Licenciatura en Letras Libras, objeto de este trabajo. En un intento por asegurar la formación de docentes Libras críticos, comprometidos con la educación inclusiva y el respeto a la diversidad, los cursos de formación deben contener, además de conocimientos técnicos y científicos, actividades prácticas, que se incluyen en las materias de prácticas. Por lo tanto, el presente trabajo es un informe de las actividades realizadas y experiencias durante el período de pasantía en el Instituto de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE), enseñando Libras, como lengua materna o primera lengua (L1) de estudiantes sordos. El objetivo principal es describir las acciones pedagógicas desarrolladas durante el período de pasantía, a partir de los contenidos trabajados y los conocimientos adquiridos por los estudiantes sordos de 6to año de la enseñanza básica del IPAESE, y, como objetivos específicos, exponer las experiencias vividas, como pasante y, a partir de ello, describir los conocimientos adquiridos para el desempeño profesional como docente Libras. El informe brinda una breve descripción del IPAESE, sus aspectos físicos, materiales y humanos. Para concluir, se exponen las percepciones como estudiante del Curso de Licenciatura Letras Libras y la experiencia de impartir clases en Libras como L1 para estudiantes sordos. El

¹ Mestranda em Educação, Graduada em Direito e Letras Libras Licenciatura, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Sergipe, Brasil; belajosevania@gmail.com

² Doutora em Linguística; Mestre em Letras, Universidade Federal de Sergipe; Aracaju, Sergipe, Brasil; alzeaquino@yahoo.com.br

³ Mestre em Letras, Especialista em Educação Inclusiva e em Libras-Língua Brasileira de Sinais, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Sergipe, Brasil; monicagsb@yahoo.com.br

trabajo genera conciencia sobre la importancia de la pasantía para la implementación y aprendizaje práctico de las teorías aprendidas.

Palabras-clave: Educación para Sordos. Escuela Primaria. Formacion Docente. Pasantía. Lengua de Signos Brasileña.

1 - Introdução

A disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório em Libras III é uma preparação prática para o aluno do curso Letras Libras Licenciatura, para que ele compreenda a real função do educador e aprenda noções da atividade que irá exercer após a formação, é ofertada no 7º período do Curso de Letras Libras Licenciatura e tem como pré-requisitos as disciplinas Estágio Supervisionado Obrigatório em Libras I e Estágio Supervisionado Obrigatório em Libras II.

O estágio I consiste em estudar “Legislação e documentos. O currículo na educação de surdos. Formação do professor, linguagem e ensino. Teorias de letramento. A mediação do conhecimento através do intérprete de língua de sinais. Técnica de elaboração de relatório. Apreensão da realidade da formação dos professores na escola campo”, conforme a ementa da disciplina⁴.

O estágio II proporciona ao aluno estudar “Planejamento de curso/ aula: análise de necessidades, seleção e organização de conteúdo. Estudo e análise da produção bibliográfica e dos documentos curriculares. Elaboração de materiais para o ensino de Libras. Prática simulada de ensino utilizando o material elaborado. Elaboração do projeto de ensino na escola campo”, de acordo com a ementa da matéria⁵.

Já o estágio III demanda do aluno “Desenvolvimento do projeto de ensino na escola campo. Introdução à pesquisa no contexto escolar. Elaboração e apresentação dos resultados da pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem de Libras. Observação docente em uma escola da rede oficial”, nos termos da ementa da disciplina⁶.

O Estágio Supervisionado Obrigatório em Libras III teve início no dia 13 de março de 2023, no Instituto de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe – IPAESE, situado Rua Ten. Wendell Quaranta, número 1.388, bairro Suíssa, em Aracaju/SE, e encerrou no dia 02 de maio de 2023.

⁴ Ementa do curso disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12750615>

⁵ Ementa do curso disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12750615>

⁶ Ementa do curso disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12750615>

Segundo informações do *site*⁷, o Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe é uma instituição sem fins lucrativos, cuja fundação ocorreu em 27 de dezembro de 2000, por um grupo de pais de crianças surdas, tornando-se a primeira escola especializada para surdos em Sergipe. E, de acordo com a história descrita no referido *site*, atualmente, o IPAESE é a única escola bilíngue do estado de Sergipe e a única da Região Nordeste que contempla toda a Educação Básica, marcando a história da educação dos surdos, ressaltando que o instituto mantém um trabalho voltado para os surdos de Sergipe, recebendo crianças e jovens de diversos municípios sergipanos.

Na instituição, a língua de instrução é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a primeira língua (L1) da comunidade surda, e como segunda língua (L2) é utilizada a língua portuguesa na modalidade escrita.

O IPAESE oferece uma educação formal para a comunidade surda, com o objetivo de inserir os discentes no processo educacional, buscando a plena cidadania, inserção no mercado de trabalho, bem como melhorias nas relações sociais e familiares, promovendo, inclusive, eventos de integração social e cursos técnicos para as pessoas surdas.

De acordo com o que foi combinado entre a estagiária, as professoras orientadoras do estágio e a coordenação pedagógico do instituto, em reunião anterior ao estágio, foi disponibilizada a turma do sexto ano do ensino fundamental, a qual tinha oito alunos surdos na faixa etária entre 09 a 11 anos, que ainda estavam aprendendo a Libras, sendo que eram seis meninas e dois meninos, tendo duas meninas que estão em processo de investigação para diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA); uma com suspeita de ter TEA, mas a família não iniciou o processo de confirmação (ou não) do diagnóstico e; outra aluna com dificuldade de aprendizagem, mas sem nenhum diagnóstico específico, e, além disso, dentre as demais crianças, uma menina usava implante coclear e um dos meninos usava aparelho auditivo bilateral.

As aulas foram ministradas nas segundas-feiras no horário das 10:00h as 11:00h, e nas terças-feiras das 07:00h as 09:10h. Nos dias 13 e 14 de março foi dia de apenas observar a aula da professora titular, de modo que a prática do ensino foi iniciada no dia 20 de março, finalizando dia 02 de maio. Ministrei os conteúdos propostos pela escola, sob a orientação das professoras da disciplina de estágio, as orientadoras Alzenira Aquino de Oliveira e Monica de Gois Silva Barbosa.

⁷ IPAESE – “Quem somos”: <https://www.ipaese.org.br/paginas/quem-somos/2>

Assim, este relato tem por objetivo descrever as atividades desenvolvidas, a metodologia das aulas ministradas e os resultados alcançados e, sua publicação tem a finalidade de compartilhar as experiências ocorridas com estudantes e professores de Libras, a fim de contribuir, em alguma medida, como desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes para a educação de alunos surdos.

O objetivo principal é descrever as ações pedagógicas desenvolvidas durante o período de estágio, tendo como base os conteúdos trabalhados e os conhecimentos adquiridos pelos alunos surdos da turma do 6º ano do ensino fundamental do IPAESE, e, como objetivos específicos, expor as vivências experimentadas, enquanto estagiária e, a partir disso, descrever os conhecimentos adquiridos para a atuação profissional como professora de Libras. O relato traz uma breve descrição do IPAESE, seus aspectos físicos, materiais e humanos. Para finalizar, são expostas as percepções como aluna do Curso Letras Libras Licenciatura e a experiência de ministrar aulas em Libras como L1 para alunos surdos.

O trabalho desperta sobre a importância do estágio para a execução e o aprendizado prático das teorias aprendidas.

2 - Metodologia

O cronograma de trabalho foi elaborado ainda das disciplinas de estágio I e II, apresentando um modelo de plano de aula e uma perspectiva temporal para o desenvolvimento das atividades a serem cumpridas durante período de prática do estágio III, com a idealização do momento de ocorrência de cada fase e as metodologias que seriam adotadas.

Assim, para a realização das aulas, foi executada uma pesquisa acerca da instituição e das práticas pedagógicas lá utilizadas e uma revisão de literatura mais detalhada sobre a da educação inclusiva e da importância da Língua Brasileira de Sinais como identidade da comunidade surda.

Em seguida, foi realizado um estudo exploratório, em que se utilizou a técnica de estudo de campo, a fim de conhecer o IPAESE e os recursos materiais e humanos disponibilizados.

O referencial teórico foi fundamentado a partir de uma busca bibliográfica, discutida, essencialmente, por Brito e Leonardos (2001), considerando que a pesquisa utilizada a abordagem de natureza qualitativa. E, sobre os temas acerca da inclusão, educação inclusiva, da comunidade surda e a Língua Brasileira de Sinais, foram considerados autores como Fernandes (2003), Quadros (1997, 2000, 2005,

2006), Sá (2006) e Skliar (1997, 1998, 2003).

Seguindo a abordagem qualitativa, os dados extraídos dos trabalhos foram interpretados, sob a perspectiva teórica da análise de conteúdo de Bardin (2016, p.123-132), que consiste em um conjunto de técnicas utilizadas para analisar os dados coletados e, a partir disso, apresentar contribuições para a pesquisa qualitativa em educação, com o intuito de proporcionar uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

Com relação a observação das práticas pedagógica, Yin (2001) pontua que essa abordagem de investigação empírica permite estudar os fenômenos contemporâneos, cujas fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são evidentes, de modo que o resultado da análise se beneficia de várias fontes de evidência.

2.1 Estágio Supervisionado Obrigatório em Libras III

O estágio é disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura, nos termos do artigo 12 da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1, de 2002, que determina, conforme grifamos:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º **A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.**

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Além disso, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 2, de 2002, determina a carga horária dos cursos de formação de professores, inclusive do estágio, conforme grifamos:

Art. 1º **A carga horária dos cursos de Formação de Professores** da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, **no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas**, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - **400 (quatrocentas) horas de prática** como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - **400 (quatrocentas) horas de estágio curricular** supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - **1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;**

IV - **200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-**

culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Outrossim, o artigo 13 da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1, de 2002, descreve a finalidade do estágio, conforme grifamos:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

Nesse sentido, é possível observar que a disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório em Libras III (estágio III) é uma preparação prática para o aluno do curso Letras Libras Licenciatura, para que ele compreenda a real função do educador e aprenda noções da atividade que irá exercer após a formação.

2.2 O local de realização do estágio

O Instituto Pedagógico de Apoio a Educação de Surdos de Sergipe, IPAESE, fica localizado a Rua Ten. Wendell Quaranta, número 1.388 bairro Suíssa, em Aracaju/Sergipe, e funciona nos turnos matutino e vespertino. No período da manhã funciona o Ensino Fundamental, anos iniciais e no período da tarde o fundamental, anos finais, e Ensino Médio.

O prédio possui três andares e o acesso aos andares é através das escadas e não tem elevador. No térreo fica localizado toda administração, a secretaria e a sala de coordenação, a recepção, uma sala utilizada como auditório, duas salas de aula, que pela manhã funciona o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º anos,, e pela tarde as turmas de ensino fundamental, do 6º ao 9º anos, o auditório, o laboratório de informática, a cozinha e refeitório, banheiros masculino e feminino.

No primeiro andar tem quatro salas de aulas, no período da manhã essas salas são das turmas de ensino fundamental anos iniciais, e no período da tarde as turmas são ocupadas pelos estudantes do Ensino Médio e do Ensino Fundamental anos finais, ainda no primeiro andar fica localizada a sala dos

professores, sala do atendimento psicológico e assistente social⁸, o laboratório de química e banheiros dos professores, e uma sala pequena onde fica o material pedagógico. No segundo andar tem uma quadra esportiva e banheiros masculino e feminino.

O corpo docente é formado por um de cada disciplina da estrutura curricular, uma coordenadora pedagógica, um coordenador administrativo, um presidente e um vice-presidente, além de outros funcionários, pelas mães fundadoras do IPAESE, cozinheiras, zeladores, uma assistente social e uma psicóloga.

O IPAESE possui alguns materiais didáticos e pedagógicos tecnológicos, a exemplo de *notebooks*, para uso durante as aulas, além dos computadores da sala de informática e dos computadores e *notebook* que ficam nas salas de coordenação, no setor administrativo e na secretaria e, também tem retroprojetores para uso nas salas de aula.

A sala dos professores possui armários onde os professores podem guardar seus pertences e junto à esta sala tem um pequeno compartimento onde a escola guarda os recursos didáticos e materiais pedagógicos para uso dos professores em suas aulas, como jogos, mapas e outros.

3 - Resultados e Discussão

A prática de estágio foi iniciada com dois dias de observação na turma, sendo que ao chegar na instituição de ensino realizei o mapeamento do prédio, a fim de conhecer sua estrutura física, material e humana, com o auxílio do coordenador administrativo e, em seguida, fui apresentada à professora da turma, que é surda e, a partir disso, ela me apresentou para a turma, explicando aos alunos que a partir da semana seguinte eu iria ministrar os conteúdos e ela iria apenas acompanhar as minhas aulas.

No primeiro dia da minha aula, eu me apresentei e fiz uma dinâmica de apresentação, na qual o primeiro aluno dizia seu nome e seu sinal e, a partir do aluno seguinte, este tinha que repetir o nome e sinal do colega e dizer o seu próprio nome e sinal, a fim de conhecer o nome e o sinal de cada aluno presente, de forma divertida. Em seguida, iniciei o conteúdo, com o tema “o surdo no mundo”, explicando a quantidade de surdos no mundo e no Brasil e a importância da comunidade surda para a

⁸ Para o enfrentamento do *bullying* dentro da escola, bem como da evasão escolar e, também, para auxiliar o aluno a se adaptar a rotina escolar, a execução das tarefas e para ajudar crianças e adolescentes a reconhecerem sua identidade dentro da comunidade surda.

sociedade. Em seguida apresentei o vídeo de Vaniele (2013). A base da aula foram os conceitos de Gesser (2009), especialmente com o objetivo de que todos entendessem que a Libras faz parte da identidade surda e que é a sua língua materna, devendo ser utilizadas para comunicação e interação, expressando conceitos abstratos e sentimentos, para explicar que algumas situações ainda são preconceituosas e podem ocorrer devido aos estigmas e estereótipos que ainda existem com relação a cultura e a comunidade surdas.

No segundo dia de aula, fiz uma breve revisão do dia anterior, com apresentação do vídeo de Castro (2015) e segui com a explicação do assunto, mostrando as possibilidades de a pessoa surda ser o que quiser dentro da sociedade, exercendo qualquer tipo de profissão, apresentando algumas profissões que existem, e contribuindo para o próprio crescimento, o desenvolvimento da comunidade surda e da sociedade em geral. Essa aula teve como base teórica Gesser (2009), que afirma que a inclusão dos surdos no sistema educativo possibilita que eles desenvolvam a sua inteligência e sejam estimulados a buscar sua autonomia e independência socioeconômica e cultural.

No terceiro dia da minha aula, foi realizada uma revisão sobre os tipos de profissão e, em seguida, mostrado os tipos de família surda, incentivando cada aluno a identificar o tipo da própria família (pais surdos e filhos ouvintes, pais ouvintes e filhos surdos ou pais surdos e filhos surdos), com a apresentação do vídeo de Eiji (2011) e, por fim, foi aplicada uma atividade prática, na qual cada aluno descreveu sua família, identificando se seus pais eram surdos ou ouvintes e informando se havia mais pessoas surdas dentre seus parentes (tios, primos, avós, etc.). Foram utilizados conceitos apresentados por Quadros (2005) que descreve os tipos de famílias e conceitua a pessoa coda como crianças ou adultos filhos de pais surdos.

Na quarta aula foi feita uma revisão geral e logo depois a aplicação da prova com os conteúdos apresentados (o surdo no mundo, tipos de profissões, tipos de família). Porém, a primeira avaliação que apliquei, utilizei questões em língua portuguesa escrita, com poucas imagens e, embora tenham sido questões de relacionar, quase 90% (noventa por cento) da turma teve dificuldades em responder a avaliação. Nesse ponto, foi possível perceber que as dificuldades não se relacionavam com falta de capacidade intelectual, ao contrário, considerando que a Libras e a língua portuguesa possuem diferenças linguísticas, como bem pontua Quadros e Schmiedt (2006), os surdos ainda não fluentes na sua língua materna acabam tendo dificuldades em aprender uma segunda língua, sobretudo uma língua oral-auditiva como é a língua portuguesa.

As aulas e as atividades foram todas ministradas em Libras e, ao final de cada aula, os alunos explicavam, por óbvio, também sinalizando, o que haviam entendido do assunto, de modo que sempre que existiam dúvidas, eram explicadas até que todos entendessem.

Na aula seguinte, apresentei a devolutiva da prova e os alunos explicaram que ainda possuem dificuldades com a língua portuguesa. Iniciei o novo conteúdo, com o tema comunidade surda, apresentando, inicialmente, os tipos de comunidade (familiar, escolar, social) e, em seguida, mostrando características inerentes à comunidade surda, a partir de cada identidade. Segundo Quadros (2019), dentro da comunidade surda existe uma diversidade cultural e indenitária, como em grupo social, de modo que todos devemos respeitar as diferenças, buscando conhecer esse mundo heterogêneo.

Na sexta aula ensinei os sinais referentes ao tema comunidade surda, uma vez que identifiquei na aula anterior que os alunos não conheciam os sinais e, somente quando os alunos entenderam os sinais segui com a explicação dos tipos de identidade, apresentei o vídeo de Isflocos (2017), finalizando com uma atividade em que os alunos desenharam a sua identidade e a comunidade com a qual se identificam. Para Quadros (2019), a identidade surda varia de acordo como o surdo se sente pertencente no mundo e isso está relacionado ao tipo de família em que está inserido, pois, segundo a autora, existem crianças surdas que nascem em uma família de pais surdos e, por isso, elas já têm acesso a Libras desde bebês; outras crianças nascem de pais ouvintes que aceitam a surdez e facilitam o acesso da criança a língua de sinais, por outro lado, há surdos filhos de pais ouvintes que tratam a surdez como algo curável e insistem na oralização e, portanto, cada uma dessas realidades, somando-se a outros fatores sociais, determinam a identidade da pessoa surda.

A sétima aula foi de revisão do tema da aula anterior, com a participação dos alunos, em que cada aluno apresentou a identidade com a qual se identifica e, na medida em que iam surgindo novas dúvidas, o tema foi sendo reexplicado, a fim de garantir o entendimento de todos sobre a temática estudada em sala de aula. A aula seguinte comecei assunto de variação regional, explicando que cada região do Brasil tem variação de sinal com o mesmo significado, mostrando, inicialmente, o mapa do Brasil, por região (norte, sul, nordeste, sudeste, centro-oeste), com o sinal de cada região e de cada Estado. Em seguida, fui passando os mapas e pedindo para os alunos fazerem os sinais dos Estados, incentivando a memorização e o aprendizado. Nesse caso, foram utilizados conceitos de Gesser (2009), considerando os parâmetros da Libras, é preciso executar o sinal para aprender e memorizar

a configuração de mão, o movimento, a orientação, o ponto de articulação, a locação e a expressão não manual.

Na aula nove continuei o tema de variação regional, apresentando e ensinando sinais diferentes, executados em diversos Estados, mas com o mesmo significado, explicando para os alunos a importância de conhecer as variações para se comunicar com os surdos de todo o Brasil e, além disso, mostrando que pode haver variação a partir do jeito de sinalizar de cada pessoa, ainda que vivam na mesma cidade ou região. No dia da décima aula fiz uma revisão e apliquei um jogo da memória, produzido por mim, para que os alunos identificassem dois sinais diferentes com o mesmo significado. Para essa atividade, considerei o que afirma Basso *et al* (2009), que o material de estudo da língua deve também conter entretenimento e diversão, uma vez que o aprendizado pode ser facilitado e acelerado por meio atividades divertidas.

Na aula onze, os alunos participaram do evento organizado pela escola, para celebrar o dia da Libras, cujo resultado foi a gravação de um vídeo, feito por alunos de diversas turmas, sob a direção do coordenador pedagógico do instituto, a fim de divulgar e compartilhar nas mídias sociais, com o objetivo de dar maior visibilidade a comunidade e a cultura surdas, através da Libras. E, na aula doze foi feita uma breve revisão sobre variação regional, com apresentação dos sinais de outros estados, para que os alunos fizessem o sinal usado em Sergipe, com mesmo significado e, em seguida, finalizei a revisão sobre o tema “o surdo no mundo”, utilizando o que os alunos viram nas primeiras aulas e na aula em que gravaram gravação do vídeo. Para a revisão foi feita uma dinâmica, chamada, “a estrela da caixa”, na qual eu afirmei que dentro da caixa tinha uma pessoa especial e muito importante para o mundo e pedi para cada aluno vir até a caixa e dizer algo de incentivador para a pessoa da caixa, ao abrir a caixa o aluno via o próprio reflexo no espelho e podia falar ou não algo incentivador para si. O objetivo foi fazer com que cada aluno percebesse que é capaz e que, independentemente da surdez, pode ocupar o seu lugar no mundo. A fundamentação utilizada para essa atividade foram os conceitos de Quadros (2005, 2019) e Gesser (2009) já utilizados em aulas anteriores.

Na última aula foi aplicada a prova, em língua portuguesa, mas, nessa avaliação foram inseridas imagens em todas as questões, conforme exemplo apresentado na Figura 1. Já que ficou perceptível durante todas as aulas, as dificuldades dos alunos surdos com a língua portuguesa e, ao mesmo tempo, a facilidade de entender sinais relacionados às respectivas imagens. Assim, quando todos os alunos acabaram a avaliação, já procedi a correção, fiz a entrega das notas; finalizamos a aula com um lanche

e por fim, encerrei com a minha despedida da turma.

Figura 1 – Questões 1 e 2 da Segunda Prova aplicada na turma do 6º ano

1) QUAL IMAGEM MOSTRA A COMUNIDADE SURDA?

A) ☐ ☐ ☐

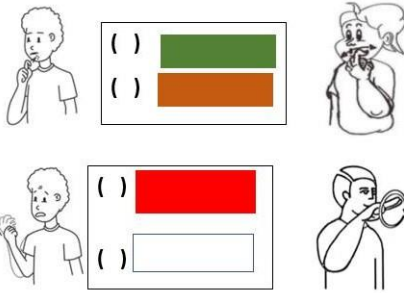


B) ☐ ☐ ☐

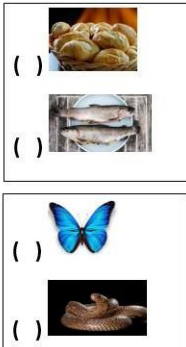


2) MARQUE (X) NA ALTERNATIVA CORRETA:

☐ ☐ ☐



☐ ☐ ☐



Fonte: Elaborado pelas autoras

A experiência como estagiária no Instituto de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe - IPAESE foi muito produtiva e gratificante, pois, ministrar aula em Libras, primeira língua para alunos surdos, foi muito incentivador.

Além disso, as crianças demonstraram bastante interesse em aprender, participar das aulas e das atividades. Referente à minha formação, pontuo que tudo isso me estimula a continuar nesse caminho, aprendendo, treinando, estudando e propagando a Libras.

Nesse sentido, é importante destacar o que diz Basso *et al* sobre a Língua de Sinais (LS):

É importante lembrar que o ensino da LS é uma proposta com fins definidos: o aluno surdo que adquire e aprende a LS no início de sua escolarização – educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental – é aquele que terá experiências e competência lingüística suficiente para, não somente acessar o conhecimento, mas também transformar esse conhecimento de forma crítica e ativa. E mais do que isso: a língua de sinais é a língua por meio da qual as identidades surdas são constituídas e a cultura surda se manifesta. (BASSO *et al*, 2009, p.4)

Ademais, as professoras orientadoras do estágio e a professora da turma do IPAESE foram muito presentes, participativas e prestativas na supervisão das minhas aulas de estágio, contribuindo bastante no dia a dia, auxiliando na confecção de planos de aula, relatórios, atividades e criação de recursos e estratégias a serem utilizadas com os alunos, sempre reforçando a importância de aprender a Libras. Assim, o estágio foi uma experiência totalmente necessária e imprescindível para a minha formação como professora de Libras, já que agregou um conhecimento prático, que somente é possível obter a

partir das vivências e experiências no trabalho executado em sala de aula.

4 – Considerações Finais

Organizar e participar de um estágio nos cursos de formação de professores não é uma atividade fácil, no entanto, a experiência do estágio é fundamental para que se forme um bom profissional, uma vez que o verdadeiro educador não é formado apenas de teorias, mas notadamente com a prática.

Ressalte-se que, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 492/2001, o perfil do profissional formado em Letras é, conforme grifamos:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. **O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.**

Nesse sentido, o estágio contribui para que o “despertar” sobre a atuação do professor e para estimular o desenvolvimento de práticas e situações de aprendizagem, desenvolvendo a visão crítica e filosófica e, também, estimulando o interesse no uso da Libras. Além disso, a formação do professor de Libras é necessária, tendo em vista que o sistema educacional brasileiro poderá se tornar mais inclusivo com a formação desses profissionais

Ademais, o estágio proporciona a oportunidade de desenvolver e implementar ações pedagógicas, tendo como base os conteúdos que serão trabalhados com os alunos surdos, bem como as noções teóricas adquiridas na graduação, sendo possível vivenciar experiências e aprimorar os conhecimentos adquiridos para a atuação profissional como professora de Libras, alcançando todos os objetivos iniciais do estágio para uma formação plena

A prática em sala de aula norteia o graduando na realidade da profissional que irá exercer, sendo um marco para a decisão de prosseguir ou não na atividade e, além disso, o estágio desperta a reflexão, o aprimora o pensamento crítico e transfere a autonomia de criação e adaptação de recursos e práticas pedagógicas a serem aplicados para o cumprimento das metodologias de ensino.

Assim, o saber docente é nutrido pelas teorias da graduação, todavia, é adquirido a partir das vivências e experiências da prática com estágio.

Conclui-se, assim, em concordância com o que afirmam Barreiro e Gebran (2006, p. 22) de que “o estágio, nos cursos de formação de professores, destaca-se como via fundamental ao possibilitar que os professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a inserção profissional”.

Assim, o estágio supervisionado é de suma importância, também, porque e a partir dele que o aluno ganhará a autonomia e consciência do seu próprio contexto social e, via de consequência, não será formado apenas profissionalmente, mas, sobretudo será um professor emancipado, capaz de atuar no intuito de construir pensamentos críticos, favorecendo o desenvolvimento social, considerando que a educação é um meio inigualável de transmutação socioeconômica e de evolução humana.

5 - Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. ISBN 978-85-62938-04-7.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia de Ensino de Libras – L1**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009. Arquivo PDF. Disponível em https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComol1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf Acesso em 03/07/2024.

BRITO, Angela Xavier de; LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade nas Pesquisas Qualitativas: Construção de um Quadro Analítico. São Paulo: Cortez. **Cadernos de Pesquisa** n.113. Julho/2001. Arquivo PDF. Disponível em <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/linkPdf.php?pdf=10018135-1.pdf> Acesso em 03/07/2024.

CASTRO, Flávia Neves de Oliveira. Uma breve história dos surdos no Brasil e no mundo. Projeto de pesquisa "Design inclusivo: deficientes auditivos" (CEDTec) e monografia "Recursos imagéticos e a inclusão escolar do surdo" (UEMG). 2015. **YouTube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jc9X1i9zy3o>>. Acesso em 19 ago 2022.

EIJI, Hugo. Família. **Blog Cultura Surda**. 2011. Disponível em: <<https://culturasurda.net/familia-materiais/#:~:text=N%C3%A3o%20se%20assume%2C%20aqui%2C%20a,surdez%20como%20intricada%20em%20diferentes%20>> Acesso em 15 mar 2023.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Artmed, 2003

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ISFLOCOS. Precisamos do dia dos surdos? **Youtube**, 26 set. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUJR0E8KhHg>> Acesso em 07 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Arquivo PDF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em 10/10/2024.

_____. **Resolução CNE/CP 2.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 19 fev. 2002. Arquivo PDF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em 10/10/2024.

_____. **Parecer CNE/CES nº 492/2001.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais de diversos curso, inclusive de Letras. Brasília, DF, 03 abr. 2001. Arquivo PDF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em 10/10/2024.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Alfabetização e ensino da Língua de Sinais. Textura, Canoas, n.3, p.53-62, 2000.

_____. **LIBRAS. Coleção Linguística para o ensino Superior.** São Paulo: Editora Parábola, 2019.

_____. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. (org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre, Mediação, 2005. p.26-36. Arquivo PDF. Disponível em <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/MuellerdeQuadros-2005.pdf> Acesso em 20/05/2024.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P.. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** 1.ed. Porto Alegre: Gráfica Palotti - MEC, 2006. Disponível em <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/ideias-para-ensinar-portugues-para-alunos-surdos/> Acesso em 24/05/2024

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SKLIAR, Carlos Bernardo (org). **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial.** Porto Alegre, Mediação, 1997.

_____. A surdez: **Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

VANIELE, Vanessa. E se o mundo fosse surdo? **Youtube**, 9 dez 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/w>

A Tabuada Além da Memorização: Reflexões Sobre o Ensino da Multiplicação com Sentido E Significado

The Multiplication Table Beyond Memorization: Reflections on Teaching Multiplication with Sense and Meaning

Liliane Rezende Anastácio¹

Resumo

O ensino da tabuada historicamente esteve associado à memorização mecânica e repetição exaustiva, muitas vezes sem garantir a compreensão do conceito de multiplicação. Com o passar das décadas, diferentes abordagens pedagógicas transformaram essa prática. Enquanto os PCNs reconheciam a tabuada como um repertório essencial para o desenvolvimento do cálculo, a BNCC propõe uma abordagem mais investigativa, incentivando a construção dos fatos fundamentais da multiplicação por meio da resolução de problemas e estratégias diversas. Este artigo analisa essa evolução e propõe reflexões sobre práticas que favorecem a construção do conceito multiplicativo para além da simples memorização. O texto apresentado se apoia em revisão bibliográfica e experiências pedagógicas em sala de aula. Autores como Bonanno (2007), Piaget (2004), Brousseau (1997), Passos e Teixeira (2011), e Bacich e Moran (2017) fundamentam a análise, destacando a importância da aprendizagem ativa e da construção conceitual. Conclui-se que a questão não está em proibir o uso da tabuada, mas em repensar sua aplicação para que os estudantes construam conhecimento de forma significativa. Para isso, é essencial que o professor atue como mediador, criando oportunidades para que os estudantes explorem padrões, testem hipóteses e compreendam a multiplicação como um conceito importante da Matemática.

Palavras-chave: Tabuada, Multiplicação, Matemática, Metodologias Ativas

Abstract:

Historically, teaching the multiplication table has been associated with mechanical memorization and repetitive exercises, often failing to ensure a deep understanding of the multiplication concept. Over the decades, different pedagogical approaches have transformed this practice. While the National Curriculum Parameters (PCN) recognized the multiplication table as an essential repertoire for developing arithmetic skills, the National Common Curricular Base (BNCC) proposes a more investigative approach, encouraging the construction of multiplication facts through problem-solving and diverse strategies. This article analyzes this evolution and offers reflections on practices that promote the conceptual understanding of multiplication beyond mere memorization. The study is based on bibliographic review and pedagogical experiences in the classroom. Authors such as Bonanno (2007), Piaget (2004), Brousseau (1997), Passos and Teixeira (2011), and Bacich and Moran (2017) support the analysis, highlighting the importance of active learning and conceptual construction. The conclusion suggests that the issue is not about prohibiting the use of the multiplication table but rethinking its application so that students can build knowledge meaningfully. To achieve this, the teacher must act as a mediator, creating opportunities for students to explore patterns, test hypotheses, and understand multiplication as a fundamental concept in Mathematics.

Keywords: Multiplication Table, Multiplication, Mathematics, Active Methodologies

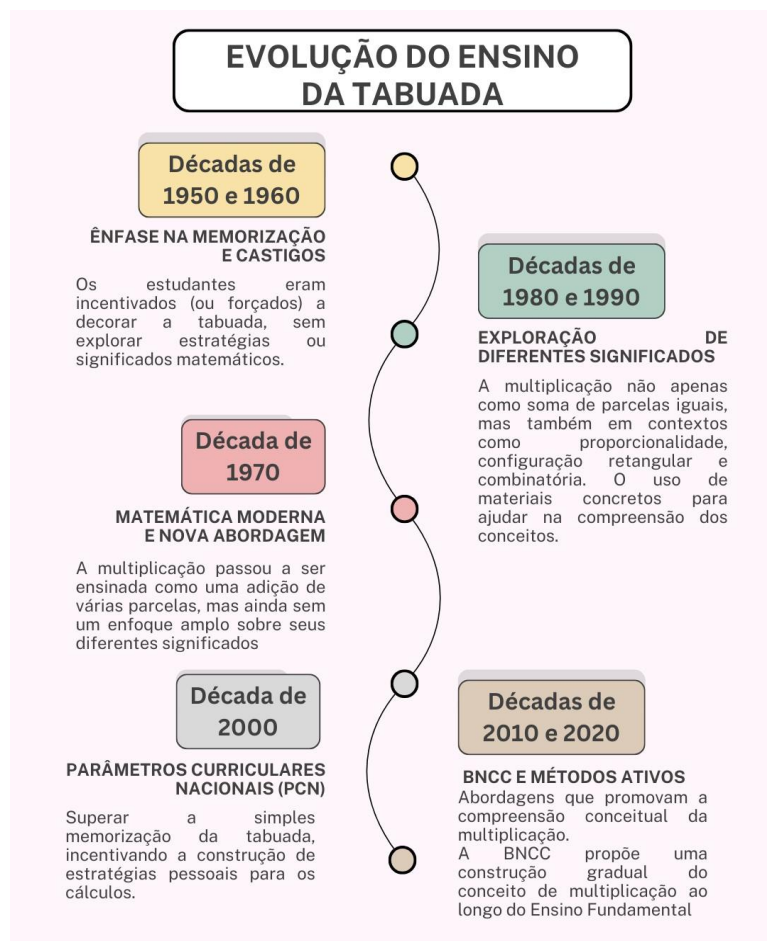
¹ Doutora em Educação, pedagogia e matemática. Liliane.rezende.lili@gmail.com.

Introdução

A tabuada (organização dos fatos fundamentais da multiplicação em forma de tabela matemática), por muito tempo, foi ensinada de forma mecânica, baseada na repetição exaustiva e na memorização dos resultados. O diagrama apresentado na Figura 1, resume a evolução do ensino da tabuada ao longo das décadas.

Com base no estudo de Bonanno (2007), observa-se que, nas décadas de 1950 e 1960, o ensino era centrado na memorização, muitas vezes acompanhada de práticas coercitivas. Nos anos 1970, a influência da Matemática Moderna trouxe uma abordagem baseada na teoria dos conjuntos, embora sem explorar amplamente os diferentes significados da multiplicação. Já nas décadas de 1980 e 1990, a multiplicação começou a ser ensinada além da repetição, sendo relacionada a conceitos como proporcionalidade, configuração retangular e combinatória, além do uso de materiais concretos.

Figura 1 - Diagrama: Evolução do Ensino da Tabuada



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Nos anos 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizaram a necessidade de superar a simples memorização, incentivando a construção de estratégias pessoais de cálculo. Por fim, nas décadas de 2010 e 2020, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reorganiza o ensino da multiplicação, orientando-o para a construção dos fatos fundamentais e a resolução de problemas em diferentes contextos.

A partir da apresentação da evolução histórica, percebe-se que o ensino da tabuada passou de uma simples abordagem mecânica para um modelo mais investigativo e significativo. No entanto, apesar das diretrizes estabelecidas pelos PCNs e posteriormente pela BNCC, muitas escolas ainda enfrentam desafios na superação da prática tradicional de memorização isolada. Segundo Rodrigues *et. al.* (2024), em pesquisa sobre as práticas pedagógicas de professores nos anos iniciais, a tabuada oral e a cópia exaustiva continuam sendo estratégias recorrentes, mesmo sem garantir a compreensão do conceito multiplicativo. Muitos professores relataram que suas experiências escolares passadas, marcadas pela memorização forçada e até castigos físicos, influenciam a maneira como ensinam hoje. Além disso, há uma lacuna entre a formação inicial e as práticas efetivas na sala de aula, uma vez que muitos professores não se sentem preparados para adotar abordagens que vão além da repetição mecânica (Wanlar, Titon e Cavasin, 2023).

Desenvolvimento

A importância de tornar a multiplicação mais significativa para os estudantes também se reflete na minha prática docente. Durante a minha trajetória como professora de matemática e pedagoga percebi que muitos estudantes apresentavam dificuldades em responder prontamente a multiplicações simples, como 4×8 , pois pareciam buscar a resposta em uma “pasta mental” de informações decoradas. No entanto, ao reformular a pergunta para “quantos elementos há em 4 conjuntos de 8?” ou, “4 shorts e 8 blusas, quantas combinações eu tenho?” ou ainda “um retângulo de 4 quadradinhos de largura e 8 quadradinhos de comprimento, quantos quadradinhos totais?”, percebia-se uma mudança notável na forma como os estudantes processavam a informação. A substituição do termo “vezes”, por outros, fez com que a multiplicação fosse compreendida como um agrupamento, e não apenas como um cálculo isolado. Esse pequeno ajuste linguístico permitiu que os estudantes visualisassem o conceito matemático de maneira mais intuitiva.

Essa constatação dialoga com Piaget (2004), que argumenta que a aprendizagem significativa ocorre

quando o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio, em vez de apenas reproduzir informações memorizadas mecanicamente. Durante a atividade, a mudança na formulação da pergunta gerou uma resposta não apenas cognitiva, mas também expressiva: os estudantes demonstravam uma transformação perceptível em sua postura. Seus olhos se iluminavam, o corpo se inclinava para frente, e a resposta surgia com mais segurança, indicando um processo de internalização do conceito matemático. A simples substituição do termo “vezes” deslocou o foco da busca por uma resposta decorada para a compreensão estrutural da multiplicação, evidenciando que a aprendizagem ocorre de maneira mais fluida quando o conteúdo é apresentado de maneira significativa e conectado ao raciocínio lógico.

Essa percepção está alinhada à ideia de que a aprendizagem ocorre quando o estudante consegue enriquecer seu repertório cognitivo a partir das novas informações que recebe.

A aprendizagem deve ser um processo envolvente para o aluno, que constrói, modifica, enriquece e diversifica esquemas de conhecimento já internalizados a respeito de diferentes conteúdos, a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de estar aprendendo. (Passos, Teixeira; 2011, p. 158)

Sendo assim, o ensino da tabuada não deve se limitar à memorização mecânica, mas sim possibilitar que os estudantes explorem estratégias diversas e descubram relações numéricas, facilitando a internalização do conceito de multiplicação.

Esse episódio reforçou minha convicção de que a aprendizagem da tabuada deve ir além da simples repetição. A multiplicação é um conceito matemático fundamental, cuja compreensão pode ser ampliada por meio de visualizações, representações concretas e diferentes formas de expressão. Quando os estudantes percebem que multiplicar significa agrupar, somar iterativamente, fazer combinações ou organizar elementos em configurações retangulares, eles passam a internalizar o conceito, e não apenas a resposta numérica. Essa abordagem dialoga com a teoria das situações didáticas de Brousseau (1997) também estudadas por Passos e Teixeira (2011), que enfatiza a importância de criar situações-problema que levem o estudante a reconstruir o conhecimento matemático de maneira ativa.

Dessa perspectiva, surge uma reflexão sobre como a Matemática tem sido ensinada nos anos iniciais. A insistência na decoreba de resultados pode criar barreiras cognitivas que afastam os estudantes da compreensão real dos números e suas propriedades. No entanto, quando priorizamos estratégias que

favorecem a descoberta dos padrões numéricos e suas aplicações, conseguimos transformar os fatos fundamentais da multiplicação de um mero desafio abstrato em uma ferramenta importante para a resolução de problemas reais.

Essa necessidade de repensar o ensino da multiplicação também se reflete nas diretrizes curriculares ao longo dos anos. Enquanto os PCNs ainda reconheciam a tabuada como um repertório essencial para o desenvolvimento do cálculo, a BNCC propõe uma abordagem mais exploratória e baseada na construção ativa do conhecimento. A ausência do termo "tabuada" na BNCC não significa que a memorização deixou de ter importância, mas indica uma mudança de foco: em vez de enfatizar a repetição mecânica, a BNCC prioriza estratégias que levam os estudantes a compreender a multiplicação como um conceito matemático amplo, associado à resolução de problemas e à construção de fatos fundamentais.

Nos PCNs, a palavra "tabuada" é explicitamente mencionada como parte do repertório básico necessário para o desenvolvimento do cálculo (Brasil, 1997). O documento destaca que uma boa habilidade de cálculo não depende exclusivamente da memorização mecânica, mas de um processo que envolve construção, organização e, como consequência, memorização compreensiva. Os PCNs reconhecem a importância da tabuada dentro de um conjunto maior de estratégias, incluindo contagem, combinações aritméticas e leis matemáticas.

Diferentemente dos PCNs, a BNCC não menciona diretamente o termo "tabuada", mas propõe um ensino da multiplicação mais exploratório e baseado no raciocínio matemático. No 2º ano (EF02MA07), a multiplicação é introduzida a partir da adição de parcelas iguais, incentivando os estudantes a criar suas próprias estratégias e registros, com ou sem suporte visual. No 3º ano (EF03MA07), a construção dos fatos fundamentais se torna essencial, com a exploração da multiplicação por meio de configuração retangular e adição iterada, permitindo maior compreensão dos padrões numéricos. Já no 4º ano (EF04MA06), a multiplicação é ampliada para abranger conceitos como proporcionalidade e repartição equitativa, demonstrando um avanço na complexidade do raciocínio matemático exigido dos estudantes. (Brasil, 2018)

A retirada do termo "tabuada" na BNCC reflete uma mudança de paradigma no ensino da multiplicação. Enquanto os PCNs ainda mantinham uma visão tradicional, reconhecendo a tabuada como um repertório essencial, a BNCC propõe uma abordagem mais investigativa, em que os

estudantes devem descobrir, construir e compreender os padrões numéricos por meio de diferentes estratégias. Essa mudança se alinha às metodologias ativas (Bacich e Moran, 2017), que buscam tornar o ensino da Matemática mais significativo e conectado ao pensamento lógico. No entanto, essa transição também traz desafios: muitos professores que foram formados em um modelo baseado na memorização ainda encontram dificuldades em adotar novas práticas. Sendo assim, é fundamental que a implementação de novas “normas” curriculares seja acompanhada por formação docente e materiais pedagógicos que auxiliem na implementação de metodologias que favoreçam a aprendizagem ativa da multiplicação.

Mais do que um procedimento operacional, a multiplicação constitui uma das bases do pensamento matemático e está presente em diversas situações do cotidiano. Seu ensino, portanto, não pode ser reduzido a um exercício mecânico de memorização, mas deve permitir que os estudantes desenvolvam estratégias para compreender e utilizar esse conceito de maneira flexível. A forma como a multiplicação é ensinada influencia diretamente a relação do estudante com a Matemática, podendo torná-la mais acessível e significativa ou, ao contrário, uma barreira para o aprendizado. Sendo assim, refletir sobre as abordagens didáticas desse conteúdo é fundamental para garantir que a Matemática cumpra seu papel formativo na construção do raciocínio lógico e na resolução de problemas.

Diante disso, o professor pode atuar como um mediador do conhecimento, criando ambientes de aprendizagem que favorecem a descoberta, a experimentação e a construção do saber matemático. Em vez de simplesmente transmitir conteúdos, seu papel é permitir experiências que incentivem os estudantes a formular hipóteses, testar estratégias e compreender a multiplicação de maneira significativa. Minha experiência com essa pequena mudança na formulação da pergunta sobre multiplicação é um convite a refletirmos sobre a importância da linguagem e da contextualização no ensino da Matemática. Com pequenas adaptações, é possível criar momentos de iluminação para os estudantes, ajudando-os a ver a Matemática não como um código a ser decifrado, mas como uma ferramenta de compreensão do mundo.

Considerações finais

Essa mudança de perspectiva não acontece de forma instantânea, mas depende de práticas pedagógicas que priorizem a experimentação e o pensamento crítico. A questão não é proibir ou negar o uso da tabuada, mas sim repensar a maneira como ela é utilizada no ensino da multiplicação. A

tabuada, entendida como uma tabela organizada dos fatos fundamentais da multiplicação, pode ser uma ferramenta útil quando inserida em um contexto significativo, ajudando os estudantes a perceber padrões e regularidades matemáticas. No entanto, seu uso isolado, sem conexões com a construção do conceito, não resolve o problema da aprendizagem da multiplicação. Se for apresentada apenas como um conjunto de números a serem decorados sem estratégia, ela perde seu potencial educativo. O desafio, então, não está na existência da tabuada, mas sim em como transformá-la em um recurso que auxilie os estudantes a desenvolver o pensamento matemático, tornando o processo de aprendizagem mais compreensível, autônomo e flexível.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BONANNO, Aparecida de Lourdes. **Um estudo sobre o cálculo operatório no campo multiplicativo com alunos de 5ª série do ensino fundamental**. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2004.

PASSOS, Claudio Manso; TEIXEIRA, Paulo Magalhaes. Um pouco da teoria das situações didáticas (TSD) de Guy Brousseau (CO). In: **XIII CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**. 2011.

RODRIGUES, Márcio Urel et al. Tabuada nos Anos Iniciais e as Práticas Pedagógicas Progressivas de Professores que Ensinam Matemática. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 5, n. 1, p. e202411-e202411, 2024.

WANLAR, Gabriela; TITON, Flaviane Predebon; CAVASIN, Rosane da Silva França Lubaszewski. O tabu da tabuada: uma investigação sobre as práticas pedagógicas de professores polivalentes no ensino de matemática nos anos iniciais. **CONTRAPONTO: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação**, v. 4, n. 5, p. 101-118, 2023.

Uma Breve História: Do Uruguai Da Colonização À Independência

A Brief History of Uruguay From Colonization to Independence

ALVES, Felipe Tadeu¹
VIANA, Hamilton Edson²

RESUMO

Estudar a história dos países é fundamental para ser possível conhecer sobre a história do mundo. Este estudo traz um pouco da linha histórica do Uruguai, país pertencente ao continente americano, mais precisamente à América do Sul. Localizado entre a Argentina e o Brasil, a história uruguaia é marcada por momentos de instabilidade social e repentinas mudanças. O período de colonização em que o país foi submetido ao poderio da Espanha e o pós-colonialismo são assuntos tratados ao longo deste estudo. Sendo assim, o objetivo nuclear deste artigo é investigar a história uruguaia ao longo do período de colonização e de que forma ocorreu a sua independência. A justificativa para o estudo está na concretização do conhecimento da história dos países e suas nuances. A metodologia empregada no estudo foi de natureza bibliográfica do tipo revisão de literatura com ênfase na abordagem qualitativa de análise. Conclui-se a partir dos autores e documentos aqui analisados que o Uruguai é um país de múltiplos acontecimentos e que seus povos também ajudaram a construir a história de outras nações.

Palavras-chave: Espanha. Índios. América. Montevidéu.

ABSTRACT

Studying the history of countries is essential to be able to learn about the history of the world. This study provides a little insight into the history of Uruguay, a country belonging to the American continent, more precisely to South America. Located between Argentina and Brazil, Uruguayan history is marked by moments of social instability and sudden changes. The period of colonization in which the country was subjected to the power of Spain and post-colonialism are topics covered throughout this study. Therefore, the core objective of this article is to investigate Uruguayan history throughout the period of colonization and how its independence occurred. The justification for the study lies in the realization of knowledge of the history of the countries and its nuances. The methodology used in the study was of a bibliographic nature, literature review type, with an emphasis on the qualitative approach of analysis. It can be concluded from the authors and documents analyzed here that Uruguay is a country of multiple events and that its people also helped to build the history of other nations.

Keywords: Spain. Indians. America. Montevideo.

Introdução

A colonização foi um processo de dominação muito utilizado em tempos remotos. Por meio da utilização da força, os humanos ocupavam novos espaços e territórios, subjugando os povos de menor força. As finalidades da colonização eram diversas, desde a ocupação de terras até a exploração dos

¹ Curso: Licenciatura em História - Unicesumar / Polo Biguaçu – SC. <https://lattes.cnpq.br/3635180169424167>.

² Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduado em Ciências Econômicas pelo Centro Universitário Newton Paiva (1989). Professor da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME/BH), atuou como gestor público de avaliação do Programa de Avaliação Sistemática de Belo Horizonte. . <http://lattes.cnpq.br/1362953937363530>.

nativos ou dos recursos naturais da localidade.

Os colonizadores foram em sua grande maioria países de origem europeia e buscavam se apropriar dos territórios alheios como forma de angariarem riquezas e domínio. Como o período do colonialismo foi em grande parte marcado pelo modelo mercantilista – em que vigorava a troca de mercadorias como moeda de compra – os ideais dos colonizadores em sua grande maioria tinha como objetivo o poder mercantil, ou seja, o poder econômico.

Dentre as Nações europeias que mais colonizaram o restante do mundo estão Portugal, Espanha, Inglaterra, França e Holanda. O período de dominação é amplo, tendo início no século XV e estendendo-se até o século XIX, algo em torno de 400 anos (Bezerra, s.d.).

O objetivo geral deste artigo é investigar a história uruguaia ao longo do período de colonização e de que forma ocorreu a sua independência. Os objetivos específicos são abordar o período de colonização do Uruguai com a chegada dos espanhóis naquele território e discutir aspectos relacionados com a independência do país.

A justificativa para a realização da pesquisa está em disseminar o conhecimento acerca da história do país uruguaio e consequentemente discutir e debater a história do mundo. O conhecimento promove senso crítico e ajuda na construção de uma sociedade melhor e mais equânime.

A metodologia utilizada na pesquisa foi de natureza bibliográfica e também documental. Por meio da técnica de revisão de literatura foram analisados alguns escritos sobre o tema em estudo, propondo-se uma releitura a partir dos tempos atuais, buscando-se promover um viés atual acerca de questões importantes dentro da história da humanidade.

Ao longo do estudo são discutidos importantes momentos que vão da colonização à independência do Uruguai. Conclui-se ao final que assim como outras Nações, Uruguai ajudou a construir a história das Américas, demonstrando uma luta em favor de sua liberdade não somente econômica, mas também social e à luz dos direitos das Nações livres.

DA DESCOBERTA DO URUGUAI

O Uruguai é conhecido como o segundo menor país da América do Sul, o primeiro é Suriname (Guitarrara, s.d.). A maior parte de sua população está concentrada na capital de Montevidéu (figura 1), em que vive cerca de dois milhões de pessoas (Leotta; Ferreira, 2011).

Figura 1 – Montevidéu: Praça da Independência



Fonte: Enciclopédia Wikipédia [2017]

Embora existam divergências literárias acerca do ano em que aconteceu a descoberta do Uruguai, boa parte dos historiadores afirma que a data de descobrimento foi no ano de 1516, quando os primeiros espanhóis invadiram as terras uruguaias. O primeiro nome que Uruguai recebeu dos seus colonizadores foi “Banda Oriental do Uruguai”, nome que fazia menção à margem leste do rio de mesmo nome. Nesse período o país era habitado por índios de origem guarani, chanaés e charruas (Marasciulo, 2019).

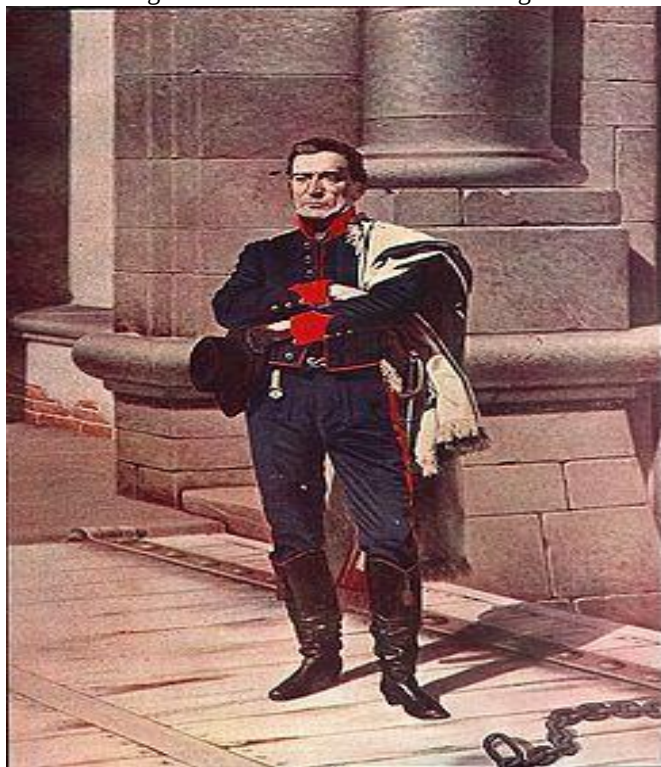
Dos índios que lá habitavam, a maioria era da tribo charrua. Os primeiros registros da história de Uruguai são datados do século XVI, quando a Europa faz sua incursão naquele território (Enciclopédia Wikipédia, 2023). No ano de 1624 foi estabelecida, no Uruguai, a sua primeira colônia, interessante notar que entre a criação da primeira colônia e a descoberta do país teve o transcurso de mais de cem anos, na região de Soriano (Percília, s.d.).

Em 1680, outro grupo, desta vez de origem portuguesa, criou a denominada colônia de Sacramento. Em 1726, foi fundada pelos espanhóis a cidade de Montevidéu – hoje capital do Uruguai. Nesse momento começaram as crises pelo controle daquela região entre os espanhóis – originários

colonizadores e os portugueses. No ano de 1777, após o travamento de diversas guerras entre Espanha e Portugal, a Colônia de Sacramento foi definitivamente tomada pelos espanhóis, com a assinatura do Tratado de Santo Ildefonso (Sanches *et al*, 2019).

É importante frisar que os colonizadores de Uruguai foram os espanhóis, mas os portugueses também queriam a sua fatia daquela nação, o que ocasionou constantes disputas entre os dois países europeus – Espanha e Portugal. No ano de 1811, em um conflito armado ocorrido em San José, o militar José Gervazio Artigas (figura 2) obrigou que o chefe da guarnição espanhola saísse do país. Foi uma vitória uruguaia sobre a força dos seus colonizadores. Depois também obteve vitória sobre os espanhóis na Batalha de *Las Piedras* e nesse ínterim tomou a cidade (Sanches *et al*, 2019).

Figura 2 – Militar José Gervazio Artigas



Fonte: CONSULADO [2017]

No ano de 1816, o Uruguai sofreu com uma incursão de militares de Portugal, apoiados pelo país vizinho, a Argentina. Essa invasão, apesar de Artigas ter oferecido resistência contra as forças estrangeiras, acabou por submeter o Uruguai novamente ao domínio de outras nações, pois embora não houvesse ainda sido considerado livre e independente, a operação do militar Artigas sinalizou um movimento de busca à liberdade (Percília, s.d.).

A derrota total de Artigas aconteceu na denominada Batalha de Catalán, no então ano de 1817. Houve uma resistência por meio de movimentos de guerrilha nos três anos seguintes, e em 1820, quando não havia mais forças para resistir, Artigas sofreu a plena derrota na Batalha de Tacuarembó e recebeu asilo no país do Paraguai, tendo lá falecido trinta anos depois e sem nunca ter voltado ao seu país de origem (Ladeira, 2010).

A INDEPENDÊNCIA URUGUAIA

Após esse período de intensificação de lutas dentro do território uruguaio, um movimento de busca pela independência teve início. Após a derrota de Artigas, houve uma ocupação de portugueses e brasileiros dentro do Uruguai, uma aliança entre os dois países – Portugal e Brasil – oportunizou essa situação. Na figura 3 visualiza-se a bandeira do Uruguai.

Figura 3 – Bandeira Nacional de Uruguai



Fonte: Savina [s.d.]

No ano de 1821, o território uruguaio foi incorporado ao denominado “Reino Unido do Brasil, Portugal e Algarve” sob a direção do Rei Dom João VI, sendo nomeada a região de Cisplatina – deve-se perceber que o nome de Cisplatina foi dado em substituição ao nome anterior Uruguai e nesse momento o controle sobre o território uruguaio já não era mais dos espanhóis, mas da aliança entre Brasil e Portugal. Nos quatro anos seguintes, o Uruguai foi mantido sob controle de outros países, inclusive o Brasil (Jardim, 2011).

Em 1825, teve início a denominada guerra da Cisplatina, um conflito que ocorreu até o ano de 1828 entre o Uruguai – agora denominado Cisplatina, e o império do Brasil. É importante destacar que, para o Brasil, essa foi a sua primeira guerra enquanto nação independente. Ao final, o Uruguai saiu vencedor, tornando-se um país independente de seus colonizadores, e o Brasil perdeu não somente o

território nomeado como Cisplatina, mas também experimentou após o conflito um momento de intensa instabilidade e recessão econômica (Jardim, 2011).

A guerra da Cisplatina ocorreu devido às tensões que o período colonial originou. Historiadores apontam que o marco central das tensões pelo território uruguaio foi a construção da Colônia de Sacramento. Essa Colônia sempre foi alvo de intensas disputas pelos espanhóis e portugueses e mesmo com os acordos assinados em tratados – Tratado de Madrid (1750), Tratado de El Pardo (1761) e Tratado de Santo Ildefonso (1777), as disputas pelo território continuaram, mesmo que de maneira implícita (Siqueira, 2018).

Quando, no ano de 1808, a Corte portuguesa, por meio da determinação de D. João VI, foi transferida para o Brasil – essa transferência ocorreu em decorrência das invasões a Portugal pelo império napoleônico – e muitas questões foram impactadas pela modificação de local e centralização de poder. A tomada da Cisplatina por D. João VI – aliança Brasil e Portugal – foi motivada pela autorização do governo espanhol aos franceses para que estes pudessem atravessar o território espanhol a fim de invadir Portugal. Com essa determinação, D. João VI em resposta decidiu tomar do poderio espanhol a terra uruguaia (Silva, 2018).

Então, no ano de 1816, aconteceu a incorporação do território uruguaio ao Reino de Portugal, Brasil e Algarves. Nesse momento o líder que comandou a invasão foi Francisco Frederico Lecor (figura 4), sob seu comando estavam cerca de quatorze mil homens e os objetivos que buscavam cumprir eram a reunião das colônias espanholas sob dominação de Portugal e a expulsão de Artigas do Uruguai (Silva, 2018).

Figura 4 - Francisco Frederico Lecor



Fonte: Benzo [s.d.]

A região da Cisplatina permaneceu como o palco de inúmeros episódios de tensões entre os locais uruguaios, portugueses, espanhóis e outros povos. O regime de Lecor, instaurado naquele ambiente, foi pautado por uma dominação autoritária, o que desagradou os locais e nativos da região. Nesse ínterim, no ano de 1822, o Brasil tornou-se independente de Portugal e sob o comando de D. Pedro I declarou a sua independência, um ato que também refletiu sobre a ocupação dos brasileiros e portugueses no país vizinho, pois com a independência, a Cisplatina foi oficialmente anexada ao território brasileiro (Winter, 2022).

No ano de 1825, uma rebelião teve início. Ao comando de Juan Antonio Lavalleja e com os seus trinta e três aliados, foi promovida a separação da Cisplatina do território brasileiro e a vinculação às Províncias Unidas. Lavalleja pôde operar a missão através de recursos que recebeu dos portenhos e o objetivo era claro: a cisão do poder brasileiro sobre a Cisplatina e a sua consequente anexação ao território das Províncias Unidas, que segundo Prieto (2016) eram compostas pelas seguintes províncias e/ou países:

- Província de Buenos Aires;
- Província Oriental;
- Província Entre-Rios;

- Província de *Corrientes*;
- Província de Santa Fé;
- Província de *Cuyo*;
- Província de Córdoba;
- Província de *Misiones*;
- Província de *Tucumán*;
- Província de Salta;
- Província de Alto Peru;
- Província de *Cochabamba*;
- Província de *Carmen de Patagones*.

Figura 5 – D. Pedro I



Fonte: Silva [s.d.]

Ainda no ano de 1825, D. Pedro I (figura 5) declarou guerra às Províncias Unidas. Este ato é tido como o ato deflagrador do início da Guerra da Cisplatina. Ocorreram diversas batalhas durante a manutenção do conflito armado, dentre as quais a Batalha do Rincão das Galinhas – tropas brasileiras sofreram derrota; Batalha de Juncal – Marinha brasileira derrotada; Batalha de Ituzaingó – tropas brasileiras derrotadas (Doratioto, 2014).

Foram sucessivas derrotas do exército brasileiro, pois os historiadores apontam precipitação de D. Pedro I em suas ações enquanto comandante do país. Do outro lado, havia muito mais truculência e preparo para lidar com a situação de guerra. Após as derrotas, o Brasil assinou a Convenção Preliminar

de Paz na data de 27 de agosto de 1828, aceitando derrota militar para as Províncias Unidas (Doratioto, 2014).

No entanto, o Uruguai não manteve sua vinculação às províncias, optando por se tornar livre e independente de qualquer incursão de outra Nação. Essa conduta também afetou o interesse argentino, pois a pretensão era que o Uruguai permanecesse como integrante das Províncias Unidas, sendo assim aliado militar e econômico dos participantes das Províncias (Nazaro, s.d.).

A independência oficial do Uruguai foi, portanto, declarada oficialmente com a assinatura da Convenção Preliminar da Paz após as sucessivas derrotas dos militares brasileiros. Com isso, o país passou a se chamar República Oriental do Uruguai (Nazaro, s.d.).

CONCLUSÃO

O movimento impetrado por D. Pedro I em face do território uruguaio foi decisivo para que o Uruguai decidisse buscar a sua independência. Os interesses eram diversos, pois de um lado o Brasil desejava manter o controle sobre aquele território e de outro lado a Argentina desejava o Uruguai como um dos países participantes das Províncias Unidas.

No final do combate, que deu ao Uruguai a sua libertação das mãos de seus colonizadores, nem o Brasil nem a Argentina obtiveram o que desejavam, pois se sagrando vencedor, o Uruguai abandonou a sua posição nas Províncias Unidas, contrariando as expectativas da Argentina e o Brasil, sofrendo os impactos da guerra e suas sucessivas derrotas.

Em 1828, o Uruguai, após mais de trezentos anos de dominação por outras nações, pôde finalmente ser livre. Atualmente, o país é oficialmente denominado de República Oriental do Uruguai e carrega o título de segundo menor país da América do Sul.

É importante frisar que, não há registros muito lineares sobre a colonização e independência do Uruguai, o que dificulta ao pesquisador a realização dos estudos. Sendo assim, almeja-se que com este artigo tenha sido possível condensar algumas das informações mais relevantes no que concerne ao Uruguai e à sua história, do momento de sua descoberta ao momento da sua independência.

Para o futuro, trabalhos de outros estudiosos sobre o tema poderão lançar ainda maiores luzes sobre a

névoa que circunda a história do Uruguai, de modo a possibilitar que esse país tenha suas raízes discutidas e explicadas. A história é feita de momentos que, ao longo do tempo, devem ser costurados e organizados a fim de possibilitar uma compreensão sobre os seus mais complexos desdobramentos.

REFERÊNCIAS

BENZO, Miguel. **Francisco Frederico Lecor**. Figura 4 [s.d.]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos_Frederico_Lecor. Acesso em: 08 fev. 2024.

BEZERRA, Juliana. **Colonização**. Enciclopédia Significados [s.d.]. Disponível em: <https://www.significados.com.br/colonizacao/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

Consulado general del Uruguay em Galícia. Militar José Gervasio Artigas. Figura 2[2017]. Disponível em: <http://uruguaygalicia.org/?p=1347>. Acesso em: 07 fev. 2024.

DORATIOTO, Francisco. Poder naval e política externa do Império do Brasil no Rio da Prata (1822-1852). **Navigator**, 2014. Disponível em: <http://187.29.162.44/index.php/navigator/article/view/333>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ENCICLOPÉDIA Wikipédia. **Uruguai**, 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Uruguai>. Acesso em: 08 fev. 2024.

ENCICLOPEDIA Wikipédia. Montevideu – **Praça da Independência**. Figura 1 [2017]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pra%C3%A7a_Independ%C3%Aancia_%28Montevideu%29. Acesso em: 07 fev. 2024.

GUIARRARA, Paloma. Uruguai. **Brasil Escola** [s.d.]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/uruguai.htm>. Acesso em: 08 fev. 2024.

JARDIM, Wagner Cardoso. A geopolítica no tratado da tríplice aliança: brasil/ Argentina / Uruguai. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300848393_ARQUIVO_ARTIGOANPUH.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

LADEIRA, Saionara Gomes. **Diálogos na fronteira : a diplomacia brasileira em defesa da soberania do império no Rio da Prata**. UFRJ, 2010. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/handle/jspui/1338>. Acesso em: 08 fev. 2024.

MARASCIULO, Marília. Uruguai: cinco fatos para conhecer o país. **Revista Galileu**, 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/07/uruguai-cinco-fatos-para-conhecer-o-pais.html>. Acesso em: 08 fev. 2024.

NAZARO, Newton. **Uruguai independente** - Província da Cisplatina deixou de ser brasileira. UOL, s.d. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/uruguai-independente-provincia-da-cisplatina-deixou-de-ser-brasileira.htm>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PERCÍLIA, Eliene. História do Uruguai. **Brasil Escola** [s.d.]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/historia-uruguai.htm>. Acesso em: 08 fev. 2024.

PRIETO, Gonzalo. La historia de Argentina vista a través de los mapas. **Geografía infinita**, 2016. Disponível em: <https://www.geografiainfinita.com/2016/10/la-historia-de-argentina-vista-a-traves-de-los-mapas/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

em: 08 fev. 2024.

SANCHES, Aldinéia Aguiar et al. Verificar os aspectos gerais dos sistemas de ensino da educação no Uruguai. **Revista Psicologia & Saberes**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 224–235, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1119>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SAVINA, Galina. **Bandeira Nacional de Uruguai**. Figura 3 [s.d.]. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/bandeira-do-uruguai.htm>. Acesso em: 07 fev. 2024.

SILVA, Daniel Neves. **D. Pedro I**. Figura 5 [s.d.]. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/dom-pedro.htm>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SILVA, Filipe Martins. **Transferência da corte portuguesa**: um estudo da sua influência na contabilidade brasileira. UFRGS, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/182311>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SIQUEIRA, Luan Mendes de Medeiros. **O Prata em ebulição**: as relações internacionais entre o Império do Brasil e as Províncias Unidas do Rio da Prata na Guerra da Cisplatina (1825- 1828). UFRRJ, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/handle/jspui/4864>. Acesso em: 10 fev. 2024.

WINTER, Murilo Dias. O Sul em armas: as guerras que ajudaram a formar o Brasil e o Uruguai. Última província a aderir ao Brasil independente, durante muito tempo a Cisplatina ficou de fora das narrativas hegemônicas sobre o processo de independência brasileira. **Cienc. Cult. vol.74 no.1**. São Paulo Jan./Mar. 2022. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252022000100005&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2024.



Grupo Focal Como Instrumento De Investigação Na Identificação Da Implementação Das Leis 10.639/03 E 11.645/08 Na Educação Infantil Da Rede Própria E Rede Parceira (Creches) Da Regional Leste No Município De Belo Horizonte

Focus Group as a Research Instrument in Identifying the Implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08 in Early Childhood Education in the Own Network and Partner Network (Daycare Centers) of the Eastern Region in the Municipality of Belo Horizonte

VIEIRA, Viviane de Paula¹
SILVEIRA, Katia Pedros²

Resumo

A proposta do grupo focal como metodologia usada neste plano de ação com o objetivo de apontar indicadores da percepção dos coordenadores Pedagógicos em relação as práticas educativas voltadas para o trabalho desenvolvido sobre as relações étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil da regional Leste da rede própria e rede parceira (creches), e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Buscamos identificar as dificuldades, desafios e perspectivas para estabelecer estratégias de trabalho que venham a favorecer a temática no Plano de Trabalho, no Projeto Político Pedagógico e nas ações desenvolvidas. O grupo Focal se insere no modo de pesquisa qualitativo, no entorno de diálogos, onde se incentiva a exposição de ideias dos envolvidos, de modo espontâneo em torno de um foco. Nesta vertente, justifica-se a utilização desta metodologia como instrumento de investigação na identificação de práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, bem como do trabalho da coordenação pedagógica nesse contexto, considerando que parte das atribuições do coordenador é garantir um trabalho pautado na proposta pedagógica da instituição, assim como a implementação das diretrizes que norteiam a Política Municipal de Educação.

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

Abstract

The proposal of the focus group as a methodology used in this action plan with the objective of pointing out indicators of the perception of Pedagogical coordinators in relation to educational practices focused on the work developed on ethnic-racial relations in Early Childhood Education institutions in the Eastern region of the own network and partner network (daycare centers), and the implementation of Laws 10,639/03 and 11,645/08. We seek to identify the difficulties, challenges and perspectives to establish work strategies that will favor the theme in the Work Plan, in the Pedagogical Political Project and in the actions developed. The Focus group is part of the qualitative research mode, in the context of dialogues, where the exposure of ideas from those involved is encouraged, spontaneously around a focus. In this aspect, the use of this methodology as an instrument of investigation in identifying pedagogical practices developed in Early Childhood Education, as well as the work of pedagogical coordination in this context, is justified, considering that part of the coordinator's duties is to guarantee work based on the institution's pedagogical proposal, as well as the implementation of the guidelines that guide the Municipal Education Policy.

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. Grupo Focal

Por se organizar como processo de comunicação nos diálogos estabelecidos, o grupo focal possibilita um levantamento de material para posteriores análises, permitindo a geração de hipóteses, a construção teórica e a construção de instrumentos de trabalho com o intuito de auxiliar o grupo na elaboração de estratégias de trabalho.

A proposta foi a de promover uma reflexão teórica sobre a importância da temática: Implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Infantil da Rede Própria e Rede Parceira (creches) da Regional Leste no município de Belo Horizonte, levando o grupo de coordenadoras a repensar modos de viabilizar, junto ao grupo de professores, o fortalecimento da prática educativa assegurando um trabalho pautado pela implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Pretendemos assim, a tomada de consciência de suas expectativas/dificuldades, nas trocas de experiências, nas interações estabelecidas, na aceitação das orientações da equipe, na busca de referenciais e no posicionamento em relação ao próprio trabalho.

O grupo focal vem sendo usado há muito tempo, sendo mencionado como técnica de pesquisa em *marketing* nos anos 1920 e usado por Robert Merton na década de 1950 para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra. Nos anos 1970 e 1980, o uso dos grupos de discussão como fonte de informação em pesquisa foi comum em áreas muito particulares, sendo que no início dos anos 1980 houve a preocupação em adaptar essa técnica ao uso na investigação científica (Gatti, 2005).

Os grupos focais são preferencialmente usados em pesquisas explorativas ou avaliativas, podendo ser a principal fonte de dados ou como uma técnica complementar em pesquisas quantitativas (Merton, Fisk, Kendall, 1990), ou qualitativas associada às técnicas de entrevista em profundidade e de observação participante (Morgan, 1997). São identificados contudo, outros propósitos de caráter mais específico na utilização dos grupos focais na pesquisa tais como: focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas de investigação, subsidiar a elaboração de instrumentos de pesquisa experimental e quantitativa; orientar o pesquisador para um campo de investigação e para linguagem local, avaliar um serviço ou programa, desenvolver hipótese de pesquisa para estudos complementares (Morgan, 1997; Minayo, 2000; Veiga, Gondim, 2001; Gaskell, Bauer, 2002)

Esse aporte metodológico permite subentender as motivações e a extensão das visões e experiências sobre o foco criado pelos próprios participantes, permitindo, pela análise realizada, determinar núcleos de significação.

Os núcleos de significação se definem em possíveis momentos de fechamento com relação a ideias centrais que podem ser expostas e, assim nortear caminhos e estratégias coletivas em comum.

[...] temas os mais diversos caracterizados por uma maior frequência (pela repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas. (Aguilar, Ozella, 2006, p.13)

Neste sentido, o trabalho com grupos focais permite compreender os seguintes aspectos: processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamento e atitudes. Assim, constitui-se numa técnica importante para o conhecimento das representações, crenças, percepções, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A constituição do grupo focal se faz com sujeitos de pesquisa em questão, além de um moderador. Segundo Morgan (1988), o moderador deve estimular a atenção do grupo para o foco, a fim de não ocorrerem distorções e perda dos objetivos em relação ao assunto proposto, evitando posições tendenciosas dos participantes.

O moderador nunca deve expor suas opiniões ou criticar os comentários dos participantes, apenas conduzir os encontros para que os diálogos não se percam, permitindo que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso. Assim, cabe a este a criação de um ambiente favorável a uma discussão que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista.

A interação grupal é a fundamentação do próprio grupo focal, pois:

[...] o centro dos grupos focais é utilizar explicitamente a interação grupal para produzir dados e insights, que de outra forma não seriam obtidos. Portanto, pode-se conceituar grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa, realizada através de um grupo de interação focalizada, que permite ampla e profunda discussão entre os componentes sobre o tema em foco (Guareshi, 1996 *apud* Romero, 2000, p. 60)

Nas interações entre as pessoas, geralmente suscitam uma rica observação de ideias novas e originais além da obtenção pelo moderador, de conhecimentos diretos em relação as atitudes, expressões orais e corporais que permitem uma leitura significativa das falas e expressões. Neste sentido, a observação e análise de gestos e manifestações são fundamentais.

A formação do grupo focal não deve ser feita de maneira aleatória, sendo necessário estabelecer critérios previamente definidos que subsidiem essa seleção. Os participantes podem, por exemplo, frequentar o mesmo ambiente de trabalho, exercer a mesma profissão, partilhar das mesmas características em nível de escolaridade, possuírem as mesmas condições sociais ou serem funcionários de um único setor público. Baseando-se nesses critérios, torna-se possível a formação de um grupo focal que permita um ambiente favorável as discussões e propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (Minayo, 2000). Os critérios definidos pelo pesquisador para a formação do grupo focal devem proporcionar um debate aberto que se fundamenta numa discussão racional, na qual, as diferenças de *status* entre os participantes não sejam levadas em consideração (Gaskell, 2000).

É importante atentar-se para o quantitativo de participantes, lembrando que quanto maior o grupo, maior será a dificuldade do moderador em conseguir compreender e registrar as percepções, conceitos e manifestações em torno do debate proposto. Nesse sentido, Pizzol (2004), considera que o tamanho ótimo para um grupo focal é aquele que permita a participação efetiva de todos e a discussão adequada dos temas, sendo considerado satisfatório um número entre seis e quinze participantes por grupo.

1.1. Dialogando com os sujeitos (as)

Como ponto de partida foi enviado, via *e-mail*, um questionário (em anexo) para todos os coordenadores de Educação Infantil participantes do núcleo de estudos étnico-raciais da Regional Leste. Em um total de quarenta e cinco (45) coordenadores, apenas vinte e seis (26) nos deram retorno. O questionário continha quatro (04) perguntas objetivas e sete (07) abertas, todas relacionadas ao tema deste manuscrito. A formulação das questões visava uma aproximação das coordenadoras com o tema da pesquisa, a fim de tomarem ciência sobre o assunto a ser debatido. Dos vinte e seis (26) questionários respondidos, foram selecionadas cinco coordenadoras para participarem do grupo focal. As selecionadas são coordenadoras pedagógicas de três (03) creches da rede parceira, uma (01) Escola Municipal de Educação Infantil e uma (01) Escola Municipal de Ensino Fundamental com turma de Educação Infantil.

Buscando viabilizar o desenvolvimento do trabalho, adotou-se como critério para a seleção das participantes: serem coordenadoras de instituições as quais a pesquisadora faz acompanhamento pedagógico, o que favoreceu a logística dos encontros e o envolvimento de todas nas discussões. Por

outro lado, os diferentes formatos das instituições das participantes, possibilitou a formação de um grupo oriundo de realidades distintas e de diferentes frentes.

A Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, atende crianças do recorte etário de 1 a 5 anos de idade. Sua gestão é composta por diretor, vice-diretor, coordenação geral e coordenação parcial. O corpo docente é composto por um total de 20 professores, além de 2 apoios ao educando (profissional que acompanha as crianças com deficiência). Já a Escola Municipal de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil – Escola Híbrida, possui um quadro gestor e docente maior, pois trata-se de uma instituição com 8 turmas de Educação Infantil e uma turma de cada segmento do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, sendo um total de quarenta e cinco (45) funcionários entre professores e apoio ao educando. As creches atendem crianças de 0 a 5 anos, e não contam com uma equipe gestora tão ampla como as escolas da rede própria. Sua gestão é composta por um presidente, que geralmente responde apenas pelas questões administrativas, e um coordenador pedagógico e administrativo, além dos professores e apoio ao educando. Isso torna as creches mais vulneráveis em relação ao acompanhamento pedagógico e às ações desenvolvidas que, de acordo com a Minuta de Convênio com o Município (Secretaria Municipal de Educação, 2019), devem seguir as mesmas Diretrizes que as escolas da rede própria. Nesse contexto, as creches demandam, por parte do Apoio Pedagógico, uma maior atenção. Sendo apenas conveniadas e não parte, de fato, da rede, a maioria pertence a uma mantenedora de cunho religioso, o que favorece ações equivocadas em relação à proposta pedagógica municipal. Isso, frequentemente, gera conflitos e enfrentamentos com as famílias e/ou acarreta desacordos com a Política do Município.

O plano de trabalho foi desenhado para que o grupo focal fosse desenvolvido ao longo de cinco encontros. Entretanto, devido a outras demandas, incompatibilidade de agendas e tempo, nos organizamos em quatro encontros, sendo que o segundo e o terceiro aconteceram no mesmo dia. Além dos encontros, foram realizadas também visitas às instituições e momentos de formação de professores em parceria com as coordenadoras do grupo focal.

Em cada encontro do grupo focal, procurou-se manter a atenção máxima aos depoimentos das participantes que expressavam aspectos que interferiam na construção das práticas pedagógicas como também fatores que causavam tensões e dificuldades na rotina das instituições. O grupo se sentiu muito à vontade e seguro em todos os encontros, o que facilitou a interação e a qualidade dos diálogos estabelecidos. Os encontros foram regados de muita emoção e reflexão acerca do tema proposto, onde o maior desafio da pesquisa estava em aguçar o olhar e ouvir atentamente o grupo.

O primeiro encontro, no dia 11/04, foi a acolhida ao grupo. Todas se apresentaram e logo um vínculo de confiança e partilha de experiências se estabeleceu. As visitas ocorreram durante e após a realização do grupo focal. Nesses momentos, foi possível perceber e acompanhar como se dão e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dentro das especificidades de cada instituição.

O questionário enviado via *e-mail*, semanas antes, às participantes foi o detonador do primeiro encontro. Ele foi elaborado em duas partes, algumas questões básicas de apresentação e exposição de dados pessoais e profissionais, além de questões específicas relacionadas ao tema do plano de ação. A formulação desse questionário visou uma aproximação do grupo de coordenadoras com o tema da pesquisa, a fim de que tomassem ciência do assunto a ser discutido e descrevessem sobre sua prática pedagógica e experiências relacionadas às relações étnico-raciais na Educação Infantil, explicitando seus anseios, expectativas, desafios e avanços.

A dinâmica desse primeiro encontro consistiu na acolhida das participantes. Krueger (1998) e Morgan (1998) recomendam um local para a realização da dinâmica de grupo que seja acolhedor e informal. Um espaço onde o moderador-pesquisador expõe os objetivos da pesquisa, firmando o termo de consentimento, a autorização do uso de imagem e relatos expostos no grupo, deixando clara a questão ética na pesquisa, além de orientações quanto a dinâmica do grupo focal.

O primeiro encontro do grupo focal se deu no dia 11/04/2019, no período da tarde, na sala de reuniões da Regional Leste e participaram quatro coordenadores de quatro instituições com especificidades diferentes, duas creches, uma escola Híbrida, e uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI. A terceira creche justificou sua ausência devido a uma demanda emergencial. A pedido das participantes foi acordado, no primeiro momento, a preservação de sua identidade, assim como o nome real das instituições na qual atuam. Portanto, neste trabalho, identificaram-se as instituições participantes do grupo focal como: CRECHE 1, CRECHE 2, CRECHE 3, EMEI e EH.

Uma mesa de ambientação foi preparada para recepcionar o grupo com café, chá e algumas guloseimas, a fim de tornar o ambiente acolhedor. Foram apresentados os objetivos da pesquisa e conversamos sobre a metodologia proposta, o grupo focal. Esclarecemos a intenção de incentivar a participação dos envolvidos de modo espontâneo e em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas nas diversas instituições. Explicitamos ainda, o foco no tema, da Educação Infantil voltada para as relações étnico-raciais e implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e da Política de Promoção da Igualdade Racial nas instituições.

Firmamos no primeiro momento todos os combinados acerca da pesquisa, como o uso de nomes fictícios para as instituições e/ou das participantes, autorização para uso de imagem, respeito mútuo frente as opiniões e concepções, compromisso na participação e presença em todos os encontros.

Conversamos sobre o questionário supracitado, antes do encontro, no qual todas tiveram a oportunidade de relatar um pouco sobre seu trabalho e sua trajetória na educação. A maioria, tem mais de cinco anos de experiência no trabalho com a Educação Infantil, tem conhecimento e apropriação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e três delas participam assiduamente dos encontros do núcleo étnico-racial que acontecem uma vez por mês, promovidos pela Regional Leste que, em parceria com a Gerência das Relações Étnico-Raciais/SMED, vem incorporando as diretrizes previstas nas referidas leis e na política de Promoção da Igualdade Racial, na cidade de Belo Horizonte.

De acordo com as coordenadoras, as práticas mais comuns desenvolvidas nas escolas, referentes ao tema das relações étnico-raciais, acontecem por meio de rodas de conversa, contação de histórias do kit de literatura afro-brasileiro, *CD's* de músicas de repertório africano e indígena, brinquedos, jogos, além de material de estudo dos professores.

Os kits de literatura afro-brasileiros são destinados aos espaços reservados para incentivo à leitura, como cantinho da leitura, brinquedoteca, sala de multimeios ou multiuso nas instituições de Educação Infantil da rede própria e conveniada. São compostos por no mínimo 100 títulos que incluem as temáticas: étnico-racial, indígena, e diversidade cultural. Apesar de todo esse material disponível, as participantes relatam que em muitas instituições ele fica escondido, fora do alcance de todos ou até mesmo ignorado pelo corpo docente.

A resistência de muitos professores em desenvolver práticas voltadas para essa temática é a dificuldade mais destacada pelo grupo. Além disso, elas também relatam um entendimento equivocado por parte de algumas famílias de que, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena envolveria, na verdade, um pressuposto religioso.

O desinteresse de muitos professores por materiais que remetem as tratativas étnico-raciais também são fatores importantes apontados pelas coordenadoras o que dificulta a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Por outro lado, as coordenadoras consideram como avanços o enfoque nos projetos anuais relacionados à implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, a participação no núcleo de estudos regionalizados, a formação de professores e a inclusão das famílias nas atividades propostas sobre a temática.

Ao final do questionário, cada participante escreveu sobre sua trajetória/práticas pedagógicas envolvendo as relações étnico raciais. A discussão sobre essas trajetórias foi um momento de muita emoção e reflexão. Cada uma trouxe suas recordações mais significativas de vida, desde a infância, lembrando suas experiências enquanto alunas sujeitas às práticas preconceituosas e racistas uma vez que se identificam como negras e pardas. Aos poucos, seus sentimentos e impasses enfrentados ao longo de suas trajetórias profissionais foram apresentadas. Esse exercício propiciou uma reflexão sobre o papel que cada uma desempenha hoje, a frente do trabalho pedagógico, assim como a responsabilidade de todas na garantia de práticas efetivas acerca da promoção da igualdade na Educação Infantil.

Nesse primeiro encontro o principal objetivo foi a acolhida e a interação do grupo. Além disso, procurou-se trazer algumas reflexões sobre o papel do coordenador na instituição de ensino e os fatores que contribuem e que dificultam o trabalho voltado para a promoção da Igualdade, uma vez que a coordenação acompanha diretamente o trabalho do corpo docente. Desta forma, refletiu-se sobre:

- a) A importância do planejamento e do Projeto Político Pedagógico.
- b) Conhecer e divulgar as Leis 10.639/03 e 11.645/08.
- c) Adequar as atividades propostas para a Educação Étnico-Racial.
- d) Estimular a interdisciplinaridade.
- e) Atentar-se para situações de preconceito racial.

O 2º encontro aconteceu no dia 25/04/2019, tendo a presença de todas as participantes. Nesse dia, todas expuseram seus sentimentos e percepções sobre as práticas pedagógicas nas diversas instituições que atuam. Isso possibilitou um levantamento de material para posterior análise. Iniciamos com uma dinâmica, usando o poema “Procura-se”.

Procura-se

Mais gente para trabalhar e menos gente para criticar.
Mais gente bem-humorada e menos gente queixosa e murmuradora.

Mais gente que faz e menos gente que fala.
Mais gente para dizer que vai dar certo e menos gente para dizer que é impossível.
Mais gente para inspirar o outro e menos gente para jogar balde de água fria.
Mais gente para se envolver nos problemas e menos gente para ficar sentada a beira do caminho.
Mais gente para indicar o que é certo e menos gente para mostrar o que está errado.
Mais gente que ama a generosidade e menos gente que ama o dinheiro e é avarenta.
Mais gente que firma seus valores e menos gente que abandona seus sonhos.

Autor desconhecido.

Sob a inspiração do poema, as coordenadoras foram convidadas a refletir sobre as atribuições do professor da Educação Infantil. Elas foram convidadas a escrever um anúncio para contratação de uma professora para trabalhar em sua instituição. Para tanto, a primeira tarefa do grupo foi estabelecer os requisitos necessários ao candidato para assumir a função de professor de Educação Infantil. Foram identificadas as seguintes características: ter amor pela profissão, dedicação, imaginação e criatividade, respeito ao desenvolvimento da criança, comprometimento, afinidade por crianças pequenas, habilidades de cuidar e educar, ser habilitado e ser capaz de respeitar a história de vida de seus alunos e familiares.

Foi feita uma breve discussão a respeito das atribuições do professor de Educação Infantil. Foram levantados pontos que permitiram estabelecer um contraponto entre o atendimento assistencialista e o atendimento educacional ampliando a reflexão a respeito da qualificação profissional. A meta central da atividade foi o reconhecimento do professor de Educação Infantil. Quem é este sujeito? Quais são os quesitos para ocupar este cargo? Os anúncios foram afixados em um mural para apreciação do grupo, possibilitando a análise das características identificadas pelas coordenadoras. Observou-se que ainda existe a percepção de que o profissional que atua neste segmento precisa ter características voltadas para a afetividade. O que levou o grupo a perceber que para consolidar o perfil do profissional que atua na Educação Infantil é importante desprender-se dos laços afetivos traçando um caminho de formações iniciais e continuadas fortalecendo as práticas educativas.

Após a dinâmica, iniciamos o grupo focal tendo como tema gerador as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a Política de Promoção da Igualdade racial. A discussão foi conduzida visando a troca de experiências, opiniões, conhecimentos, sentimentos e vivências acerca do trabalho desenvolvido nas instituições, levando em consideração o principal papel do coordenador que é planejar, orientar, articular e avaliar os projetos de trabalho, assim como, a construção e execução do Projeto Político Pedagógico e Implementação das Leis.

Foram usadas tarjetas de cores diferentes onde cada participante nomeou o que mais a incomoda, o que mais a alegra, quais são os maiores desafios enfrentados e suas perspectivas acerca do trabalho com as relações étnico-raciais e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na sua instituição. As tarjetas amarelas indicavam os incômodos, as verdes, os desafios, as laranjas, as alegrias e as de cor rosa, as perspectivas acerca do trabalho desenvolvido em cada instituição. Foi um momento tenso com divergências de opiniões, onde ficaram claras as especificidades e fragilidades de cada instituição.

O único incômodo apontado pelo grupo está associado às crenças e à religiosidade bastante evidentes, mesmo porque, algumas instituições da rede parceira têm como mantenedoras igrejas evangélicas, que consideram algumas práticas como, por exemplo, tocar tambores, oriundos de “macumba”. Assim, o grupo apontou como caráter de urgência a busca por ações que promovam a desmistificação de algumas crenças, aprofundando mais a temática junto às instituições através de formações e estudos.

Foram apontados muitos desafios na prática pedagógica relacionados à implementação das leis, como a falta de diálogo que muitas vezes é substituído por enfrentamentos e discussões. Resistências ancoradas em valores e crenças acompanhados de julgamentos, tanto da família, quanto de professores que ainda necessitam ampliar seus olhares e aprofundar seus estudos baseados na temática. A postura de algumas famílias que se sentem invadidas, não aceitando algumas práticas pedagógicas como o livro de literatura, a roda de conversa e/ou oficinas com temáticas étnico-raciais. Elas julgam que essas práticas não estejam de acordo com suas crenças e concepções. A tradição de comemorações e eventos nas escolas como festa junina, páscoa e natal que são baseados no calendário do cristianismo, também estão na lista dos desafios uma vez que, algumas famílias praticantes de religiões não cristãs, não concordam com a participação dos filhos, gerando conflitos e desconfortos nas relações entre família e escola.

O grupo apontou a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas de maneira a não favorecer nenhuma religião, uma vez que as crenças religiosas têm sido um grande desafio tanto para a aceitação das famílias, quanto para as práticas pedagógicas de alguns professores que não concordam em trabalhar a temática étnico-racial, devido ao fato de estabelecerem relação com as crenças africanas como o Candomblé e a Umbanda. A formação de professores também é questionada e se torna um dificultador, uma vez que são ofertadas em horário de trabalho, o que torna necessário que as escolas se organizem internamente para a liberação dos profissionais. Algumas vezes, essa reorganização gera

transtornos ou até mesmo a impossibilidade de liberação dos profissionais para participação. O que gera constantes conflitos entre a escola e o profissional que entende ter seu direito violado, quando não é possível a articulação com a escola para participar das formações.

Dentre as alegrias foram apontadas a inovação das práticas pedagógicas e maior aceitação e participação das famílias no trabalho desenvolvido com as crianças. O diálogo entre professores e o interesse em participar de formações e estudos sobre a temática têm sido vistos como impactos positivos no trabalho de implementação das leis.

Dentre as perspectivas, está a desmistificação de conceitos e preconceitos envolvidos em trabalhos voltados para as questões étnico-raciais e a ousadia e inspiração para o desenvolvimento de novas práticas. Há também a expectativa de investimentos em formação de professores e materialidade para as instituições como brinquedos e livros de literatura de cultura africana, afro-brasileira e indígena para apreciação e manipulação das crianças e materiais para estudo de enriquecimento e ampliação intelectual dos professores.

Após a identificação e discussão a respeito dos incômodos, alegrias, desafios e perspectivas, a proposta de trabalho foi registrar cartograficamente através de imagens recortadas de revistas, símbolos ou palavras que representassem seus medos e ansiedades vividos acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nas relações étnico-raciais. Ao registrar cartograficamente usando imagens recortadas de revistas e palavras, representando seus sentimentos, medos e ansiedades vividas no desenvolvimento de seu trabalho na Educação Infantil, dentro da temática das Relações étnicos raciais, o grupo de coordenadoras concluiu que nas práticas pedagógicas tem que lidar mais com os desafios, do que com as alegrias, incômodos e perspectivas. Apontaram que se vencerem os desafios, mais facilmente superarão as perspectivas, mas a pergunta é, como? Reavaliando as práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelas instituições? Oferecendo formação de professores? Favorecendo a participação e repasse das reuniões do núcleo étnico-racial?

Algumas instituições já incorporaram as leis 10.639/03 e 11.645/08, em seu Projeto Político Pedagógico e desenvolvem projetos ao longo do ano letivo, porém ainda é necessário ampliar o olhar para avançar para além da contação de histórias e brincadeiras. O que evidencia a necessidade de que todo o processo de cuidar e educar caminhe junto com o respeito, a desmistificação de conceitos e o combate ao preconceito velado tornando as leis como parte integral do currículo e não uma obrigatoriedade.

As coordenadoras de todas as instituições relatam que já houve muitos avanços neste sentido e foram realizadas iniciativas e investimentos por parte de seus gestores em materialidade e formação de professores, além de promoção de rodas de conversas com as famílias e apresentações com a temática indígena, africana e afro-brasileira como dança com tambores, gincanas nas festas da família com brincadeiras africanas, oferta de aula de capoeira e maculelê para as crianças da educação infantil, oficinas de brinquedos africanos e o dia dos dengos e cafunés. Este último, tem sido uma ação de mobilização desenvolvida pelas instituições junto à comunidade escolar que acontece uma vez por ano no mês de agosto, entretanto o grupo considera que ela pode e deve acontecer durante todo o ano letivo. A ideia é contribuir para o engajamento das crianças, famílias e profissionais da educação em dinâmicas escolares e comunitárias que promovam vivências nas quais as diferenças sejam experienciadas enquanto características de pertencimento e não como referências valorativas entre os grupos.

O grupo aponta que, apesar de todo o trabalho e investimento que tem sido feito neste sentido, todos sempre vivenciam em suas rotinas, constantes embates e enfrentamentos envolvendo as famílias e professores em relação às práticas desenvolvidas por considerá-las desnecessárias ou até afrontosas às crenças e tradições. No compromisso de manter o sigilo dos depoimentos, assim como das instituições envolvidas, apenas são citados alguns relatados das participantes do grupo focal, envolvendo essas dificuldades:

- a) Após o desenvolvimento, junto às crianças, de uma oficina sobre a boneca Abayomi, uma família enfurecida fez uma denúncia junto a Diretoria Regional de Educação Leste, afirmando se tratar de uma boneca ligada a macumbaria.
- b) Na intencionalidade de cuidar das crianças, a professora sempre penteava os cabelos das meninas. No entanto, ela deixava as meninas de cabelo crespo por último, por julgar ser um cabelo mais difícil de cuidar.
- c) Algumas professoras, habitualmente, fazem, com a participação da turma, orações na chegada, antes das refeições e de agradecimento. Geralmente, essas orações remetem a uma religião específica em detrimento das outras.
- d) Intolerância, por parte de profissionais, em lidar com crianças de comportamento agressivo e agitado retirando-as do convívio dos demais.
- e) Resistência de professores em contar histórias que tratam das temáticas étnico-racial e indígenas.
- f) Resistência para uso de materialidade voltada para as questões étnico-raciais.

- g) Ações equivocadas de profissionais com o desenvolvimento de trabalhos voltados para o cuidar educando e educar cuidando.
- h) Resistência por parte dos professores em desenvolver ou participar de projetos institucionais com a temáticas étnico-raciais.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em junho de 2014, avança quando afirma a erradicação de todas as formas de discriminação. No entanto, para que sejam combatidas, elas precisam antes ser identificadas, processo nem sempre tão simples, uma vez que a naturalização de comportamentos discriminatórios e preconceituosos são corriqueiros nos espaços educacionais e em muitos casos não são vistos como intencionais.

Ao analisar o que pode e deve mudar, o que persiste e o que está em processo de transformação nas discussões e propostas de trabalho que envolvem as relações étnico-raciais, cada coordenadora expôs seu ponto de vista. Por fim, concluíram que é necessário refletir sobre as posturas envolvidas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições. Além disso, é fundamental que a comunidade escolar seja convidada a atuar de forma propositiva neste movimento de busca a coexistência e a convivialidade, desenvolvendo e divulgando ações que promovam a interação das crianças com as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas, assim como, quilombolas e/ou ciganos. A proposta é desenvolver ações pedagógicas de enfrentamento às práticas discriminatórias nas escolas, bem como fomentar estratégias de promoção da igualdade, reconhecendo e respeitando a diversidade. A articulação entre técnicas e estratégias com uma postura pedagógica crítica e transformadora viabiliza o trabalho desenvolvido, oferecendo condições para a construção de uma consciência de grupo. Para tanto, é necessária uma revisão de valores e atitudes culturais e sociais até então introjetados e aceitos sem discussão.

A docência é um exercício educativo orientado para a transformação, por meio de uma relação dialógica e participativa, o que faz da escola cenário de conflitos e espaço para a promoção do diálogo.

Ao longo da construção do grupo focal, buscou-se refletir sobre a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas práticas da Educação Infantil, seus desafios, perspectivas e conflitos. Observa-se que, em algumas instituições, as leis foram implementadas e que, nas práticas desenvolvidas por algumas professoras, o respeito às especificidades das crianças, bem como a valorização do protagonismo infantil, estão presentes. Foram relatadas experiências positivas e negativas acerca do trabalho

desenvolvido pelas escolas. Essas experiências negativas nos preocupam, uma vez que a Educação Infantil é o alicerce das interações para as crianças pequenas.

A devolutiva dos encontros do grupo focal aconteceu no dia 24 de maio. Na devolutiva no dia 24/05, refletiu-se acerca dos apontamentos feitos nos encontros anteriores, com o objetivo de elaborar estratégias de trabalho, frente a essa temática. O propósito foi de articular com o grupo as diretrizes e metas a serem alcançadas em cada instituição. O objetivo deste encontro foi levar o grupo a perceber e identificar quais mudanças seriam necessárias, de maneira a abranger a temática das relações étnico-raciais nas instituições em que cada um atua, assim como o papel e ações das coordenações nesse processo. As mudanças apontadas pelo grupo foram:

- a) Rever as práticas que vêm sendo desenvolvidas.
- b) Investir em formação de professores.
- c) Rever as práticas que vêm sendo desenvolvidas.
- d) Desenvolver experiências multiculturais que valorizem e dialoguem com a diversidade de valores, crenças e costumes trazidos pelas crianças e suas famílias.
- e) Reconhecer e valorizar a diversidade cultural da comunidade escolar.
- f) Estabelecer relações de respeito entre professores e alunos.
- g) Propor ações práticas que estejam em consonância com a igualdade, respeito e ética.
- h) Promover intervenções frente às manifestações segregatórias, discriminatórias e preconceituosas.
- i) Atualizar e organizar o Projeto Político Pedagógico (PPP) considerando as questões étnico-raciais.
- j) Adquirir materiais que contemplem as leis 10.639/03 e 11.645/08.
- k) Promover ações educativas sobre essa temática com a comunidade escolar.
- l) Desenvolver ações pedagógicas de enfrentamento às práticas discriminatórias.
- m) Fomentar estratégias de promoção da igualdade reconhecendo e respeitando a diversidade.
- n) Promover círculos restaurativos entre os professores.
- o) Efetivar ações envolvidas das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Após as dinâmicas e a devolutiva do material coletado nos momentos de interação, foi proposta a formação de um núcleo de significação, para o qual o grupo apontou ações e estratégias de trabalho, como apresentado à frente. Pretende-se que essas ações e estratégias sejam desenvolvidas junto aos professores e educadores das instituições de atuação dos coordenadores participantes. A intenção foi

possibilitar, aos profissionais, o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades voltadas para o estudo das Relações étnico-raciais conforme prevê as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Assim, no encontro do dia 28/06 elaboram um documento, no qual apontaram essas diretrizes e metas, estipulando prazos para que elas fossem aplicadas/desenvolvidas em cada instituição.

1.2. Núcleo de significação

De acordo com Aguiar (2013), o núcleo de significação é um momento de fechamento do grupo focal norteando caminhos e estratégias de trabalho coletivo. Neste caso, o núcleo de significação foi constituído em resposta à necessidade manifesta pelo grupo de coordenadoras participantes do grupo focal que foi desenvolvido neste plano de ação; acerca do aprimoramento das práticas pedagógicas nas relações étnico-raciais que tem sido desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, da Regional Leste.

Baseando-se em toda a trajetória das dinâmicas que foram desenvolvidas, as coordenadoras evidenciaram a necessidade de criar metas a serem alcançadas ao longo do ano de 2019, com o intuito de dar maior enfoque e significado ao trabalho que vem sendo desenvolvido, no sentido de implementar efetivamente as Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas instituições que atuam.

As metas e períodos de execução das atividades a serem cumpridas, propostas no núcleo de significação, foram definidos a partir das reflexões e questões discutidas no grupo focal. O quadro a seguir é uma sistematização do trabalho a ser realizado e das discussões oriundas dos encontros.

Quadro 1. Metas, autores e período de execução

Metas	Atores	Período de execução
Círculos restaurativos de Diretrizes de trabalho.	Coordenação, professores gestão escolar, regional	Imediato
Atualizar e inserir no Projeto Político Pedagógico as leis 10.639/03 e 11.645/08.	Coordenação, professores gestão e comunidade escolar	Curto prazo
Promover formação continuada de professores com base nas diretrizes curriculares Municipal para as relações étnico-raciais.	Gestão	Imediato
Adequar as estratégias de ensino de maneira a promover a igualdade racial.	Coordenação, professores gestão	Imediato
Incentivar a participação de um representante da instituição no Núcleo de estudos étnico- raciais da regional Leste.	Coordenação, professores gestão e comunidade escolar	Imediato
Manter permanente diálogo na instituição de ensino garantindo a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.	Coordenação, professores gestão e comunidade escolar	Imediato
Fortalecer a relação família-escola proporcionando maior interação e participação da família no espaço escolar.	Coordenação, professores gestão e comunidade escolar	Curto prazo
Aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade.	Gestão	Curto prazo
Preenchimento da Ficha de anamnese (documento obrigatório para todas as crianças da Ed. Infantil, a fim de estabelecer um contato mais próximo com as famílias).	Professores	Imediato
Promover oficinas de jogos, brincadeiras e contação de histórias.	Gestão e coordenação	Curto prazo
Aquisição de livros literários, organização de cantinhos da leitura sobre a temática étnico-racial.	Gestão	Curto prazo
Construir coletivamente alternativas pedagógicas de trabalho.	Gestão, coordenação e professores	Imediato
Planejamento de Formações	Gestão, coordenação e professores	Imediato

Fonte: Própria autoria.

As metas de intervenção elaboradas pelo grupo, consideram a vivência da problemática na rotina das instituições, propondo a inserção dos alunos em práticas baseadas na criatividade, na diversidade e na realização de ações pedagógicas que estimulem o protagonismo e a participação ativa dos sujeitos.

Conclui-se que a técnica do grupo focal propiciou momentos de profunda reflexão acerca do papel da coordenação e sua articulação junto ao grupo de professores e suas práticas pedagógicas voltadas ao tema das relações étnico-raciais, assegurando assim a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Infantil. O processo permitiu, ainda, uma maior compreensão sobre as formas pelas quais cada coordenadora tem vivenciado suas práticas.

1.3. Protagonismo em rede

A prefeitura de Belo Horizonte, através de parcerias e investimentos em congressos, seminários e formação continuada vem incentivando a qualificação e valorização dos profissionais da educação. As formações são consideradas de suma importância, uma vez que se trata de um momento reflexivo, de fortalecimento da prática educativa, assim como da identidade profissional.

Investimentos em especialização, cursos e formações são ações que visam a adequação do currículo tornando o profissional da Educação Infantil um pesquisador/investigador que se propõe ao contínuo exercício de ver, analisar, ouvir e refletir sobre suas práticas.

Uma das atribuições do Apoio Pedagógico que acompanha as instituições, é contribuir efetivamente para a formação de professores e educadores pautando-se nas resoluções Municipais, e nas Proposições Curriculares para Educação Infantil, levando para as instituições discussões e formações no intuito de aperfeiçoamento do trabalho e qualificação dos profissionais.

Como uma das metas a serem alcançadas, apontadas pelo núcleo de significação, foi planejada, junto às coordenadoras envolvidas no plano de ação, formações para serem realizadas nas instituições junto ao grupo de professores, a fim da consolidação das metas que foram estabelecidas pelo grupo focal.

No calendário escolar da rede parceira (creches) está previsto um dia por mês, no qual os professores participam de formações, seminários, congressos, encontros ou reuniões de planejamento. No total, são nove dias ao longo do ano letivo, nos quais os alunos são dispensados para que os professores possam participar dessas atividades. Na rede própria, EMEIS e Escolas Híbridas, as formações ou reuniões acontecem nos horários de extraclasse. A participação em congressos, seminários ou cursos fora da instituição de trabalho, só são possíveis mediante acordos de dispensa ou organização interna de cada instituição.

As formações relatadas neste trabalho aconteceram em datas posteriores aos encontros do grupo focal, com o intuito de promover rodas de conversas junto aos professores. O objetivo foi levar aos docentes subsídios teóricos, promovendo diálogos acerca do trabalho referente às relações étnico-raciais desenvolvidos na prática pedagógica e verificar o cumprimento das metas que foram elaboradas pelas coordenadoras no grupo focal.

As formações foram planejadas de acordo com as especificidades ou necessidades apontadas pela coordenadora de cada instituição. As formações acontecerem nas creches 1, 2 e 3 e EMEI. Ela não foi realizada apenas na Escola Híbrida, devido a organização dos tempos e adequação da rotina escolar.

Fotografia 2. Formação Creche1, 2019



Fonte: Própria autoria

1.4. Construindo a identidade escolar (Projeto Político Pedagógico)

A primeira formação após o grupo focal, aconteceu na Creche 1, onde abordou-se a importância do Projeto Político Pedagógico para a escola. Participaram da formação a coordenadora e o grupo de seis professoras. Iniciou-se com uma conversa informal sobre o que é o Projeto Político Pedagógico e sua importância. Na proposta curricular deve ficar claro o que será ensinado e qual será a metodologia adotada, além das diretrizes adotadas pela instituição para avaliação da aprendizagem. A construção deste documento deve ser colaborativa, envolvendo toda a comunidade escolar. Essa ferramenta deve ser completa, funcionando como um guia para o grupo e ela deve ser adaptada às necessidades de cada estudante.

Nesse encontro foram apresentados *slides* sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). Em um segundo momento, todas as professoras deram suas contribuições, adequando-o de acordo com a realidade da instituição. Para tanto, consideraram o contexto das famílias das crianças atendidas, a análise socioeconômica, a estrutura física, os recursos tecnológicos, as atribuições dos profissionais, a formação exigida e as diretrizes pedagógicas.

Conversou-se sobre o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana. Foi ressaltado que esse trabalho acontece de maneira esporádica, marcando eventos e ações isoladas como a semana da Infância, no mês de agosto, quando são propostas brincadeiras e jogos africanos com as crianças. Outro evento lembrado foi o dia dos Dengos e Cafunés quando são promovidos desfiles com as crianças e contação de histórias com narrativas sobre a temática.

Foram apresentadas as Leis 10.639/03 e 11.645/08. O grupo mostrou muitas dúvidas e trouxe vários questionamentos acerca do trabalho a ser desenvolvido em atendimento a essas leis. Alguns desses questionamentos foram: Onde encontrar materialidade, como livros que tratam da temática? Como envolver as famílias neste trabalho?

O primeiro passo foi encontrar subsídios para o trabalho nas proposições Curriculares para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações étnico- raciais. O segundo passo foi acrescentar na atualização do documento Projeto Político Pedagógico (PPP) as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Definiram também um representante da instituição para participação efetiva no núcleo de estudos étnico-raciais, para participar das reuniões que acontecem uma vez por mês na Regional Leste. Por fim, ficou acordado que esse representante garantirá o repasse dos estudos para todo o grupo em momentos de estudos, com o intuito de subsidiar o grupo no estabelecimento de metas de trabalho.

Após este encontro, a Creche1 vem criando estratégias de trabalho junto às famílias e desenvolvendo ações que estão influenciando positivamente as relações interpessoais na instituição. Alguns exemplos são a festa da família, que foi totalmente pautada na diversidade e promoção da igualdade, por meio de oficina de turbante, contadores de história da comunidade e gincanas com brincadeiras e jogos africanos. Essas ações também garantiram a participação da instituição na Semana da Educação promovida pela Secretaria Municipal de Educação, no mês de setembro. A creche participou do evento, expondo para toda a cidade os trabalhos feitos pelas crianças, além de suas ações desenvolvidas acerca das relações étnico-raciais, da participação efetiva da instituição nos núcleos de estudos étnico-raciais e aquisição de materiais didático-pedagógicos.

Fotografia 3. Tenda Brincante, Parque Municipal, 2019



Fonte: Fonte: Própria auditoria

1.5 Cuidar e Educar

A segunda formação aconteceu na EMEI e contou com a participação das coordenadoras geral e parcial, da vice-diretora e de vinte professoras. A pauta foi o “cuidar e educar” nas relações étnico-raciais. Refletimos sobre o que é ser professor da Educação Infantil, a partir de temas como as vivências educativas, a superação da concepção assistencialista e como superar o desafio de garantir que o trabalho na Educação Infantil seja totalmente alicerçado por práticas educativas de ensino efetivas.

De acordo com a LDB 9.493/96, a escola é reconhecida como espaço educativo que deve possibilitar vivências e experiências de forma intencional, a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, o professor de Educação Infantil deve oferecer estímulo, criar estratégias e situações que estimulem a curiosidade e visem o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira a garantir as interações entre os pares, proporcionando e promovendo as relações.

Iniciamos o encontro com a música “seu olhar” de Arnaldo Antunes, a partir da qual conversamos sobre o olhar atento do professor. As professoras trouxeram situações vividas nas questões do cuidar educar, onde são exigidos um olhar cuidadoso, despidido de julgamentos e preconceitos.

Na Educação Infantil o atendimento é voltado a crianças de 0 a 5 anos. Isso exige do profissional que ele desempenhe ações relacionadas ao cuidar e educar que são indissociáveis. Assim, faz-se necessário atribuir saberes pedagógicos aos cuidados que se devem ter para com as crianças pequenas como: banho, trocas de fraldas, assistência ao uso do banheiro e higiene bucal, auxílio na alimentação.

As professoras relataram sobre a dificuldade em entender como se dá efetivamente o cuidar e o educar, uma vez que não vêm possibilidades de desenvolver um trabalho efetivo de educar com as crianças da instituição. Já que o atendimento é feito com crianças na faixa etária de 1 a 5 anos. Ressaltam que o cuidar se sobressai ao educar, uma vez que o perfil das crianças atendidas é de alta vulnerabilidade, em sua maioria negras, pertencentes a famílias organizadas de maneiras diferentes. As professoras se deparam com diversas situações delicadas envolvendo maus-tratos e negligência, onde o direito da criança não é respeitado. Visando a interlocução e respeito mútuo entre família e escola, pautou-se a conversa no objetivo maior, a criança. Buscou-se subsídios para a reflexão nas Proposições Curriculares para Educação Infantil (2016, p. 59) que define:

Escola e família são âmbitos separados que precisam coexistir e complementarem-se durante um período significativo da vida de crianças e adolescentes. Em função disso, torna-se essencial buscar conjuntamente, maneiras de compreensão das especificidades de cada uma destas instituições e formas colaborativas de atuação.

Diante desta reflexão, o grupo foi convidado a despir-se de apontamentos e julgamentos às famílias, estabelecendo estratégias de trabalho que tenham a criança como foco, respeitando suas competências e habilidades e procurando, dentro do possível, estabelecer diálogos de parceria e inserção das famílias na vida escolar das crianças.

Mesmo tratando-se da Educação Infantil, a vivência de práticas discriminatórias é elemento de forte interferência na relação “cuidar e educar”. Portanto, é importante atentar-se para conceitos e concepções que desvalorizam e inferiorizam crianças em situação de vulnerabilidade. As práticas com intencionalidades educativas contribuem significativamente com a formação da identidade da criança. Além disso, é fundamental que a escola implemente vivências que valorizem a equidade e o respeito. Ressalta-se que é de extrema importância que o grupo reflita a respeito de suas concepções pessoais que inconscientemente podem fortalecer o preconceito e a discriminação. Essa prática, priva a criança de seu direito à educação, de ter seus saberes e conhecimentos acolhidos e ampliados, de maneira a favorecer positivamente seu desenvolvimento e contribuindo para a construção de sua identidade.

Com o objetivo de proporcionar segurança e o entendimento de todas as ações que devem ser desenvolvidas cotidianamente, as rotinas são elementos estruturadores para as crianças no ambiente institucional. Elas possibilitam a organização dos tempos e das práticas diárias, levando as crianças a compreenderem o papel e a função dos ambientes da escola, além de proporcionar autonomia e independência no uso dos tempos e espaços. Baseados na importância dessas atividades, organizou-se o quadro da rotina visando a diversificação de experiências que possibilitem modalidades diferenciadas de aprendizagem, de forma a promover a interação das crianças e as infinitas possibilidades do cuidar educando e do educar cuidando. Isso é o que diferencia o atendimento escolar institucional das intencionalidades educativas.

Foi proposto o estudo sistemático das Proposições Curriculares para Educação Infantil, para as professoras, assim como o material de Leitura e Escrita para Educação Infantil. A intenção foi trazer possibilidades de trabalho, ampliação do olhar e estratégias de trabalho que contemplem o educar valorizando a identidade das crianças atendidas e respeitando as especificidades de cada uma e de suas famílias.

No mês de setembro, a instituição participou da Semana da Educação, promovida pela Secretaria Municipal de Educação levando para as ruas da cidade a Tenda Literária, com diversos títulos de histórias afro-brasileiras, africanas e indígenas. A tenda faz parte da rotina da instituição. Nela as crianças têm livre acesso, assim como suas famílias, enriquecendo a rotina escolar, fortalecendo as ações acerca da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e fazendo cumprir o plano de metas estabelecido pela coordenadora no grupo focal.

1.6. Restaurando as relações

A terceira formação foi em forma de círculo restaurativo, na Creche 2, sobre Diretrizes de trabalho. Neste encontro, participaram cinco professoras e a coordenadora. A prática do círculo está fundamentada na ideia de restaurar conflitos estabelecidos em um grupo ou tomadas de decisões. No círculo, desenvolveu-se um conjunto de diretrizes para a equipe de trabalho. Os acordos estabelecidos foram a respeito de como trabalham juntos e como tratam uns aos outros.

Neste caso, o objetivo foi restaurar conflitos estabelecidos, com o intuito de desenvolver um conjunto de acordos sobre como se dará o trabalho na instituição pautado na diversidade, respeito mútuo e promoção da igualdade racial.

O círculo é um ritual e em seus significados está a ideia de comunidade, uma vez que para se formar um círculo são necessárias mais de duas pessoas. A ideia singular e democrática também está presente. Sentar-se em roda mostra que todos estão incluídos de maneira igual, o que transmite solidariedade e democracia. O círculo é uma ferramenta poderosa para função básica de restabelecer as relações e os vínculos desconectados.

Elementos essenciais na construção do círculo:

- a) Dispor os participantes em círculo.
- b) Cerimônia de abertura: o marco que inicia o círculo.
- c) Peça no centro do círculo: Ponto de referência que dá suporte representando valores promovendo a sensação de colhimento, e que pode estar relacionado com o tema do círculo.
- d) Objeto da palavra: é passado de pessoa por pessoa o que permite que, quem esteja com o objeto, não seja interrompido e os ouvintes mantenham o foco na escuta.
- e) Identificação de valores: discutir os valores que julgam importantes e queiram trazer para o diálogo.
- f) Geração das Diretrizes com base nos valores: definição das Diretrizes e padrões a serem seguidos.
- g) Perguntas norteadoras: perguntas para estimular o diálogo.
- h) Acordos: as decisões que foram tomadas no círculo onde todos se responsabilizam.
- i) Cerimônia de encerramento: momento de reflexão, que pode ser silencioso ou um momento cultural.

O facilitador do círculo assiste o grupo, estimulando as reflexões e trazendo perguntas norteadoras e conduzindo todo o processo, de modo a assegurar o bem-estar de todos os envolvidos.

A cerimônia de abertura foi um momento cultural com a música “Ando devagar”, de Almir Sater, o que levou todos a refletirem sobre sua construção como professora de Educação Infantil e suas relações estabelecidas no ambiente de trabalho. Na primeira rodada, cada uma disse como estava se sentindo. Como saiu de casa. Quais sentimentos estava trazendo consigo.

Foi apresentado, no centro do círculo, fotos da pesquisadora/mediadora do grupo, enquanto estudante e da trajetória profissional, com intuito de levar o grupo a refletir sobre sua própria história e sua

trajetória na educação. O objeto de fala foi uma caneta que a pesquisadora ganhou de uma mãe de aluno há muitos anos, mas que significa muito; pois, foi o primeiro presente recebido como reconhecimento do trabalho. Foi explicado a todas como se dá a dinâmica do círculo restaurativo e partiu-se para a segunda rodada.

As participantes foram convidadas a escrever o que julgam ser importante no trabalho desenvolvido com seus alunos e cada uma apresentou o valor escrito, agregando-o ao centro do círculo. Apareceram o amor, o comprometimento, a formação continuada, a interação com as famílias, trabalho em equipe e a articulação com a coordenação.

Na terceira rodada, cada participante contou sua trajetória profissional, seus desafios e anseios na prática pedagógica. Foi um momento de muita emoção e reflexão acerca do papel da professora, assim como se dá sua interação com seus alunos no ambiente de trabalho.

A quarta e última pergunta foi: como aprofundar criativamente o trabalho pedagógico nas relações étnico-raciais?

Com esta pergunta, cada participante dialogou a respeito de seus desafios e dificuldades em lidar com situações relacionadas ao “cuidar e educar”, refletindo sobre a sua prática e suas diretrizes de trabalho e como se dão suas interações com o grupo.

Este círculo foi um momento em que o grupo refletiu sobre sua postura, dando significado às suas práticas, fortalecendo a equipe de trabalho, proporcionando empatia e conexão. Neste momento, foi proposto um conjunto de acordos sobre como os adultos vão trabalhar juntos na escola, de modo que apresentem um modelo efetivo e respeitoso de interação.

Na cerimônia de encerramento ouvimos a música “Admirável gado novo” de Zé Ramalho. Ressalta-se que as relações estabelecidas entre sujeitos devem pautar-se no respeito e no reconhecimento da diversidade visando práticas colaborativas e o trabalho em equipe o que contribuirá para o pleno desenvolvimento das crianças atendidas.

Fotografia 4. Círculo Restaurativo, creche 3, 2019



Fonte: Própria autoria.

1.7. Organização dos espaços

A quarta formação foi na Creche 3, o tema da conversa foi sobre a organização dos espaços proporcionando a autonomia das crianças e aquisição de materialidade de maneira a favorecer as práticas voltadas para as relações étnico-raciais. Tivemos como leitura preliminar as Proposições Curriculares para Educação Infantil, pag. 119 a 125.

Neste encontro, foi feito um *tour* pela instituição com o objetivo de identificar os empecilhos/dificuldades/desafios para o melhor desenvolvimento de práticas educativas. Durante o passeio pela instituição, dialogou-se a respeito do que foi estudado e de como a instituição estava organizada.

Observou-se que as salas de aula estavam com excesso de móveis dificultando a circulação das crianças e adultos, impossibilitando a criação de cantinhos temáticos como o de leitura e possíveis momentos de roda de conversa. Outro apontamento foi em relação a disponibilidade de materiais ao alcance das crianças proporcionando a autonomia no uso/seleção de materiais. Os objetos de uso pessoal como mochilas e copos ficam guardados em escaninhos onde as crianças não alcançam. A disposição dos murais, quadro e espelhos também limitam o acesso das crianças. Ao observar os brinquedos, constatou-se a ausência de bonecas negras e livros de literatura que tratam de histórias com as temáticas afro-brasileira, africana e indígena.

É de responsabilidade das instituições promover a igualdade étnico-racial, selecionando e adquirindo brinquedos e materiais que estejam presentes, bonecos e bonecas negros e brancos e de outras etnias que julgar necessária, tapetes, cortinas, almofadas que tragam padronagens indígenas e africanas, quadros, potes vasilhame, roupas e adereços das diversas origens étnicas das crianças que frequentam a instituição (Proposições Curriculares para Ed. Infantil, 2016, pag. 125, fundamentos).

Após a observação dos espaços, as professoras juntamente com a coordenadora, listaram todos os aspectos relevantes, tendo como subsídio teórico a leitura do documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil, feita preliminarmente. Isso causou um grande incômodo ao grupo, uma vez que estavam acomodadas, acostumadas às mesmas práticas repetitivas e rotineiras, sem atentar-se para novas possibilidades. Percebeu-se a necessidade de fazer novos encontros, com o intuito de readequar e desmistificar concepções que não promovem a diversidade e autonomia das crianças. Trata-se de um grupo com práticas tradicionais de ensino, no qual o adulto é o centro do cotidiano pedagógico, impossibilitando o protagonismo das crianças, assim como a interação com as famílias. Outro fator relevante é a questão das crenças religiosas das professoras, o que é um grande desafio e requer estudo, formação e pesquisa.

A partir do registro do relatório *in loco*, foi solicitada a organização dos espaços e aquisição de materialidade, de modo que estejam a favor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, contribuindo de forma efetiva para seu desenvolvimento. Uma semana após o encontro percebeu-se, através de uma visita, que a instituição já demonstrava mudanças em sua organização, assim como já havia providenciado novos materiais, de acordo com as orientações.

A pesquisadora foi convidada para voltar nos meses de outubro, novembro e dezembro para diálogos com o corpo docente e reflexões acerca das práticas pedagógicas, com o intuito de ampliarem seus olhares e possibilidades de ensino, cumprindo assim as metas estabelecidas pelo grupo focal com a participação da coordenadora.

O encontro com os professores da escola híbrida ainda não aconteceu, devido a organização dos tempos e adequação da rotina escolar, uma vez que se trata de uma escola maior e com maiores especificidades. Porém, o cumprimento das metas está sendo acompanhado através de encontros com a coordenação geral e parcial. Até o momento, percebeu-se que a escola vem se envolvendo em atividades que favorecem as boas relações étnico-raciais, através de eventos como sessões de leitura literária, com a participação de contadores de histórias com livros de Literatura Afro-brasileira; feira

de cultura, com participação da comunidade local como trançadeiras e oficina de turbantes; exposição de trabalhos das crianças e degustação de pratos de origem africana, Afro-brasileira e indígena.

2. Considerações Finais

A metodologia de grupo focal neste trabalho, contribuiu de maneira efetiva para o levantamento de dados apontando as dificuldades, perspectivas e desafios diante da Prática Pedagógica nas relações étnico-raciais.

Conclui-se que a metodologia propiciou intensas reflexões acerca do papel do coordenador pedagógico e sua articulação com o corpo docente garantindo práticas desenvolvidas nas instituições de Educação infantil acerca das relações étnico-raciais e implementação da Leis 10.639/03 e 11.645/08. O que permitiu a elaboração de um plano de metas facilitando novas construções e percepções.

De um modo geral, as coordenadoras têm se comprometido no cumprimento das metas estabelecidas pelo grupo focal. Mobilizando professores e educadores, assim como os gestores através de iniciativas e projetos que possibilitem a implementação da Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas instituições de Educação Infantil. Atualização do Projeto Político Pedagógico, aquisição de materialidade e participação no núcleo de estudos sobre as relações étnico-raciais são ações que já estão garantidas por todas as instituições que participaram do trabalho. Organização e adequação dos espaços dependem das condições de cada instituição. Percebe-se que este trabalho vem propiciando momentos de reflexão e busca por práticas significativas que valorizem a cultura e a diversidade.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos; aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília. 94.n.236.p. 299-322, jan/abr.2013.

BARBOUR, Rosaline. **Grupo focais**. Porto Alegre: Artmed,2009. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte.

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.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. **Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
- BRASIL. **Ministério da Educação.** “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.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 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.
- GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E.A. **Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país.** 30 Reunião da ANPED, 2007.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In:* Gaskell, G. Bauer, M.W.(Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, Vozes, 64-89, 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais humanas.** Brasília-DF: Líberlivro, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**”. Currículo sem Fronteiras, V.12, n.1, pg. 98-109
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa:** desafios metodológicos. Paidéia (Ribeirão Preto).
- GUIMARAES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. *In:* PIMENTA, S.G; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. (Org.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec, 2000.
- MORGAN, D. **Focus groupas qualitative research.** Qualitativi Research Methods Series.16. London: Sage Publications, 1997.
- PIZZOL, S.J.S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, p.451-468, 2004.

PRANIS, Kay. **Círculos de justiça restaurativa da paz: guia do facilitador**/ por kay Pranis; tradução: Fátima De Bastiani. [Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas], 2011.

VEIGA, L., & Gondim, S. M. G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. Opinião Pública, 1-15.



Ensaio

Redes Sociais: A Epidemia Zumbi na Era Digital e a Educação

Social Networks: The Zombie Epidemic in the Digital Age and Education

SILVA, Sérgio Eustáquio da¹

Resumo:

Esse ensaio discute o processo de zumbificação e brain rot, relacionados ao processo de domínio das redes sociais e dos dispositivos eletrônicos bem como aponta caminhos para a educação frente a um cenário marcado cada vez pela alienação dos sujeitos frente aos algoritmos das redes sociais que determinam o que cada um de nós, usuários, vai ler, escolhem para nós à quais fontes de informação nós teremos acesso, escolhem as informações que vão ou não chegar até nós moldando a interação entre usuários, plataformas e nossa experiência nas redes sociais e na mídia em geral. Nesse cenário, a educação deve assumir um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, capazes de discernir entre o verdadeiro e o falso, de questionar informações tendenciosas e de participar ativamente do debate público de forma responsável e ética.

Palavras chave: redes sociais, zumbificação, brain rot, educação

Abstract:

This essay discusses the process of zombification and brain rot, related to the process of domination of social networks and electronic devices, and points out paths for education in a scenario increasingly marked by the alienation of subjects in the face of social network algorithms that determine what each of us, users, will read, choose for us which sources of information we will have access to, choose the information that will or will not reach us, shaping the interaction between users, platforms and our experience on social networks and the media in general. In this scenario, education must assume a fundamental role in the formation of critical citizens, capable of discerning between truth and falsehood, of questioning biased information and of actively participating in public debate in a responsible and ethical manner.

Keywords: social networks, zombification, brain rot, education

Introdução

Em uma era dominada pelas telas cintilantes dos dispositivos eletrônico e pelo louco frenesi das notificações incessantes, passamos, em média, 56,6% do nosso tempo acordados conectados em frente à uma tela de dispositivo eletrônico (Eletronics Hubs, 2024), uma grande parte desse tempo em redes sociais, um número que nos faz questionar se estamos usando a tecnologia ou se a tecnologia está nos usando.

As redes sociais, com sua promessa de conexão e informação, transformaram-se em um campo fértil

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>.

para a zumbificação digital, que pode ser descrita por um estado de passividade, dependência e alienação, onde o indivíduo se torna um mero consumidor daquilo que os algoritmos dessas redes sociais lhes impõem, escolhendo e selecionando aquilo que vai chegar de “*informação*” para cada indivíduo. Esse estado de passividade, dependência e alienação, manifestado no uso das redes sociais através do consumo acrítico de informações, muitas vezes mentiras, meias verdades, fake news e desinformação que se espalha e é difundida na busca incessante por validação externa, seja na forma da virilização, das curtidas e likes ou da enxurrada de comentários que produz engajamento e popularidade nas redes sociais.

A Oxford University Press (Revista Forbes, 2024) anunciou, em dezembro de 2024, sua palavra do ano: “*brain rot*”, que, em tradução literal, pode ser entendida como *cérebro podre*, uma das consequências do processo de zumbificação.

As redes sociais, definidas como plataformas digitais que permitem a conexão e interação entre indivíduos, grupos e organizações, revolucionaram a forma como nos comunicamos, consumimos informação e nos relacionamos com o mundo. Seus principais atores, os usuários, as plataformas e os algoritmos, estabelecem uma dinâmica complexa mas nem sempre transparente. Os usuários, atraídos pela promessa de conexão e pertencimento, alimentam as plataformas com seus dados e interações, enquanto os algoritmos, otimizados para o engajamento, moldam e definem o conteúdo que consumimos, criando bolhas informacionais e reforçando vieses cognitivos com narrativas únicas e sem discussão reflexiva.

Assim, a aparente democracia digital da internet acaba escondendo um lado sombrio.

O termo “*brain rot*” por sua vez refere-se ao declínio das capacidades mentais ou intelectuais de uma pessoa devido ao tempo excessivo de consumo de conteúdos, especialmente online, o que começa a ser provado por cientistas em todo o mundo (Revista Forbes, 2024).

A expressão ficou famosa nas redes sociais e passou a ser utilizada para descrever o impacto de atividades repetitivas, seja rolando infinitamente o feed do TikTok, assistindo vídeos curtos e sem contexto, ou se perdendo em notícias sensacionalistas, de forma passiva, acrítica e sem julgamento reflexivo mas muitas vezes tomado como realidade e verdade.

As redes sociais são plataformas online que possibilitam a criação e manutenção de conexões entre indivíduos, grupos e organizações. Esses espaços digitais oferecem um ambiente para compartilhar conteúdo, ideias, opiniões e experiências, promovendo a interação e o debate. Sejam elas generalistas, como Facebook e Twitter, ou de nicho, como LinkedIn e Instagram, as redes sociais se adaptam a diferentes propósitos e públicos.

O funcionamento das redes sociais é intrincado e dinâmico, impulsionado por uma série de elementos interconectados. No cerne dessas plataformas, encontramos os usuários, os indivíduos que criam perfis, compartilham conteúdo e interagem uns com os outros. Os usuários são a força motriz das redes sociais, não só alimentando o fluxo constante de informações e opiniões mas disseminando os conteúdos, engajando pessoas, instituições, posições políticas, visões de mundo, valores sociais e ideologias.

As plataformas, por sua vez, são os espaços digitais que abrigam as redes sociais. Essas estruturas fornecem a infraestrutura, as ferramentas e os recursos necessários para que os usuários se conectem e interajam. As plataformas são responsáveis por garantir a segurança, a funcionalidade e a acessibilidade das redes sociais.

Os algoritmos são os mecanismos que organizam e filtram o conteúdo exibido aos usuários. Eles analisam o comportamento, os interesses e as conexões de cada indivíduo para determinar quais informações são mais relevantes e personalizadas. Os algoritmos influenciam o que vemos, com quem interagimos e quais informações são priorizadas, quais informações são descartadas e as pessoas que vão aparecer para nós em nossos feeds, por exemplo.

A interação entre usuários, plataformas e algoritmos molda a experiência nas redes sociais.

Os usuários compartilham conteúdo, expressam suas opiniões e interagem uns com os outros, alimentando o fluxo de informações. As plataformas fornecem o ambiente e as ferramentas para essa interação, enquanto os algoritmos influenciam o que é visto, por quem é visto e com quem os usuários vão interagir.

Esse conjunto tríptico de atores gera um ecossistema de informação, compartilhamento e interações complexo e dinâmico, com implicações significativas para a sociedade e sobretudo para a educação das gerações mais jovens e futuras.

As redes sociais podem ser utilizadas para diversos fins, desde a comunicação pessoal até a mobilização social, o ativismo político e a promoção de marcas e produtos, mas também para disseminar mentiras, fake news e desinformação.

Desinformação: O Vírus zumbi

Na era digital, onde a informação flui de forma incessante através das redes sociais, um novo tipo de vírus se prolifera, contaminando mentes e moldando a realidade: a desinformação.

Impulsionada por algoritmos que “conhecem” os usuários a partir do seu perfil, gostos, interesses, histórico e rede de interações, as redes sociais determinam a velocidade do compartilhamento online, fazendo a mentira e as fake news se alastrarem como um incêndio, consumindo a verdade e deixando um rastro de dúvidas, polarização e descrença, movidas à desinformação.

As redes sociais, inicialmente concebidas como ferramentas de conexão e comunicação, paradoxalmente se tornaram um terreno fértil para a disseminação de mentiras, fake news e informações distorcidas. A natureza algorítmica dessas plataformas, projetada para maximizar o engajamento, muitas vezes prioriza o conteúdo mais sensacionalista e viral, independentemente de sua veracidade. Assim, informações falsas, revestidas de roupagens chamativas e emocionais ou em formato de memes² ganham destaque, enquanto informações precisas e verificadas são relegadas a segundo plano.

A velocidade com que a desinformação se espalha nas redes sociais é alarmante. Um estudo publicado na Revista Science (Vosoughi, Roy e Aral, 2018) revelaram que notícias falsas se propagam até seis vezes mais rápido que notícias verdadeiras no Twitter. Essa velocidade, combinada com a natureza anônima e descentralizada da internet, torna difícil rastrear a origem e a autoria das informações, dificultando a identificação e a correção de conteúdos falsos.

Além disso, as redes sociais fomentam a criação de bolhas informacionais, onde os usuários são expostos apenas às informações que confirmam suas ideias, crença, ideologia, preconceitos e visão de mundo, sem discutir com o contraditório, sem ter que dialogar com posições contrárias. Essa

² Memes são mensagens humorísticas que circulam na internet, podendo ser textos, imagens, vídeos, comportamentos, desafios ou memórias compartilhadas. Eles são um fenômeno de comunicação que pode viralizar e está relacionado com diversos aspectos da vida, como política, economia, cotidiano e vida pessoal.

exposição seletiva à informação reforça a polarização e a intolerância, dificultando o diálogo e o entendimento entre diferentes perspectivas, torna as pessoas radicais e que muitas vezes apelam para atitudes violentas, seja no discurso ou nas práticas sociais quando não conseguem fazer prevalecer suas visões de mundo e suas opiniões.

A desinformação, impulsionada pelas redes sociais e potencializada por recursos cada vez mais sofisticados como *deepfakes* e *shallowfakes*, podem ser comparadas a um vírus zumbi, infectando mentes e corações e transformando indivíduos em disseminadores de falsidades, discursos de ódio e mentiras.

A *deepfake* pode ser definida como uma técnica que na maioria das vezes utiliza inteligência artificial para substituir o rosto de uma pessoa em mídias de vídeo ou fotos. Apesar dos nomes parecidos, as técnicas para espalhar mentiras se diferem em alguns aspectos. A mais comum de ser encontrada pelas redes sociais é a *shallowfake* — numa tradução para o português “raso e falso”. Refere-se a um vídeo editado e retirado fora do contexto, sem utilizar softwares para modificar rostos e vozes, o famoso “corte” muito utilizado por políticos e *influencers* digitais.

As *deepfake* que necessitam de softwares mais sofisticados, que muitas vezes não estão acessíveis a maior parte dos usuários, alguns dos quais utilizam técnicas de “aprendizagem de máquina” (*machine learning*), que “estimulam” o programa a reconhecer a voz da pessoa alvo da montagem, até que esteja imperceptível a edição e modificação do vídeo.

As *shallowfake* são mais comuns do que pensamos porque é mais acessível ao usuário que utiliza ferramentas básicas de edição para poder alcançar essa manipulação. Muitas vezes esses aplicativos conseguem ser baixados das lojas, tanto Android como IOS. Manipulações que parecem inofensivas como o uso de filtros, amplamente disponíveis em qualquer aparelho celular, tablet ou computador já é uma técnica de *shallowfake* porque já transforma uma imagem e a faz parecer outra, manipulando a luz, o brilho, contraste, nitidez e outros componentes da imagem real, ou seja alterando a própria realidade.

Os usuários, sem perceberem, passam a compartilhar e propagar informações falsas produzidos por *deepfake* ou “*cortes*” descontextualizados, contaminando outras pessoas e perpetuando o ciclo do processo de zumbificação, em que as pessoas passam simplesmente a repetir pequenas mensagens,

muitas vezes formadas por uma imagem e uma frase de efeito, descontextualizadas das realidades, sem links com outros componentes do tecido social, sem aprofundamento reflexivo e discussão, acabando por formar uma massa de manobra com comportamento de manada que pode ser facilmente guiada em momentos críticos como processos eleitorais, por exemplo.

Os cortes têm sido amplamente utilizados em sites de políticos que recortam falas e fatos descontextualizados e constroem narrativas que podem ser falsas, distorcidas ou tendenciosas, usando esses cortes.

O vírus zumbi da desinformação se alimenta da polarização, do medo e da ignorância, criando um ambiente de desconfiança e descrença generalizada, muitas vezes negando a ciência, como o movimento terraplanista, o movimento antivacina, e também pregando valores “tradicionais” e muito senso comum que na verdade expressam preconceitos tais como o racismo, xenofobismo, anticlimatismo, homofobia, aporofobia, transfobia e outros movimentos contra a diversidade e a pluralidade. A verdade se torna relativa, e a realidade se fragmenta em múltiplas versões, cada uma moldada pelos interesses de quem a controla.

A Monetização da mentira e a zumbificação

Um dos aspectos mais preocupantes da zumbificação é a monetização da mentira, ou seja, a mentira se tornou um negócio lucrativo, impulsionado pelas redes sociais. *Fake news* e informações falsas são utilizadas para gerar cliques, engajamento e, conseqüentemente, receita para as plataformas e para os disseminadores de conteúdo falso.

As redes sociais, através de seus algoritmos, premiam o conteúdo que gera mais interação, independentemente de sua veracidade. Assim, informações falsas, por serem mais apelativas e sensacionalistas, acabam ganhando destaque e atraindo um grande número de usuários. Essa interação se traduz em receita para as plataformas, que lucram com a exibição de anúncios e com a coleta de dados dos usuários.

Os disseminadores de conteúdo falso também se beneficiam da monetização da mentira. Eles criam sites e perfis, produzem notícias e informações falsas e as espalham pelas redes sociais, com o objetivo de gerar cliques e atrair usuários. Essa audiência é monetizada através da venda de anúncios, de

produtos ou de serviços, ou até mesmo através da participação em programas de afiliados.

A monetização da mentira cria um ciclo vicioso que impulsiona a zumbificação, onde a desinformação é incentivada e recompensada (*likes*, curtidas, engajamento, fama nas redes, visualizações...). As redes sociais e os disseminadores de conteúdo falso lucram com a propagação de mentiras, enquanto a sociedade é prejudicada pela desinformação e pela polarização.

A desinformação, propagada pelas redes sociais, afeta profundamente as relações sociais e políticas. No âmbito social, a desinformação mina a confiança nas instituições, nos meios de comunicação e nos especialistas, nos governos, nos políticos, etc. corroendo o tecido social e dificultando a construção de consensos. No âmbito político, a desinformação pode influenciar eleições, manipular a opinião pública e até mesmo incitar a violência e o extremismo, polarizando e radicalizando a sociedade a partir de informações falsas, discursos de ódio que dividem e inflamam a sociedade, disseminando informações falsas e o discurso de ódio que inflamam paixões e dividem a sociedade em bolhas ideológicas polarizadas.

“Brain rot” ou os cérebros apodrecidos

O conceito de *brain rot*, em tradução para o português cérebro apodrecido, reflete uma crescente preocupação global em como nosso estilo de vida moderno — marcado pela dependência dos dispositivos eletrônicos e pela rolagem infinita das telas está impactando nosso bem-estar mental. O termo pode soar como um meme, mas destaca um desafio psicológico muito real. Para crianças e adolescentes é bem estudado a relação entre depressão, uso de redes sociais e podridão cerebral que se traduz em um estado de sobrecarga cognitiva, fadiga mental e foco de atenção diminuído, uma condição que se tornou cada vez mais comum em nosso mundo hiperconectado. Se não for tratada, pode comprometer a criatividade, a produtividade e a saúde mental a longo prazo (Junior et al, 2022).

Já sabemos hoje que a “podridão cerebral” está profundamente conectada à sobrecarga de dopamina, onde o sistema de recompensa do cérebro se torna dessensibilizado pela estimulação constante. A mídia social, em particular, treina nossos cérebros para desejar gratificação instantânea, fazendo com que tarefas mais lentas e trabalhosas pareçam pouco recompensadoras levando o cérebro a ficar viciado nesse sistema de recompensa, comportando-se da mesma forma que uma droga (Volkow; Michaelides; Baler, 2019).

O uso de plataformas como Facebook, Instagram, TikTok, dentre outras do tipo, pode levar à ansiedade, depressão e baixa autoestima. Crianças, adolescentes e até mesmo adultos são envergonhados online e comparam suas vidas com as narrativas criadas e editadas por outros nos fazem parecer inferiores. Também necessidade de estar “sempre disponível” online exacerba esse efeito, dificultando a desconexão e aumentando os níveis de estresse e ansiedade, bem como o excesso de notícias e informação nos tem levado à fadiga e ao cansaço informacional afetando nossa visão sobre o mundo e a realidade, comprometendo nossa produtividade e engajamento em tarefas cotidianas, além de produzir ansiedade, depressão e senso de inferioridade quando nos comparamos aos outros nas redes sociais (Forbes, 2024).

Zumbificação, *brain rot* e os desafios para a educação

Em tempos de informação incessante e superficial, a sociedade parece caminhar para um estado de "zumbificação", em que a passividade, a desinformação, as toneladas de memes, posts, mensagens, reportagens e comentários em detrimento de processos de criação, pensamento e reflexão tem sido o comportamento social predominante na relação com a informação. Essas redes de desinformação e mentiras não são aleatórias. Elas são construídas com finalidades políticas muito bem definidas, da manipulação e construção de realidades paralelas a partir de intrincados processos de engenharia para provocar o caos, o ódio e a manipulação política a partir de algoritmos que capturam os usuários de forma personalizada, de acordo com seus interesses e que ficam dentro da mesma bolha de coesão (Empoli, 2020).

O *brain rot* (cérebro apodrecido), um estado cerebral que torna o cérebro viciado em recompensas tais como comentários positivos, curtidas, replicação do seu conteúdo, monetização de conteúdo, tem levado nossos cérebros a liberar a dopamina, um hormônio que atua no ciclo de recompensa com reflexos no nosso humor o pode viciar o cérebro em gratificação instantânea. Prova disso tem sido os sintomas de síndrome de abstinência, facilmente observável quando nos afastamos dos nossos dispositivos.

Para que essas recompensas sejam rápidas os conteúdos têm que ser simples, rápido, com textos curtos, daí que se popularizou o formato de posts, nas redes sociais, normalmente formados por uma frase curta e uma imagem que tanto vicia os usuários. Agora os aplicativos já rodam os vídeos em velocidades aceleradas, à escolha do usuário porque já não temos paciência (capacidade) de ver e

ouvir um vídeo de 10, 15 minutos por exemplo, o qual já nos extenua e exaure.

A velocidade com que esses conteúdos se propagam, em vez de promover reflexão e aprendizado profundo, gera superficialidade, desgaste mental quando se tem que pensar, dificuldade de concentração e capacidade de manter o foco em tarefas complexas e significativas. Estudo da *Kaspersky* aponta que 3 em 4 latinos sentem-se saturados de informações nos últimos 12 meses (*Kaspersky*, 2021).

A falta de pensamento crítico e a crença em informações falsas são sintomas dessa era, onde a educação se torna a principal arma para combater essa tendência. Não à toa, a escola, os livros, os professores e a escola tem sido tão combatidos pelas classes sociais, corporações, políticos, governos que se beneficiam desse estado de desinformação e podridão cerebral que acomete a sociedade tornando a educação, hoje, um dos espaços de disputa ideológica mais acirradas da atualidade.

Não à toa também, empresários globais como Elon Musk correrem para terem suas próprias redes sociais. No cenário descrito acima, de zumbificação e apodrecimento cerebral, deter o monopólio de uma rede de comunicação global como o X (antigo Twitter), Facebook, Instagram, TikTok, significa controlar os algoritmos que influenciam o que vemos, o que lemos, as notícias que chegam até nós, as opiniões que chegam a nós e influenciar milhões de pessoas ao mesmo tempo. Imaginem o poder que isso representa. Fica fácil compreender como um governo poderoso como o dos EUA, com a eleição do Trump, colocou uma pessoa privada, Elon Musk, dono do X vai comandar um departamento não oficial (DOGE) que dará conselhos ao governo sobre onde cortar gastos e desregulamentar vários setores.

Ainda é fresco na nossa lembrança o chamado escândalo da Cambridge Analytics que usou informações privilegiadas de mais de 50 milhões de usuários, sem consentimento dos mesmos para fazer propaganda política do Facebook sofreu um forte abalo no último sábado com a revelação de que as informações de mais de 50 milhões de pessoas foram utilizadas sem o consentimento delas pela empresa americana Cambridge Analytica para fazer propaganda política na eleição americana de 2016 e na votação do Brexit, o referendo sobre a saída ou permanência do Reino Unido da União Europeia com 52% dos votos válidos contra 48% daqueles que queriam que a nação permanecesse na UE.

O papel da educação

Se considerarmos o que consta na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a escola possui a função social de formar cidadãos. Segundo o artigo 22:

“A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (Brasil, 1996).

No cenário descrito acima, caracterizado pela onipresença das redes sociais e sistemas de informação, que moldam a maneira como as pessoas se comunicam, consomem informação e se relacionam com o mundo, a educação assume um papel crucial, atuando de forma libertadora dando voz e protagonismo aos alunos e ajudando na formação de pessoas (cidadãos) críticos e reflexivos, éticos e capazes de transitar por esse emaranhado de (des)informação.

Características da educação libertadora como a valorização da participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, a incorporação da dialética na prática educativa e na vida dos alunos, estimulação aos alunos de questionar a realidade e buscar explicação para as coisas, a famosa leitura de mundo, da qual Paulo Freire sempre falou em suas obras, as práticas dialógicas em que a discussão, a conversa, a troca de ideias que empodera os alunos no exercício de práticas reflexivas, filosóficas e questionadoras da sociedade, certamente podem contribuir para formar gerações mais conscientes e capazes de se movimentarem por esse emaranhado de informações, notícias e conhecimento, mas ao mesmo tempo de mentiras, desinformação e fake news, disponíveis a um simples toque numa tela de dispositivo eletrônico que cabe no bolso das nossas calças e do qual não desgrudamos o dia inteiro.

De uma forma rápida, para esse ensaio, apresentamos abaixo quatro habilidades que julgamos essenciais para a educação libertadora e que forme cidadãos capazes de transitar e se mover em meio ao turbilhão informacional em que estamos inseridos e cujas consequências já exploramos acima:

- 1) **Pensamento crítico:** Reflete a capacidade de analisar informações de forma crítica e reflexiva, questionando fontes, verificando a veracidade dos fatos e identificando vieses e manipulações. Essa habilidade vai permitir aos cidadãos identificar informações falsas, questionar narrativas tendenciosas e formar suas próprias opiniões de forma consciente.
- 2) **Letramento digital:** Letramento digital é a competência de usar a leitura e escrita aliadas às novas tecnologias. Se por um lado o letramento tradicional conduz à capacidade de ler e escrever, o letramento digital traz essa educação aplicada aos ambientes digitais. O letramento

digital surgiu com a necessidade dos indivíduos se adaptarem aos novos recursos tecnológicos e seu principal objetivo é a inclusão digital, social e a democratização do acesso às tecnologias de informação e comunicação. O letramento digital deve ainda ser capaz de formar os indivíduos para utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e segura, evitando riscos como golpes, fraudes e manipulação online, e disseminação de notícias falsas, mentiras, anticiência, negacionismo, *fake news*, por exemplo.

- 3) Educação midiática: Diz respeito à capacidade de interpretar e avaliar criticamente as mensagens disseminadas pelas mídias sociais, reconhecendo diferentes formatos e linguagens, e compreendendo o papel da mídia na construção da realidade social, conhecer como funcionam os algoritmos das redes sociais, ser capaz de pesquisar para construir seu próprio conhecimento, conseguir averiguar fatos e distinguir fatos de *fakes* e desinformação. A educação midiática deve permitir aos cidadãos compreender como as informações são produzidas e veiculadas nas mídias, desenvolvendo senso crítico em relação ao conteúdo consumido.
- 4) Consciência ética: Ser capaz de compreender os impactos sociais e éticos do uso das tecnologias digitais de forma a promover o respeito à diversidade, a responsabilidade individual e o combate à desinformação, discurso de ódio, preconceito, racismo, sexismo, homofobia, transfobia, machismo, etc. O desenvolvimento da consciência crítica, reflexiva, deve promover o uso ético e responsável das tecnologias digitais, incentivando o respeito, empatia e a construção de ambientes diversos, positivos e inclusivos.

Nesse sentido, vale destacar algumas iniciativas e projetos educativos de formação midiática que merecem destaque:

- EducaMídia: programa que visa promover a educação midiática em escolas e comunidades, oferecendo recursos pedagógicos, formação de professores e atividades para estudantes. (Site: <https://educamidia.org.br/>)
- Projeto Luz Negra: desenvolve trabalhos de jornalismo e educação antirracista em escolas da Paraíba, utilizando a linguagem fotográfica para promover debates sobre a cultura afro. (Site: <https://www.coletivof8.com/luznegra>)
- Vaza, Falsiane: curso online que utiliza memes, vídeos e linguagem jovem para ensinar sobre notícias falsas e desinformação, ajudando as pessoas a identificar e evitar a propagação de conteúdo enganoso. (Site: <https://vazafalsiane.com/>)

- Campanhas de conscientização: iniciativas como o projeto de lei que institui a Campanha Permanente para o Uso Consciente de Tecnologias Digitais, com foco na prevenção de crimes cibernéticos e na promoção da cidadania digital.
- Surgimento de plataformas de verificação e checagem de fatos: Dentre estas se destacam agências como Agência Lupa (Site: <https://lupa.uol.com.br/>); Aos Fatos (<https://www.aosfatos.org/>); Fato ou Fake (Site: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>); Comprova (<https://projetocomprova.com.br/>), dentre as mais importantes.

Considerações Finais

Em uma sociedade cada vez mais dependente das redes sociais e sistemas de informação, a educação se torna um instrumento essencial para a construção de um futuro mais justo, democrático e informado. Ao promover o pensamento crítico, o letramento digital e a educação midiática, a educação empodera os cidadãos para que se tornem agentes de transformação social, capazes de navegar criticamente no mundo digital, combater a desinformação e construir uma sociedade mais consciente e responsável.

A proliferação de informações falsas e o uso político das redes sociais representam sérias ameaças à democracia e à coesão social. Diante desse cenário, a educação assume um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, capazes de discernir entre o verdadeiro e o falso, de questionar informações tendenciosas e de participar ativamente do debate público de forma responsável e ética. É importante destacar que a educação não se limita ao ambiente escolar. A família, a comunidade e as instituições sociais também têm um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Por último, chamo a atenção para a necessidade de se refletir socialmente sobre as diferentes abordagens educacionais e seus impactos na disseminação de notícias falsas. Escolas que priorizam a instrução em detrimento da reflexão crítica podem contribuir para a formação de cidadãos mais suscetíveis à manipulação e à desinformação.

Por outro lado, modelos educativos mais abertos, plurais, dialógicos, participativos que incentivam o questionamento, o protagonismo do educando, o debate e a construção do conhecimento de forma colaborativa são essenciais para formar cidadãos capazes de analisar criticamente as informações e

de agir de forma mais consciente no mundo marcado pelas redes sociais e pela mídia e sua influência em nossa vida.

Referências

Electronics Hubs. Site (2024) **The Average Screen Time and Usage by Country.** <https://www.electronicshub.org/the-average-screen-time-and-usage-by-country/> (Acesso em 13/2/2025)

Forbes. Revista (2024). **“Brain Rot”: Palavra do Ano do Oxford Define Nosso Tempo Focado nas Telas.** <https://forbes.com.br/carreira/2024/12/palavra-do-ano-de-oxford-brain-rot-define-nosso-tempo-focado-nas-telas/> (Acesso em 13/2/2025)

Vosoughi, S; Roy D.; Aral, S. (2018) **The spread of true and false news online.** Science. n. 359. https://www.science.org/doi/suppl/10.1126/science.aap9559/suppl_file/aap9559_vosoughi_sm.pdf (Acesso em 13/2/24)

Junior, E. S. de S., Melo, J. A. B. de, Silva, A. P. da, Silva, T. de A., Chaves, A. P. de C., Souza, A. F. de, Júnior, J. de S. G., & Santana, S. do N. (2022). **Depressão entre adolescentes que usam frequentemente as redes sociais: uma revisão da literatura** / Depression among adolescents who frequently use social networks: a literature review. *Brazilian Journal of Development*, 8(3), 18838–18851.

Nora, D. V.; Michaelides, M.; Baler, R. (2019) **The Neuroscience of Drug Reward and Addic-tion.** *Physiol Rev* 99: 2115–2140, 2019. Published September, 11. <https://journals.physiology.org/doi/epdf/10.1152/physrev.00014.2018>.

Empoli, G. (2020). **Os engenheiros do caos.** Tradução de Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio

kaspersky, Site (2021) . **A infodemia e os impactos na vida digital.** <https://www.kaspersky.com.br/blog/pesquisa-infodemia-impactos-vida-digital/17467/>

Portal G1 (Site). **Entenda o escândalo de uso político de dados que derrubou valor do Facebook e o colocou na mira de autoridades.** <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/entenda-o-escandalo-de-uso-politico-de-dados-que-derrubou-valor-do-facebook-e-o-colocou-na-mira-de-autoridades.ghtml> (Acesso em 24/2/2025).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura (1996). **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm (Acesso em 15/3/2025).



Relato de Experiência

Síndrome de Down na Realidade Escolar: possibilidades em evidência

SANTOS, Márcia de Souza dos

1. Introdução

O mês de março é marcado pelo dia da conscientização sobre a Síndrome de Down, também conhecida como Trissomia 21 (T21), e por tal razão foi escolhido o dia 21. Levando em consideração tal fato, o presente estudo de caso tem por objetivo dinamizar a relação entre teoria e prática, enfatizando o conhecimento da realidade escolar, por meio do contato com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, decorrentes de deficiência e trabalhos globais do desenvolvimento. Levando em consideração que a educação inclusiva deve proporcionar possibilidades para o aluno que tem necessidades específicas, esteja frequentando uma escola regular, seja da rede pública municipal ou estadual, ou ainda da rede particular. Apresentamos a proposta desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino do município de Belo Horizonte e descrevemos a rotina escolar de um aluno com Síndrome de Down e com Hiperatividade¹.

2. A Construção Do Conhecimento Em Desenvolvimento

A educação para ser inclusiva deve proporcionar compreensão e acolhimento de cada transtorno e/ou síndrome rara que um (a) estudante possa apresentar. O conhecimento das especificidades de cada um é o início da caminhada para incluir de modo efetivo. A próxima seção é destinada a contextualizar o leitor a respeito da síndrome de down, também conhecida como T21.

2.1 A Síndrome De Down

Apresentamos uma breve abordagem do que é a Síndrome de Down e um resumo de suas origens. Os estudos e interesses sobre a fisiologia humana têm registros de longa data, mas a respeito de determinadas doenças podem ser considerados mais recentes. Não obstante disso, os estudos a respeito de determinadas doenças, em específico, a síndrome de down, datam do século XIX. Assim, de acordo com Wuo (2012), em 1866, o médico Langdom Down publica "*Observations on Ethnic*

¹ Essa afirmativa foi possível porque a escola possui o laudo que relata o caso clínico do estudante.

Classifications of Idiots", a fim de classificar "eticamente" os tipos de deficiência mental existentes. Foi durante esse trabalho que se caracterizou o "mongolismo" como determinado grupo étnico de "deficiência", devido à sua semelhança com o povo mongol e deste modo, essa doença recebeu o nome Down, por ter sido Langdon Down a caracterizá-la.

Moreira *et al.* (2000, p. 96), ao apresentarem a definição de síndrome de down, postula que

A síndrome de Down é uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down, que constitui uma das causas mais frequentes de deficiência mental (DM), compreendendo cerca de 18% do total de deficientes mentais em instituições especializadas. Langdon Down apresentou cuidadosa descrição clínica da síndrome, entretanto erroneamente estabeleceu associações com caracteres étnicos, seguindo a tendência da época. Chamou a condição inadequadamente de idiotia mongolóide.

Nesta síndrome é importante ressaltar que pode estar presente a deficiência mental que compromete o desempenho escolar e conseqüentemente ocasiona impactos na vida social do indivíduo, embora alguns portadores da síndrome tem surpreendido as expectativas e ganhando uma ressignificação social na sociedade. Como por exemplo, a primeira modelo brasileira com síndrome de down a se tornar embaixadora da marca internacional L'oréal Paris, Maju de Araújo e a atriz Joana Mocarzel, que interpretou a criança Clarinha da novela "Páginas da vida" da Rede Globo, no ano de 2006.

2.2 A Criança T21 No Ensino Regular E As Possibilidades

O município de Belo Horizonte está organizado em nove regionais e dentre elas, a regional Barreiro foi elencada para realizar o estudo de caso, que ocorreu em uma escola da rede municipal pública, localizada próxima ao bairro Vale do Jatobá. É uma escola bem conceituada em relação a sua qualidade do ensino, estrutura física e dos profissionais que nela atuam. A escola disponibiliza aos alunos com necessidades especiais o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo uma sala multifuncional para dinamizar o atendimento desses alunos.

A escola atende à comunidade em três turnos, a saber: no período matutino, atende aos alunos dos Anos finais do Ensino fundamental, no período vespertino atende aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ainda conta com abertura ao alunado fora da faixa etária com a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos). É uma escola que atende a diversos alunos que possuem alguma deficiência, matriculados no sistema público municipal de ensino e que frequentam as classes regulares.

No período da tarde existem alunos atendidos por terem alguma necessidade especial, assim na sala 8, na turma do 3º ano, frequenta um aluno com deficiência auditiva, e em outra turma, sala 9, também do 3º ano, frequenta um aluno com paralisia cerebral, além da existência de outras turmas com frequência de alunos que apresentam alguma necessidade especial. Nos interessa no presente estudo a turma do 4º ano, em que está matriculado um aluno com síndrome de Down, o qual foi observado pelo grupo.

Observamos o aluno que tem 12 anos, contudo, de acordo com as informações obtidas a sua idade mental é de 6 anos. A todo o momento ele é acompanhado pelo professor de apoio. No que diz respeito ao seu rendimento escolar, foi possível saber que ainda não é alfabetizado, mas conhece as letras do alfabeto e os números de 0 a 10.

Foram observadas quatro aulas de diferentes conteúdos, conforme elencadas abaixo.

Primeira aula: Ciências, o aluno fez a atividade com a ajuda do professor de apoio, escrevendo as respostas no caderno. Nesse momento verificou-se que a professora regente presente arguia sobre o assunto com os outros alunos e não deixava espaço para que o aluno de inclusão pudesse interagir com a sua turma sobre o tema trabalhado.

Segunda aula: Inglês. O aluno assistiu a um vídeo junto com a turma, mas não participou da atividade proposta pela professora relacionada ao filme, que era uma atividade em folha. Diante desta situação o aluno ficou um pouco agitado e só queria brincar.

Terceira aula: Matemática, a professora aplicou uma atividade diferenciada para o aluno. A mesma está trabalhando com a sua turma os números decimais e para esse aluno as atividades eram voltadas para as operações de adição e subtração, que era uma capacidade que o aluno ainda não tinha desenvolvido.

Quarta aula: História. A professora trabalhou um texto com palavras grifadas e ele acompanhou com a ajuda do professor de apoio e em seguida fez a atividade no caderno. De acordo com as reflexões feitas pelo grupo a respeito desse momento, percebeu-se que ao trabalhar com as palavras grifadas a professora utilizou uma estratégia para o aluno participar da aula, sendo desse modo, um recurso que objetiva a inclusão do aluno nas atividades propostas.

As turmas de 4º ano tem duas professoras para ministrar as disciplinas, sendo que a professora que fica mais tempo na turma é considerada a Referência 1 - R1 - e a professora que trabalha com menos disciplinas e que atua, lecionando essas disciplinas, nas outras turmas do agrupamento do 4º ano é a

Referência 2 - R2.

Retomando as falas iniciais, tem-se que a escola possui uma sala de **AEE** (Atendimento Educacional Especializado), fazendo atendimento a esses alunos no contraturno, buscando uma inclusão participativa dos discentes, para superar as limitações que se apresentam em sua rotina escolar.

3. Considerações Finais

A experiência que o grupo teve foi relevante e satisfatória para o conhecimento e enriquecimento sobre o assunto. Constatamos que a educação inclusiva está chegando aos poucos nas escolas, mesmo sabendo que ainda há poucas escolas que estão acolhendo esses alunos que “não são diferentes apenas são especiais”, frase proferida por um aluno quando o grupo realizava a observação dentro da sala.

Após a observação podemos perceber que o professor de apoio, juntamente com as professoras referência, no ano em que foi realizada a observação, estavam fazendo um bom atendimento ao aluno, utilizando vários recursos pedagógicos no caderno do aluno para auxiliá-lo em sala de aula, como: cores diferenciadas para separar as disciplinas no caderno, nomes em caixa alta com letras coloridas também em cores, números em alto relevo feitos de E.v.a. para facilitar a memorização e no raciocínio lógico durante a realização das atividades propostas.

Assim, mediante as percepções obtidas infere-se que o aluno de inclusão interage bem com os colegas de classe, sendo que não há evidências de preconceito em sala de aula ou diferenciação no intuito de pormenorizar o sujeito. Pelos poucos relatos obtidos na conversa com as professoras, também foi possível a confirmação do exposto acima. Segundo o professor de apoio, o aluno é frequente, não falta às aulas e adora fazer para casa, embora apresente muitas dificuldades em sua trajetória escolar.

Analisando o contexto da escola observada podemos dizer que a inclusão ocorre em maior ou menor proporção, dependendo dos sujeitos envolvidos. E, que os estudantes com necessidades educacionais especiais estão inseridos (as) na sala de aula junto com os demais alunos. Além do aluno com síndrome de Down, a escola atende alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), há um professor de apoio para cada sala que tem um dos alunos que apresentam necessidades especiais e que a família apresentou o laudo na escola, para que tal profissional fosse disponibilizado.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, L. M. A. *et al.* A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. In: **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2000; 22(2):96-9. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/XTSyqsLMHs56f4LmdznG4Vk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2025.

PIRES, Claudia; BLANCO, Leila de Macedo Varela; OLIVEIRA, Mércia Cabral. Alunos com deficiência física e deficiência múltipla: um novo contexto de sala de aula. In: GLAT, Rosana(org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2007. Cap.5, p.79-96.

WUO, Andréa Soares. A construção social da Síndrome de Down. **Cad. psicopedag.**, São Paulo , v. 6, n. 11, p. 00, 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 mar. 2025.

