

Revista

DoCEntes

Volume 09 - Nº 032 | dezembro de 2024



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO CEARÁ



Docentes

Volume 09 – Nº 032 | dezembro de 2024

revistadocentes.seduc.ce.gov.br



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza – Ceará
2024



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Emanuelle Grace Kellye Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

José Iran da Silva
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Ciza Viana Moreira
Secretaria Executiva de Gestão da Rede Escolar

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação – ASCOM

Danielle Taumaturgo Dias Soares — Marta Emilia Silva Vieira – Keifer Fortunatti
Assessores Especiais do Gabinete

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro
Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – COGEM/CEGED

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CEGED/CDIE

ASCOM – Assessoria de Comunicação
Produção Gráfica da Revista

Gráfica Digital da SEDUC
Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima
Revisão Português

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira
Revisão Inglês

Elizabete de Oliveira da Silva
Normalização Bibliográfica

Tiragem
2.000 exemplares

Contatos:
85 3101 3976
revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

IVALDO CAUÃ OLIVEIRA CÉSAR

EEMTI LICEU DE TIANGUÁ JOSÉ MOREIRA – Tianguá – Ce | CREDE 5 – Ensino
Médio

Pintura intitulada

'MEU DESENHO A MÃO LIVRE'

Neste desenho retrato um pouco do que nos é ensinando nas escolas sobre a chegada dos portugueses, eles que foram responsáveis de início da miscigenação, em que os povos originários, escravizados vindo de todo o continente africano que vinham em suas caravelas, se misturaram de tal forma criando essa rica diversidade cultural que temos em nosso país, que apesar de nossas diferenças de cor, cultura, costume, religião e culinária somos todos filhos desta terra chamada Brasil, e que deveríamos ter orgulho de sermos brasileiros. Nossa história pode não ter tido um começo feliz, mas resultou em um povo feliz.

O desenho faz com que pensemos e reflitamos sobre os fatos, o navio representa o início de tudo, os continentes separados brincam com nossas mentes e nos fazem lembrar que já fomos um só, os pássaros em direção ao oeste representam a liberdade, a paisagem do Rio de Janeiro demonstra um pouco da nossa beleza e diversidade cultural, a mulher ao fundo com olhar de incerteza e esperança olha ao espectador fazendo refletir sobre sua origem e seus semelhantes.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



[instagram.com/seduc_ceara](https://www.instagram.com/seduc_ceara)



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni - (Univesidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)

Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Gisele Pereira Oliveira (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Isaias Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Diagramação

Prof. Esp. Francisco Narcílio Clemente Costa

Sumário

Apresentação **07**

Editorial **09**

A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO BRASIL: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO **12**
The politics of inclusion for students with special needs in Brazil: from the Federal Constitution to the Brazilian Law of Inclusion Unidade
01

Luiza Bonfim Teixeira Lira

“CRIANÇAS NÃO NASCEM RACISTAS”: A FORMAÇÃO DOCENTE NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DESDE A CRECHE **18**
Children are not born racist: teacher training in the implementation of anti-racist education from nursery school onwards Unidade
02

Vanessa Figueiredo Bonfante | Marta Regina Paulo da Silva

OLHARES SOBRE A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E A MORAL **31**
Views on conflict mediation and moral Unidade
03

Maria Cristiane Lopes da Silva

MULHERES ADMIRÁVEIS: RELATO SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Admirable women: report of a didactic sequence

42

Unidade

04

Maria Reginalda da Silva

**OS DESAFIOS NO AVANÇO DE ESCOLARIDADE DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO CEARÁ**

The challenges in advancement in the education of students deprived of freedom in Ceará

51

Unidade

05

Derek de Sousa Tavares | Miriam Raquel Piazzini Machado

**ESTIMA DE LUGAR TEM RELAÇÃO COM AS ATITUDES? UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO
ENTRE ESTIMA DE LUGAR E ATITUDES FRENTE À ESCOLA, COM ESTUDANTES DA
TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE FORTALEZA – CE**

Is place esteem related to attitudes? A study on the relationship between place esteem and attitudes towards school, with third grade public high school students from Fortaleza - CE

61

Unidade

07

Lucineide Melo de Paulo Leão | Karla Patrícia Martins Ferreira | Luiz Gonzaga Lapa Júnior | Zulmira Áurea Cruz Bomfim

**"BRUXAS OU QUÍMICAS?": EXPLORANDO A HISTÓRIA DE MULHERES PARA O
APRENDIZADO CONTEXTUALIZADO DE QUÍMICA**

"Witches or Chemists?": Exploring the History of Women for Contextualized Learning of Chemistry

70

Unidade

07

Carina Maria Rodrigues Lima

Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetivo(a) ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Mídias, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos(as) os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido locus de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e

parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do(as) professor(as) pesquisador(as). É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

Editorial

Inclusão Escolar e Metodologias de Pesquisa

Essa edição da revista **DoCEntes** reveste-se de **três aspectos** especiais e interessantes: **primeiro**, marca a comemoração de **oito anos desse qualificado periódico científico**; **segundo**, aborda um **tema** delicado e complexo que é o da **inclusão escolar**, porquanto trata-se de um desafio histórico à educação brasileira, intensificando-se muito na última década e o **terceiro**, concerne a diversidade de **metodologias de pesquisa** aplicadas à educação aqui apresentadas, expressando o grau de maturidade que a publicação alcançou.

A trajetória da **DoCEntes** revela conquistas significativas, tanto no campo editorial quanto no campo educacional. Ao longo dos últimos **oito (08) anos**, o periódico contabilizou conquistas quantitativas e qualitativas. Nos primeiros anos era publicada **trimestralmente (2016 a 2020)** nos meses de abril, agosto e dezembro, tinha poucos indexadores científicos e carecia de **reconhecimento** da **comunidade acadêmica**. Em **2020** ela obteve o **Qualis A4** da **CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), instituição federal que avalia e reconhece a cientificidade e a qualidade dos periódicos científicos brasileiros. A partir do ano **2021** ela incorporou novos indexadores e passou a ser **quadrimestral** (março, junho, setembro e dezembro). O ano de **2022** marca outro avanço fundamental, quando a revista passa a publicar em média **2 (dois)** ou mais **dossiês** por ano, seja a partir do seu próprio corpo editorial, seja articulando-se com outras instituições acadêmicas universitárias como a Universidade de São Paulo (**USP**), a Universidade Estadual do Ceará (**UECE**) e a Universidade Federal do Ceará (**UFC**), dentre outras. Enfim, com a nova reorganização da escala de avaliação da **CAPES**, a revista assegurou o **Qualis B1** a partir de **2023** e fecha o ano de **2024** com **40 edições publicadas**.

Apesar de não se tratar de um **dossiê**, os artigos ora apresentados tratam em sua maioria do desafio da **inclusão escolar**. O primeiro estudo apresentado objetiva oferecer um panorama histórico da legislação brasileira relacionada à **inclusão de estudantes com necessidades especiais de aprendizagem**, demarcando o período da pesquisa desde a promulgação da **Constituição Federal de 1988** até a **Lei Brasileira de Inclusão (2015)**. O artigo seguinte apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que visou identificar e analisar o que docentes e gestoras consideram como pressupostos para um trabalho formativo que efetive **práticas antirracistas** no **cotidiano educacional** de bebês e crianças bem pequenas, porquanto parte da hipótese de que as **crianças não nascem racistas**. O terceiro estudo aborda a **mediação de conflitos** como uma possibilidade de diálogo por meio de princípios e técnicas para cuidar dos **conflitos** e da prevenção da **violência** no campo escolar. A despeito de não explicitar, a **mediação de conflitos**, em geral, aborda questões relacionadas à **violência**, como é o caso do *bullying*, cujo cerne gera formas de estigmatização e **exclusão**. A base da **mediação de conflitos** está em **incluir** um mediador imparcial que possa construir um diálogo entre as partes em conflito cujas resoluções não raro fortalecem **estratégias de inclusão**, especialmente os estudantes diferentes, mais vulneráveis às manifestações de **violência**.

Assim como os **negros**, as **mulheres** não são minorias na sociedade brasileira. Entretanto, essas duas

populações vivem situações de **desigualdade** e de **vulnerabilidade social**. Com base nessa realidade, o quarto trabalho objetiva realizar ações e produzir resultados de uma **Sequência Didática** intitulada "Mulheres Admiráveis", promovendo uma **descrição** sobre as **diferenças**, as **oportunidades**, as **lutas**, o **empoderamento** e as mudanças ocorridas relacionadas às **questões de gênero**. O foco do estudo é levar os estudantes a uma reflexão e uma **produção literária** que contribua para o **empoderamento das mulheres**.

O quinto artigo analisa os desafios no avanço de escolaridade dos **alunos** em **situação de privação de liberdade** no Ceará. O problema refere-se ao fato de que com a falta de implementação de um processo avaliativo no contexto da única escola de educação em prisões no estado **do Ceará**, Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, possam ocorrer prejuízos na **aprendizagem** desses alunos. O objetivo deste estudo é analisar os possíveis desafios encontrados no que concerne ao avanço de escolaridade dos alunos do Ensino Fundamental feito exclusivamente por meio do **ENCCEJA PPL**, e não pela escola, por intermédio da aplicação de **avaliações internas**, em conformidade com o **PPP da escola**. O penúltimo artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa quantitativa e exploratória que teve como principal objetivo, analisar a **relação dos estudantes** do terceiro ano do ensino médio **com o ambiente escolar** a partir da articulação entre a **estima de lugar** e as **atitudes frente à escola**. Com base no referencial da **Psicologia Ambiental**, os resultados apontaram **uma estima de lugar** potencializadora dos estudantes em relação ao ambiente escolar e, as atitudes **frente à escola apresentaram 100%** de concordância (concordo ou concordo totalmente) em relação aos aspectos positivos como satisfação e **pertencimento à escola**.

O último artigo apresenta uma pesquisa fascinante, pois **articula** o ensino de **Química** com os conhecimentos de **História**, abordando a história das mulheres consideradas **bruxas** para um **ensino contextualizado de Química no Ensino Médio**. A contextualização da ciência com a realidade estimula o interesse dos estudantes, tornando o **aprendizado** mais **dinâmico**. O estudo considerou a contribuição das mulheres para a **Toxicologia**, utilizando como uma das referências o livro "Os botões de Napoleão". Quatro mulheres foram escolhidas: Madame Voisin, Lucrecia Bórgia, Giulia Toffana e Marie Madeleine.

Em relação as **metodologias** e **técnicas de pesquisa**, os sete artigos apresentados nessa **edição comemorativa** da **DoCEntes** destacam-se pela **diversidade**. É ponto pacífico que toda pesquisa científica exige uma fundamentação teórica, portanto, um **referencial bibliográfico** faz-se necessário em pesquisas de quaisquer áreas. Uma pesquisa pode ser eminentemente teórica, mas as **pesquisas de campo** (realidade) são bastante valorizadas, inclusive no **campo da educação**.

Apesar dos **sete artigos** aqui serem baseados primeiramente numa **pesquisa bibliográfica**, o primeiro fundamenta-se unicamente nessa modalidade de **pesquisa**, cuja **metodologia** adotada é de natureza **qualitativa**. No artigo seguinte como procedimentos metodológicos realizou-se uma **pesquisa qualitativa**, que utilizou-se de **entrevistas** com professoras, gestoras e auxiliar de **educação infantil** e **observações** nos espaços da instituição e suas materialidades, quanto a análise das **entrevistas**, empregou-se a **análise de conteúdo**. O terceiro também usa **metodologia qualitativa**, com o uso de **entrevistas focalizadas** e com o **diário de campo**.

O quarto texto tem algumas peculiaridades. Descreve um **relato de experiência** sobre uma **Sequência Didática**, cujo objetivo é refletir sobre as **desigualdades de gênero** com o intuito de reforçar o **empoderamento das mulheres**, finalizando o estudo com a **produção textual** estudantil com a temática "Mulheres contemporâneas: avanços, dificuldades, desafios".

O quinto artigo analisa a impertinência de **avaliar** alunos em **privação de liberdade** com **instrumentos de avaliações genéricos**, ou seja, os mesmos empregados em escolas cujos alunos **desfrutam de liberdade**. A pesquisa parte do pressuposto de que uma **inclusão efetiva** desses alunos **privados de liberdade** teria

mais garantida sua **eficácia** por meio de **avaliações específicas** para alunos nessa condição. A **metodologia** baseia-se na **pesquisa exploratória** através da **abordagem qualitativa** e os resultados são analisados com base nos depoimentos obtidos por meio de **entrevistas** com 2 coordenadores pedagógicos e 5 professores dos anos iniciais da escola de Ensino Fundamental e Médio (**EEFM**) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider.

O penúltimo artigo analisa a **estima de lugar** e as **atitudes** dos estudantes em relação à **escola** sob a perspectiva da **Psicologia Ambiental**. Para a **coleta de dados** foram utilizados o Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (**IGMA**), a Escala Estima de Lugar (**EEL**), a Escala de Atitudes Frente à Escola (**EAE**). Para as análises de dados usou-se o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (**SPSS**), **versão 23**. Participaram da pesquisa 65 estudantes da terceira série do **ensino médio público** com faixa etária entre 16 a 20 anos de ambos os sexos. O sétimo artigo emprega a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (**ABP**) com alunos do 2º ano do Ensino Médio. O **projeto** desenvolvido investigou a contribuição das **mulheres** para a **Toxicologia**, utilizando como uma das referências o livro "Os botões de Napoleão". Quatro mulheres consideradas **bruxas** foram selecionadas: Madame Voisin, Lucrecia Bórgia, Giulia Toffana e Marie Madeleine. Essa **metodologia** revelou-se promissora para o ensino de Química, objetivando incentivar e aprimorar a qualidade da **educação científica** e despertar o **interesse dos estudantes**.

A capa dessa edição foi criada pelo estudante Ivaldo Cauã Oliveira César, estudante da EEMTI Liceu de Tianguá José Moreira, cuja pintura escolhida é intitulada "Meu Desenho à Mão Livre".

Rosendo Freitas de Amorim
Editor Chefe



A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO BRASIL: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

Luiza Bonfim Teixeira Lira ¹

The politics of inclusion for students with special needs in Brazil: from the Federal Constitution to the Brazilian Law of Inclusion

Resumo:

A inclusão no cenário educacional brasileiro tem passado por transformações significativas ao longo dos anos. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo oferecer um panorama histórico da legislação brasileira relacionada à inclusão de estudantes com necessidades especiais de aprendizagem. O estudo abrange desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015. Como base teórica, o trabalho utiliza a legislação educacional pertinente, além de autores como Sasaki (1997), Januzzi (2012) e Mazzota (2005), que discutem tanto os avanços quanto os retrocessos nas políticas de educação especial. Essas referências permitem uma análise crítica das mudanças na inclusão escolar ao longo dos anos. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica. Ao longo do processo investigativo, as reflexões construídas contribuíram para a estruturação deste artigo, que faz parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto à Universidade Interamericana, em Assunção, Paraguai. As conclusões apontam para perceber que ao longo dos últimos anos, um aumento expressivo no número de estudantes com necessidades especiais ingressando no sistema público de ensino. Portanto, tal realidade evidencia a urgência de discutir e aprimorar a pauta da inclusão escolar, garantindo que todos os estudantes tenham acesso equitativo à educação.

Palavras-chave: Educação Especial. Política de Inclusão. Educação Básica.

Abstract:

Inclusion in the Brazilian educational landscape has undergone significant transformations over the years. In this context, this article aims to provide a historical overview of Brazilian legislation related to the inclusion of students with special learning needs. The study covers the period from the enactment of the 1988 Federal Constitution to the approval of the Brazilian Inclusion Law in 2015. As a theoretical foundation, the work draws on relevant educational legislation, as well as authors such as Sasaki (1997), Januzzi (2012), and Mazzota (2005), who discuss both the advances and setbacks in special education policies. These references enable a critical analysis of the changes in school inclusion over time. The methodology adopted is qualitative in nature, based on bibliographic research. Throughout the investigative process, the reflections developed contributed to the structuring of this article, which is part of a master's research conducted at the Interamerican University in Asunción, Paraguay. The conclusions highlight a significant increase in the number of students with special needs entering the public education system in recent years. Therefore, this reality underscores the urgency of discussing and improving the agenda of school inclusion, ensuring that all students have equitable access to education.

Keywords: Special Education. Inclusion Policy. Basic Education.

1. Mestrado em Ciências da Educação pelo Universidad Interamericana, Paraguai(2023) Professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

1. INTRODUÇÃO

As concepções a respeito da inclusão escolar tornam-se compreensíveis a partir do entendimento de conceitos e atitudes que a sociedade tem perante as pessoas com deficiência. Antes do desenvolvimento da medicina, as pessoas que nasciam cegas, surdas ou com algum tipo de deficiência eram tratadas como diferentes, pois não se sabia como agir diante dessas condições.

Muitas sociedades matavam essas crianças por considerá-las criaturas subumanas. A partir de então, surgiram diversas teorias para explicar por que aqueles indivíduos eram diferentes. A primeira delas afirmava que esses seres não haviam se desenvolvido adequadamente e, portanto, não tinham direitos. Com o avanço da ciência, descobriu-se que a raiz do problema estava relacionada à deficiência como doença. Essas pessoas passaram a ser tratadas como doentes, internadas em manicômios ou confinadas em hospitais, tornando-se objetos de estudo da medicina.

A Educação Especial refere-se à área de produção de conhecimento, formação e pesquisa. Já a Educação Inclusiva tem como objetivo garantir a escolarização de estudantes com deficiência e a educação de segmentos historicamente excluídos da sociedade, como indígenas, afrodescendentes, ciganos e imigrantes.

O termo "inclusão" precisa ser acompanhado de um adjetivo, pois é utilizado em várias áreas. Com frequência, é usado de forma errônea por diversos profissionais, como em expressões do tipo: "inclusão educacional", "inclusão profissional" e "inclusão escolar". Um exemplo comum de uso inadequado é a expressão "aluno de inclusão" ou "aluno deficiente", que são semanticamente incorretas, pois reduzem o aluno à condição de incluso ou deficiente, ignorando outras características que o definem. O uso correto desses termos quebra paradigmas na cultura da inclusão.

A Inclusão Escolar, por sua vez, possui uma dimensão política, filosófica, pedagógica, formativa e investigativa. É importante destacar que o foco dessa inclusão é a escolarização do público-alvo da Educação Especial, que deve ocorrer no contexto das classes comuns das escolas regulares. Esse princípio orienta as políticas públicas de Inclusão Escolar.

A metodologia empregada neste estudo é de caráter qualitativo, com base em uma pesquisa bibliográfica. Esse enfoque permite uma análise detalhada e interpretativa dos fenômenos investigados, proporcionando uma compreensão mais profunda do tema abordado. A escolha desse método possibilitou a construção de um arcabouço teórico robusto, capaz de dialogar com as questões centrais do tema estudado.

As reflexões elaboradas ao longo do estudo contribuíram significativamente para a estruturação deste artigo. A abordagem qualitativa, aliada à pesquisa bibliográfica, ofereceu uma base sólida para a análise crítica e a discussão dos resultados obtidos.

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida em parceria com a Universidade Interamericana, localizada em Assunção, Paraguai. A instituição tem desempenhado um papel fundamental no apoio à pesquisa, fornecendo recursos acadêmicos e orientações essenciais para o avanço deste estudo.

Dessa forma, o trabalho busca não apenas cumprir os requisitos acadêmicos de um curso de mestrado, mas também oferecer contribuições relevantes para o campo de estudo em questão, aprofundando a análise dos temas investigados.

Portanto, este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama histórico acerca da legislação brasileira referente à inclusão de estudantes com necessidades especiais de aprendizagem, desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

As concepções a respeito da inclusão escolar tornam-se compreensíveis a partir do entendimento de conceitos e atitudes que a sociedade tem perante as pessoas com deficiência. Anterior ao desenvolvimento da medicina, as pessoas que nasciam cegas, surdas ou com algum tipo de deficiência eram tratadas como diferentes, pois não se sabia como agir perante essas pessoas.

Muitas sociedades matavam essas crianças por considerá-las subumanas. A partir de então, diversas teorias surgiram para explicar por que esses indivíduos

eram diferentes. A primeira delas afirmava que essas pessoas não haviam se desenvolvido plenamente e, por isso, não possuíam direitos. Com o avanço da ciência, descobriu-se que a raiz do problema estava relacionada à deficiência como uma doença, e essas pessoas foram tratadas como doentes, internadas em manicômios ou trancafiadas em hospitais, tornando-se objetos de estudo da medicina.

No período posterior à Primeira e à Segunda Guerra Mundial, muitos jovens retornaram aos seus países de origem "mutilados". Surgiu então uma nova concepção para o termo deficiência, que passou a ser visto sob uma nova perspectiva, com um olhar mais humanizado, menos orgânico e hereditário, considerando também fatores ambientais.

Ao longo dos anos, esses indivíduos foram estigmatizados e excluídos de muitos espaços na sociedade. O Estado, infelizmente, não implementa políticas públicas eficazes para atender às necessidades dessas pessoas. Ao abordar a história da educação especial no Brasil, Mazzotta, (2005) mostra que a inclusão de alguns termos referentes à educação especial na política brasileira ocorreu no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, destacando dois períodos: o primeiro, entre 1954 e 1956, com iniciativas oficiais e isoladas; e o segundo, entre 1957 e 1966, em âmbito nacional.

De acordo com o inciso I do Art. 205 da Constituição Federal, o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola"; o inciso III do Art. 208 estabelece que o dever do Estado em relação à educação inclui a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

Estados e municípios têm liberdade para definir o público e as variações que irão atender, de acordo com os suportes e serviços oferecidos para atender à clientela, como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os profissionais das secretarias de Educação, Assistência Social e Saúde, tais como: psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, nutricionistas e terapeutas ocupacionais.

Durante os anos 1960 e 1970, começaram a surgir políticas públicas de educação no Brasil. Foi nesse período que surgiram a legislação, os cursos de formação para professores e as pesquisas.

No final dos anos 1980, com o objetivo de garantir que todos os alunos com alguma deficiência frequentassem tanto a sala regular comum quanto a sala multifuncional, a Filosofia da Inclusão propôs a aceitação e adaptação desses alunos com os demais alunos ditos "normais".

Somente em 2003, período em que o país voltou a dar mais atenção à educação inclusiva, é que se visualiza uma política mais incisiva nesse sentido, com a realização de formações nos municípios polos, a coibição de matrículas fora das escolas regulares e a definição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo Decreto nº 6.571/2008, além da criação das Salas de Recursos Multifuncionais por meio da Nota Técnica nº 11/2010, que estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Decreto nº 5.296/2004). Ademais, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a lei que visa à inclusão dos alunos surdos e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular.

Vale destacar também a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, que versa sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de "assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social" (Brasil, 2015).

Muitos avanços foram conquistados, tais como: o financiamento, as diretrizes claras, a disseminação de políticas e a ampliação do acesso. No entanto, muitas famílias ainda recorrem ao Ministério Público para garantir os direitos estabelecidos pelas leis. Portanto, a inclusão deve estar presente em todos os espaços públicos para que os direitos dessas pessoas sejam assegurados. A inclusão requer mudanças de atitudes de todos os membros da sociedade, sobretudo das famílias das quais esses indivíduos dependem.

3. A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988 E LDB 9394/96 NO QUE DISCORRE SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino (inciso III do art. 208 da CF), visando à plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e ao direito à educação comum a todas as pessoas, por meio de uma educação inclusiva em escolas de ensino regular. Essa medida tem como objetivo assegurar, de forma mais ampla possível, o direito à integração social.

No entanto, ao prever a preferência pela inclusão, a legislação também admite que, em casos excepcionais, as condições pessoais dos alunos demandem formas alternativas de atendimento. Esses casos excepcionais são avaliados com base nas condições específicas de cada indivíduo. Dessa forma, o atendimento aos alunos pode ser organizado tanto por meio da educação inclusiva em classes comuns de ensino regular quanto em instituições especializadas.

A legislação também aborda os tipos de escolas que oferecem educação especial. Nesse contexto, destacam-se: (1) educação inclusiva e especial, em que instituições especializadas prestam serviços educacionais no nível adequado de instrução para alunos com necessidades especiais, com o devido suporte; (2) classes especiais, em que escolas regulares oferecem inserção em salas exclusivas para alunos com necessidades específicas; e (3) salas de recursos, nas quais escolas regulares atendem alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns e realizam atendimento complementar em espaços equipados com materiais e equipamentos adequados, sob a orientação de professores especializados.

De acordo com o inciso I do art. 205 da Constituição Federal, a educação deve ser administrada com base nos princípios da "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola". Já o inciso III do art. 208 estabelece que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

Conforme nossa Constituição, a educação, sendo um direito de todos, está respaldada por documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 9.394/96, que aponta novos rumos para a educação especial, promovendo uma educação inclusiva e respeitando as especificidades de cada indivíduo matriculado.

De acordo com a referida lei, o público-alvo da educação especial compreende pessoas com deficiências auditiva, intelectual, visual, física, múltipla e surdocegueira; transtornos globais de desenvolvimento, como autismo, síndrome de Asperger e síndrome de Rett; e altas habilidades/superdotação.

O Capítulo V da LDB 9.394/96 trata especificamente da educação especial. Um dos pontos destacados está no art. 58, que estabelece que, sempre que necessário, haverá serviços de apoio adaptados às necessidades únicas de cada aluno. Por exemplo, em uma classe regular com inclusão, pode haver alunos com dificuldades que necessitam de um professor especializado em Libras (Língua Brasileira de Sinais) para auxiliá-los em todas as disciplinas.

Atualmente, tornou-se uma realidade nas redes públicas de ensino a presença de alunos com necessidades especiais frequentando salas de aula inclusivas. Isso é fundamental para que, "independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento, possam se desenvolver social e intelectualmente na classe regular" (Benite; Benite; Pereira, 2011, p. 48).

Comparado ao passado, este é um avanço significativo, considerando que, anteriormente, jovens com necessidades especiais eram excluídos da sociedade, mantidos isolados em casa, sem acesso à educação ou a atividades sociais, e até mesmo agredidos.

Contudo, para que a inclusão desses indivíduos seja efetiva, é imprescindível que os professores estejam preparados para lidar com essa realidade. O art. 59, inciso III, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais "professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (Brasil, 1996, p. 44).

No entanto, de acordo com Silva e Retondo (2008), parte dos professores do ensino regular ainda não possui o preparo mínimo necessário, e têm pouca contribuição a oferecer ao trabalho pedagógico, muitas vezes focando apenas nas dificuldades específicas do aluno.

Além da falta de preparo dos professores, muitas instituições de ensino ainda carecem de recursos didáticos adequados para atender às necessidades dessa clientela.

A inclusão, de fato, teve início com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que introduziu a inclusão de alunos com deficiência tanto em salas regulares comuns quanto em salas multifuncionais. Essa legislação reforça o compromisso do poder público com a educação especial, atribuindo aos sistemas de ensino o dever de atender às necessidades dos alunos.

Conseqüentemente, esses documentos reforçam os princípios da educação inclusiva e da inclusão escolar, garantindo o direito à escolarização em classes regulares comuns.

Estados e municípios têm liberdade para definir o público-alvo, de acordo com os serviços e suportes oferecidos, como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e equipes multidisciplinares.

4. A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LBI)

Durante os anos 1960 e 1970, o Brasil começou a desenvolver políticas públicas voltadas para a educação, período em que surgiram legislações específicas, cursos de formação para professores e o incremento de pesquisas acadêmicas. Já no final da década de 1980, com o objetivo de garantir que todos os alunos com deficiência pudessem frequentar tanto as salas regulares quanto as salas multifuncionais, a Filosofia da Inclusão passou a defender a aceitação e adaptação desses alunos, promovendo sua convivência com os demais estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de número 13.146/2015, que trata do Estatuto da Pessoa com Deficiência, visa "assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social" (Brasil, 2015). A partir desta lei, pessoas autistas também passaram a ter garantido o direito a um

sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. O modelo de aprendizado, conforme determinado, deve ser adaptado às características, interesses e necessidades de cada estudante.

Além disso, a LBI atribui ao poder público a responsabilidade de desenvolver um projeto pedagógico que inclua o atendimento educacional especializado, com serviços e adaptações adequadas para atender aos alunos com deficiência. Embora diversos avanços tenham sido alcançados, como o financiamento, diretrizes mais claras e a ampliação do acesso à educação, muitas famílias ainda recorrem ao Ministério Público para garantir os direitos estabelecidos por lei.

A inclusão, portanto, deve estar presente em todos os espaços públicos, requerendo mudanças de atitude por parte de todos os membros da sociedade, especialmente das famílias às quais esses indivíduos estão vinculados. Outro marco importante foi a Lei nº 16.287/2017, que instituiu a Política de Ensino em Tempo Integral. No entanto, o aumento da matrícula de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares também gerou desafios para os professores, que muitas vezes não possuem formação adequada para lidar com as diversas deficiências presentes em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, torna-se evidente a relevância da temática abordada, considerando que, a partir da década de 1960, as políticas públicas voltadas à acessibilidade e ao apoio neuropsicopedagógico começaram a ser trabalhadas nos sistemas públicos de ensino. Embora essas políticas ainda sejam insuficientes para atender plenamente todas as demandas diagnosticadas no país, já se observam mudanças significativas, respaldadas pelos marcos legais relacionados ao atendimento educacional especializado (AEE) para pessoas que necessitam desse apoio.

É essencial destacar a importância da formação continuada para que se possa oferecer um ensino de qualidade, manter-se atualizado sobre novas metodologias e estratégias pedagógicas, bem como sobre os marcos legais que regem a educação inclusiva, especialmente no que tange ao autismo. Nesse contexto, nosso objetivo é construir um instrumento

de suporte para pais, alunos, professores e demais profissionais, de modo a proporcionar uma melhor compreensão do tema discutido.

Essa pauta é urgente, uma vez que, ao longo da experiência como professora nas redes estadual e municipal de ensino, tem-se constatado um aumento no número de alunos com necessidades especiais, um fenômeno também observado pela equipe

multiprofissional envolvida. Embora o sistema público de ensino esteja se esforçando para acolher essas demandas, ainda há muito a ser feito nesse sentido.

Por isso, o objetivo desta pesquisa não é esgotar o assunto, mas sim fornecer subsídios para outros pesquisadores que, eventualmente, venham a se interessar pela temática. Afinal, na educação, quanto mais estudamos, mais aprendemos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional-LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil, **Decreto de N° 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acessado em 30/11/2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. 66f.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, e **linha de ação sobre necessidades educativas Especiais** / Tradução: Edilson Alkmim da Cunha. 2. Ed. Brasília: Corde, 1997.

JANUZZI, Gilberta S. de M., **1928 - A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI/ Gilberta S. de M. Jannuzzi- 3.ed. ver. - Campinas, SP: Atores Associados, 2012. - (Coleção educação contemporânea).

JANUZZI, Gilberta S. de M., **1928- A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI/ Gilberta S. de M. Jannuzzi- 3.ed. ver. - Campinas, SP: Atores Associados, 2012. - (Coleção educação contemporânea).

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas/Marcos José Silveira Mazzotta-5. ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

Children are not born racist: teacher training in the implementation of anti-racist education from nursery school onwards

Resumo:

Em defesa de uma educação antirracista desde a creche, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo identificar e analisar o que docentes e gestoras consideram como pressupostos para um trabalho formativo que intente efetivar práticas antirracistas no cotidiano educacional de bebês e crianças bem pequenas. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, realizada em uma creche da Rede Municipal de Educação de Santo André/SP. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se de entrevistas com professoras, gestoras e auxiliar de educação infantil e observações nos espaços da instituição e suas materialidades. Para a análise de dados, tomou-se, como base, a análise de conteúdo. O referencial teórico dialogou com a legislação sobre a temática, os estudos sociais da infância e as pedagogias decoloniais. Os resultados revelam que apesar de vinte anos da lei 10.639/03, a compreensão sobre as relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas antirracistas, sobretudo com bebês e crianças bem pequenas, ainda é superficial. Demonstram que a literatura afro-brasileira tem sido considerado um trabalho importante na construção da identidade de bebês e crianças bem pequenas. Contudo, revelam uma carência formativa, visto que, segundo denúncias das entrevistadas, faltam formações que de fato contribuam para a construção de conhecimento sobre a temática e, conseqüentemente, oportunizem ações antirracistas no cotidiano das creches, a fim de que sejam discutidas e organizadas com propriedade e de maneira mais sistemática. Nesse viés, é intrínseca a necessidade de movimentos formativos que intentem uma educação antirracista coesa e comprometida com a qualidade de atendimento a bebês e crianças bem pequenas na creche, enquanto um compromisso ético de humanização e responsabilidade social.

Palavras-chave: Creche. Infâncias Negras. Racismo. Formação Docente. Práticas Pedagógicas Antirracistas.

Abstract:

In defense of anti-racist education from day care, this article presents the results of a máster's research that aimed to identify and analyze what teachers and administrators consider as assumptions for a formative work that intends to implement anti-racist practices in the educational daily life of babies and toddlers very young children. This is exploratory research, with a qualitative approach, carried out in a day care center of the Municipal Education Network of Santo André/SP. As methodological procedures, we used interviews with teachers, managers and auxiliary of early childhood education and observations in the spaces of the institution and its materialities. For data analysis, content analysis was used as a basis. The theoretical framework dialogued with legislation on the subject social studies of childhood and decolonial pedagogies. The results reveal that despite twenty years of law 10.639/03, the understanding of ethnic-racial relations and anti-racist pedagogical practices, especially with babies and very young children, is still superficial. They demonstrate that Afro-Brazilian literature has been

1. Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Santo André, atuando como Diretora de unidade escolar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação – GEPIDE (PPGE/USCS). E-mail: vanessafigueiredobonfante@gmail.com.

2. Doutora em Educação (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação – GEPIDE (PPGE/USCS) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (PPGE/USCS). E-mail: martarps@uol.com.br.

considered an important work in the construction of the identity of babies and very young children. However, they reveal a lack of training, since, according to the interviewees' denunciations, there is a lack of training that actually contributes to the construction of knowledge on the subject and, consequently, provides opportunities for anti-racist actions in the daily life of day care centers, so that they are discussed and organized with care, property and systematically. In this regard, there is an intrinsic need for training movements that aim at a cohesive anti-racist education committed to the quality of care for babies and very young children in day care centers, as an ethical commitment to humanization and social responsibility.

Keywords: *nursery; black childhoods; racism; teacher training; anti-racist practices.*

1. INTRODUÇÃO

O contexto histórico brasileiro é marcado por um longo período de escravização da população negra e lamentavelmente o Brasil foi o último país a “abolir” a escravatura. Nessa ocasião, a “liberdade” veio acompanhada de ausências de bens e serviços como moradia, saúde, alimentação, emprego, renda e educação, ou seja, sem políticas que pudessem oferecer condições de garantia de necessidades básicas.

Essas faltas sem a intervenção do Estado, somadas a mais de trezentos anos de escravização, são responsáveis por desigualdades sociais que contribuíram e ainda contribuem para a marginalização da população negra, restringindo-a de perspectivas, o que desfavorece o processo de humanização dessas pessoas. Humanização que lhes foram roubadas, impedindo-as de serem mais, desumanizando-as (FREIRE, 1993).

Nessa perspectiva, falar da história do Brasil não faz sentido sem um recorte racial, ou seja, o que é conhecido enquanto organização social é atravessada pelo racismo, fundamentalmente estruturante, que marginaliza e naturaliza a ausência da população negra em espaços de poder, banalizando índices de desigualdades, mortalidade, genocídio. De acordo com as ideias de Ribeiro (2019, p. 9):

O primeiro ponto a entender é que falar de racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e a distribuição de riquezas.

Portanto, ainda diante das ideias da autora, “[...] o racismo é um sistema de opressão que nega direitos e não um

simples ato de vontade de um indivíduo” (RIBEIRO, 2019, p. 12). Essa construção social, racista, se legitima com o nocivo mito da democracia racial que, concebido por sociólogos da elite brasileira, propaga a ideia de que a relação de negros e brancos no Brasil deu-se de maneira harmoniosa, haja vista a miscigenação do país, negando de maneira cruel todas as violências desse período, principalmente os estupros de mulheres negras e indígenas.

Essa percepção romantizada do que foi processo colonial no Brasil reforça a estrutura política e histórica do racismo (ALMEIDA, 2019), que por sua vez organiza a sociedade. Tal afirmação é denominada como nada mais que um estigma, que como elucidada Cardoso (2020) resume-se na inferiorização do(a) outro(a).

Nesse contexto, sendo a educação parte da organização social, o racismo também a atravessa. E sendo a escola um lugar de apropriação de cultura e que tem como objetivo a humanização dos sujeitos, sua organização, considerando que a educação não é neutra (FREIRE, 2006), e todos os processos brutais de desumanização na sociedade em decorrência do racismo, torna impossível falar de concepção e história da educação no Brasil sem o recorte racial.

Corroborando com a ideia de Arroyo (2014) sobre o poder transformador da educação, a pesquisa em tela problematiza uma educação antirracista desde a creche, para que bebês e crianças bem pequenos possam, de fato, ter seus direitos garantidos, principalmente no que diz respeito à educação pública que abarca a diversidade.

A instituição creche em sua constituição é marcada pelo racismo à medida que nasce com o propósito social de esconder as mazelas advindas do “fim” do período escravocrata, bem como a necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho. Logo, esses locais eram sinônimos de atendimento a crianças negras e

pobres, uma marca histórica da constituição da creche no Brasil. Sendo assim, não é possível discuti-la sem que essa concepção seja atravessada por desigualdades raciais, regionais, sociais e etária, esta última marcada pela desvalorização das crianças em um contexto histórico, pois, como assevera Rosemberg (2012), quanto menor a idade menos a valorização atribuída no que diz respeito a investimento e qualidade do serviço prestado. Para a autora,

[...] o silenciamento sobre os bebês significa DISCRIMINAÇÃO e silenciar sobre as especificidades da creche também, pois além de acolher bebês, no Brasil, a creche não foi pensada para a produção de qualquer ser humano, mas a dos filhos recém-libertos de mães escravas (ROSEMBERG, 2012, p.17).

Parte da Educação Básica (BRASIL, 1988) a creche pública é por si só um espaço de resistência à medida que mesmo com essa carga histórica de discriminação segue no atendimento a bebês e crianças bem pequenas tendo em vista o seu desenvolvimento integral e aprendizagens, e para que isso seja possível é urgente a garantia de uma educação antirracista, em virtude das qualidades morais construídas nesse período que corresponde a primeira infância. Em outras palavras, a criança aprende desde que nasce, estabelecendo relações com o mundo que a cerca; nessa perspectiva, se, durante suas interações e brincadeiras, os bebês e as crianças pequenas forem expostas a diferentes contextos visuais, narrativos, artísticos, sociais, que não só reconheçam as diferenças, mas as celebrem, será possível construir uma sociedade que valorize o povo negro na constituição e formação do Brasil.

Nesse sentido, atentando-se para a relevância social do trabalho com bebês e crianças bem pequenas realizado na creche, a pesquisa, aqui relatada parte da seguinte pergunta orientadora: Quais os pressupostos que fundamentem, segundo as percepções de docentes e gestoras, uma prática formativa na creche que tenha como perspectiva uma educação antirracista? O objetivo geral do trabalho foi identificar e analisar o que docentes e gestoras consideram pressupostos para um trabalho formativo que intente efetivar práticas antirracistas. Quanto aos objetivos específicos: Identificar a compreensão do grupo em relação à educação para e nas relações étnico-raciais; Identificar a compreensão sobre educação antirracista; Verificar

quais ações já acontecem na creche; Identificar quais os fatores que interferem ou favorecem a efetivação de práticas antirracistas; Levantar aspectos fundamentais para um trabalho formativo para a educação antirracista.

Partimos da hipótese de que o mito da democracia racial ainda é muito presente nas instituições, o que impede que docentes possam colocar as relações étnico-raciais em suas pautas formativas, pois acreditam que as crianças atendidas na creche, por serem muito pequenas, não sofrem ou não propagam o racismo.

Na construção da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, cujo os principais objetivos são o aprimoramento de ideias e a “[...] familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2022, p.41). De acordo com a temática do presente trabalho, procurou-se escutar as educadoras e gestoras por meio de entrevistas semiestruturadas. Ao total foram entrevistadas oito participantes, sendo cinco professoras, duas gestoras e uma auxiliar de desenvolvimento infantil.³

Dado o caráter interacionista da entrevista como ferramenta metodológica, foi possível um diálogo com as participantes sobre a familiaridade com a Lei 10.639/03, as possíveis razões de não haver práticas mais efetivas acerca de uma educação antirracista e, principalmente, os pressupostos para uma formação docente possível, potente e urgente. Assim, a partilha de ideias possibilitou a compreensão de como as educadoras e gestoras, que estão à frente do trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 3 anos, interpretam o que seja uma educação antirracista para essa faixa etária e quais as dificuldades encontradas nesse percurso, sejam estruturais e/ou formativas.

Que possamos com este artigo, na defesa de uma educação pública de qualidade que de fato seja para todos e todas, ampliar as reflexões acerca das práticas antirracistas desde a creche como ação necessária e possível a partir de um processo formativo contínuo que possa romper com o racismo.

3. Ao longo do texto serão identificadas como: professoras (P1, P2, P3, P4 e P5); gestoras (G1 e G2) e a auxiliar de educação infantil (ADI). Considerando o lugar de fala se autodeclaram como: P1- branca; P2- parda; P3- branca; P4- negra; P5 – parda; G1 – parda; G2- branca; ADI- negra.

2. EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E DIREITO: A CRECHE E CRIANÇAS NEGRAS IMPORTAM

A instituição creche, diante do seu percurso histórico, é caracterizada por nós enquanto espaço de resistência, pois para este serviço, existe a perspectiva de acolher as crianças, suas necessidades e potencialidades, dispondo do cuidar e do educar como ações indissociáveis. Crianças que até pouco tempo eram tidas como adultos em miniatura, sem que suas necessidades fossem atendidas. Crianças que neste tempo, a partir de uma educação antirracista efetiva terão a possibilidade de construção de uma identidade positiva de si desde a primeira infância, transgredindo e escrevendo outra história. Desta forma, a creche se constrói enquanto um espaço público, onde desde bem pequenas as crianças possam conhecer, reconhecer e valorizar as suas identidades.

Espaço de resistência que a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) passa a integrar a Educação Básica e mesmo sem caráter obrigatório é direito de todas as crianças. Resistência que precisa ser compreendida em sua interseccionalidade, pois a sua relevância social ainda é carregada de discriminações raciais, etárias, de gênero, regionais, que por vezes interferem em investimentos e visibilidade.

Sob a perspectiva etária e racial, destaca-se o termo utilizado na pesquisa "crianças negras importam", uma vez que historicamente a infância não era valorizada e quando chamamos atenção para o lugar das crianças negras os dados são ainda mais assustadores. Como exemplo dessa desvalorização da infância negra, o caso da criança Miguel Otávio Santana da Silva, cuja a morte representa um 1801⁴ que não acabou. Na ocasião, a mãe da criança, uma trabalhadora doméstica em um prédio de luxo em Recife, precisa leva-lo até o trabalho, devido ao fechamento das escolas pela crise sanitária da Covid 19 e ao sair para passear com o cachorro da família, seu filho que chorava a sua procura foi colocado sozinho no elevador do prédio pela patroa da mãe, chegou ao nono andar e caiu, não resistindo ao impacto da queda.

Esse triste episódio é o retrato do racismo no Brasil, onde pela cor da pele é determinado o que Arroyo (2019) denomina como vidas ameaçadas e não vivíveis. Em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que concebe a criança como um sujeito de direitos, no contexto do caso relatado e de tantas outras vidas de crianças negras mortas e negligenciadas todos os dias, é importante refletir sobre de quais crianças estamos nos referindo quando falamos em direitos?

O racismo estrutural tão incrustado nos nossos padrões de poder, de classe, gênero, de trabalho [...]. Acrescenta radicalidades antiéticas aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais e até pedagógicos de ameaçar vidas. Os noticiários de mortes, extermínios, os corpos, a cor dos criminalizados revela que vidas ameaçadas têm cor, têm classe. Desde a Colônia, no Império e na República o poder tem cor, a etnia - povos originários, a raça - negros escravizados decretados escravizáveis, expropriados de suas terras, de sua condição humana, decretados deficientes em humanidade. Vidas ameaçadas, extermináveis. A cor do poder, da justiça persiste (ARROYO, 2019, p. 59).

No contexto da educação, Bento (2012) reflete sobre as diferenças de trato com as crianças negras e alerta que desde bem pequenas essas crianças já conseguem ter essa percepção e as consequências se dão em sentimentos de auto rejeição e negação de suas características, em razão de não se verem representadas nos diversos contextos, o que resulta em uma desumanização desses corpos.

Esse cuidado com o trato em relação aos bebês e crianças bem pequenas desde o seu nascimento, valida a concepção de que as crianças já são e não serão, ou seja, o tempo da criança é o agora e que não estão sujeitas a vir a ser, esta ideia por sua vez, reforça o conceito de democracia racial, bem como uma percepção etária de que devido a pouca idade as crianças não sofrem e/ou propagam racismo, concebendo-as como universais, desconsiderando as interseccionalidade que permeiam e atravessam as relações sociais.

Romper com a ideia de as crianças são todas iguais é trazer para reflexão o silenciamento (CAVALLEIRO, 2003) sobre o racismo na educação infantil. Ou seja, se o racismo de acordo com o contexto histórico no nosso país tem uma característica estrutural, bebês e crianças bem pequenas, conseqüentemente, são atingidas pela omissão das instituições educacionais tornando-se vítimas de um sistema opressor.

4. O período caracteriza o século de assinatura da Lei Áurea, que, em seu curto texto, proclama a liberdade de pessoas escravizadas, sem garantir as condições necessárias à moradia, alimentação, educação, trabalho e renda, o que continuou contribuindo para a desvalorização e abismo social entre negros(as) e brancos(as) e impediu a promoção da inserção de negros e negras na sociedade.

Promover uma educação para o atendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real de formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil – familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta (CAVALLEIRO, 2003, p. 38).

Portanto, apenas quando todas as crianças negras e não negras forem representadas nos espaços de educação, é que poderemos falar em direitos das crianças, ao contrário têm-se documentos que não são respeitados, refletidos e colocados em prática, ficam apenas no papel (GONÇALVES, 2016), sem políticas públicas que de fato os viabilizem.

Diante disso, enquanto educadores(as) precisamos chegar até as crianças antes do racismo, oportunizando o seu direito de construir uma identidade positiva de si e do(a) outro(a) e neste trabalho nossa aposta é a formação enquanto possibilidade e potencia para a efetivação de uma educação antirracista, considerando a percepção docente na compreensão da legislação, práticas e necessidades formativas.

Formação esta que também é atravessada pelo racismo, que precisa ser problematizada como mais uma consequência do período escravocrata (1535 – 1888), à medida que em sua concepção a escola pública foi pensada para o atendimento de negros e pobres. Desta maneira, nunca houve uma preocupação efetiva com a formação daqueles(as) que estavam à frente no processo de ensino, pois o objetivo da elite brasileira era a formação de mão de obra na intenção de manutenção das classes dominantes, que por sua vez investiam para seus(suas) filhos(as) em uma educação na qual pudessem alcançar posições de prestígio social, o que caracteriza, além do elitismo, o dualismo e seletividade da educação brasileira, ou seja, a falta de qualificação dos(as) profissionais docentes contribuía para a manutenção deste cenário.

Mesmo diante deste cenário, de falta de condições de acesso aos bens sociais para os negros e negras

e de formação para aqueles(as) que estavam à frente dos espaços de educação, os movimentos populares buscavam levar o mínimo de instrução para as pessoas ditas como minorias, porém devido as fortes repressões políticas, apenas em 1988 a educação pública passou a ser um direito de todas as pessoas e em 1996 a formação docente em caráter de nível superior se torna obrigatória.

Em um viés cronológico, a educação brasileira possui o que Arroyo (2014) denomina como lacunas intencionais de tempo, no que diz respeito ao seu percurso entre ações, retrocessos e formação docente, tornando-se ainda maiores quando a pauta é educação antirracista.

Nesse sentido, o conceito de inacabamento de Freire (2006) cabe enquanto um despertar sobre o papel da formação docente, considerando o contexto histórico do Brasil, pois traz a possibilidade de novos caminhos, na busca por uma ressignificação da história que nos foi contada, uma história única (ADICH, 2019), reconhecendo processos históricos que se pautem em uma leitura social entre causas, consequências e resultados da constituição de um país que tem como cerne a escravização da população negra.

Importante reintegrar que, como reflete Nogueira (2021), não se trata de uma ação salvadora, mas o investimento na formação docente na perspectiva antirracista é um caminho possível na urgência de transformações sociais.

Em busca de transformações efetivas, a escuta das profissionais durante a pesquisa, vislumbra um caminho formativo que atinja expectativas, agregue e amplie conhecimento na construção de uma educação antirracista desde a creche.

3. “É PRECISO UMA ALDEIA INTEIRA PARA EDUCAR UMA CRIANÇA”: COMPREENDER, PRATICAR E FORMAR PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A interpretação do princípio coletivo da educação, anunciado no provérbio africano em destaque, ressalta a urgência de ações efetivas no âmbito antirracista. Uma educação que só é possível no plural envolvendo legislações, documentos, estruturas, recursos materiais, políticas públicas, práticas e conforme já anunciado, uma organização formativa que possa respaldar

os fazeres, para a transformação de realidades pedagógicas que ainda têm como base um currículo que não abrange a diversidade na prática.

Refletir sobre o caráter coletivo é tornar possível a ampliação da rede de discussão, reafirmando o que anunciava Freire (2006, p.21) de que “[...] não há docência sem discência”, ou seja, diante da crescente da temática, esperar não é uma opção, pois o tempo das crianças é o agora, e a educação antirracista não pode ser opcional, tem caráter legal e colocá-la em prática faz parte do nosso compromisso social com a educação, uma postura ética que convida profissionais da educação a repensar sobre o contexto histórico e “repensar a docência” para que “Outros Sujeitos” (ARROYO, 2014) possam ter suas histórias representadas.

Essas reflexões exigem coragem, para o enfrentamento a uma sociedade que nega a existência do racismo ao passo que exclui e marginaliza, haja vista que trazer esse debate para o chão da creche implica em quebra de paradigmas, no sentido de ressignificar as concepções construídas a partir de uma estrutura racista no que diz respeito à creche, às infâncias negras, à formação docente, às práticas e ao que de fato caracteriza uma educação antirracista.

Porém, para que o processo formativo não seja mais um pacote que chega até o chão da creche desconsiderando o que pensam as equipes docentes e gestoras que estão no contato direto com as crianças e realizando o planejamento da prática, foi preciso escutá-las, e a partir dessa escuta, foram levantadas categorias que permitiram a reflexão sobre a ação de compreender, praticar e formar para uma educação antirracista.

No que concerne à compreensão sobre a lei 10.639/03 e a educação antirracista, todas as entrevistadas afirmam conhecer, a maioria por ouvir falar; e com a evidência do assunto enquanto uma necessidade formativa da rede municipal, sabem que é uma obrigatoriedade, entretanto na ausência de um acompanhamento mais sistematizado a respeito, ainda existe o lugar da espera por ações que cheguem de forma hierárquica, para que ações, mesmo que de maneira pontual, sejam organizadas e possíveis. Durante seus depoimentos, as participantes apresentaram pontos importantes de reflexão ainda ao que tange as possibilidades de compreensão, bem como o questionamento de

uma delas sobre o que de fato seja uma educação antirracista na prática.

Tal questionamento possibilitou refletir sobre como os conceitos chegam e começam a ser difundidos no chão das instituições sem que efetivamente haja uma compreensão mais aprofundada, o que favorece as práticas superficiais e ausência de discussões que ultrapassem o senso comum e tenham como respaldo uma fundamentação teórica que ofereça base argumentativa. Sendo esta uma fragilidade que pode ser minimizada por meio da constituição da profissionalidade docente, que se caracteriza pela construção de conhecimento que, a partir do senso comum, caminhe na perspectiva de uma consciência crítica sobre a realidade.

A necessidade da constituição da profissionalidade docente é reveladora na fala de uma das participantes -P4, que confessa ter medo de falar sobre educação antirracista e lamenta não saber mais para poder colaborar e orientar não só com as crianças com as quais trabalha, mas também para que tenha argumentos e possa se respaldar quando ela mesma sofre racismo.

Essa fala reintegra a necessidade de uma educação antirracista desde a creche, em um viés de transformação de pessoas, a fim de que estas possam transformar suas realidades (FREIRE, 2006) e de uma maneira mais abrangente almejar a transformação do mundo. Desta forma, a educação antirracista deveria assumir, ou melhor, deverá ser intrínseca aos processos educativos, visto que,

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há de se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora (BRASIL, 2013, p. 19).

Nesse contexto do compromisso da educação na perspectiva antirracista, a uma das participantes – P1

reafirma a Educação Infantil como base e a importância de um trabalho consistente e coeso desde a creche, em concordância ao que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica sobre a etapa da Educação Infantil:

[...] os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação (BRASIL, 2013, p. 36).

Essa afirmação torna a compreensão de duas das participantes contraditórias P2 e P4, à medida que, durante as entrevistas, relataram situações vividas apenas com o Ensino Fundamental, o que corrobora com a concepção de crianças pequenas como vir a ser, bem como com a ideia equivocada de que devido a pouca idade os bebês e as crianças pequenas não sofrem e/ou propagam racismo. O que de acordo com uma das gestoras entrevistadas, perpassa por uma necessidade de reeducação em relação a concepções e ainda por uma necessidade de resgate da própria identidade, “[...] consigo enxergar a necessidade, mas precisei voltar e me compreender, para depois conseguir levar a discussão para o grupo” (GESTORA 2).

Assumir nossas identidades, a partir dessa compreensão que a efetivação de uma educação antirracista perpassa pela esfera individual, mas que considere a relevância coletiva, entendendo que são nas relações que nos constituímos enquanto humanidade, é um desafio.

Essa percepção da necessidade de resgate identitário foi defendida pela Professora 5 (P5) como sendo de extrema importância, ou seja, que enquanto indivíduos saibamos de onde viemos, nossas origens, para uma projeção de que sociedade queremos lutar.

Nós somos frutos disso! Eu sou uma pessoa que sou fruto disso, a minha vó era filha de negro e índio, o que chamamos de bugra. Eu sou negra! “Ah, mas você é tão branquinha, tão clarinha!” Mas eu faço parte desse inconsciente. Eu faço parte disso. Então aqui a gente procura dar referências sim do negro, do índio e também de outras etnias, trabalhar com as crianças, apresentar. Então a gente precisa tentar suscitar nas

crianças a questão do pertencimento, nós estamos em um país miscigenado, estamos em um país onde nós temos uma dívida grande com essas pessoas, com os nossos ancestrais. Nós não podemos deixar isso passar, essa história, nós não podemos deixar isso passar, precisar estar sempre valorizando (PROFESSORA 5).

Outra posição mais crítica foi apresentada pela participante mais jovem do grupo de entrevistadas - ADI, que problematiza a falta de obrigatoriedade na participação nas formações, mesmo que poucas, com a temática racial, o que é contraditório, considerando o caráter obrigatório da legislação.

Todos os depoimentos apresentados representam e/ou contextualizam o lugar de onde fala cada participante, todavia é importante a ressignificação desses lugares assumindo uma educação antirracista, com o propósito do pensar certo (FREIRE, 2006), ou seja, com um princípio dialógico entre passado, presente e futuro mostrando-se disponível a mudanças e assumindo-as enquanto um compromisso ético e coerente. O pensar certo, em consonância as ideias de Freire (2006), é a superação ingênua das práticas, refletindo sobre o fazer, o que exige criticidade, neste caso, sobre o processo histórico brasileiro.

Sobre as práticas, os resultados da pesquisa trazem possibilidades e desafios. Embora os desafios sejam maiores, enquanto possibilidades foi unânime o reconhecimento da literatura como instrumento para as discussões raciais. Mas, apesar disso, ainda existe um déficit em relação às escolhas e compra, bem como a compreensão do que seja uma narrativa que valorize a cultura negra, sem reforçar estereótipos socialmente construídos, o que só é possível no compartilhar de conhecimentos e em um processo de formação contínuo e coerente.

Ainda como possibilidades, duas participantes (ADI e P1), sinalizaram a construção da identidade como um contexto que permeia as práticas na Educação Infantil, portanto um trabalho de valorização dos corpos e suas características, permitindo que desde bem pequenas as crianças possam reconhecer seu pertencimento, sendo esse pertencimento, de acordo com Bento (2012), elemento fundamental de engajamento na luta política. Essa possibilidade de explorar as identidades também se torna um desafio à medida que as participantes trazem a dificuldade de lidar com determinadas situações trazidas pelas crianças, principalmente em relação aos cabelos das crianças, sendo as intervenções

rasas por falta de um conhecimento mais elaborado a respeito. Situação esta que nos faz refletir sobre o silenciamento problematizado por Cavalleiro (2003), “[...] ao silenciar a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo” (CAVALLEIRO, 2003, p. 100).

A exploração de músicas, brincadeiras e instrumentos musicais também são citadas como possibilidades pelas participantes e, apesar das outras diversas situações que envolvem uma rotina de creche, ainda é um desafio garantir que ações antirracistas façam parte do cotidiano e não apareçam como situações paliativas para responder a demandas externas, advindas de ações via Secretaria de Educação, segundo os relatos de quatro participantes (P1, P2, P3 e P4). Essas profissionais relatam a dificuldade de abordagem da temática diante da ausência de uma formação mais sistematizada, com isso a necessidade de ter conhecimento para uma prática mais diversa e abrangente, bem como a discussão sobre racismo apenas quando acontecem situações pontuais, o que a P4 denomina como “apagar fogo”.

Este comportamento, segundo uma participante (ADI), resulta em práticas descontextualizadas, que não se conversam, se repetem sem uma reflexão necessária sobre os fazeres, o que pode ser relacionado com conceito de Guerreiro Ramos (BARBOSA, 2006) sobre o “negro tema” não como o “negro vida”, caracterizando uma ausência de práticas que efetivamente tenham significado, não apenas para as crianças, mas como para os(as) profissionais envolvidos(as).

A lista de desafios aumenta à medida que se coloca em pauta o acesso a materiais diversificados, o que chamamos de materialidades, o contato com esses recursos possibilita às crianças, mesmo de forma mais abstrata, conhecer outras culturas. Contudo, as entrevistadas assinalam que, por vezes, esse tipo de material é custeado pelas próprias professoras, o que reflete a ausência, ou pode-se arriscar dizer falta de interesse, das políticas públicas que possam proporcionar o acesso de todas as instituições educativas a materiais de apoio enquanto ferramentas de trabalho.

Essas políticas públicas são necessárias para um caminho formativo contínuo, que possibilite embasamento teórico, o que pode minimizar os modismos pedagógicos, “[...] a gente está falando muito do brincar heurístico agora, o brincar com a natureza,

dos materiais não estruturados. É curioso né, é isso, é a gente de novo embranquecendo as narrativas. Uma coisa que é natural dos povos indígenas e africanos” (ADI). A adoção desses slogans no ambiente pedagógico também é um reflexo da necessidade de conhecer e reconhecer o que é o nosso, o que faz parte da nossa cultura, na constituição de um país que tem como base as influências dos povos originários, os povos africanos e afrodescendentes.

Além dos materiais, trazer manifestações culturais para dentro dos espaços torna-se um desafio à medida que a única referência termina sendo a capoeira, o que coloca a população negra sempre nesse lugar estereotipado à determinadas funções, fazeres, conhecimento. É importante que essa manifestação, assim como o samba, esteja nos espaços de educação, mas é preciso cuidado para que pessoas negras possam estar presentes para falar de tantas situações que envolvem a vida da sociedade como um todo, seja na educação, saúde e principalmente no viés da pesquisa, sobre a importância das instituições educacionais no combate ao racismo. Conhecer espaços de cultura no município ou fora dele é uma carência apontada pelas entrevistadas; em relação às crianças existe uma problemática estrutural de transporte e para os(as) profissionais, impedimentos burocráticos, como a falta de formação em serviço, a possibilidade de agregar esses momentos em troca dos momentos de reunião pedagógica, sendo que para essa organização já existem dias e horários pré-estabelecidos, o que facilitaria a participação.

Um exemplo discutido na pesquisa são os valores civilizatórios (TRINDADE, 2005), dentre eles circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, oralidade, conceitos que fazem parte das rotinas permanentes na Educação Infantil e apesar disso não são conhecidos como elementos culturais e seus significados epistêmicos de acordo com as culturas dos povos originários, africanos e afrodescendentes. E não se trata de colocar os valores civilizatórios em um lugar comum, mas sim de valorizar e sulear (SANTOS, 2012) as nossas referências, fazendo-as dialogar e assim construir outro paradigma de conhecimento, valorizando o território brasileiro, sua intelectualidade e sua cultura.

Entre desafios e possibilidades é possível identificar a necessidade de mudança de postura, diminuindo a distância entre o que de fala e o que se faz (FREIRE,

2006), essa mudança precisa permear todos os fazeres do cotidiano, não é suficiente apenas cartazes com a presença de crianças negras, é preciso valorizar e respeitar suas características, fazendo com que estas se sintam pertencentes nas relações sociais. Para a efetivação dessas mudanças, a professora 2 destaca as discussões sobre o como fazer, pois, segundo ela, sabem da obrigatoriedade da legislação, estão se apropriando da compreensão sobre o porque, mas ainda tem uma lacuna sobre o como, principalmente no atendimento à faixa etária da creche.

Existe um processo crescente das discussões sobre as relações étnico-raciais, contudo, não há tempo para a espera, essas mudanças são urgentes e imediatas, para tanto o investimento nos processos formativos é um caminho possível, provocando um despertar para a necessidade de conhecer as origens dos conceitos que fazem parte do cotidiano das instituições, a fim de que se possam nomear os fazeres no viés histórico, ancestral e de valorização de cultura. Trata-se, portanto, de um desafio que vislumbra uma educação que, de fato, seja um direito, na qual as práticas antirracistas se configurem como a utopia docente, cada vez mais presente. Essa utopia, de acordo com Freitas (2010, p.680), se faz necessária para que a "[...] prática educativa se realize como enfrentamento ao contexto atual", de ações pontuais e ainda com muitos desafios.

No que diz respeito às necessidades formativas, os resultados da pesquisa evidenciam, esse foi um ponto unânime entre as participantes, a ausência de processos de formação sobre a temática racial que tenham continuidade, e quando ocorrem são pontuais e não trazem abrangência e respaldos práticos de como fazer, principalmente quando se trata de crianças tão pequenas. Salientam que são necessárias a visão teórica e a fundamentação dos processos, que existe o "o que", que são as legislações e a determinação de uma educação antirracista, "o porquê", considerando todo o processo histórico no nosso país, porém ainda falta o "como", como colocar tudo isso em prática.

Essas lacunas formativas denunciadas pelas participantes podem ser interpretadas como falta de interesse do poder público, considerando o histórico de desvalorização da escola pública e, em consequência, a formação adequada aos(as) seus/suas profissionais, visto que a formação inicial dos(as) profissionais de educação ainda não dá conta da complexidade dessas

discussões, como também pelo fato de muitos(as) docentes já terem concluído esse percurso em períodos em que a discussão sobre o racismo ainda não era uma pauta social abrangente.

As formações, de acordo com as participantes, foram caracterizadas na pesquisa como possibilidades macro e micro. Macro, sendo esta, envolvendo uma organização mais sistematizada das secretarias de educação, a fim de oportunizar que todas as pessoas envolvidas nos processos educativos pudessem ter a oportunidade de participação, considerando que a maneira como recebemos essas informações e construímos nosso conhecimento têm relação direta com as nossas experiências de vida e o lugar que ocupamos nesse contexto, ou seja, ter um(a) interlocutor(a) pode interferir de maneira significativa na relação com as discussões.

Ainda em relação a essas organizações em caráter de rede, a Professora 2, destaca a formação em serviço como primordial, um investimento necessário, pois quando se trata de formações fora do horário de trabalho, a participação torna facultativa e não atinge o objetivo de formação continuada e institucional.

Considerando que a educação antirracista não pode ser uma opção, no sentido das formações micro, as reuniões pedagógicas semanais são espaços essenciais nessa construção formativa e que poderiam ser aproveitados mais efetivamente, bem como desburocratizar esses momentos também seria um caminho, visto que, como denuncia a Professora 3, por vezes, acontecem formações sobre a temática racial, porém não é permitida a troca pelas reuniões semanais, o que se torna um dificultador, tendo em vista a jornada semanal de 60h de boa parcela dos(as) profissionais da educação.

Diante desses pontos, as participantes consideram os momentos de reunião pedagógica semanal como uma estratégia potente de formação, o que determina o caráter individual e coletivo das formações. Individual que perpassa pelas experiências e coletivo que reafirma a responsabilidade com o espaço público, o atendimento as exigências legais e a oferta de educação de qualidade para todos e todas.

Se existe uma temática que é obrigatória, se precisamos formar e as pessoas podem escolher em se formar ou não, é preciso usar esse espaço para a formação dessas pessoas. Trazer pessoas

negras então. Os projetos precisam ser tocados por pessoas negras. Na faculdade que eu estou fazendo mesmo, tinha uma matéria sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira e o professor era branco. Então é uma coisa engraçada... assim, se a gente está falando da temática racial e sobre garantir a equidade das pessoas negras racializadas, indígenas, enfim no mundo, como faremos isso se a pessoa não está representada nem no próprio projeto? Então acho que a primeira coisa é pensar o projeto com esses profissionais. E trazer para a formação dos nossos profissionais essas pessoas. E se a RPS é um momento de formação, porque não trazer essas questões para esse momento? (ADI)

Sendo a formação em serviço um pressuposto formativo, enquanto conteúdos necessários para esses encontros as participantes destacam: apresentação e discussão da lei 10.639/03 na perspectiva das práticas; aquisição de materiais de apoio como livros e brinquedos; ampliação de repertório cultural como visitas a museus, centros culturais; a abordagem da temática racial com as famílias; assumir o espaço público como um espaço de todos e todas; fortalecimento das equipes gestoras, visto que na ausência de ações sistematizadas do poder público, a orientação sobre o trabalho passa pelo encorajamento e incentivo às ações por este segmento; mudanças de vocabulário de acordo com o tempo histórico de desconstruções de um racismo perverso. Nesse contexto é possível afirmar que assim como o corpo é um instrumento político, a comunicação também assume um posicionamento ideológico na forma que se fala, como fala e a quem se fala, o que deve se desdobrar em problematizações e reflexões.

Ainda sobre conteúdos necessários, o empoderamento dos(as) docentes se torna um instrumento para uma prática antirracista mais segura e potente, porém não é possível esperar que todos(as) os(as) profissionais estejam prontos(as), até porque, como conceitua Freire (2006), somos inacabados e sempre teremos o que aprender. Essa propriedade nas ações virá com as experiências do cotidiano e as trocas formativas, elas precisam ser agora, levando em conta que "[...] o racismo que incide sobre a vida das pessoas negras afeta de forma contundente as crianças negras. Nega a essas crianças não só o direito de viver no presente uma infância digna como também lhes anuncia um futuro incerto e inseguro" (GOMES, 2019, p. 1016).

Essa postura de ressignificação das ações vai ao encontro da práxis enquanto uma exigência de ação-

reflexão-ação (FREIRE, 2006), reconhecendo nosso papel na educação e, inclusive, a nossa responsabilidade social na atuação em espaços públicos. Diante dessa responsabilidade, cabe ao poder público em uma perspectiva macro viabilizar os momentos de diálogos e escuta, para que em esfera micro esses diálogos de desdobrassem em ações efetivas de combate ao racismo.

O tempo histórico nos exige uma leitura de mundo diversa e diante de todo o exposto defendemos a formação docente como um caminho possível, necessário e potente. Desse modo, legitima-se a escuta dessas profissionais, que estão na ação cotidiana com as crianças e, por vezes, também são vítimas de uma sociedade que nega e, conseqüentemente, por meio de suas estruturas históricas, ainda propaga o racismo de maneira perversa na constituição das identidades de meninos negros e meninas negras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico brasileiro é marcado pelo longo período de escravização da população negra, o que contribuiu e contribui para desigualdades sociais que marginalizam e desfavorecem o processo de humanização dessas pessoas. Nesse viés falar da história do Brasil não faz sentido sem o recorte racial, pois o que conhecemos enquanto organização social é permeada pelo racismo e sendo a educação parte fundamental da vida em sociedade é atravessada por ele.

A creche, enquanto espaço de resistência na luta pela garantia dos direitos da criança, tem um compromisso não apenas técnico, mas também ético, estético e político na construção de uma sociedade antirracista. Para tanto, a efetivação de práticas antirracistas implica investir na formação docente, reafirmando a responsabilidade social com o serviço público de qualidade e a busca por romper com o racismo que oprime e nega essas existências. Considerando a percepção docente na compreensão da legislação, práticas e necessidades formativas, a creche pode ser entendida como um alicerce de uma mudança tão necessária e urgente.

Diante dos resultados da pesquisa em tela, é legítimo afirmar que a compreensão acerca do que seja uma educação antirracista ainda é marcada por muitas

dúvidas e questionamentos, tendo em vista que refletir sobre a constituição do nosso país exige refletir também sobre quem somos, o lugar que ocupamos e o presente e futuro que desejamos enquanto humanidade, considerando toda a perversidade e consequências advindas do período escravocrata.

No que diz respeito às práticas, os desafios para sua efetivação se dão pela ausência de continuidade nas discussões, o que prejudica a apropriação sobre a temática e torna as ações pontuais e sem significado, pois não dialogam com o cotidiano. A falta de recursos como livros, brinquedos e outras materialidades denuncia o pouco investimento do poder público nessa temática, fazendo com que as docentes usem recursos próprios para que, minimamente, as crianças tenham acesso a outras culturas e as conheçam.

Enquanto necessidades formativas destaca-se a continuidade como um princípio, seguido da necessidade de ampliação de repertório pertinente ao modo de se trabalhar tal temática com bebês e crianças bem pequenas. Sendo a formação em serviço um caminho possível para atingir o alcance necessário diante da urgência de práticas que efetivamente atendam os princípios de uma educação antirracista desde a creche.

As ações que compreenderam os resultados da pesquisa refletem a educação antirracista em sua pluralidade, não só no que diz respeito à diversidade, mas, sobretudo, da necessidade de envolvimento de diferentes setores e segmentos. Enquanto educadores(as) temos uma responsabilidade social com a educação pública de qualidade, entretanto, sem o envolvimento efetivo do poder público em relação a oportunizar e investir nessas ações, as mesmas se tornam pontuais e não atingem o objetivo de rompimento com o racismo.

Os processos formativos tão urgentes e necessários assumem um papel transgressor, à medida que possibilitam a efetivação de práticas que se caracterizam libertadoras e emancipatórias para que a história única, contada até então, seja desnuda e possibilite transformações sociais.

Desta forma, toda a aldeia precisa ressignificar os olhares para a educação antirracista em especial no território da creche, para que desde bem pequenas todas as crianças, em especial as negras, possam ter os seus direitos garantidos, principalmente no que diz respeito a ser quem são sem estereótipos que as marginalizem e as neguem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Vidas ameaçadas**. Exigências-respostas Éticas da Educação e da Docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BARBOSA, Muryatan Santana. Guerreiro Ramos: o personalismo negro. **Tempo social** – Revista de Sociologia da USP. São Paulo, v.18, n. 2, 218 p. 217-228, nov. 2006.
- BENTO. Maria Aparecida da Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO. Maria Aparecida da Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. *In*: STRECK, Danilo K.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.
- FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015 – 1044, jul./set. 2019.
- GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. **Reunião Científica da ANPED-Educação**: movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR. Curitiba, 24 a 27 de junho, 2016.
- NOGUERA, Renato. Letramento Racial crítico no contexto da Lei 10.639/03. **Youtube**, mar./2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/MargensClinicas/videos/16%C2%AA-live-de-aquilombamento-nas-margens/629915375019786/> Acesso em 15 jan.2022.
- RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. Epistemologia do Sul. **YouTube**, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=URgYgH2NvZM>. Acesso em: Acesso em 16 jan. 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil. *In: Valores Afro-brasileiros na Educação*. Boletim 22, 2005. p. 30-35.

ZITKOSKI, Jaime José. Pensar Certo. *In: STRECK, Danilo K.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org). Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica. 2010.

Maria Cristiane Lopes da Silva ¹***Views on conflict mediation and moral*****Resumo:**

A mediação de conflitos, foco e razão do presente estudo, surge do recorte de pesquisas e experiências da trajetória das autoras em escolas da rede pública. A mediação aqui descrita se refere a uma possibilidade de diálogo por meio de princípios e técnicas para cuidar dos conflitos e da prevenção da violência no campo escolar. Essa tecnologia social e relacional, compreendida como a mediação de conflitos, tem como um dos princípios a participação voluntária dos envolvidos em situações conflituosas, que se reúnem para conversar mediados por uma terceira pessoa imparcial – mediador/a – que conduzirá o diálogo. Neste âmbito, objetiva-se refletir como a mediação é percebida pelos/as professores/as a partir da perspectiva moral. A metodologia foi qualitativa, com o uso de entrevistas focalizadas e do diário de campo. Os resultados são reflexões obtidas a partir da percepção de interlocutores/as, sem a finalidade de esvaziar as discussões aqui propostas.

Palavras-chave: Mediação de conflitos. Escola. Moral.

Abstract:

Conflict mediation, the focus and reason for this study, arises from the research and experiences of the authors' trajectory in public schools. The mediation described here refers to a possibility of dialogue through principles and techniques to deal with conflicts and violence prevention in the school field. This social and relational technology, understood as conflict mediation, has as one of its principles the voluntary participation of those involved in conflict situations, who come together to talk mediated by an impartial third person – mediator – who will lead the dialogue. In this context, the objective is to reflect on how mediation is perceived by teachers, from a moral perspective. The methodology was qualitative, using focused interviews and a field diary. The results are reflections from the perception of interlocutors, without the purpose of emptying the discussions proposed here.

Keywords: *Conflicts Mediation. School. Moral.*

1. Docente da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (PPGS/UFC). Pesquisadora Associada ao Laboratório de Estudo e Pesquisa da Conflitualidade e da Violência da Universidade Estadual do Ceará (COVIO/UECE) e coordenadora da Linha Participação Social e Práticas da Não Violência (COVIO/UECE).

1. INTRODUÇÃO

O fenômeno da violência no campo das escolas vem se tornando palco de discussões e visibilidades na sociedade. Todavia, não é um fato recente já que podemos encontrar diversos casos na história ocidental moderna. Desde meados da década de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) se concentra em pesquisas sobre a temática violência e juventude, envolvendo estudos que possam fomentar contribuições para as possíveis soluções dos problemas que afetam os jovens. A escola não deixa de ser um desses espaços vulneráveis aos problemas ocasionados por constantes e multifacetados atos de violências.

De acordo com pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (2020), o aumento da violência segue em constante ascensão. Com relação aos professores que sofreram algum tipo de agressão, no ano de 2014 chegou-se a um total de 44%. Em 2017, esse percentual passou para 51% e, no ano de 2019, a uma taxa de 54%. Isso equivale a mais da metade dos (as) professores(as) da rede de ensino básico. Quanto aos estudantes que afirmaram ter presenciado cenas de violência em suas escolas, em 2014 a taxa era de 77%; em 2017, atingiu 80%; em 2018 e no ano de 2019, chegou a 81%.

Este quadro revela que no Brasil ocorre um aumento considerável da violência escolar, tanto na visão dos/as professores/as quanto dos/as estudantes. Tal violência é configurada de várias formas: física, simbólica e estrutural, que maltrata, que destrói os laços de convivência e até que chega a comprometer os saberes pedagógicos, fazendo os/as estudantes se evadirem da escola. O fenômeno da violência fragiliza a construção de diálogos e torna as bases de socialização vulneráveis, sinalizando que a escola, por ser um ambiente de formação e informação, carece de mecanismos distintos no processo de sociabilidades e de formas de lidar dos conflitos.

A violência tem múltiplas formas e se diversifica de acordo com as normas sociais estabelecidas (MICHAUD, 1989). Assim, para caracterizarmos uma ação como uma prática violenta, é necessário reconhecer quando referida ação ultrapassa "as regras socialmente institucionalizadas; ou seja, quando perturba a ordem" (SOUSA, 2015, p.34).

Na tentativa de buscar dispositivos e estratégias para cuidar dos conflitos, compreendidos como divergências, desentendimentos naturais no processo de sociabilidades, e configurados, no cotidiano da escola por meio de indisciplina e nas transgressões das regras, a mediação de conflitos conquistou espaço (SILVA; ALMEIDA; ALMEIDA, 2022). Frente a isto, importante é indagar: que é mediação de conflitos? No sentido etimológico, mediação vem do latim *mediatio* de *mediari*, que significa dividir, estar no meio, "ação ou efeito de mediar. Ação de auxiliar como intermediário entre indivíduos ou grupo de pessoas; intervenção" (RISCO, 2020).

Conforme Warat (2001, p.76), a mediação de conflitos é um ofício de "reconstrução simbólica, imaginária e sensível com o outro do conflito". É, portanto, uma forma de cuidado, de transformação, na qual as pessoas em dissensão sejam capazes de conversar sobre os seus sentimentos e suas necessidades e, conduzidos por um terceiro, a encontrar suas respostas diante de suas divergências.

A mediação é, dessa forma, uma estratégia significativa de possibilidade de construção dialógica entre as pessoas para que elas possam encontrar soluções para seus próprios problemas, sem que haja violência, mas sim um resultado cuidadoso de compreensões dos dissensos. Consoante aos argumentos de Vezzulla (2011), a mediação de conflitos fortalece a capacidade de diálogo baseado no respeito, na empatia e na autogestão da situação problema; de outro modo,

o meu conceito da mediação ultrapassa o procedimento de resolução de conflitos para se transformar numa filosofia e ideologia de relacionamento social. A sua proposta de apropriação responsável dos problemas e fundamentalmente a proposta de autogestão para uma comunidade participativa, cooperativa; ciente de ser protagonista da planificação e construção do futuro. Em síntese a mediação promove a emancipação das comunidades no desenvolvimento das capacidades de participação, relacionamento cooperativo e solidário, criatividade e sensibilização na procura de programação e implementação de seu futuro (VEZZULLA, 2011, p.41).

Almeida (2009, p.146) converge com este pensamento afirmando que "a mediação, com sua capacidade de promover o crescimento moral por meio da revalorização de si mesmo e do reconhecimento do outro, representa uma oportunidade de transformar as relações competitivas em cooperativas". De alguma

forma, possibilita uma mobilidade de reflexão sobre as ações de conduta e as regras morais no cotidiano das instituições escolares.

A escola pode ser entendida como um campo de disputas e transformações que fazem emergir inúmeros dilemas e necessidades carregados de valores morais e controles sociais como, por exemplo, castigos e punições sem a possibilidade de diálogos no lidar com os conflitos que, muitas vezes, não condizem com as expectativas e os anseios dos sujeitos que compõem esse espaço. Estes tensionamentos tendem a fomentar um jogo de culpas entre a escola e os/as estudantes, ou vice-versa. As regras são reconhecidas pelos/as estudantes e professores/as, assim como seu descumprimento, mas, na maioria das vezes, elas não são construídas coletivamente, são incorporadas de maneira hierárquica, sem diálogo, causando certo desconforto em determinadas situações, como é o caso de uso de bonés, brincos, tintura no cabelo ou outra ornamentaria utilizadas pelos/as estudantes (SPOSITO e GALVÃO, 2004).

No plano da moral, Powell (2010) expõe que os teóricos clássicos compreendiam a moralidade como um fenômeno social possível de investigação sociológica e histórica, sendo que cada qual concebia o social de forma diferente, com objetivos e metodologias distintas. A ideia aqui não é a de aprofundarmos a discussão sobre esta temática, mas sim explorar as possíveis conexões dela com as percepções e as visões dos/as interlocutores/as da escola.

À vista disso, trazemos a discussão de Powell (2010) sobre o 'holismo' de Durkheim e o 'individualismo metodológico' de Weber, sem nos determos nas divergências que este autor apresenta sobre estes clássicos citados ou tampouco com o aprofundamento dessas teorias, o que não cabe no momento e no propósito deste estudo. Destacam-se, portanto, as contribuições que Powell (2010) apresenta sobre Weber, segundo o qual as estruturas sociais não têm existência própria, mas somente a partir da ação social dos indivíduos, com um sentido subjetivamente visado, orientado racionalmente segundo os fins; já em relação a Durkheim, o autor destaca a centralidade de sua análise na estrutura social nas quais a consciência individual é submetida à consciência coletiva, em que a coletividade age sobre o indivíduo, moldando o modo

de sentir, pensar e agir por meio de sanções e regras orientados pela moral da sociedade em seu tempo.

Diante desta noção geral, Powell (2010) defende uma análise mais abrangente das interações sociais, sem relativizar, no entanto, a moral. O autor parte da reflexão sobre como as moralidades são produzidas e transformadas ao considerar a necessidade emergencial, na sociedade contemporânea, da intersetorialidade dos sistemas sociais como uma consciência da realidade social que produz normas morais e informa as escolhas morais dos agentes sociais. Esforça-se, então, para incrementar esse diálogo para dentro do campo da escola, no entendimento da percepção dos/as interlocutores/as portadores de uma consciência que produz a moral e incide sobre suas escolhas morais com o uso da mediação de conflitos.

Esta perspectiva de análise suscita algumas questões em torno dessa temática: como os/as professores/as percebem a mediação de conflitos? Seria uma forma de "modificar" a ordem moral, partindo do pressuposto de que essa ordem moral escolar evoca o sentido de cumprimento das regras estabelecidas no ambiente da escola?

Neste fervilhar de indagações, objetiva-se fomentar a reflexão sobre como a mediação de conflitos é percebida pelos/as professores/as a partir da perspectiva da moral. Desta maneira, destaca-se que o presente artigo se propõe a evidenciar algumas reflexões provocativas sem a intenção de conclusões definitivas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Construir uma discussão sobre a mediação de conflitos é compreender que aconteceu uma determinada ruptura nas relações sociais para que um/uma terceiro/a, mediador/a, venha contribuir no processo de transformação do diálogo entre as pessoas em conflito, por meio de uma construção dialógica e satisfatória; ou seja, no sentido de oportunizar uma conversa para que ambos os sujeitos possam colocar seu posicionamento em relação ao que aconteceu, os sentimentos gerados a partir disso e as necessidades não atendidas. Dessa maneira, a mediação de conflitos conquista vários espaços, dentre os quais está o ambiente das escolas públicas.

A mediação de conflitos é uma realidade pouco expressiva nas escolas cearenses. São conhecidas algumas experiências pontuais interessantes por parte de alguns professores/as, como é o caso das escolas ora pesquisadas, que, apesar de os desafios serem uma realidade, tentam utilizar a técnica da mediação de conflitos para auxiliar nas práticas educativas, como uma tecnologia social e relacional, diante do cuidado do conflito e prevenção das violências (MARTINS; SILVA; ALMEIDA, 2019).

Segundo Almeida (2009), a mediação de conflitos na escola é importante aliada para ações colaborativas na solução dos problemas, ou, pelo menos, uma possibilidade para contribuir no lidar com os conflitos de maneira coparticipativa de todos/as os/as envolvidos/as na situação divergente, afastando-se do caráter punitivo para uma dimensão dialógica, nas quais o protagonismo juvenil age em potencial.

A mediação tem por base a convicção de que todos somos capazes de adquirir competências e desenvolver capacidades para a resolução de problemas, de uma forma positiva e criativa, através do diálogo. Ao trabalhar com valores como o reconhecimento e a responsabilidade, ao permitir a legitimação e a resolução de problemas com base na cooperação, diminuindo os níveis de tensão produzidos com o conflito, a autoridade não é ameaçada, mas, antes, legitimada e reconhecida (ALMEIDA, 2009, p. 143).

No relato da Coordenadora A da Escola 3, ela percebeu a importância da mediação na sua prática pedagógica, assim dizendo, "consigo agora usar a técnica da mediação escutando os alunos, vendo o que está por trás das falas, o que antes eu não fazia, antes sabe?... [pausa] eu mandava sair da sala sem nem procurar saber o que havia acontecido".

A Coordenadora A reconhece a contribuição da mediação de conflitos, contudo acrescenta que não era uma ação costumeira e na continuidade do relato afirma, "tenho receio de ser interpretada erroneamente pelos professores como perdendo minha moral, tem hora que é complicado".

Esta perspectiva da Coordenadora A tem a ver com o que argumenta Merton (2007), com a moral associada ao controle social, como um dispositivo de "gerenciamento de impulsos" que controla as tensões sociais. Por essa perspectiva viés, a entrevistada ficou receosa por não responder de acordo com o comportamento esperado;

ou seja, como diz Merton (2007), ela acabou violando o código social estabelecido, constituindo assim uma resposta anormal ao convencional.

Tal atitude se relaciona com o que diz Pharo (2004) sobre a 'avaliação moral', que se dá diante das situações, como a Coordenadora A que revela que "acho complicado e fico receosa". Conforme o autor, "sem sequer perceber, pois compartilha com outros agentes sociais uma série de valores e princípios racionais que imediatamente dão uma cor particular a cada tipo de argumento" (PHARO, 2004, p. 373, tradução minha).

Por outro lado, soma-se ainda Barreira (2014, p.15) sobre o sentido da autoridade pedagógica da escola que está sendo colocada em xeque, "um descompasso do lugar legitimado dos reprodutores de códigos sociais, fundantes das bases de sociabilidades. O envolvimento de jovens em práticas classificadas como defeituosas questiona as formas de controle social e autoridade [...]". Essa forma de conduta se alija da lógica educacional costumeira e das regras morais estabelecidas pela escola, muitas vezes arraigadas em intervenções punitivas ou sanções (SPOSITO; GALVÃO, 2004).

A escola se configura com uma coerência estrutural bastante consistente, horários determinados, uma distribuição física de espaços estabelecidos para as atividades, códigos reguladores de conduta e comportamentos moralmente esperados, um dispositivo de disciplinar corpos (FOUCAULT, 2009). Consoante Sposito e Galvão (2004), a instituição escolar carrega uma referência que norteia as ações educativas que muitas vezes são distantes de significado, tanto para os/as professores/as quanto também para os/as estudantes. Por sua vez, tais ações tornam o processo de sociabilidade distante e conflituoso, o que é perceptível neste relato:

Vejo a mediação aqui na escola como algo que ajuda, mas ainda está complicado realizar, porque nem todos os professores conhecem essa técnica; aqui na escola sou eu apenas, não está dentro da estrutura da escola, digo assim, não está dentro das normas estabelecidas, então quando acontece de um aluno desrespeitar o professor, a lógica é tirar de sala e levar para a direção da escola. Já tive uma situação que chamei o professor para a gente sentar e escutar os dois [pausa], sabe o que ele me disse? ... que a escola agora era outra, a direção passando a mão na cabeça dos alunos, "perdendo a moral". O que eu quero dizer não é que não acredito na mediação não; pelo contrário, acho que faz diferença na escola,

mas precisa fazer parte das normas da escola, das regras da escola (DIRETORA A, escola 2).

Observa-se que a mediação de conflitos é reconhecida pela Diretora A como algo que ajuda a fazer a diferença no ambiente escolar; contudo, ela levanta uma questão curiosa: que a mediação só faz sentido se fizer parte das normas e das regras escolares. Caso contrário, será vista como uma forma de perder a moral, como se estivesse cedendo o controle aos/as estudantes pelo fato apenas de 'chamar para conversar' e não agir de maneira punitiva ou com algum tipo de sanção.

Isso nos remete ao que Durkheim (2011) compreende como crise de autoridade moral, pois os valores são relacionados à ordem moral como objeto de valor, de respeito, como se fosse uma força emanada de inclinação às vontades da coletividade; ou melhor, no sentido que ele entende sobre Educação, como uma

ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2011, p.53-54).

O autor supracitado compreende a Educação como uma ação que desenvolve a força dos elementos morais, de maneira que se pode associar o que disse o professor que a Diretora A chamou para conversar ao atribuir a perda da moral utilizando a mediação de conflitos. Duas questões, ainda sem respostas, podem ser elencadas neste sentido: será que os professores não comungam com essa ideia da perda da moral? A mediação vem em desencontro às normas de conduta da instituição escolar?

No entanto, fazendo relação com o pensamento de Merton (2007), suscita-se um debate pertinente com a análise sobre os costumes e o controle e que, se estes dois elementos não estiverem integrados aos objetivos e às metas estabelecidas pela estrutura social, o que acontece é uma dissociação entre as aspirações e os procedimentos adotados. Correlata-se a este pensamento, a mediação de conflitos vista como não integrada aos objetivos e metas da instituição, por isso a concepção da Diretora A sobre a necessidade de atrelar a mediação às normativas da escola. Então, o que seria a mediação de conflitos no cotidiano dessas escolas?

Conforme o Coordenador B, a mediação lida de uma maneira dialógica com os conflitos, sendo considerada diferente diante das ações rotineiras. É uma forma de oportunizar certa horizontalidade na decisão das formas de buscar consenso ou possível solução dos problemas no contexto escolar. Entretanto, ele narra um aspecto pertinente para a reflexão:

A vida é dinâmica, na escola há um dinamismo muito grande, a gente não pode perder tempo, tudo acontece muito de repente, e então é mais fácil fazer valer o que rege as regras, o aluno "transgressor" deve resolver a situação logo, pelo menos era isso que eu pensava antes da mediação aqui na escola. Hoje, já tento encontrar tempo para escutar as pessoas que estão envolvidas no conflito, na briga. Chamo um, chamo o outro, depois sentamos todos juntos para conversar, fazer a mediação... [pausa] isso é muito bom, escutar todo mundo, não deixa de ser, sei lá, por exemplo, uma forma de a gente romper o controle de forma a punir os alunos; pergunto-me muitas vezes se estou fazendo certo, se isso realmente é bom, principalmente quando sou questionado, pois agora estou com muito tempo e estou agindo diferente (COORDENADOR B, Escola 4).

Percebe-se, nesta narrativa, que os sentidos e os significados atribuídos pelo Coordenador B sobre a situação é o que POWELL (2010) designa como individualismo metodológico da concepção weberiana, concebendo as estruturas sociais apenas como padrões na ação individual, uma crença legítima da ordem posta. Dessa forma, o Coordenador B se questiona sobre a correção de suas atitudes como se ele estivesse expressando que as ações dos outros fossem as únicas legítimas na ordem da situação; ou seja, como se as suas ações fossem limitadas à orientação dos valores morais.

Outra ponderação do Coordenador B é dizer que a mediação de conflitos é uma forma de romper o controle punitivo da instituição, comungando com a visão de Merton (2007) ao divagar que isso condiz com uma não conformidade com o que está estabelecido de controle da situação, sendo "impulsos que rompem o controle social, note-se, são considerados biologicamente derivados. Assume-se a não conformidade que está enraizada na natureza original" (MERTON, 2007, p. 672, tradução minha).

Merton (2007) esclarece que a conformidade resulta de um cálculo condicionado, que induz ao comportamento controlado, que acaba não rompendo os impulsos de ordem moral. Nesta acepção, o Coordenador B,

utilizando a mediação para enfrentar as situações problemas que surgem no cotidiano escolar, assumiu uma postura de não conformação ao controle punitivo e agiu de maneira diferente, apesar dos julgamentos morais que ele atribui a si mesmo, "estou fazendo certo, se isso realmente é bom", ou dos juízos de valores atribuídos pelos outros, "sou questionado, pois agora estou com muito tempo e estou agindo diferente", juízos estes que são recorrentes, também, em outros/as professores/as desta escola.

Voltando à concepção de conformidade, o Professor C partilha a ideia de que a não conformidade com as normas estabelecidas na escola, após conhecer a mediação de conflitos, o ajudou a ver o conteúdo que está nas regras morais da escola sem esquecer que há distorções morais: o que é visto como certo para uma pessoa necessariamente não é aceito por outras, sobretudo para os estudantes que não conseguem ver, por exemplo, a utilização de um boné ou outra ornamentaria em sala de aula como algo transgressor para o professor ou para a escola e vice-versa.

Ao considerar essa perspectiva do Professor C, convergindo com Pharo (2004), entendem-se questões que ultrapassam o contexto escolar: conseguir o consenso, 'um meio termo', a partir de alguns critérios; reconhecer os direitos dos outros e, se não for possível, o melhor é não apostar no que venha a prejudicar alguém; e que existem regras que são aceitáveis e outras não, dependendo da realidade. Isto pode ser visto, neste relato:

Depois que assumi a coordenação da escola, parecia que eu queria mostrar a minha moral com os alunos e até com os colegas professores, fiquei meio que isolada dentro da escola por conta disso, os professores não queriam conversar comigo e nem os alunos. E aí conheci a mediação naquele curso, vi que podia agir diferente e agora posso dizer que minhas atitudes são outras; agora converso, não imponho as regras (PROFESSOR C, Escola 4).

Outro aspecto relevante que esse Professor revelou diz respeito à associação que faz da moral com a autoridade, fomentando rejeição dos/as professores/as e estudantes. Barreira (2014) expõe como um "novo padrão de sociabilidade", em que não se sustenta mais os princípios de hierarquização das relações com autoridade, que não tem significado para a comunidade escolar, ressaltando a importância de ver que "o novo padrão provavelmente é impulsionado por mudanças na estrutura familiar e escolar nas sociedades

contemporâneas" (BARREIRA, 2014, p.15), configurando-se como uma espécie de "crise na disciplina" apreendida ao longo dos anos e também uma crise na "definição de limites".

Para Barreira (2014), a autoridade na escola pode estar associada à manutenção de controle e de disciplina, converge com uma postura rígida, sem oportunidade de diálogo, com uma hierarquia bem definida 'de quem manda e quem obedece'. A crise apontada por este autor está justamente nos novos padrões de sociabilidade relacionados à interação entre jovens, família e escola.

Entender a mediação de conflitos na escola é compreender como algo diferente da prática educativa voltada para punições e coerções pode ser uma possível abertura de novas perspectivas para o diálogo, de uma estratégia que contribui para melhores relacionamentos, mesmo diante dos problemas e das divergências (MARTINS; SILVA; ALMEIDA, 2019).

Almeida (2009, p. 143) acrescenta que a mediação impulsiona "a convicção de que todos somos capazes de adquirir competências e desenvolver capacidades para a resolução de problemas de uma forma positiva e criativa, por meio do diálogo". Na fala da Diretora A, esta reconhece a capacidade da mediação:

Agora primeiro escuto um, depois escuto o outro; só depois coloco ambas as partes frente a frente para conversar. Faço isso aqui na sala de mediação, porque antes eu já julgava um e julgava outro, julgava quem estava certo ou errado. Então posso dizer que a mediação me ajudou nisso, agora com a técnica da mediação não faço mais pré-julgamentos... Sabe?!... Antes de qualquer coisa eu os escuto, e eles próprios se colocam e percebem o que precisam fazer, não sou eu punindo, nem julgando, a mediação tem me ajudado muito com o clima saudável, solidário (DIRETORA A, Escola 2).

Dessa maneira, associa-se o que discute Merton (2007) sobre a força da estrutura social que quase elimina as relações afetivas, deixando de lado as considerações não racionais afastadas das normativas. Por assim dizer, a mediação impulsiona as relações afetivas a partir da escuta, não há julgamentos morais, como afirma a Diretora A, que ao utilizar a mediação como tecnologia social e relacional, oportuniza ficar 'atenta' de julgamentos de valores, inviabilizando a dicotomia do certo ou errado.

Neste aspecto, a mediação de conflitos assume um papel de "formação moral" para essa Diretora, que acabou mudando sua postura com os/as estudantes diante das situações problemas. Como diz Durkheim (2011), isso pode significar a função da educação moral da escola como um dever de maior intensidade social. A Diretora A viu na mediação uma forma de tornar a escola saudável e reguladora dos impulsos individuais em prol de laços sólidos e solidários (DURKHEIM, 2011).

Os/as professores/as ainda apontaram que a forma de ver e enfrentar as situações de conflito e de violência havia mudado, não julgando logo e tampouco utilizando medidas punitivas, então,

foi com a mediação, pelo menos falando de mim, que obtive melhores resultados; acho que eu tentava resolver os problemas de uma forma que não era certa, pegava as duas partes e colocava para conversar, os alunos se afrontam, frente a frente ali, e eu passava a julgar um e outro e tentava logo resolver a situação da minha maneira. Depois do conhecimento da técnica da mediação de conflitos, entendi que não era bem assim, eu estava agindo errado, agora escuto primeiro um, depois escuto o outro, e só após escutar individualmente que reúno todos para conversarem sem julgamentos e sem punição em mente, até porque o papel do mediador não é esse" (Professor C, Escola 4).

Ao longo dos relatos, percebe-se uma potencialidade significativa em torno da mediação de conflitos, conseqüentemente não exaurida neste estudo, tendo em vista que o universo da pesquisa exigia um esforço mais amplo de considerações e que a intenção não coube neste objetivo. As indagações consideradas partiram das seguintes questões: como os/as professores/as percebem a mediação de conflitos? Seria uma forma de "modificar" a ordem moral?

Sobre a mediação, no imaginário simbólico dos/as 4 (quatro) entrevistados/as, percebeu-se que a mediação de conflitos é uma forma diferente de lidar com as situações problemas na escola, desde a mudança de postura diante de conflitos até as formas de relacionamentos entre eles.

Para Almeida (2009, p. 69), "o processo de mediação gera uma oportunidade para que as pessoas expressem suas emoções e esclareçam seus sentimentos". Isto vai ao desencontro das práticas punitivas no ambiente escolar, sendo percebido pelos/as professores/as como uma forma incomum de cuidar dos conflitos e prevenir ações violentas. Portanto, os/as interlocutores/

as percebem a mediação de conflitos como uma possibilidade que contribui para as suas ações educativas, potencializando o diálogo e construindo pontes no enfrentamento das divergências.

Sobre a mediação ser uma forma de "modificar" a ordem moral escolar, os/as interlocutores/as não compreendem como uma mudança da ordem moral, mas sim como uma forma de favorecer a reflexão das regras morais, em que não impera julgamentos, sem o jogo do certo e do errado, impulsionando a conversa para que todos possam se expressar com seus sentimentos e suas necessidades. Ao mesmo tempo em que se escuta o outro (com seus anseios e suas motivações), também se é escutado conforme os/as professores/as salientaram.

Isso posto, os achados deste estudo não concluem definitivamente as indagações propostas, apenas são reflexões de um recorte em que precisam ser incluídas outras noções para discussões futuras; ou seja, são olhares subjetivos sobre a mediação de conflitos na escola.

3. METODOLOGIA

O percurso metodológico surgiu do recorte de estudos e experiências da trajetória das pesquisadoras deste artigo, que naquela ocasião estavam tentando se aproximar do objeto de estudo chamado Círculos de Construção de Paz como uma das práticas para cuidar dos conflitos nas escolas, indagando como esses círculos aconteciam no ambiente escolar. Na época da pesquisa, entre os anos de 2018 e 2020, estavam na função de formadoras das práticas restaurativas e observaram que a questão da mediação de conflitos surgiu nas discussões com os/as professores/as. Entretanto, os dados coletados não foram todos utilizados visto que os objetivos da pesquisa eram outros, daí a aplicação neste escrito.

As bases de referências teóricas utilizadas para este estudo partiram de Vezzulla (2010, 2004) e Almeida (2009) para o entendimento da mediação de conflitos na escola; de Merton (2007) e Powell (2010), para a discussão da moral; e, para a referência sobre a escola em si, ambiente onde ocorrem os conflitos, têm-se Sposito e Galvão (2004) e Barreira (2014). Opta-se pela metodologia qualitativa, com instrumentais de coleta de dados, entrevista focalizada e uso de diário de

campo. O resultado desta pesquisa apresenta alguns pontos relevantes sobre a discussão da mediação de conflitos relacionada às normas de convivência e às regras morais defendidas pelos/as professores/as sem a finalidade de dissipar a reflexão.

O sentido qualitativo deve-se à atenção dada aos sentidos e aos significados que os/as interlocutores/as davam em relação à mediação de conflitos e a moral no ambiente escolar, diante de suas práticas pedagógicas exercidas.

O caminho deu-se em 4 etapas: a) a primeira seguiu com a coletânea e a leitura do referencial teórico; b) a segunda se deu pelo contato telefônico com as escolas para agendar as entrevistas; c) a terceira resultou da realização das entrevistas; d) e a quarta etapa ocorreu pela análise dos dados coletados. Durante o percurso, as informações observadas foram registradas no diário de campo.

Esta pesquisa exploratória foi realizada em um território periférico da cidade de Fortaleza, no Ceará, dentro da Secretaria Executiva Regional 5. De acordo com os dados do último Censo (2010), tratados pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE/2010) e disponíveis na *homepage* do Centro Cultural Bom Jardim, dos 5 (cinco) bairros pertencentes a esse território, em 4 (quatro) destes são encontrados uma população de extrema pobreza, conseqüentemente, o índice de vulnerabilidade social se destaca, afetando de forma considerável as pessoas que ali residem, com intensos conflitos e disputas territoriais, influenciando o índice de violência que emprenha-se no contexto escolar.

As escolas selecionadas foram 4 da rede estadual de ensino que, no período da pesquisa, estavam com um trabalho pedagógico voltado para a mediação de conflitos como estratégia de lidar com os conflitos. A pesquisa foi realizada na entrada ao campo das escolas, entendido o campo como um lugar de relações de disputas, um espaço de conflitos pela manutenção ou mudanças de forças (BOURDIEU, 2001).

O contato inicial aconteceu via telefonema às escolas, nas quais foram agendados os momentos disponíveis com cada representante. Os/as interlocutores/as foram 4 professores/as que atuavam com a tecnologia social e relacional da mediação de conflitos em sala de aula como na parte administrativa; nesse último

caso, com os/as professores/as que estavam nos cargos de direção e coordenação escolar. Destes interlocutores/as, 1 assumia o cargo de direção escolar, 2 de coordenadores pedagógicos e 1 (um) de professor em sala de aula. Os nomes aqui adotados foram fictícios com as seguintes denominações: Diretora A da Escola 2, Coordenador A da Escola 3, Coordenador B da Escola 1, Professor C da Escola 4.

Os instrumentais utilizados foram entrevistas focalizadas, com duração entre 50 a 180 minutos em média, por meio de um roteiro pré-definido, tratando-se de questões gerais sobre a mediação de conflitos, como, por exemplo, a percepção a respeito da mediação de conflitos na escola. No geral, as conversas aconteciam nos intervalos entre os turnos da manhã e da tarde ou no recreio dos/as estudantes, momento classificado pelos/as interlocutores/as como o mais "viável" dentro da rotina da escola.

As entrevistas possibilitaram uma forma de interação com os/as interlocutores/as de maneira a obter as informações de forma mais flexível. O diário de campo, por sua vez, permitiu o registro de informações não captadas nas entrevistas, pois os limites da memória poderiam ocorrer esquecimentos comprometedores dos dados do campo.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADO

A discussão sobre a mediação no contexto das escolas cearenses apresenta-se com circunstâncias desafiadoras. A inserção dessa tecnologia social e relacional encontram resistências e adversidades de adaptação às normativas preestabelecidas e a própria dinâmica peculiar da escola. Diante da pesquisa, percebeu-se que a mediação é uma tecnologia interventiva relevante para transformar o diálogo entre partes conflitantes em um processo construtivo e dialógico. Ela não apenas favorece a expressão dos sentimentos e necessidades, como também, busca contribuir no cuidado das relações entre as pessoas, oportunizando a reconstrução dos vínculos rompidos devido aos problemas.

Segundo as narrativas dos/as docentes entrevistados, destacam-se diferentes concepções sobre a mediação. Por um lado, há o reconhecimento de sua obviedade na contribuição de diálogo colaborativo, com escuta ativa, atenciosa e sem imposição de julgamentos e

punições. A Diretora A, por exemplo, reconhece que a mediação a ajudou a evitar pré-julgamentos e a permitir que os próprios estudantes reconheçam suas responsabilidades e encontrem suas próprias soluções na lida dos problemas.

No entanto, surgem também preocupações e resistências por parte de alguns profissionais da educação. A necessidade de alinhar a mediação às normas e expectativas institucionais é uma das principais questões levantadas. Para alguns, como o Coordenador B, a dinâmica da escola, caracterizada pela urgência e pela rigidez das normas estabelecidas, representa um desafio constante para a implementação efetiva da mediação de conflitos na escola. A resistência à mudança de métodos tradicionais, baseados em punições e controle autoritário, também é evidente.

Como argumenta Foucault (2009), a instituição escolar, assim como outras instituições, exerce poder sobre as pessoas por meio de estabelecimentos de normativas com controle constante. Então, utiliza-se outros métodos, tecnologias, como é o caso da mediação, para viabilizar novas posturas, sem caráter de punição, tornando-se desafiante para a comunidade escolar. E o que fazer diante dos desafios?

Como afirma, Ramos, Almeida e Almeida (2017, p. 18), é fácil perceber que as relações "são baseadas na imposição e não no diálogo - em outras palavras, muitas vezes, essas relações se dão de forma autoritária e não baseadas no conceito de autoridade constituídas para o bem comum". E para romper com essas condições são necessárias mudanças de olhares em relação aos conflitos e a própria normativa escolar. Transformações que não acontecem subitamente, exigindo tempo, abertura ao novo e conhecimento. Indaga-se: a escola tem condições objetivas e subjetivas no atual contexto?

Além disso, a discussão se estende para o âmbito da autoridade e da moralidade na escola. Autores como Durkheim e Merton são lembrados para pensar, neste artigo, sobre questões da disciplina e da autoridade educacional, acentuando como a mediação de conflitos, enquanto tecnologia social e relacional, pode desafiar e potencialmente transformar esses paradigmas? Não no sentido de tornar-se o único mecanismo de diálogo dentro da escola, mas como uma possível prática que viabiliza trazer o protagonismo dos sujeitos escolares na lida de suas divergências de forma democrática.

Em suma, a mediação de conflitos é reconhecida pelos/as professores/as como uma prática promissora para potencializar as lidas dos conflitos, e sua implementação enfrenta desafios significativos relacionados à cultura escolar estabelecida e às percepções sobre autoridade e disciplina. Pode-se concluir que, os resultados são apenas reflexões obtidas a partir de percepções de interlocutores/as, sem a finalidade de esvaziar as discussões aqui propostas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui registradas não podem ser finais, porque a temática da mediação de conflitos no campo da moral exige um debate para além da literatura que foi discutida nesta escrita, haja vista que o diálogo quanto à sua aplicabilidade no contexto escolar é ainda embrionário, carente de uma imersão ampliada e profunda no campo educacional e da reflexão teórico-metodológica então discutida.

Todavia, as reflexões deste artigo apontam algumas questões relevantes do ponto de vista dos/as professores/as sobre a mediação de conflitos na escola. Apesar de não ter sido o objetivo da pesquisa, caberia posteriormente a inserção de outros elementos (proposta pedagógica, tempo e espaço, capacitação dos/as docentes, acesso aos documentos que regem as escolas) para uma discussão mais robusta no âmbito da moral.

No entanto, discorrer sobre a mediação de conflitos, enquanto possibilidade de cuidado com os problemas dentro do espaço escolar, é uma tentativa de refletir sobre a sua dimensão cotidiana carregada de valores e de preceitos morais, que instigam dialogicamente uma ordem negociada para a convivência na teia relacional.

Embora a mediação de conflitos possua princípios e técnicas para a facilitação da conversa, os/as participantes mantêm em si suas visões de mundo e uma carga valorativa de cunho moral que influenciam diretamente na tomada de decisões e/ou nos acordos estabelecidos. Em síntese, existe uma relação intrínseca da mediação de conflitos com a perspectiva moral, evoluindo de estudo mais preciso a respeito dessa inferência e um convite ao diálogo sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sinara Mota de. **Avaliação das concepções de violência no espaço escolar e a mediação de conflitos**. 2009. 188 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- BARREIRA, César. Respeito e consideração entre os muros escolares. *In*: BARREIRA, César; AQUINO, Jânia Perla de; SÁ, Leonardo Damasceno de (orgs.). **Violência, ilegalismos e lugares morais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa, Portugal: Edições, 70, 2001, p. 7-166.
- CENTRO CULTURAL BOM JARDIM. **Grande Bom Jardim – Território e Contexto Social**. Disponível em: <http://ccb.j.redeivre.org.br/grande-bom-jardim-territorio-e-contexto-social/>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. 37. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MARTINS, Ana Lyvia Aragão; SILVA, Maria Cristiane Lopes da; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. Justiça restaurativa e mediação: benefícios e desafios no contexto escolar. **Revista Ciências da Sociedade (RCS)**, Vol. 3, n. 6, pp.126-150, jul./ dez. 2019.
- MERTON, Robert K. Social Structure and Anomie. **American Sociological Review**, Vol. 3, No. 5. (Oct, 1938), 2007, p. 672-682.
- MICHAUD, Y. **A violência**; Trad. L. Garcia. São Paulo: Ed. Ática, 1989.
- PHARO, Patrick. **L'Année sociologique**. Vol. 54, 2004, p. 359-388.
- POWELL, Christopher. Four concepts of morality. Differing epistemic strategies and classical tradition. **Handbook of sociology of morality**, S. Hitlin & S. Varsey (eds). London, Springer, 2010, p. 35-56.
- RAMOS, K. R. R.; ALMEIDA, R. de O.; ALMEIDA, S. M. N. de. Justiça restaurativa na escola: um estudo sobre a implementação de mediação de conflitos e círculos restaurativos no Ceará. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 113-134, mai. ago. 2017.
- RISCO. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020.
- SILVA, M. C. L. da. **Círculos de construção de paz: experiência e olhares na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Editora Dialética, 2023.
- MAUÁ AGORA. Aumentam os casos de violência nas escolas públicas. **APEOESP: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo**. 16 de mar. 2020. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/aumentam-os-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- SOUSA, Harley Gomes de. **Violência no universo escolar: narrativas e saberes locais**. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004, p. 345-380.

VEZZULLA, Juan Carlos. Mediação de conflitos: a questão coletiva. *In*: COMISSÃO TÉCNICA DE CONCEITOS DO PROGRAMA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS. **Programa de Mediação de Conflitos**: uma experiência de mediação comunitária no contexto das políticas públicas. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2011.

WARAT, Luís Alberto. **O ofício do mediador**. Vol. I, Florianópolis: Habitus, 2001.

Admirable women: report of a didactic sequence**Resumo:**

Neste texto, busca-se apresentar objetivos, ações e resultados da Sequência Didática intitulada "Mulheres Admiráveis", fomentando o histórico debate sobre as diferenças, as oportunidades, as lutas, o empoderamento e as mudanças ocorridas relacionadas às questões de gênero. A atividade fora realizada com estudantes das 3^{as} séries do Ensino Médio da E. E. M. Fenelon Rodrigues Pinheiro, situada no município de Solonópole-Ce, através de ações pontuais, finalizando com a produção textual estudantil com a temática "Mulheres contemporâneas: avanços, dificuldades, desafios". A ação pedagógica buscou apresentar meios para que o/as estudantes se posicionassem em relação à conduta que a sociedade dirige às mulheres, assim como promover o empoderamento feminino àquelas que fazem parte da escola, especialmente as alunas. Como resultado, obteve-se textos discentes ressaltando que as mulheres são e sempre foram muito importantes para a sociedade, mas que precisam ter melhor reconhecimento, pois trabalham duplamente e se esforçam mais que os homens, precisando demonstrar inúmeras capacidades para serem reconhecidas no que fazem. Contudo, ainda têm menos destaque, principalmente na ciência e na política, com ênfase para os âmbitos estadual e municipal. As produções textuais, que farão parte de uma obra literária, trazem também sugestões de o que fazer para diminuir as desigualdades de gênero existentes na atualidade, evidenciando que, tais mudanças apontam para a construção de relações humanas mais democráticas na sociedade, sejam no casamento, no trabalho e/ou na família, em que direito à igualdade, a valorização e o respeito são os pilares.

Palavras-chave: Mulheres. Empoderamento. Gênero. Valorização. Educação.

Abstract:

In this text, we seek to present objectives, actions and results of the Didactic Sequence entitled "Admirable Women", fostering the historic debate on differences, opportunities, struggles, empowerment and changes related to gender issues. The activity was carried out with students from the 3rd grades of High School at E. E. M. Fenelon Rodrigues Pinheiro, located in the municipality of Solonópole-Ce, through specific actions, ending with student textual production with the theme "Contemporary women: advances, difficulties, challenges". The pedagogical action sought to present means for students to position themselves in relation to the behavior that society directs towards women, as well as to promote female empowerment to those who are part of the school, especially female students. As a result, student texts were obtained emphasizing that women are and have always been very important to society, but that they need to be better recognized, as they work twice as hard and make more effort than men, needing to demonstrate innumerable capacities to be recognized in what they do. However, they still have less prominence, mainly in science and politics, with emphasis on the state and municipal spheres. The textual productions, which will be part of a literary work, also bring suggestions of what to do to reduce the gender inequalities that exist today, showing that such changes point to the construction of more democratic human relationships in society, whether in marriage, at work and/or in the family, where the right to equality, appreciation and respect are the pillars.

Keywords: Women. Empowerment. Gender. Appreciation. Education.

1. Mestre em Letras (UERJ). Doutoranda em Literatura Comparada (UFC). Professora na EEM Fenelon Rodrigues Pinheiro. Formadora do Mais PAIC, eixo Literatura e Formação do Leitor. Pedagógica na SME – Solonópole-CE.

1 INTRODUÇÃO

Diante de tudo o que as mulheres têm vivenciado ao longo da história e da importância do tema, é preciso enfatizar que, apesar de ser uma delas, como esposa, mãe, estudante e profissional, entre tantos outros papéis desempenhados, sinto dificuldade para chegar a conclusões cabais sobre quem é a mulher na sociedade atual. Penso neste como um assunto ainda polêmico, pois há muitas falas que não condizem com a realidade, mesmo assim, é um tema empolgante e que precisa ser bem discutido e estar em evidência para que deixe de ser controverso e mal interpretado. Além disso, há um outro aspecto que deve ser debatido e explorado em todos os meios: o direito à igualdade social, econômica e política, em que haja respeito às peculiaridades do gênero feminino, sem negação de oportunidades por quaisquer discriminações.

Oliveira (2014) afirma que, no século XXI, as mulheres se destacam por seus esforços, por suas lutas diárias e também começam a ocupar cargos que já foram específicos dos homens, como o da presidência da república que, há pouco tempo, fora ocupado por uma mulher. Outro dado significativo é que em 2004, o Brasil elegeu 288 mulheres para o cargo de prefeita e 5000 vereadoras, provocando uma mudança significativa no quadro político daí em diante. Também, nos últimos 15 anos, no Brasil, entraram no mercado de trabalho mais de 12 milhões de mulheres e atualmente são mais 30 milhões. É inegável que há conquistas e avanços, mas serão satisfatórias e suficientes?

Com essas premissas, faz-se necessário aproveitar todo e qualquer ambiente no qual estejamos inserido/as para provocar reflexões, fomentar inquietações, buscar soluções para problemas enraizados há séculos nas diversas sociedades. E um ambiente muito propício para esse fim é a sala de aula, especialmente de Ensino Médio. Um lugar em que há a constante formação dos seres, com suas mentes aguçadas, em busca de afirmações, informações e interrogações. Eis um vasto campo em que se pode plantar excelentes sementes para que os frutos sejam saborosos e tenros.

Assim, foi estruturada a Sequência Didática "Mulheres Admiráveis", aproveitando as comemorações do Dia Internacional da Mulher, no mês de março, com o objetivo de fomentar o histórico debate sobre a diferença, as oportunidades, as lutas, o empoderamento

e as mudanças ocorridas relacionadas às questões de gênero sob o olhar de estudantes, a partir de estudos de Ferron (2017), sobre a força e a luta da mulher; também com aporte de Schneuwly e Dolz (2004), em relação ao uso da sequência didática na escrita de gêneros textuais e Pena (2006), que alerta para o combate ao machismo constante e incansavelmente.

Ao longo do tempo, o trabalho com Sequência Didática tem se difundido nos discursos pedagógicos de formação inicial e continuada de professores e professoras. Não exclusivamente, mas principalmente, para os que atuam na Educação Básica, compostas das etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio. Quando se fala em Sequência Didática, temos duas dimensões que merecem destaque, uma de cunho teórico, difundida sobretudo na França e na Espanha, e outra de cunho pedagógico. Aqui refletiremos sobre as que são baseadas na perspectiva do trabalho com gêneros discursivos, assim como suas contribuições para o ensino e aprendizagem de conteúdos específicos.

Ressalta-se que ao se trabalhar com essa metodologia, percebe-se que o/as estudantes se sentem mais livres para interagirem durante as aulas, seja por meio de questionamentos ou através de sugestões nas ações a serem seguidas. Com isso, é possível afirmar que, nas turmas em que este recurso é utilizado, o resultado traz bastante gratificação. Aqui, não trabalhamos exatamente com um gênero específico, havendo mais uma inovação neste trabalho: o/as estudantes escolheram o gênero textual que queriam produzir seus textos finais. Porém, há ações com uso de características de gêneros específicos, como o seminário e a roda de conversa, que foram utilizadas durante a aplicação da SD.

2. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA "MULHERES ADMIRÁVEIS"

A sequência didática "Mulheres Admiráveis" aconteceu nas turmas de 3^{as} séries (A e B – manhã; C - tarde) do Ensino Médio, em março de 2023, ambas funcionando na sede da E. E. M. Fenelon Rodrigues Pinheiro, município de Solonópole-CE. A média de estudantes por turma é de 35, entre 16 e 17 anos, advindos dos distritos, comunidades e dos bairros da sede municipal. São jovens que, em parte vivem em vulnerabilidade social, com rendas advindas de projetos sociais, de

trabalhos na agricultura, pecuária, nos domicílios, grande parte sem trabalhos formais. Muitas famílias são chefiadas por mulheres que cuidam sozinhas de seus/suas filhos/as ou com ajuda dos pais.

Para contextualizar parte da história do papel da mulher na sociedade ao longo dos tempos, apoiamo-nos na narrativa de Eva Alterman Blay (2001, p. 601) cuja narrativa traz como fundo a época da industrialização, em que os países que se industrializavam durante o século XIX e no início do século XXI, o trabalho fabril era realizado por homens, mulheres e crianças em jornadas de 12, 14 horas por seis dias e, frequentemente, incluindo as manhãs de domingo, em condições desumanas nos locais de produção. Nesse cenário, as mulheres e as crianças eram ainda mais exploradas, o salário era baixíssimo e por causa das reivindicações do/as trabalhadora/as, o/as proprietário/as viam o/as operário/as como "classes perigosas". Nesse contexto, as trabalhadoras, mesmo participando das lutas gerais, ao reivindicarem salários iguais pelas mesmas tarefas desenvolvidas, eram totalmente ignoradas. Conforme expõe a autora, até por volta de 1960, em nenhum momento a luta sindical almejava que homens e mulheres recebessem salários iguais.

Trazendo para a atualidade, uma pesquisa feita pelo IBGE em 2019 apontou que, no ano anterior, as mulheres ganhavam, em média, 20,5% a menos que os homens. Analisando o recorte de apenas pessoas entre 25 e 49 anos, a pesquisa registrou que a disparidade entre os rendimentos médios de homens (R\$ 2.579) e mulheres (R\$ 2.050) era de R\$ 419. Os dados apontam que a luta travada há mais de 2 séculos, pode até ter havido avanços em relação à igualdade salarial entre os gêneros, porém, ainda há muito o que conquistar, visto que essa desigualdade é uma constante realidade. Este é apenas um exemplo de o quanto é preciso refletir sobre o que é ser mulher na sociedade contemporânea, o que fizemos através do desenvolvimento das ações que constituem a Sequência Didática. A seguir, conheceremos as etapas que a compõe.

2.1 Apresentação do tema

Este foi o momento de mobilizar e conquistar as turmas para a realização da atividade, é a *apresentação da situação*, detalhando a situação de interlocução que será realizada. Esse primeiro contato com a proposta, remete-nos à necessidade de propor aos discentes uma situação concreta de uso da língua, para a qual

são instigados a interagirem efetivamente através da linguagem, selecionando, dessa forma, estratégias, de acordo com sua intencionalidade.

2.2 A pesquisa

A atividade partiu da necessidade de inserir, em sala de aula, práticas pedagógicas que estimulem o aprendizado do/as estudantes, o que vem ganhando a atenção de pesquisadore/as nos últimos anos. Dentre elas, destacam-se o uso de pesquisas virtuais, usando ferramentas tecnológicas. Essa atividade proporciona aos alunos/as a aquisição de novos conhecimentos, possibilitando pensarem de maneira lógica sobre os fatos cotidianos e a resolução de problemas práticos. Para minimizar as dificuldades no levantamento e na definição dos problemas, houve acompanhamento docente, sendo a atividade fora realizada no ambiente Laboratório Educacional de Informática – LEI, em horário letivo.

Esta experiência teve como intuito proporcionar melhores condições ao inserir a prática da pesquisa e as suas contribuições ao processo de aprendizagem. Os/As estudantes foram divididos/as em equipes através de uma dinâmica, que teve como intuito mesclar, em relação ao desenvolvimento cognitivo, possibilitando uma melhor heterogeneidade. Na verdade, este é outro desafio na sala de aula, dentre os vários que permeiam o cotidiano profissional de todo/a educador/a, pois sabemos que é preciso promover uma convivência harmoniosa e pacífica entre pessoas, muitas vezes, tão diferentes. E, para que essa relação se torne saudável, é necessário promover a reciprocidade, ao estabelecer vínculos afetivos entre todo/as.

Assim, educadores precisam desenvolver habilidades a fim de suprirem os entraves que inegavelmente decorrem da convivência entre estudantes, procurando não fazer desses/as barreiras obstáculos intransponíveis em relação às atitudes manifestadas. O fato reside na questão de que, como seres humanos, os/as alunos/as são singulares, não somente no que se refere à personalidade, mas também porque vêm de convivências extraclasse, de vivências familiares e sociais diversas. A sociedade também exerce um papel de extrema influência diante de sua conduta, portanto, cabe a/ao educador/a saber lidar com esse tipo de situação.

2.3 O seminário

O seminário foi uma ação que teve como objetivo promover e divulgar as pesquisas das equipes, assim como apresentar as mulheres destaques na sociedade nas áreas de educação, cultura, empreendedorismo, política, esporte, saúde e literatura, nos âmbitos mundial, nacional, estadual e municipal. Os resultados foram apresentados às salas, visando estabelecer diálogos e compartilhamento de vivências entre as diversas pesquisas realizadas pelo corpo discente, proporcionando a integração entre todos/as, bem como circulação de conhecimento.

Sabemos que apresentar um seminário é, para muitos, um grande desafio, por isso faz-se necessário proporcionar ainda no Ensino Médio essa vivência, o que acaba sendo uma introdução ao que vem com mais intensidade e frequência no Ensino Superior, quando o uso desta atividade é mais comum. A realização de seminários não deve se restringir somente à faculdade ou nos empregos formais. Muitas escolas aderem à prática como forma de avaliar o/a estudante, mas também como uma ótima opção para o desenvolvimento do/a aluno/a em diversas habilidades durante as etapas de pesquisa, organização, elaboração e, finalmente, apresentação de conteúdos e temas diversos.

2.4 A roda de conversa

A roda de conversa foi o momento em que houve aproximação entre as pessoas estudadas daquelas que as estudaram, configurando-se como espaço formativo para o trabalho com a linguagem verbal. É um gênero discursivo que tem sido compreendida, no âmbito escolar, como um espaço de exercício democrático que privilegia o estabelecimento de diálogos, debates e troca de ideias (BERTONCELI, ALMEIDA, 2015). É uma atividade que se constitui como elemento frequente da organização didática e metodológica, subsidiando um trabalho com a linguagem oral e valorizando a produção discente.

Vale salientar compreender que a escola deve trabalhar sob uma perspectiva dialógica interlocutiva, assumindo um projeto formativo respaldado na enunciação polifônica, apontada por Bakhtin (2006) como a interação de vozes no discurso. Dessa forma, atuar de forma valiosa no desenvolvimento do/a estudante. Faz-se necessário destacar, no entanto, que essas vozes podem se encontrar ou se chocar entre si, porque

têm liberdade para manifestar seus pontos de vista e perspectivas diferentes – e é nessa condição que se encontram as possibilidades de o/a discente interagir com outros pontos de vista sobre o mesmo conteúdo, as possibilidades de análise, crítica e a consequente ampliação de seu universo de referência e da sua visão de mundo.

2.5 A produção textual

Uma das grandes dificuldades encontradas no trabalho docente é fazer os/as estudantes produzirem textos coerentes, coesos e em conformidade com o gênero textual que se propuseram a escrever. Professore/as têm se deparado com limitações e dificuldades para trabalhar com esta atividade e desenvolver o processo de forma eficiente com o/a aprendiz. Desde o início da SD em sala de aula, o intuito era escrever um texto sobre a temática "O papel da mulher na sociedade contemporânea", por isso, todas as atividades realizadas anteriormente foram para dar suporte aos estudantes e lhes fornecer embasamento suficiente para essa finalidade, afinal como diz Paulo Freire (1989, p. 19) "(...) não existe texto sem contexto".

Não se pode fazer da produção textual, um momento de tensão, de nervosismo, de estresse, nem deixar que seja algo mecanizado, impessoal, sem vida. Para amenizar esses problemas, surgiu a ideia dessa SD, pois é visível que o ensino da linguagem escrita na escola tem permanecido estático, atrelado a práticas tradicionais, em que a mais conhecida de todas é a famosa redação escolar apenas com a intenção de o/a docente corrigir falhas gramaticais e ortográficas.

Assim, o objetivo principal dessa SD é justamente ir pelo caminho inverso dos já tão utilizados na escola e focar na construção e compreensão textual, o famoso letramento, principalmente quanto ao aspecto discursivo, visando a transformação da escrita de objeto escolar para objeto social, tendo como reflexo produções significativas, deixando de ser apenas um amontoado de palavras no papel.

A respeito deste assunto, apontam os PCNs:

(...) Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma "correta" de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que outras, o de que a fala "correta" é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português,

o de que o português é uma língua difícil o de que é preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998, p.31)

Como dito acima, com a função de trabalhar o bom desenvolvimento da escrita, a escola deve se livrar de diversas amarras. Chamamos a atenção para o termo "escola", deixando claro que é todo o ambiente responsável, todos os profissionais que nela estão inseridos, não deveria ser trabalho de uma pessoa só, de um/a professor/a, apenas em um único ano. Desta forma, realmente fica difícil de funcionar, faz-se necessário livrar-se de mitos existentes e enraizados há muito tempo. E essa mudança depende de cada pessoa que está inserida no ambiente escolar, independente do papel que nela exerce.

3. DISCUSSÃO

Este trabalho tem a intenção de apresentar um relato de experiência sobre a Sequência Didática "Mulheres Admiráveis", executada no mês de março, aproveitando as comemorações do Dia Internacional da Mulher. Ressalta-se que o objetivo geral da SD foi de fomentar o antigo debate sobre a diferença, as oportunidades, as lutas, o empoderamento e as mudanças ocorridas relacionadas às questões de gênero sob o olhar de alguns estudantes de Ensino Médio. A Sequência Didática fora desenvolvida a partir de estudos de Ferron (2017), sobre a força e a luta da mulher; com aporte teórico de Schneuwly e Dolz (2004), em relação ao uso da sequência didática na escrita de gêneros textuais e Pena (2006), que alerta para o combate ao machismo constante e incansavelmente. É preciso dizer que também buscou-se oportunizar um espaço de aprendizagens e reflexões para os/as estudantes, que puderam mostrar suas percepções, reflexões e inquietações através de produções textuais feitas por ele/as.

3.1 Apresentação do tema: semana de 1º a 03 de março de 2023

Ao apresentar o que seria o trabalho com a temática em formato de Sequência Didática, as turmas aceitaram bem a proposta, foram divididas em equipes e traçaram caminhos para a realização das atividades. Desde os primeiros encontros, os/as estudantes foram estimulados/as a observar de forma mais crítica os problemas relacionados às questões femininas. Percebeu-se que seria vantagem inserir a pesquisa

nesta atividade para que houvesse valorização da experiência cotidiana dos/as alunos/as.

3.2 Seminário em equipes sobre as pesquisas discentes: semana de 13 a 17 de março de 2023

As turmas levaram em torno de duas, três aulas de 50 minutos para conseguirem organizar a atividade. Em casa, produziram slides para serem apresentados no seminário, que foi a próxima etapa proposta. Em cada sala ficou uma média de 5, 6 equipes com a quantidade de 6 a 8 pessoas em cada. No momento das apresentações houve atenção de quem não estava se apresentando, demonstrando respeito e interesse em ouvir as descobertas dos/as colegas. Quem se apresentava, mostrava domínio sobre o que estava dizendo, pois havia visto na pesquisa e no momento de organizar o seminário.

3.3 Roda de conversa com as mulheres que se destacam no âmbito municipal: semana de 20 a 24 de março de 2023

As mulheres que foram destaques a nível municipal, foram convidadas a comparecerem à roda de conversa, até como forma de homenagem. Este foi um momento especial no desenvolvimento da sequência didática, pois tiveram oportunidade de conhecer e conversar pessoalmente com as convidadas. Assim, elas contaram suas histórias, se emocionaram, porque teve depoimentos muito fortes de violência, de humilhação, mas também de lutas e vitórias. Os/As estudantes fizeram previamente as perguntas e tinha duas mediadoras em cada roda. Também fizeram anotações para usarem na produção de seus textos e a atenção foi bastante significativa, demonstrando atenção ao que era dito.

3.4 Produção textual: semana de 27 de março a 03 de abril de 2023

Ao chegar essa parte, os/as estudantes ficaram à vontade para escreverem de acordo com suas convicções, seus pensamentos e reflexões relacionados ao tema proposto. Cada um/a escolheu o gênero que queria escrever. Lembrando que o/a professor/a, tem o papel fundamental ao sugerir as adaptações necessárias nos textos estudantis, em busca de tornar uma proposta textual em um produto interessante e mais próxima à realidade do/a aluno, o que acreditamos ter ocorrido nessa SD.

Em relação a essa parte da atividade, não foi muito tranquila, justamente porque o/as estudantes estavam tão acostumados a fazerem algo moldado, que apresentaram dificuldades próprias de escritas iniciantes, de pessoas que não se veem como autores, pois não percebem a produção textual como um processo que deve ser monitorado por si mesmo, não somente pelo/a professor/a. Isso faz com que fiquem satisfeitos/as com uma única versão de seus textos, sem quererem fazer as devidas revisões. De modo geral, os/as discentes demonstraram, no processo de produção textual, uma predominância de escrita pontual e descritiva, sem mostrar seus estilos ou pensamentos, aprendizagens ou reflexões.

Quando, enfim, entenderam que poderiam ter liberdade para produzirem seus textos do jeito que quisessem, desde que transmitissem uma mensagem sobre o tema, conseguiram escrever com o coração, colocando no papel o que realmente sentiam. O resultado foram textos verdadeiros, com propósitos concretos e falando a linguagem do/as estudantes, de acordo com o que foi proposto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em março de 2023, foi realizada a Sequência Didática "Mulheres admiráveis", com estudantes de 3ª série, da EEM Fenelon Rodrigues Pinheiro. Foram atividades com objetivos audaciosos e atividades muito rápidas, o que exigiu dinamismo, responsabilidade e foco. Foram 3 turmas, dos turnos manhã e tarde, que estudam na sede do município, no total de 95 aluno/as. O objetivo principal era propor discussões a respeito do papel da mulher na sociedade atual e lembrar a luta das mulheres pela igualdade de direitos na História da humanidade.

Inicialmente, houve a apresentação de como seria a SD e suas etapas, sendo imediatamente aceita pelo/as estudantes. Essa atitude deixou-me bastante animada, pois considero que responderam positivamente ao chamado de refletirmos sobre as temáticas femininas. A seguir, em equipes, fizeram as pesquisas para conhecerem mulheres que foram ou são destaques na sociedade nos segmentos: esporte, política, educação, saúde, ciência, cultura e empreendedorismo nos âmbitos mundial, nacional, estadual e municipal. Depois, foi a vez de apresentarem os resultados obtidos em um seminário. Após, houve uma roda de conversa

com as mulheres que se destacaram no município, segundo o/as próprio/as estudantes. E, finalmente, a última etapa da SD, que foi a produção textual.

Lembrando que o trabalho com sequências didáticas abre possibilidades e algumas liberdades, como a de trabalhar atividades mais lúdicas e concretas. Também há a possibilidade de fazerem trabalhos em duplas ou equipes, o que aconteceu durante as tarefas propostas nessa SD. O desenvolvimento das atividades se mostrou bastante proveitoso, pois os/as alunos, em sua maioria, foram receptivos e se mostraram participativos, até aquele/as que não conseguiram chegar ao resultado final, ou não apresentaram o que fizeram, ou nem fizeram nenhuma etapa da SD, ainda assim, conseguiram absorver algo, refletindo sobre a temática ao assistirem às apresentações do/as demais. A SD Mulheres Admiráveis fez parte da nota bimestral das turmas, sendo que, cada etapa, tinha uma pontuação, e muitos conseguiram atingir o máximo, ou seja, nota 5,0.

Vale ressaltar a partir destas ações que o planejamento de uma atividade é essencial para aulas significativas, profícuas, que tragam sentido para as turmas através de reflexões, para que saiam do lugar comum, da zona de conforto e ajam sobre a sociedade na qual estão inserido/as, deixando a passividade para trás. O/A docente precisa ter um olhar atento e sensível durante as aulas, ajudando o/as aluno/as a perceberem suas dificuldades e auxiliando-o/as a superá-las. Além disso, entender que, em uma turma, todo/as têm dificuldades, uns/umas mais, outro/as menos e, assim, comecem a interagir entre si e com o/a docente sem medo de apresentar suas dúvidas e questionamentos. Além de tudo, e talvez o mais importante, o/a professor/a deve buscar compreender se o/as estudantes entenderam e fixaram realmente o que foi trabalhado na atividade como um todo.

Na SD "Mulheres admiráveis", aluno/as e sociedade se fundiram em um só pensamento e a busca por justiça para tantas mulheres que construíram, constroem e construirão diariamente o mundo onde estamos vivendo. Também conheceram as lutas e os obstáculos que muitas destas guerreiras enfrentam todos os dias e viram, através de depoimentos emocionantes e verdadeiros, diversas superações e vitórias. Através da análise dos textos escritos por ele/as, podemos compreender que são conscientes do quanto ainda

precisam melhorar em relação ao reconhecimento que a sociedade dá para essas pessoas, que estão dentro de suas casas e não recebem o devido valor, são suas mães, irmãs, namoradas, avós, tias... acredito que o trabalho mexeu com a consciência e sensibilização dele/as.

Dessa forma, em relação aos textos produzidos pelo/as aluno/as, temos um total de 27, sendo 22 em prosa e 5 em versos. O tema dado para a produção textual foi "O papel da mulher contemporânea: avanços, dificuldades, desafios" e 7 dos textos escritos apresentam esse mesmo nome como título, o que nos deixa a entender que não havia uma compreensão adequada da diferença entre tema e título, um Saber cobrado no SPAECE. Como estávamos no início do ano, os textos do/as estudantes trouxeram um diagnóstico de como estava a aprendizagem dele/as, pois sabemos que reproduzem na escrita aquilo que já sabem e o que não sabem, deixam a desejar.

Dentre os textos em prosa, há alguns questionamentos que ajudam o/a leitor/a a refletir, instigando a fazer mudanças nas atitudes, é o que vemos em títulos como "A importância da Lei Maria da Penha no combate à violência", "Manchinha na mão", "Uma luta", "O que é ser mãe para você?", "Violência contra a mulher", "Desigualdade de gênero", "A importância do combate ao machismo no Brasil". Mas nos versos também têm palavras de denúncia, de luta, como em "Feminicídio", que traz questionamentos sobre porque ainda existe tanta morte de mulheres no país. Nos textos, alguns/algumas estudantes exaltam as qualidades femininas, é o caso de "Mulheres que inspiram", "Mulheres contemporâneas", "Mulheres admiráveis", "Arte e cultura". Há textos que chegaram sem títulos, precisamente quatro, mas trazem palavras de questionamentos, de reivindicações. Dentre os poemas, além do que já fora citado, temos: "As Marias do Brasil", "Ser mulher" e "Realidade de uma mulher", todos mostrando as batalhas diárias travadas pelo público feminino no Brasil.

Conclui-se, a partir das produções feitas pelo/as aluno/as que ainda é preciso caminhar bastante para que haja realmente um empoderamento feminino, mas necessita muito mais que se reverta o olhar da sociedade para o que tantas mulheres fazem de importante, de essencial para o mundo ser do jeito que é. Mesmo com alguns textos discentes buscando, cada um a seu modo,

explicitar concepções e reflexões de uma visão social, há um foco nos assuntos que permeiam a temática trabalhada na sequência didática. Diversas experiências e vivências que tivemos, incluindo as diferentes formas de assujeitamento pelo gênero e pelas construções sociais criadas em função de uma sociedade capitalista e patriarcal ainda permeiam em nosso meio. Estas inferências nos permitiram identificar os fatores que consideramos mais relevantes e que compuseram toda a estrutura do processo de construção dos textos. A vivência das ações nos propiciou refletir sobre a condução das aulas de produção textual e temas relevantes para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R.Titu-nik a partir do original russo, 1926.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASSANEZI, Carla; PRIORE, Mary Del. **Histórias das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Lei n. 13.104 – **feminicídio** – 9 de março de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. Decreto n. 6.872, de 4 de julho de 2009. **Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6872.htm. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Lei 11.340/06 - **Lei Maria da Penha**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRAZIL, Luciana. **No século XXI mulheres ainda travam batalhas contra preconceito e discriminação**, 2015. Disponível em: <http://www.sedhast.ms.gov.br/no-seculo-xxi-mulheres-ainda-travam-batalhascontra-preconceito-e-discriminacao/>. Acesso em: 12 set. 2018.

CARDOSO, B. A.T. – **Reflexões sobre o ensino da Leitura e Escrita**. 2ª Ed. Petropolis, Vozes , 1994.

CRUZ, Paula Loureiro. **Desigualdade e direito de gênero**. São Paulo, 2016. 246 f. Tese (Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E DA CIDADÃ. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/artigos-e-boletins/arquivo/socialismo-emdiscussao/%E2%80%9Cdeclaracao-dos-direitos-da-mulher-e-dacidade%E2%80%9D>. Acesso em: 10 jun. 2018.

DIA 8 DE MARÇO - DIA INTERNACIONAL DA MULHER. Disponível em: <https://www.calendarr.com/brasil/dia-da-mulher/>. Acesso em: 11 nov. 2018.

FERREIRO, E; M. G. P. **Os Processos de Leitura e Escrita**. 3ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Artmed, Belo Horizonte: Vozes, 1976.

GODINHO, Tatau. **Trajetória da mulher na educação brasileira de 1996-2003**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 80.

MORAES. **A importância do princípio da igualdade no trabalho da mulher**. Disponível em: http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19627. Acesso em: 04 jun. 2018.

PENA, Rodolfo F. Alves. **A importância da mulher na sociedade**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/a-importancia-da-mulher-na-sociedade.htm>. Acesso em: 19 nov. 2018.

RANGEL, Patrícia Duarte. **Movimentos feministas e direitos políticos das mulheres, Argentina e Brasil**. Brasília - DF, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10817/1/2012_PatriciaDuarteRangel.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

SILVA, Carmen Silvia Maria. **Movimento de mulheres, movimento feminista e participação de mulheres populares: processo de constituição de um feminismo antissistêmico e popular**. Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18871/1/TESE%20PPGS%202016%20-%20CARMEN%20SILVIA%20MARIA%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, Joyce Kelly de Souza. **Os desafios e as conquistas das mulheres**. Disponível em: <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAAMgkAE/os-desafios-asconquistas-das-mulheres>. Acesso em: 02 jun. 2018.

VYGOTKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra, SP: Martins Fontes, 2009.

The challenges in advancement in the education of students deprived of freedom in Ceará

Resumo:

O presente artigo é resultado a partir de um estudo de caso intitulado "Escola em Prisões no Ceará: os desafios na implementação de avaliações internas para avanço de escolaridade", realizado entre 2019 a 2021, no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF). O problema em questão refere-se ao fato de que com a falta de implementação de um processo avaliativo no contexto da única escola de educação em prisões no estado do Ceará, Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, pode trazer diversos entraves para a aprendizagem dos alunos. Assim, o objetivo deste estudo é analisar os possíveis desafios encontrados no que concerne ao avanço de escolaridade dos alunos do Ensino Fundamental feito exclusivamente por meio do ENCCEJA PPL, e não pela escola, por intermédio da aplicação de avaliações internas, em conformidade com o PPP da escola, tendo como eixo teórico-analítico o ato de avaliar, o currículo na escola de educação em prisões e as práticas pedagógicas. A metodologia baseia-se na pesquisa exploratória através da abordagem qualitativa e os resultados são analisados com base nos dados obtidos por meio de entrevistas com 2 coordenadores pedagógicos e 5 professores dos anos iniciais da escola Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. Os resultados da pesquisa expressam a necessidade da implementação de um sistema avaliativo interno institucionalizado, de um currículo específico voltado para o público privado de liberdade e de formações continuadas para os professores que atuam com a educação em prisões.

Palavras-chave: Avaliação. Educação em prisões. Currículo. Práticas pedagógicas.

Abstract:

This article is the result of a case study entitled "School in Prisons in Ceará: the challenges in implementing internal assessments to advance education", carried out between 2019 and 2021, within the scope of the Professional Postgraduate Program, of Federal University of Juiz de Fora (PPGP/UFJF). The problem in question refers to the fact that the lack of implementation of an evaluation process in the context of the only prison education school in the state of Ceará, Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, can bring several obstacles to student learning. Therefore, the objective of this study is to analyze the possible challenges encountered regarding the educational advancement of Elementary School students carried out exclusively through ENCCEJA PPL, and not by the school, through the application of internal assessments, in accordance with the school's PPP, having as its theoretical-analytical axis the act of evaluating, the curriculum at the prison education school and pedagogical practices. The methodology is based on exploratory research using a qualitative approach and the results are analyzed based on data obtained through interviews with 2 pedagogical coordinators and 5 teachers from the initial years of the Aloísio Leo Arlindo Lorscheider school. The research results express the need to implement an institutionalized internal evaluation system, a specific curriculum aimed at the public deprived of liberty and continued training for teachers who work with education in prisons.

Keywords: Evaluation. Prison Education. Curriculum. Pedagogical practices.

1. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor efetivo da rede pública estadual do Ceará (SEDUC/CE).

2. Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Professora do quadro colaborador do Mestrado Profissional do CAEd/UFJF.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda como a falta de implementação de um processo avaliativo no contexto da única escola de educação em prisões no estado do Ceará, Escola de Ensino Fundamental e Médio Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, pode trazer diversos entraves para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, nesse artigo, o intuito é fazer com que sejam analisados os possíveis desafios encontrados no que tange ao avanço de escolaridade dos alunos do Ensino Fundamental feito exclusivamente por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (ENCCEJA PPL), e não pela escola, por intermédio da aplicação de avaliações internas, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Diante das situações apresentadas, definimos como objetivo geral, a compreensão dos efeitos, na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, de a progressão ocorrer exclusivamente via ENCCEJA PPL, levantando o seguinte questionamento: quais as consequências da progressão na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider ser realizada exclusivamente pelo ENCCEJA PPL?

A motivação para esse estudo consistiu no fato de o autor da pesquisa estar na função de coordenador escolar, surgindo, assim, o interesse em verificar como se dá o processo de avanço de escolaridade dos alunos dentro da perspectiva das avaliações internas. O problema identificado que impulsionou a investigação deste estudo refere-se à necessidade de fornecer mais de um instrumento avaliativo para que os alunos possam progredir de nível, uma vez que se tem verificado que apenas o ENCCEJA PPL vem desempenhando esse papel e isso tem ocasionado efeitos negativos. Utilizá-lo como mecanismo de avaliação traz algumas consequências, principalmente, para os alunos, como por exemplo, a periodicidade desse teste que é realizado apenas anualmente.

De acordo com o PPP, a escola tem a missão de oferecer educação básica de qualidade aos jovens e adultos privados de liberdade das unidades prisionais da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). Nesse ínterim, faz-se importante verificar os motivos acerca do avanço da escolarização que não seja por meio das avaliações

externas, mas sim das avaliações internas a serem desenvolvidas pela escola.

A proposta metodológica utilizada consiste em trazer uma abordagem qualitativa, uma vez que a coleta de dados se deu por meio de entrevistas com uma parte dos sujeitos da pesquisa, no caso, os professores e os coordenadores pedagógicos, analisando essas informações para compreender os motivos que se relacionam com o objetivo deste estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presença das escolas nos estabelecimentos penais, além de ser importante para o processo da ressocialização, configura-se como um espaço de distração para os apenados que vivem nas celas superlotadas. Como atesta Onofre (2011, p. 116): "a escola (...) além de ser uma ocupação, proporciona-lhes a possibilidade de se relacionarem com o mundo externo." Com isso, a autora ainda afirma que o relacionamento entre professores e alunos permite com que os privados de liberdade possam ter contato com práticas e opiniões fora daquele ambiente que já está cheio de comportamentos relacionados ao mundo do crime. Podemos compreender por meio dessa fala que o tempo ocioso e a convivência com outros detentos, acaba por propiciar a troca de experiências criminosas. Dessa forma, para a autora, há entre os privados de liberdade, um sentimento de tempo perdido, fazendo com que eles se sintam motivados para irem para a escola, fazendo com que ocupem o tempo com coisas úteis. (ONOFRE, 2011).

Dessa forma, a educação em estabelecimentos penais no Brasil pode ser fundamentada, inicialmente, através da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 205, menciona que os privados de liberdade possuem direito à educação. Outro mecanismo de garantia da educação em prisões encontra-se na Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal - LEP) que tem por objetivo proporcionar condições que sejam coerentes para a integração à sociedade do condenado. Uma dessas condições refere-se à educação que está descrita no artigo 10 do capítulo II da referida lei. No entanto, Wernk e Almeida (2013, p. 173) acreditam que a prisão não é o local ideal para a ressocialização, visto que "a prisão, que pode representar o ápice e a consolidação da carreira

criminosa, atua com rigor durante a execução da pena privativa de liberdade." Dessa forma, compreende-se que esse espaço serve apenas para aplicar as punições pelos atos cometidos dessas pessoas, sem nenhuma proposta de colocar o apenado de volta à sociedade dentro da perspectiva da ressocialização.

Para falar da educação nos estabelecimentos penais no Ceará, faz-se necessário tomar como referência o Plano Estadual de Educação nas Prisões. O plano utilizado na pesquisa foi produzido em 2012 e estava em fase de atualização, tendo sua finalização em dezembro de 2020, período em que a pesquisa já havia se encerrado. De acordo com o plano de 2012, há registro dessa educação desde o ano de 1970, ofertada, na época, por um presídio hoje desativado.

O Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado do Ceará, em 2012, apresentou uma proposta de criação de uma unidade escolar, na rede pública estadual, respondendo pedagogicamente e administrativamente pela oferta de educação básica, nas unidades prisionais da RMF-CE, para dar mais suporte para as pessoas privadas de liberdade, preparando-os para o retorno à sociedade. Assim, em 2013, foi criada a primeira escola de educação em prisões do estado do Ceará, intitulada Escola de Ensino Fundamental e Médio Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, tendo sido criada pelo Decreto nº 31.184, de 12 de abril de 2013. É a única escola do estado do Ceará que atende, exclusivamente, a educação em prisões da RMF-CE e sua sede administrativa funciona no município de Itaitinga-CE. Hoje, as aulas acontecem em treze unidades penais da RMF-CE, dado que, nos anos anteriores, essa quantidade sofreu modificações devido ao fechamento e à abertura de estabelecimentos penais. As unidades prisionais estão inseridas em 4 municípios: Aquiraz, Caucaia, Itaitinga e Pacatuba.

No que se refere ao funcionamento e à estrutura, a escola tem uma oferta de escolarização nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade de ensino foi adotada, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, versa em seu artigo 37 que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria..." Os níveis ofertados são: Ensino Fundamental - anos

iniciais (1º ano) e (2º ao 5º ano), anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

A oferta da modalidade EJA é regulada por meio de uma portaria de lotação de professores que é renovada a cada ano. Assim, de acordo com a Portaria nº 1.589, de 19 de dezembro de 2019, a matriz curricular da EJA é organizada por área do conhecimento e não por disciplina. Na realidade, ao trazermos as propostas de aprovação de todos os níveis, temos que a aprovação para os alunos dos anos iniciais (2º ao 5º ano), dos anos finais (6º ao 9º ano) e do ensino médio só é validada por meio do ENCCEJA PPL, uma vez verificado que o aluno conseguiu alcançar a pontuação mínima necessária.

A escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, de acordo com o seu PPP, possui um processo avaliativo que engloba tanto as avaliações internas quanto as avaliações externas. Elas devem ser trabalhadas no contexto das salas de aula, localizadas nas unidades prisionais que são atendidas pela escola. No entanto, no decorrer dos anos, esse processo não foi totalmente cumprido, fazendo com que as avaliações internas não fossem utilizadas para fins de progressão de nível dos alunos, ficando a cargo apenas das avaliações externas desempenhar esse papel, como já citado.

As avaliações externas voltadas para os privados de liberdade passaram a ser realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), levando em consideração o alto índice dessas pessoas que não haviam concluído a Educação Básica. Ao longo dos anos, algumas mudanças aconteceram na funcionalidade das avaliações externas voltadas para as pessoas privadas de liberdade. Dessa forma, como exemplo de avaliação externa que é realizada para o público PPL para fins de certificação, há o ENCCEJA que é responsável pela certificação tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

Destaca-se que entre os anos de 2017 e 2019, período pesquisado, o número de internos que conseguiram obter a aprovação/certificação para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, via ENCCEJA PPL, ainda é relativamente baixo em detrimento da quantidade de participantes, principalmente em unidades prisionais em que há um grande número de participantes. Isso pode ser visualizado na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Quantidade geral de participantes e de aprovações/certificações no ENCCEJA PPL entre os anos de 2017 e 2019 nas unidades prisionais da RMF – CE.

Anos	2017		2018		2019		
	Unidades Prisionais	Participantes	Aprovações	Participantes	Aprovações	Participantes	Participantes
Cadeia Pública de Maracanaú		13	3	28	3	-	-
CDP		-	-	16	2	37	7
CEPIS		175	23	264	80	508	109
CPPL I		68	6	35	7	234	76
CPPL II		-	-	31	3	100	32
CPPL III		44	2	51	11	345	66
CPPL IV		166	15	96	16	478	70
CPPL de Caucaia		33	6	23	3	302	91
CTOC		6	4	10	5	32	12
IPF		109	9	73	8	216	49
IPGSG		10	0	5	0	-	-
IPPOO II		22	1	24	4	346	76
Irmã Imelda		14	3	19	6	48	14
PFHVA		101	6	54	18	152	41
UPPJA		-	-	140	13	389	89
Total		761	78	869	179	3187	732

Fonte: Elaborado pelo autor com base em arquivos da escola (2020).

A Tabela 1 apresenta a quantidade de participantes e a quantidade de aprovações/certificações obtidas pelos internos no ENCCEJA PPL nas unidades prisionais da RMF – CE. Ao todo, na tabela, há quinze unidades prisionais, porém apenas quatorze funcionam com a oferta de escolarização. A partir do ano de 2019, devido ao fechamento das cadeias públicas do Estado do Ceará e a não oferta de escolarização do IPGSG, a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider passou a ficar

responsável pela escolarização de doze unidades prisionais.

Situação que acontece acerca dessa aprovação/certificação relaciona-se aos internos que são alunos e os que não são alunos. Verifica-se, pelos resultados, que a maior parcela de aprovados/certificados são dos não alunos, conforme pode ser visualizado na Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Quantidade geral de aprovações/certificações de alunos e não alunos no ENCCEJA PPL entre os anos de 2017 e 2019 nas unidades prisionais da RMF – CE.

Anos	2017		2018		2019		
	Unidades Prisionais	Participantes	Aprovações	Participantes	Aprovações	Participantes	Participantes
Cadeia Pública de Maracanaú		3	0	3	0	-	-
CDP		-	-	0	2	0	7
CEPIS		6	17	21	59	21	88
CPPL I		0	6	0	7	1	75
CPPL II		-	-	0	3	4	28
CPPL III		0	2	0	11	9	57
CPPL IV		7	8	10	6	16	54

Anos	2017		2018		2019	
	Participantes	Aprovações	Participantes	Aprovações	Participantes	Participantes
CPPL de Caucaia	0	6	2	1	17	74
CTOC	0	4	0	5	0	12
IPF	3	6	3	5	20	29
IPGSG	0	0	0	0	-	-
IPPOO II	0	1	0	4	25	51
Irmã Imelda	2	1	2	4	8	6
PFHVA	0	6	8	10	26	15
UPPJA	-	-	4	9	33	56
Total	21	57	53	126	180	552

Fonte: Elaborado pelo autor com base em arquivos da escola (2020).

Conforme a Tabela 2, verifica-se que em todos os anos analisados a quantidade de não alunos que conseguiram a aprovação/certificação foi maior em relação aos alunos. No ano de 2019, por exemplo, essa diferença foi bem maior quando relacionada com os anos de 2017 e de 2018. Essa situação reitera a questão de que os resultados da aplicação da avaliação externa não estão sendo vistos de forma positiva, ou seja, os alunos não estão conseguindo alcançar as habilidades necessárias para uma aprendizagem eficaz. Dessa forma, com a implementação das avaliações internas com a finalidade de aprovação, poderá haver uma possibilidade de os alunos terem mais chances de serem promovidos.

Percebe-se, assim, que a inserção das avaliações no contexto prisional na perspectiva formativa apresenta alguns obstáculos, como a questão do currículo, sendo um grande entrave, uma vez que, de acordo com o PPP da escola, ele deve estar articulado à realidade na qual os alunos se encontram, considerando toda uma dimensão social e histórica. No entanto, o que vemos, na realidade, é que são trabalhados os currículos baseados apenas nas matrizes das avaliações externas, como o ENCCEJA PPL, sem nenhuma vinculação com a proposta curricular da escola.

Dessa forma, com a implementação das avaliações internas, no tocante aos alunos, darão uma expectativa de que eles poderão avançar de nível e, assim, terminarem os estudos dentro de um determinado prazo, sem ser mediante ao ENCCEJA PPL. Há casos de alunos que passam muito tempo dentro de um mesmo

nível, pois não conseguem ser aprovados nesses testes externos.

De acordo com os professores, nas reuniões de planejamento, os alunos conseguem adquirir os conhecimentos necessários para que sejam promovidos. Porém, dado que não conseguem obter aprovação no referido exame, a escola não possui elementos para que eles sejam promovidos, visto que as avaliações internas não são aplicadas. Esse resultado não satisfatório no ENCCEJA PPL, como apresentado anteriormente, pode ser compreendido uma vez que os alunos avaliados não conseguem obter o desempenho que se espera nesses testes externos, visto que esse tipo de avaliação se refere a uma perspectiva mais macro, de modo a estreitar o currículo, não levando em consideração a realidade na qual a instituição de ensino está inserida.

Assim, faz-se necessário que a escola use, segundo Castro (2009, p. 276), "os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores." Devido a esse resultado não suficiente para aprovação, temos, ao longo do ano, desistência de alunos. Isso acontece, muitas vezes, pois eles não se sentem capazes de conseguirem ser classificados no mesmo exame, no ano seguinte. Com a execução das avaliações internas, o processo de ensino e aprendizagem poderá trazer mais benefícios, em virtude de uma estrutura curricular flexível, em que temos tempos diferenciados de aprendizagem. No tocante a essa estrutura que seja mais flexível, o PPP disserta que é necessário que os conteúdos das

disciplinas que devem ser trabalhadas em sala de aula, necessitam estar articulados à realidade atual dos alunos, considerando toda uma conjuntura social e histórica deles.

3. METODOLOGIA

Pesquisa pode ser definida, consoante Gil (2002, p. 17), como sendo um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” Dessa forma, ao tratar de uma pesquisa científica, estamos diante de um processo reflexivo, visto que as respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa desencadearão em possíveis soluções para os problemas elencados.

Logo, a pesquisa delineada neste estudo consiste na exploratória, uma vez que tem o objetivo de trazer uma familiaridade com o problema, assim como levantar hipóteses, considerando os mais variados instrumentos de pesquisa. (GIL, 2002). Na condução dessa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, posto que em virtude do ambiente e dos sujeitos de pesquisa, é de fundamental importância que consigamos “considerar os diferentes pontos de vista dos participantes”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 14).

Deste modo, esse tipo de abordagem pode trazer respostas aos questionamentos feitos aos sujeitos da pesquisa permeados de sentidos, ainda mais quando nos referimos ao contexto em que se dará a pesquisa.

No que concerne à metodologia, podemos compreender que ela se deu por algumas fases, a saber: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e instrumentos de pesquisa. Na última fase, foram utilizados os instrumentos de pesquisa. A escolha havia se dado para o uso somente de entrevistas, posto que nelas, de acordo com Lüdke e André (2013, p. 39), “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” Dessa forma, o uso de entrevistas pode fornecer um caráter de interação entre o pesquisado e o pesquisador, dando confiança principalmente no contexto o qual a pesquisa será desenvolvida.

Os participantes da pesquisa escolhidos foram 5 professores que lecionam na escola EEFM Aloísio Leo

Arlindo Lorscheider, nos anos iniciais (2º ao 5º ano), e 2 coordenadores pedagógicos. Como a escola atende a 12 estabelecimentos prisionais e pelo fato de as unidades não terem números iguais no quantitativo de inscritos e de participantes no ENCCEJA PPL, optou-se, para compor a pesquisa, pela escolha das 2 unidades que tivessem os números mais aproximados para que pudéssemos ter um resultado que permitisse análises comparativas.

Com o intuito de preservar as identidades dos docentes e dos coordenadores pedagógicos, foram criados nomes que remetessem à liberdade, uma vez que por mais que os alunos tenham perdido essa sensação ao adentrar no universo das prisões, os profissionais da educação podem trazer um pouco dessa liberdade para dentro do cárcere, um ambiente cercado por grades, mas mediado pela educação. Dessa forma, foram utilizados nomes de pássaros para os participantes da pesquisa para fazer a associação entre a liberdade que os apenados podem conseguir no futuro através dos estudos dentro das penitenciárias.

Dessa forma, diante da conjuntura deste trabalho, apresentou-se um roteiro de entrevista semiestruturada para o grupo de professores e para os coordenadores pedagógicos, com perguntas correspondentes aos eixos teórico-analíticos da pesquisa, de forma distinta.

Com o propósito de trazer uma resposta para o objeto de estudo desta pesquisa, planejava-se fazer uma pesquisa de campo *in loco* com o fito de coletar os dados nas unidades prisionais já mencionadas. Em virtude do momento em que estava sendo vivenciado, marcado pela pandemia da COVID-19 provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), as aulas estavam suspensas desde a segunda quinzena do mês de março de 2020 e retornaram em novembro de 2020 com a anuência da SAP e da SEDUC, tendo suas atividades paralisadas novamente em fevereiro de 2021. Devido a isso, no caso tanto dos professores quanto dos coordenadores pedagógicos, as entrevistas ocorreram de forma remota, por meio do *Google Meet* sem nenhum empecilho.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise e a interpretação dos dados consistem em uma etapa bastante necessária, uma vez que se constituem como núcleo central da pesquisa. São duas atividades que são distintas, porém estão estreitamente relacionadas (MARCONI; LAKATOS, 2003). Além disso, podem ajudar a fornecer as respostas aos objetivos propostos da pesquisa.

Em face do exposto, esta seção dedica-se a apresentar, por meio das entrevistas realizadas com os professores e os coordenadores pedagógicos da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, os resultados obtidos por meio dos três eixos teórico-analíticos: avaliação, currículo e práticas pedagógicas.

Com base nos resultados acerca do eixo da avaliação, percebe-se que tanto professores quanto coordenadores pedagógicos compreendem a necessidade de se ter um processo avaliativo interno próprio da escola, padronizado e construído de forma conjunta com base nas características específicas dos alunos, fazendo com que eles pudessem ter mais um método de avanço de escolaridade que não seja exclusivamente pelo ENCCEJA PPL como vem sendo feito. A questão da avaliação externa, nos estabelecimentos penais, como meio para se obter a aprovação dos alunos, foi vista pela maioria dos participantes, tanto pelos professores quanto pelos coordenadores pedagógicos como limitação, ou seja, é como se somente através desse exame o aluno pudesse alcançar a progressão. A Professora Beija-flor vai mais além ao indagar sobre a função da escola dentro do sistema prisional: "Então, qual a função mesmo da escola em si? Parece que a gente está pra ensinar, mas não consolida nosso trabalho" (PROFESSORA BEIJA-FLOR, 2021).

Diante do excerto da professora, compreende-se que o fato do aluno somente progredir por meio de uma avaliação externa diminui as possibilidades que ele tem de avanço de escolaridade. Assim, há uma preocupação por parte dos docentes devido ao fato de que se o aluno não alcança a aprovação nos exames, ele não avança de nível, ficando na mesma série por vários anos.

Para os dois coordenadores pedagógicos, essa visão da aprovação acontecer mediante bom desempenho nas avaliações externas, é vista como um fator positivo,

mas não suficiente como único meio em que o aluno vai ascender. De acordo com a fala da Gestora Calopsita, existem muitos alunos que estão há muito tempo sem estudar e nem sempre os professores conseguem transmitir, durante o ano letivo, todos os conteúdos que estavam programados no planejamento. Assim, ela deixa claro que "eu acho que é pouco sabe? Eu acho que só o ENCCEJA é pouco. Eu acho que ele pode ser uma ferramenta a mais, uma das opções, mas só ela eu acho que é negativo" (GESTORA CALOPSITA, 2021).

Diante da fala da gestora, compreende-se que o fato de se ter apenas um exame, do tipo externo, que vá dizer se o aluno está apto ou não para avançar para a série seguinte, pode se manifestar como uma perspectiva negativa, uma vez que há alunos que vão conseguir e outros que não vão conseguir, estando diante de uma prática seletiva (LUCKESI, 2006).

Dessa forma, compreende-se que criar um processo avaliativo que contemple a todos de um modo geral, requer analisar, também, todas as especificidades dos educandos que serão a base para a confecção de um currículo que seja mais dialógico e que contemple a realidade dos indivíduos envolvido.

Em relação ao eixo do currículo, os professores coadunam para a ideia de que trabalhar com um currículo específico para o público privado de liberdade pode ser mais eficaz no processo de aprendizagem, através de metodologias que sejam adequadas para eles, visualizando o contexto em que estão inseridos.

Para a Professora Beija-flor, por exemplo, ela se aprofunda ainda mais, quando afirma que

Eu digo não só para a educação em prisões, mas das escolas de EJA de uma maneira geral, pois a gente vê que a Base Nacional Comum ainda não nos contempla. Assim, deve sim existir um currículo próprio porque as realidades são diferentes. Cada instituição, cada unidade é diferente. E assim, a gente precisa ter uma característica própria entendeu? Ele vai se alinhar junto com seu projeto político pedagógico. (PROFESSORA BEIJA-FLOR em entrevista realizada no dia 31/03/2021).

Temos na fala da professora que currículos sejam criados de acordo com as particularidades de cada escola, em se tratando de EJA. Além disso, ela toca na questão da BNCC, uma vez que não contempla em seu texto aspectos curriculares voltados para a EJA.

Ademais, que a escola tenha autonomia em poder construir esse currículo mais específico voltado para os interesses de cada instituição de ensino. Podemos ratificar através da Professora Bem-te-vi, quando ela diz que "eu acredito que seja importante ter um currículo. A escola ter essa autonomia de fazer isso entendeu? De criar o seu currículo para não ficar presa..." (PROFESSORA BEM-TE-VI, 2021). Interessante quando ela toca no assunto da autonomia da escola em fazer o próprio currículo para não ficar presa a outros currículos já prontos.

Por sua vez os coordenadores, ressaltam acerca do fato de que encontram alguns obstáculos na execução do currículo, visto que há uma carência em formação tanto inicial quanto continuada dos professores. Para uma melhor explanação, o depoimento do Gestor Papagaio evidencia isso quando diz que

São várias dificuldades... A primeira acho que a formação, a questão da formação inicial e continuada dos professores porque não existe uma formação específica para atuação na área de educação em prisões onde tudo tem que ser construído e às vezes tanto os professores como os coordenadores tem uma visão, um olhar que ainda não é voltado especificamente para essas realidades. (GESTOR PAPAGAIO, em entrevista realizada no dia 25/03/2021)

Essa fala pode nos mostrar o quão é difícil trabalhar em uma realidade em que os professores não possuem formação específica para atuar conforme gostariam. Percebe-se, ainda, que devido à essa ausência, os coordenadores e os professores acabam por trabalhar como acham que deve ser, mas que nem sempre é o mais correto para aquela situação.

Por fim, no eixo das práticas pedagógicas, compreende-se a necessidade de alguns aspectos que, se forem bem aplicados, como as observações de sala de aula, a prática pedagógica será mais eficaz. Isso pode ser evidenciado por meio da fala do Gestor Papagaio ao afirmar que "As observações de aula têm o intuito de ajudar o professor, de fazer essa análise de como a aula é encaminhada, de como acontece e fazer alguns ajustes. Depois do *feedback*, construir um caminho para melhorar aquela aprendizagem" (GESTORA PAPAGAIO, 2021).

Vale destacar pelo excerto do Gestor a fala do *feedback* que é dado posteriormente ao professor acerca da observação de aula. Mais do que isso, é necessário que esse retorno seja dado de uma maneira pedagógica

para que o professor não se sinta pressionado e nem culpado por algum momento que não tenha sido bem efetivo no direcionamento da aula observada.

Além disso, percebe-se o quão é importante que os professores motivem seus alunos para os estudos, por meio da autoestima, como falado por eles, pois a vivência na detenção não é nada fácil. Estudar, então, dentro desse espaço, torna-se mais complicado ainda. Dito isso, a Professora Beija-flor declara que

Primeiro, eu sempre falo que eles são temporários, que eles precisam ver que eles vão sair e vão ter algo melhor e que eles precisam estudar. Eu vou motivando tentando dinamizar de acordo com que é necessário para mim e o que eu posso dinamizar a aula como: levar música, levar jogos. Então, eu procuro trabalhar com a ludicidade mesmo diante de um local que nos limitam isso. (PROFESSORA BEIJA-FLOR, em entrevista realizada no 31/03/2021).

O depoimento anterior apresentado pela Professora nos mostra a importância de apresentar para os detentos que o momento atual em que eles estão vivendo é temporário e que fora dali eles irão precisar dos estudos. Outrossim, não é porque os alunos estão privados de liberdade que não se pode trabalhar com a ludicidade. Pelo contrário, a Professora aponta isso, afirmando que mesmo estando em um ambiente que há essa limitação, ela procura trabalhar com essas ferramentas, pois podem ajudar nesse processo do incentivo para o estudo.

Por último, entende-se que a questão das formações continuadas também são peças-chave nessa melhoria do exercício da docência, fazendo com que as secretarias possam ter um olhar mais específico para esse tipo de escola. Isso fica claro na fala da Professora Bem-te-vi, quando ela diz que "incentivo eles sempre a estudar e nunca desistirem, mas nem sempre sei como fazer, pois nem sempre temos formação oferecida pela Seduc ou pela Crede que sejam voltadas para a nossa realidade" (PROFESSORA BEM-TE-VI, 2021).

Dessa forma, temos que pontuar essa questão da ausência de formações continuadas que sejam voltadas, especificamente, para os docentes que trabalham nos ambientes de privação de liberdade. Elas até existem, mas nem sempre coadunam com a proposta da escola. Segundo Duarte e Pereira (2017), isso acontece devido ao fato de que essas formações são pensadas por pessoas que não vivem a realidade da educação do cárcere, ou seja, totalmente descontextualizadas. Desse

modo, recuperando a fala da Professora, torna-se uma tarefa árdua motivar os alunos a estudarem se não há, também, por parte dos órgãos superiores, uma preocupação na formação continuada do professor do cárcere.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esfera educacional, mais especificamente na modalidade EJA e no contexto de educação para as pessoas privadas de liberdade, a pesquisa voltada para a avaliação institucional interna ainda é um grande desafio a ser enfrentado. Esse fato pode ser compreendido devido a questões que estão ligadas, na maioria das vezes, por instâncias governamentais superiores e que se faz necessário um envolvimento maior com aqueles que fazem a educação em prisões. O fato de garantir que as avaliações internas sejam aplicadas em um ambiente educacional diferente do convencional faz com que o público das escolas intramuros tenha mais chances de desenvolver uma aprendizagem com mais qualidade.

Dessa forma, respondendo à problemática, percebe-se que a implementação de um processo de avaliação interna faz-se necessário, uma vez que a progressão dos alunos ser realizada unicamente pelo ENCCEJA PPL tem trazido inúmeros efeitos negativos. Compreende-se, ainda, que há muitos hiatos no tocante à avaliação, ainda mais quando se trata de um ambiente escolar diferenciado, taxado por estereótipos, como é o ambiente prisional. Assim, traz a reflexão de que não é simplesmente adotar um sistema de avaliação e aplicar aos alunos. Muito mais do que isso, faz-se necessário que se trabalhe em conjunto com os demais componentes para que a avaliação seja eficaz, revelando uma aprendizagem de qualidade.

Além disso, com base nos resultados da pesquisa, acerca do eixo da avaliação revelou-se a necessidade de se ter um processo avaliativo interno próprio da escola, padronizado e construído de forma conjunta com base nas características específicas dos alunos, sem excluir o ENCCEJA PPL, mas sim, como outro instrumento de suporte, com o foco no avanço de escolaridade. Em relação ao eixo do currículo, ratificou a urgência em trabalhar com um currículo específico para o público privado de liberdade, pois pode ser mais eficaz no processo de aprendizagem, visto que as metodologias a serem trabalhadas estariam mais

relacionadas com a vivência dos discentes, bem como a escola ter mais autonomia na construção do próprio currículo. Por fim, no eixo das práticas pedagógicas, apontou para a importância das observações de sala de aula, com o intuito de que a prática pedagógica seja mais eficaz. Outro ponto mencionado, faz alusão à questão das formações continuadas como essenciais para o exercício da docência, fazendo com que as secretarias verifiquem as formações que estão sendo ofertadas, bem como se o público está sendo atingido, principalmente, os privados de liberdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 16 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>. Acesso em 13 de mar. 2020.

DUARTE, Ana Maria Tavares; PEREIRA, Cleyton Feitosa. A educação de pessoas privadas de liberdade numa perspectiva inclusiva e ressocializadora: limites e contradições. **Revista interterritórios**, Caruaru, v. 3, n. 5, p. 88-105, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/234436/27609>. Acesso em: 16 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonia**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 109-120, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21212>. Acesso em: 06 jun. 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola de Ensino Fundamental e Médio Aloisio Leo Arlindo Lorscheider, Itaitinga, 2015.

TAVARES, Derek de Sousa. **Escola em Prisões no Ceará: os desafios na implementação de avaliações internas para avanço de escolaridade**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/11/Derek-Tavares_08.11.21_vers%C3%A3o-revisada-p%C3%B3s-defesa.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

WERNKE, Márcia Schlemper; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Educação por trás das grades: educar para a liberdade em condições de não liberdade**. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2073>. Acesso em: 06 jun. 2020.



ESTIMA DE LUGAR TEM RELAÇÃO COM AS ATITUDES? UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ESTIMA DE LUGAR E ATITUDES FRENTE À ESCOLA, COM ESTUDANTES DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE FORTALEZA – CE

Lucineide Melo de Paulo Leão ¹
Karla Patrícia Martins Ferreira ²
Luiz Gonzaga Lapa Júnior ³
Zulmira Aurea Cruz Bomfim ⁴

Is place esteem related to attitudes? A study on the relationship between place esteem and attitudes towards school, with third grade public high school students from Fortaleza - CE

Resumo:

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa quantitativa e exploratória que teve como principal objetivo, analisar a relação dos estudantes do terceiro ano do ensino médio com o ambiente escolar a partir da articulação entre a estima de lugar e as atitudes frente à escola. Para a coleta de dados foram utilizados o Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA), a Escala Estima de Lugar (EEL), a Escala de Atitudes Frente à Escola (EAE). Para as análises de dados usou-se o *software* estatístico StatisticalPackage for the Social Sciences (SPSS), versão 23. Participaram da pesquisa 65 estudantes da terceira série do ensino médio público com faixa etária entre 16 a 20 anos de ambos os sexos. Os resultados apontaram uma estima de lugar potencializadora dos estudantes em relação ao ambiente escolar e, as atitudes frente à escola apresentaram 100% de concordância (concordo ou concordo totalmente) em relação aos aspectos positivos como satisfação e pertencimento à escola. Há indícios de correlação positiva entre o fator potencializador da EEL e os itens de aspectos positivos da EAE indicando haver disposição dos alunos em melhorar o ambiente escolar. Percebe-se, assim, a importância dos pressupostos da Psicologia Ambiental em considerar relevante a inter-relação pessoa ambiente.

Palavras-chave: Estima de lugar. Atitudes. Psicologia Ambiental. Estudantes.

Abstract:

This article presents partial results of a quantitative and exploratory research that had as its main objective to analyze the relationship of students in the third year of high school with the school environment from the articulation between the esteem of place and attitudes towards school. For data collection, the Affective Maps Generator Instrument (IGMA), the Estimated Place Scale (EEL), the Attitude Towards School Scale (EAE) were used. For data analysis, the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software, version 23, was used. The research included 65 students from the third grade of public high school aged between 16 and 20 years old, of both sexes. The results pointed to an esteem of place that empowers the students in relation to the school environment and the

1. Professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Graduada em Filosofia. Especialista em Psicopedagogia. Mestranda em psicologia. Membro do Laboratório de Estudo das Relações Humano-Ambientais (LERHA) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

2. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza, onde coordena o Laboratório de Estudo das Relações Humano-Ambientais (LERHA). Doutora em Educação e Pós-doutorado em Psicologia. Membro do Grupo de Trabalho "Psicologia Ambiental" da "Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia" (ANPEPP).

3. Doutor em Educação. Pós-doutorado em Educação. Membro de corpo editorial da Revista Mais Educação. Membro do Laboratório de Estudo das Relações Humano-Ambientais (LERHA) pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

4. Doutora em Psicologia. Pós-doutorado em Psicologia. Professora Titular do Programa de Pós Graduação de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Coordena o Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental- LOCUS-UFC e é líder do grupo de pesquisa em psicologia ambiental do Cnpq.

attitudes towards the school showed 100% agreement (agree or totally agree) in relation to positive aspects such as satisfaction and belonging to the school. There is evidence of a positive correlation between the strengthening factor of the LES and the items of positive aspects of the EAE, indicating the willingness of the students to improve the school environment. Thus, the importance of the assumptions of Environmental Psychology in considering the interrelation between the person and the environment relevant is perceived.

Keywords: Esteem of place. Attitudes. Environmental Psychology. Students.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em psicologia, realizada em uma escola pública estadual no município de Fortaleza-Ceará, no ano de 2022, com os estudantes da 3ª série do ensino médio. A escolha deste público veio a partir das situações problemáticas: (a) formam-se menos turmas da terceira série do ensino médio, quando comparada as turmas do primeiro ano; (b) a terceira série se refere à etapa da vida escolar que traz muitas representações para os estudantes e seus familiares e; (c) a faixa etária de 16 a 20 anos é uma etapa de transição para a vida adulta.

O estudo apresenta a relação dos estudantes do terceiro ano do ensino médio público com o ambiente escolar e a estima de lugar desses estudantes. A Psicologia Ambiental “traz como novidade a ênfase no espaço físico para o interior do campo psicológico sem, entretanto, deixar de considerar as dimensões sociais, econômicas e culturais dos diversos contextos” (CAVALCANTE; ELALI, 2011, p. 15).

Relacionar a estima de lugar com a escala de atitudes frente à escola, proporcionou o entendimento que as atitudes antecedem uma ação. O estudo sobre atitudes neste trabalho, indica que este construto possui os componentes: cognitivos, que seria formado por um conjunto de crenças adquiridas por um arranjo entre as experiências diretas com o objeto da atitude e as informações relacionadas (TORRES; NEIVA, 2011); os afetivos que “tem conotação avaliativa e representa um sentimento positivo ou negativo vinculado a um objeto, determinando uma atitude” (TORRES; NEIVA, 2011, p. 178); e o comportamental que advém da interação entre os elementos cognitivos e afetivos (TORRES; NEIVA, 2011).

Assim, reflete-se que na amplitude de pensar, lugar como “uma pausa no movimento” (TUAN, 1983, p.153) e a estima de lugar uma categoria teórica que emerge

da afetividade, entendida por sentimentos e emoções, associados a um determinado lugar (BOMFIM, 2014).

A pesquisa foi construída no Laboratório de Estudos das Relações Humano-Ambientais (LERAH) visando compreender, a partir dos alunos que permaneceram na escola, o significado desse ambiente e; se a estima de lugar tem relação as atitudes frente a à escola.

Pelo exposto, o principal objetivo do presente estudo é analisar a relação dos estudantes do terceiro ano do ensino médio com o ambiente escolar a partir da articulação entre a estima de lugar e as atitudes frente à escola.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Estima de Lugar

A estima de lugar pode ser investigada por diversos aspectos e áreas como a Psicologia Ambiental (MIRA, 1997; MOSER, 2018), a Psicologia Social a partir da “mediação afetiva”(ESPINOSA, 1996; SAWAIA, 2014; VYGOTSKY, 2007), o simbolismo do espaço (POL, 2000); topofilia (TUAN,1983) e as Representações Sociais (BOMFIM; MARTINS; SILVA, 2015).

Trata-se do reconhecimento da estima “como uma forma específica de conhecimento, relativa ao aspecto de significado ambiental na dimensão de emoções e sentimentos sobre o ambiente construído” (BOMFIM, 2010, p.218). Em seu trabalho Bomfim (2003), ressalta a importância dos vínculos afetivos, sentimentos e emoções em relação ao lugar, destacando a inter-relação pessoa-ambiente

A partir da análise estatística da Escala de Estima de Lugar (EEL) e dos estudos realizados pelo Instrumento Gerador de Mapas Afetivos (IGMA) elaborados pela professora Bomfim (2014a), as expressões afetivas decorrentes da relação pessoa – ambiente fomentam importantes estudos como a pesquisa “Ficar ou partir?:

afetividade e migração de jovens do sertão semiárido cearense" (FERREIRA, 2006) em que reflete sobre os motivos da migração dos jovens de suas cidades.

2.2 Atitudes frente à Escola

O conceito de atitude foi desenvolvido por meio dos estudos sobre "atitudes motrizes", Fere (1988) é um desses teóricos. Despertando interesse de outros estudiosos sobre a temática, como Thurstone (1931), Doob (1947), Olson e Zanna (1993) e Torres e Neiva (2011).

As atitudes são compostas pelos componentes cognitivos que seria formado por um conjunto de crenças adquiridas por um arranjo entre as experiências diretas com o objeto da atitude e as informações relacionadas (TORRES; NEIVA, 2011). Afetivo "tem conotação avaliativa e representa um sentimento positivo ou negativo vinculado a um objeto, determinando uma atitude" (TORRES; NEIVA, 2011, p. 178). E por último, o comportamental que advém da interação entre os elementos cognitivos e afetivos (TORRES; NEIVA, 2011).

Um exemplo sobre instrumentos de medição de atitudes no contexto educacional é o trabalho AttitudesTowardEducationalResearchScale (Aters) desenvolvido por Isakson e Ellsworth (1979) para medir as atitudes dos professores em relação à pesquisa na área da educação. Nesse contexto, surgiu a Escala de Atitudes Frente à Escola (AEA), versão brasileira, construída por Fonseca *et al.* (2007) que adaptou a SchoolAttitudesScale (CHENG; CHAN, 2003) para o Brasil. A escala trata de medidas referentes aos elementos atitudinais como o cognitivo, o afetivo e o comportamental dos estudantes. Buscando compreender fenômenos como engajamento educacional, aspirações educacionais, satisfação escolar, pertencimento escolar e atitudes escolares. Na próxima seção, apresentaremos o processo metodológico percorrido neste trabalho

3. METODOLOGIA

O presente estudo se pautou no método quantitativo de pesquisa. Para alcançarmos os objetivos propostos, utilizamos o Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA) e duas escalas de medidas: a Escala de Estima de Lugar (BOMFIM *et al.*, 2014) para investigar a apreciação, valorização e apego, ou seja, a estima em

relação ao ambiente escolar; e a Escala de Atitudes Frente à Escola (FONSECA *et al.*, 2007) para verificar como os estudantes percebem e reagem ao ambiente escolar, ou seja, suas atitudes.

Participaram 65 estudantes das turmas A, B, C, D e E nos turnos matutino e noturno, dos 3º anos do ensino médio com idades entre 16 a 20 anos, de ambos os sexos. Consideramos a idade e a série dos (as) participantes como fatores de inclusão e exclusão para análise. Os estudantes foram convidados de forma voluntária a responderem as questões propostas. Necessário informar que o turno da tarde não foi contemplado pela inexistência de turmas devido à baixa procura dos estudantes por este turno.

A pesquisa torna-se inovadora por trazer análise de duas escalas simultaneamente, fato não encontrado na literatura.

Instrumentos utilizados

Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA)

Com o Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos, desenvolvido por Bomfim (2010), permite-se avaliar sobre o lugar estudado por meio de um desenho construído pelo estudante. Após o **desenho**, o estudante é indagado sobre: o **significado** do desenho; quais **sentimentos** tem em relação ao desenho; seis palavras – sínteses que retratam os sentimentos despertados pelo desenho. Depois, o aluno é questionado: O que pensa sobre o ambiente escolar? E solicita-se que faça uma **metáfora** entre o ambiente escola e algo que imagina se relacionar.

Apesar de a pesquisa ter foco na abordagem quantitativa, foram aplicados os Mapas Afetivos, que possui base qualitativa como análise estatística complementar, com os estudantes para confirmar os resultados da EEL. Porém, os Mapas Afetivos não foram foco deste trabalho, motivo pelo qual não foram apresentados os respectivos resultados

Escala de Estima de Lugar (EEL)

A EEL é uma escala composta por 41 itens do tipo Likert, com cinco graus de concordância, em que 1 = discordo totalmente até 5 = concordo totalmente. É utilizada para calcular, dentre outras análises, se a estima de lugar é potencializadora ou despotencializadora (BOMFIM,

2010). São itens da escala "Sinto que faço parte" e "Está destruído".

Escala de Atitudes Frente à Escola (EAE)

Composta por nove itens, a escala é do tipo Likert de cinco pontos, variando de 1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente. A escala investiga aspectos específicos relacionados às atitudes escolares (FONSECA, 2007). Como exemplos de itens temos: "Sinto que sou parte da escola" e "A vida escolar é chata e desinteressante".

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA)

A estima **potencializadora** (dimensões de agradabilidade e pertencimento) aparece em 42 questionários correspondendo a 64,61% do total de participantes. Deste total, a dimensão agradabilidade se destaca com 26,15% dos estudantes consideram o ambiente escolar um lugar limpo e de acesso a boas refeições, de aprendizagem, e que desperta saudades dos amigos. Citam, ainda, ser seguro e alegre comparando-o ao seu ambiente residencial.

A estima **despotencializadora** (dimensões de destruição e insegurança) aparece em apenas 4 questionários (6,15%). Os estudantes descreveram sentimentos de desmotivação, tédio, cansaço, rotina, tristeza e negatividade.

Escala EEL

Os dados coletados apontaram para uma estima de lugar na dimensão potencializadora. A estima de lugar, nesta pesquisa, foi traçada a partir de sentimentos de identificação, apropriação e apego direcionados ao lugar, vinculação, satisfação e prazer de estar no ambiente escolar (BARRETO, 2017).

A Tabela 1 sinaliza as respostas nos dois fatores da EEL. O Fator 1 (potencializador) revelou que 52,3% dos participantes assinalaram concordar com os itens estabelecidos como potencializadores da estima pelo ambiente escolar. O Fator 2 (despotencializador) correspondeu a menor taxa, somente 9,1% das respostas se referem concordar com os itens que apontam para o sentido de insegurança e destruição, ou seja, aos sentimentos de desinteresse e indisposição afetiva voltada para os aspectos físicos da escola não sobressairam. De acordo com Bomfim, Feitosa e Farias (2018), os sentimentos e percepções negativas despotencializam os estudantes a uma ação em benefício do ambiente escolar. Esses estudantes, mesmo que em número menor quando comparados a dimensão potencializadora, trazem para a pesquisa aspectos signitivos que envolvem nossa temática como a motivação dos alunos, um aspecto que está relacionado com o envolvimento dos estudantes nas atividades escolares, com as tarefas de aprendizagem e com a escola como um todo (BORUCHOVITCH; GUIMARÃES, 2004).

Tabela 1 - Índices percentuais nos níveis de concordância e discordância dos itens da EEL.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Itens do Fator Potencializador da Estima					
Considero parte da minha história.	1,5	9,2	10,8	50,8	27,7
Tenho oportunidades.	6,2	15,4	10,8	38,5	29,2
Me divirto.	9,2	10,8	16,9	36,9	26,2
As coisas que acontecem nele são importantes para mim.	7,7	12,3	16,9	41,5	21,5
Defenderia se necessário.	9,2	10,8	27,7	32,3	20,0
Me sinto tranquilo.	6,2	23,1	20,0	36,9	13,8
Me sinto sossegado	10,8	18,5	16,9	41,5	12,3
Sinto que faço parte	13,8	16,9	21,5	35,4	12,3
Amo	13,8	23,1	26,2	21,5	15,4
Me deixa orgulhoso	13,8	15,4	41,5	23,1	6,2
Me sinto identificado com ele	12,3	27,7	26,2	26,2	7,7

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Itens do Fator Potencializador da Estima					
Não trocária por nada	21,5	18,5	23,1	27,7	9,2
Considero como algo meu	15,4	21,5	33,8	23,1	6,2
Me sinto apegado	18,5	29,2	23,1	13,8	15,4
Tenho prazer	18,5	26,2	29,2	15,4	10,8
Se não estou nele, quero voltar	20,0	24,6	27,7	20,0	7,7
É atraente para mim	13,8	30,8	36,9	9,2	9,2
Admiro por sua beleza	15,4	32,3	27,7	18,5	6,2
Tem tudo a ver comigo	18,5	24,6	35,4	15,4	6,2
Itens do Fator Despotencializador da Estima					
Tudo pode acontecer	4,6	13,8	16,9	49,2	15,4
Devo estar alerta	12,3	26,2	21,5	30,8	9,2
Desconfio das pessoas	10,8	32,3	23,1	20,0	13,8
Me deixa com raiva	10,8	33,8	30,8	18,5	6,2
Me sinto sufocado	20,0	27,7	23,1	18,5	10,8
Há riscos	16,9	33,8	20,0	21,5	7,7
Há sujeira	18,5	29,2	24,6	23,1	4,6
Me sinto inseguro	16,9	30,8	33,8	10,8	7,7
Com estruturas precárias	18,5	32,3	23,1	23,1	3,1
Tenho a sensação de que estou desamparado	13,8	36,9	29,2	15,4	4,6
Sinto que estou desprotegido.	12,3	43,1	27,7	9,2	7,7
Tenho a sensação de que algo ruim pode acontecer.	18,5	36,9	24,6	10,8	9,2
Está poluído.	23,1	41,5	15,4	16,9	3,1
Está destruído.	27,7	35,4	16,9	13,8	6,2
Me envergonha.	24,6	40,0	18,5	12,3	4,6
Acho feio.	26,2	41,5	20,0	6,2	6,2
O perigo é constante.	26,2	38,5	23,1	9,2	3,1
Sinto medo.	26,2	40,0	18,5	15,4	
Me indigna.	26,2	43,1	16,9	10,8	3,1
É ruim.	27,7	35,4	27,7	9,2	
É desprezível.	30,8	35,4	21,5	9,2	3,1
Parece abandonado.	32,3	32,3	23,1	12,3	

Fonte: Bomfim *et al.* (2014).

O segundo objetivo da pesquisa, era verificar as atitudes dos estudantes no ambiente escolar. Os resultados apontaram que os aspectos positivos da EAE apresentam 100% de concordância (concordo ou concordo totalmente) pelos estudantes, e 100% de discordância (discordo ou discordo totalmente) nos aspectos negativos, como demonstrados na tabela 2.

dela e defendê-la enquanto aquele que tem uma atitude desfavorável irá evitá-la" (KLAUSMEIER, 1977, p.417). A pesquisa demonstrou que os estudantes investigados estão "próximos" ao ambiente escolar e assim, a instituição representa uma estrutura organizacional que oferece a base necessária para a formação acadêmica, afetiva e social desses jovens (FALEIRO *et al.*, 2016).

É relevante citar que "se um indivíduo possui uma atitude favorável em relação a alguma coisa, irá se aproximar

Tabela 2 - Índices percentuais nos níveis de concordância e discordância dos itens da EAE.

Itens da EAE	Discordo totalmente	discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Itens do Fator Potencializador da Estima					
Acredito que a escola pode me ajudar a ser uma pessoa madura	3,1	6,2	6,2	43,1	41,5
Vale a pena ir à escola, mesmo que isso não me ajude a conseguir um emprego	4,6	7,7	15,4	32,3	40,0
Empenho-me bastante para aprender muitas coisas	9,2	15,4	12,3	32,3	30,8
O colégio tem me dado um sentido de realização pessoal	12,3	7,7	21,5	33,8	24,6
Participo ativamente da vida escolar	4,6	20,0	27,7	26,2	21,5
Sinto que sou parte da escola	20,0	12,3	18,5	21,5	27,7
A vida escolar é chata e desinteressante	35,4	18,5	23,1	15,4	7,7
Sinto que faço parte	13,8	16,9	21,5	35,4	12,3
Considero sem importância as coisas que tenho feito na escola	40,0	18,5	18,5	12,3	10,8
Se tivesse oportunidade de escolher, deixaria a escola e conseguiria emprego	43,1	16,9	18,5	12,3	9,2

Fonte: Fonseca et al. (2007).

De acordo com os resultados, os estudantes perceberam as contribuições da escola para a oportunidade de mudança social. Segundo a pesquisa de Oliveira (2018), isso ocorre porque quando os jovens articulam "trabalho e escola" percebemos que a busca por um trabalho representa condição de sobrevivência, tanto para os jovens, quanto para seus familiares. A escola então, é a esperança de uma vida melhor, haja vista que, "as desigualdades sociais têm um papel central nas trajetórias de vida de uma grande parcela da juventude latino-americana, com impactos sobre suas experiências atuais e suas expectativas em relação ao futuro." (LEÃO; NONATO, 2012, p. 846).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo atendeu aos objetivos propostos de estudar a relação dos estudantes com o ambiente escolar a partir da análise da estima de lugar com as atitudes de estudantes. As dimensões de agradabilidade e pertencimento, relacionadas à estima potencializadora, foram os aspectos mais presentes nos estudantes, ou seja, eles consideram o ambiente escolar um lugar agradável, de aprendizagem, e que desperta saudades dos amigos. Além disso, consideram a escola como um lugar seguro e alegre comparando-o ao seu ambiente residencial.

Os estudantes se identificaram com sentimentos de apego à escola, vinculação, satisfação e prazer de estar no ambiente escolar. Assim, a estima de lugar mostrou real potencial para adesão e participação na escola.

O estudo mostrou que todos os itens com aspectos positivos da Escala de Atitudes Frente à Escola (EAE) se correlacionaram positivamente e com significância com o fator potencializador da Escala de Estima de Lugar (EEL), ou seja, os estudantes se sentiram pertencentes a escola, indicando desejos de permanência e as possibilidades de desenvolvimento pessoal e intelectual na escola. Isto aumenta a estima de lugar como potencializadora da ação dos estudantes neste ambiente.

Ficou constatado que os alunos gostam de estar na escola, porém um número significativo abandona a escola antes de concluir o ensino médio. A preocupação ocorrerá tanto com os estudantes que estavam frequentando a terceira série, como também aqueles que desistiram de concluir a última etapa do ensino médio.

Seguindo a reflexão de Sawaia (2014b, p. 102-103), "Corpo e alma são ativos ou passivos juntos e por inteiro. O corpo não comanda a alma ou vice-versa." (SAWAIA, 2014b, p. 102-103), conclui-se que, pelos dois estudos,

a estima potencializadora da EEL e os elementos positivos da EAE se relacionam com o ambiente escolar.

O estudo traz reflexões relevantes, tanto para os estudantes como para os gestores das escolas, no sentido da importância de construir projetos e intervenções pedagógicas que reforcem os pontos positivos levantados na pesquisa. Cita-se, por exemplo, fortalecer laços afetivos entre estudantes e o ambiente escolar.

Vale lembrar que, embora os objetivos da pesquisa tenham sido alcançados, alguns pontos do estudo precisam ser ampliados como proposta para futuros estudos, como o aumento da quantidade de estudantes, de escolas com realidades diferentes e a expansão para outras séries do ensino médio.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, E. H. F. L. **Estima de lugar e implicações com a saúde**: a perspectiva dos usuários de um centro de saúde do Nordeste do Brasil. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2017.
- BOMFIM, Z. A. C. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. (2003). Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BOMFIM, Z. A. C. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- BOMFIM, Z. A. C. *et al.* Affective maps: validating a dialogue between qualitative and quantitative methods. *In* MIRA, R. G.; DUMITRU, A. (org.). **Urbansustainability**: innovatespaces, vulnerabilitiesandopportunities. Coruña: DeputacióndaCoruña, 2014. p.131-147.
- BOMFIM, Z. A. C., FEITOSA, M. Z. S.; FARIAS, N. F. Afetividade e lugar como categorias de mediação no laboratório de pesquisa em Psicologia Ambiental. *In*: LIMA, A. F., GERMANO, I. M. P., SABÓIA, I. B.; FREIRE, J. C. (Orgs). **Sujeito e Subjetividades contemporâneas**. Fortaleza: Edições UFC, 2018. p. 455-482.
- BOMFIM, Z. A. C.; MARTINS, A. K. S.; SILVA, D. L. Estimar os jovens é estimar a escola, o bairro e a comunidade. *In*: MACHADO, Frederico Viana; MASSOLA, Gustavo Martineli; RIBEIRO, Maria Auxiliadora Teixeira (Orgs.). **Estado, ambiente e movimentos sociais**. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2015. p. 282-302.
- BORUCHOVITCH, Evely; GUIMARÃES, S. É. R. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica**, Paraná, n. 17. p. 143 – 150. 2004.
- CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHENG, S. T.; CHAN, A. C. M. The development of a brief measure of school attitude. **EducationalandPsychologicalMeasurement**, 2003. n. 63, p.1060-1070. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013164403251334> Acesso em: 27 out. 2023.
- DOOB, L. W. The behavior of attitudes. **Psychological review**, v.54, n.3, p.135-156. 1947. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0058371>. Acesso em 27 out. 2023
- ESPINOSA, B. **Ética**: demonstrada à maneira dos geômetras. São Paulo: Cultural, 1997.
- FALEIRO, W., PUENTES, R. V.; ARAGÃO, M. C. Influências do Ensino Médio nas perspectivas de futuro de seus estudantes. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 41, n.2, p. 411-424, maio/agost. 2016.
- FÉRE, C. Note surlesmodifications de laresistanceelectriquesousl'influencedesexcitationssensoriels et emotions. **ComptesRendus Societe de Biologie**, v.40, p.217-219. 1988. Disponível em: [https://doi.org/10.1099\(64\)90022-4](https://doi.org/10.1099(64)90022-4). Acessoem: 27 out. 2023.

- FERREIRA, K. P. M. **Ficar ou partir?** afetividade e migração de jovens do sertão semi-árido cearense. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2006.
- FONSECA P. N. *et al.* Escala de atitudes frente à escola: validade fatorial e consistência interna. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.11, n.2, p. 285–97. Dec. 2007
- ISAKSON, R. L. ; ELLSWORTH, R. The measurement of teacher attitudes toward educational research. **Educational Research Quarterly**. v. 4, n.2, p. 12-18. 1979
- KLAUSMEIER, H. J.; GOODWIN, W. **Manual de Psicologia Educacional**: aprendizagem e capacidades humanas. São Paulo: Harper e Row, 1977.
- LEÃO, G.; NONATO, S. P. Políticas Públicas, Juventude e Desigualdades Sociais: uma discussão sobre o Pro Jovem Urbano em Belo Horizonte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.4, p.833–848, out./dez., 2012.
- MIRA, R. G. Aportación de la Psicología Ambiental. *In*: MIRA, R.G (org.) **La ciudad percibida**. Uma psicología ambiental de los barrios de A Coruña. Coruña, 1997.
- MOSER, Gabriel. **Introdução à psicologia ambiental**: pessoa e ambiente. Campinas: Alínea, 2018.
- OLIVEIRA, R. O ensino médio e a precocidade do trabalho juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 177-197, jan./fev 2018.
- OLSON, J. M.; ZANNA, M. P. **Attitudes and attitude change**. **Annual Review of Psychology**, Ontario: Canada 1993. Disponível em <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.001001>. Acesso 27 out. 2023.
- POL, E. **Impacte social, comunicació ambiental i participació**. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2000.
- SAWAIA, B. B. Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n.2, p. 4-17. 2014a.
- SAWAIA, B. O sofrimento ético – político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: Sawaia, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.
- THURSTONE, L. L. The measurement of social attitudes. *In*: M. Fishbein (org.), **Readings in Attitude Theory and Measurement**. Wiley: New York, 1931.
- TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. **Psicologia Social**: principais temas e vertentes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.
- TUAN, Y. F. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 1983.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Carina Maria Rodrigues Lima ¹

"Witches or Chemists?": Exploring the History of Women for Contextualized Learning of Chemistry

Resumo:

Este artigo apresenta um estudo que utiliza a história das mulheres consideradas bruxas para um ensino contextualizado de Química no Ensino Médio. A contextualização da ciência com a realidade estimula o interesse dos estudantes, tornando o aprendizado mais dinâmico. A pesquisa utilizou a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) com alunos do 2º ano do Ensino Médio. O projeto desenvolvido investigou a contribuição das mulheres para a Toxicologia, utilizando como uma das referências o livro "Os botões de Napoleão". Quatro mulheres foram selecionadas: Madame Voisin, Lucrecia Bórgia, Giulia Toffana e Marie Madeleine. Os resultados mostraram que elas utilizaram substâncias estudadas na Química, o que torna possível a contextualização. Além disso, o tema gerou interesse pela pesquisa, fato que aliado à ABP promoveu a maior participação e autonomia dos estudantes. A história das bruxas tornou a Química tangível, incentivando um aprendizado aprofundado e o desenvolvimento de habilidades críticas. Essa metodologia se mostrou promissora para o ensino de Química, visando aprimorar a qualidade da educação científica e despertar o entusiasmo dos estudantes.

Palavras-chave: Contextualização da Química. História das Bruxas. Moléculas da Bruxaria.

Abstract:

This article presents a study that uses the history of women considered witches to provide a contextualized approach to teaching Chemistry in high school. Contextualizing science with real-world situations stimulates students' interest, making learning more dynamic. The research employed the Project-Based Learning (PBL) methodology with 2nd-year high school students. The project investigated the contributions of women to Toxicology, using the book 'Napoleon's Buttons' as one of the references. Four women were selected: Madame Voisin, Lucrecia Borgia, Giulia Toffana, and Marie Madeleine. The results showed that they used substances studied in Chemistry, making contextualization possible. Additionally, the theme sparked interest in research, which, combined with PBL, fostered greater student participation and autonomy. The history of witches made Chemistry tangible, encouraging deeper learning and the development of critical skills. This methodology proved to be promising for teaching Chemistry, aiming to enhance the quality of scientific education and ignite students' enthusiasm.

Keywords: Contextualization of Chemistry. History of Witch Women. Witchcraft Molecules.

1. Licenciada em Química (IFCE). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (IFCE). Professora de Área de Ciências da Prefeitura Municipal de Maracanaú.

1. INTRODUÇÃO

A Química desempenha um papel de extrema importância no contexto do Ensino Médio. No entanto, tanto os professores quanto os pesquisadores buscam constantemente maneiras de estimular os estudantes no aprendizado dessa disciplina, uma vez que ela é considerada de difícil compreensão.

Uma abordagem eficaz para despertar o interesse dos estudantes é através da contextualização da ciência com a realidade. Esse enfoque torna o estudo de uma disciplina abstrata como a Química mais dinâmico e interessante, resultando em um maior engajamento dos alunos e, por conseguinte, em um aprendizado mais efetivo.

Nesse sentido, uma estratégia que tem sido adotada é a contextualização da Química com a história da bruxaria, mais especificamente, com a história das mulheres que foram consideradas bruxas em determinado período histórico. Essas mulheres utilizavam seus conhecimentos sobre substâncias e plantas na produção de poções e venenos.

De acordo com Matthews (1995), é possível enriquecer o ensino de ciências por meio da associação com a história e filosofia da ciência. Embora essa abordagem não resolva todos os problemas, ela torna o processo de aprendizagem mais desafiador e reflexivo. Além disso, contribui para a humanização da ciência e sua aproximação com os estudantes, estimulando seus interesses pessoais.

No período Medieval, um número alarmante de mulheres foi vítima de assassinato sob acusações de bruxaria na Europa. No entanto, muitas dessas mulheres, longe de praticarem bruxaria, contribuíam significativamente para a história da Toxicologia, aplicando seus conhecimentos sobre plantas e diversas substâncias naturais. Le Couteur e Burreson (2006, p. 207) citam que "muitas mulheres acusadas de bruxaria eram herboristas competentes no uso de plantas locais para curar doenças e mitigar dores. Muitas vezes também forneciam porções do amor, faziam encantamentos e desfaziam bruxarias".

De fato, várias mulheres desempenharam um papel crucial no avanço do conhecimento científico sobre substâncias de plantas, especialmente no que diz respeito aos venenos. O período conhecido como

a Era do Envenenamento, durante a Idade Média, impulsionou o estudo da Toxicologia em relação a várias plantas. No entanto, foi um período perigoso para essas mulheres que utilizavam seus conhecimentos nessa área.

Vale destacar a importância de pesquisar e investigar a história dessas mulheres que contribuíram para o desenvolvimento e fornecimento de venenos, mesmo com o risco de suas próprias vidas. Essas mulheres, de forma involuntária, colaboraram com a ciência da Toxicologia atual.

Ao estudar essas mulheres, é possível trazer visibilidade à presença feminina na história da Química. Além disso, esse tipo de estudo permite um ensino contextualizado da Química, uma vez que essas mulheres utilizavam muitas moléculas, conhecidas como as "moléculas de bruxaria" (Le Couteur; Burreson, 2006, p. 204).

Dessa forma, é fundamental reconhecer e valorizar a contribuição dessas mulheres, promovendo uma visão mais abrangente e inclusiva da história da ciência, bem como uma abordagem mais contextualizada no ensino da Química.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho consiste em utilizar a história de mulheres que contribuíram para a Toxicologia como base para um estudo contextualizado de Química. Para alcançar esse objetivo, serão estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Perceber a importância das mulheres na história da ciência das substâncias tóxicas: Será realizado um levantamento e análise da contribuição dessas mulheres para a área da Toxicologia, destacando seu papel na ampliação do conhecimento científico relacionado às substâncias tóxicas.
2. Utilizar as moléculas da bruxaria nos estudos de Química: Será realizado um estudo das moléculas que eram utilizadas pelas mulheres na prática da bruxaria, investigando suas estruturas e propriedades químicas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Toxicologia é uma ciência que se dedica ao estudo dos efeitos das substâncias químicas nos organismos (Alvarez-Leite; André, 2020). Esses efeitos podem ser tanto positivos quanto negativos para aqueles que as ingerem. Durante a Idade Média, houve um grande número de relatos relacionados à Toxicologia, principalmente no que diz respeito aos venenos extraídos de plantas. Esse período ficou conhecido como a "Era dos envenenamentos" (Alvarez-Leite; André, 2020, p. 9). Ressalta-se ainda, que isso aconteceu com ajuda de diversas mulheres que desenvolveram e aplicaram poções com diferentes tipos de venenos.

Com o propósito de compreender melhor a contribuição dessas mulheres para a ciência das substâncias tóxicas e explorar como suas histórias podem ser utilizadas no ensino de Química, este tópico será dividido em duas partes.

2.1 A bruxaria e a Química

Assim como os alquimistas são considerados os precursores da química, a prática da bruxaria também pode ser vista da mesma forma, uma vez que as bruxas utilizavam conhecimentos empíricos para resolver problemas práticos do cotidiano (Cavalcante, 2021). De acordo com Fernandes *et al.* (2016), os alquimistas possuíam um pensamento racional que serviu como base para o desenvolvimento do conhecimento científico. O mesmo pode ser aplicado à prática da feitiçaria.

Essas mulheres possuíam um profundo conhecimento sobre as propriedades e efeitos das plantas, bem como das propriedades químicas das substâncias naturais. Seus conhecimentos foram aplicados na produção de poções, medicamentos e venenos, desempenhando um papel importante na sociedade da época.

Acredita-se hoje, que muitas mulheres acusadas de serem bruxas, eram, na verdade, herboristas, mulheres que conheciam bem os componentes de plantas para curar, aliviar dores ou matar. De acordo com Le Couteur e Burreson, (2006, p. 207) "[...] o poder de curar que algumas de suas ervas realmente tinham era visto como tão mágico quanto os encantamentos e rituais que cercavam as demais cerimônias que realizavam".

Ressalta-se que o uso, fabricação e prescrição de medicamentos à base de ervas é bastante arriscado. As diferentes partes de uma planta podem conter níveis variados de compostos eficazes, e plantas colhidas em diferentes locais podem apresentar variações em seus efeitos curativos. Além disso, a quantidade necessária de uma planta para produzir uma dose apropriada pode variar de acordo com a época do ano. É fundamental destacar que muitas plantas podem ser ineficazes para o propósito desejado ou mesmo venenosas e letais (Le Couteur; Burreson, 2006).

Portanto, para utilizar esse tipo de medicamento, as bruxas da época deveriam ter um profundo conhecimento de cada planta, bem como dos processos de extração e combinação de seus componentes, a fim de obter resultados terapêuticos desejados. Esse conhecimento era determinante para o sucesso de uma herborista, mas também podia contribuir para sua reputação de bruxa, já que as melhores herboristas eram as primeiras a serem rotuladas como feiticeiras (Le Couteur; Burreson, 2006).

De fato, nem todas as mulheres que utilizavam substâncias naturais eram "curandeiras" benevolentes. Algumas delas manipulavam e aplicavam fórmulas e poções contendo diferentes tipos de venenos, chegando a causar mortes diretas ou indiretas ao vender frascos de venenos.

Apesar da natureza maligna dessas práticas, vale destacar sua contribuição científica, uma vez que essas mulheres utilizavam misturas e substâncias desconhecidas para a população da época e que são relevantes para a ciência atual. O conhecimento adquirido a partir dessas práticas pode ter fornecido informações valiosas sobre a toxicidade de certas substâncias, suas interações e efeitos no organismo humano. Essas informações podem ter sido utilizadas posteriormente no desenvolvimento de antídotos² e tratamentos para casos de envenenamento.

Um exemplo é a Aqua Tofana (*Acqua Toffana*), um veneno mortal que era comercializado e possuía um efeito altamente eficaz. Esse veneno nem sempre podia ser detectado no organismo devido às limitações da medicina da época. Além disso, o veneno agia lentamente de acordo com as instruções fornecidas, o que dificultava a identificação da causa da morte. A receita exata dessa substância ainda é um mistério,

embora se acredite que contenha arsênico, chumbo e derivados da beladona (Alvarez-Leite; André, 2020, p. 9).

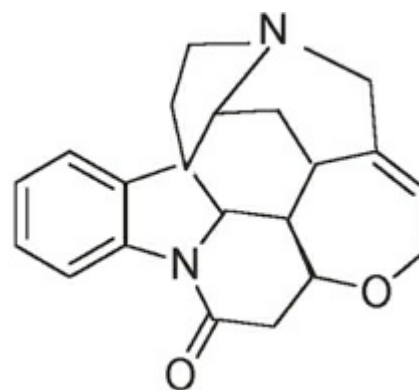
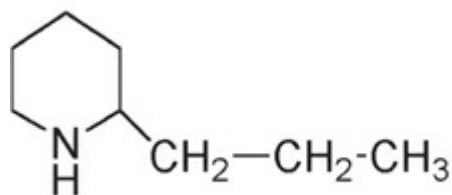
Infelizmente, muitas dessas mulheres foram injustamente estigmatizadas e perseguidas. É verdade que algumas dessas mulheres foram condenadas não apenas por seus crimes, mas também devido a crenças místicas e superstições relacionadas aos seus conhecimentos científicos. Na época, havia uma forte influência de crenças e medos ligados à bruxaria, que muitas vezes levavam à perseguição e condenação dessas mulheres, independentemente de suas habilidades e conhecimentos científicos.

2.2 Algumas moléculas da bruxaria

Dentre as práticas condenadas atribuídas às supostas bruxas, destaca-se o uso de substâncias alcaloides

(Couteur, Burreson, 2006). Alcaloides são moléculas derivadas de plantas, com a presença de aminas cíclicas. Possuem a capacidade de estimular o Sistema Nervoso Central, podendo causar efeitos alucinógenos ou entorpecentes, além de propriedades terapêuticas relevantes. Um exemplo conhecido pelas feiticeiras medievais é a estricnina (figura 1), substância perigosa encontrada em sementes de plantas *Strychnos*. Seu efeito letal em humanos causa convulsões, espasmos musculares, perda de sentidos e morte por falha respiratória (SBQ, 2022).

Figura 1 – Estrutura molecular da estricnina.



Fonte: Couteur; Burreson, 2006, p. 212.

O uso dos alcaloides também era feito em forma de óleos e pomadas, conhecidos como "unguentos de voo", que supostamente permitiam que as bruxas voassem (Couteur, Burreson, 2006, p. 212). Esses unguentos eram compostos principalmente por extratos de plantas como Mandrágora, Beladona e Meimendo, pertencentes à família Solanaceae.

A Beladona, cientificamente conhecida como *Atropa belladonna*, é uma planta extremamente tóxica, com caule ramificado e flores em formato de sino que dão origem a pequenas bagas pretas (Missouri Botanical Garden, 2017). Acredita-se que seja a substância venenosa consumida por Julieta na peça Romeu e Julieta de Shakespeare, simulando sua morte e conferindo uma aparência sombria de morte (Couteur; Burreson, 2006).

Leve este frasco e, ao deitar-se para dormir, beba tudo! Você vai sentir um fluido frio e sonolento correr por suas veias... A respiração diminuirá, o pulso deixará de bater. Nada poderá atestar que você está viva: o rosto e os lábios ficarão pálidos como cinza; os olhos se fecharão como janelas, quando a morte apaga a luz da vida; os membros ficarão rígidos e frios como os de um morto. Quarenta e duas horas vai durar essa tétrica aparência de morte (Shakespeare, 1997, p. 93).

A Mandrágora (*Mandragora officinarum*) é uma planta do Mediterrâneo com raízes ramificadas semelhantes a figuras humanas, gerando superstições. Acredita-se que fosse usada para revitalização e combate à esterilidade (Couteur; Burreson, 2006). Havia muitos mitos sobre a colheita da mandrágora. A lenda mais conhecida dizia que a planta emitia gritos quando arrancada, enlouquecendo quem a colhesse.

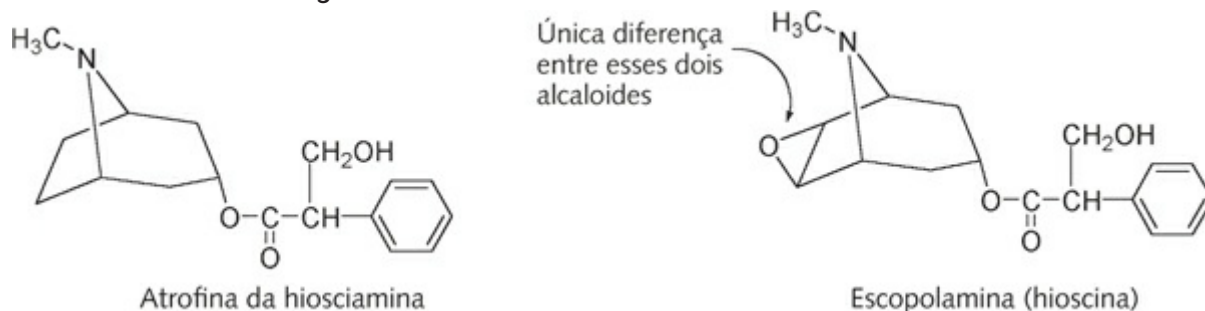
O Meimendro, conhecido como *Hyoscyamus niger*, é uma planta robusta e de odor desagradável. Foi usado como afrodisíaco e principal componente de filtros de amor medievais, usados para combater infidelidade ou como terapia amorosa (Readers Digest, 1997).

O Meimendro também foi usado como sedativo e anestésico, com registros desde o Papiro de Ebers, antigo manuscrito egípcio em hieróglifos. Por volta de 1500 a.C., era usado em poções medicinais para aliviar a dor e induzir profunda inconsciência (Couteur; Burreson, 2006).

Couteur e Burreson (2006) descrevem que tanto a mandrágora, a beladona e o meimendro possuem uma variedade de alcaloides com semelhanças significativas.

Entre eles, os principais são a hiosciamina (figura 2) e a hioscina (figura 2), presentes nas três plantas em diferentes proporções. A hiosciamina é conhecida como atropina e continua sendo utilizada até os dias atuais em diferentes soluções oftalmológicas para a dilatação da pupila durante exames. No entanto, em concentrações elevadas, ela pode causar visão embaçada, agitação, e até mesmo, delírios. Um dos primeiros sinais de envenenamento por atropina é a redução dos fluidos corporais. Essa propriedade é explorada ao prescrever a atropina em situações em que o excesso de saliva ou secreção mucosa pode interferir em procedimentos cirúrgicos. Por sua vez, a hioscina, também conhecida como escopolamina, recebeu uma reputação talvez injusta como "soro da verdade".

Figura 2 – Estruturas moleculares da hiosciamina e hioscina.



Fonte: Couteur; Burreson, 2006, p. 214.

A sensação de excitação era buscada pelas supostas feiticeiras ao manusear as plantas citadas para a produção dos unguentos de voo contendo tais alcaloides. Essas mulheres possuíam conhecimentos sobre o uso terapêutico das plantas e provavelmente sabiam que a ingestão dessas substâncias poderia ser fatal. Portanto, os unguentos eram aplicados na pele, sendo absorvidos por meio da liberação transdérmica (Lacerda, 2017).

Diversas imagens e representações da época retratam as bruxas em estados eufóricos, dançando ao redor de caldeirões e nos momentos de aplicação dos unguentos na pele. Essas representações visuais destacam os rituais e práticas associadas a essas substâncias, enfatizando os efeitos eufóricos que eram buscados pelas supostas bruxas (Lacerda, 2017).

Faz-se necessário reconhecer que o conhecimento das mulheres perseguidas na Europa Medieval desempenhou um papel significativo no desenvolvimento do conhecimento atual sobre plantas

medicinais. Suas práticas e saberes relacionados às propriedades terapêuticas das plantas foram passados de geração em geração, contribuindo para a compreensão dos efeitos e aplicações medicinais de muitas substâncias naturais.

A contribuição dessas mulheres para a farmacologia e a medicina não deve ser subestimada. Muitas delas possuíam um conhecimento profundo das propriedades das plantas e sabiam como utilizar esses recursos naturais para tratar uma variedade de condições e doenças. Suas práticas, muitas vezes rotuladas como "bruxaria", foram fundamentais para o desenvolvimento da farmacopeia e o avanço da medicina.

3. METODOLOGIA

A pesquisa realizada em 2022 na escola Liceu Professor Francisco Oscar Rodrigues, envolvendo alunos do 2º ano do Ensino Médio, teve como objetivo investigar o impacto da utilização de uma abordagem pedagógica contextualizada no ensino de Química. Este estudo fundamenta-se na análise da temática proposta como tema contextualizador da Química a partir dos estudos e do processo de aprendizagem dos estudantes por meio do desenvolvimento de um projeto educativo, empregando a técnica da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

Para compreender plenamente a estrutura metodológica adotada, é essencial distinguir entre abordagem, método e técnica. A abordagem pedagógica refere-se ao conjunto de princípios e teorias que orientam o processo de ensino e aprendizagem, configurando uma visão abrangente sobre a organização e transmissão do conhecimento. Dentro dessa abordagem, os métodos de ensino representam as estratégias organizadas utilizadas para aplicar os princípios da abordagem em sala de aula, estabelecendo um plano ou sequência de ações específicas. As técnicas, por sua vez, são as práticas operacionais concretas que implementam o método, constituindo as ações diárias e interativas no processo educativo.

Neste estudo, o método adotado foi a pesquisa-ação, um método que integra a intervenção pedagógica com a investigação científica, permitindo uma avaliação contínua e reflexiva da eficácia das técnicas aplicadas no contexto escolar. A pesquisa-ação, conforme descrita por Thiollent (1986), envolve a participação ativa do pesquisador no ambiente educacional, promovendo uma interação dinâmica entre teoria e prática e facilitando a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

A técnica escolhida para este estudo foi a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), uma abordagem pedagógica que se destaca por envolver os alunos em projetos que relacionam o conteúdo acadêmico ao seu cotidiano e ao mundo real. A ABP é orientada por problemas motivadores que despertam a curiosidade e o engajamento dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa por meio da cooperação na resolução de desafios complexos. Segundo Oliveira,

Siqueira e Romão (2020), essa técnica não apenas facilita a compreensão e aplicação prática dos conceitos, mas também desenvolve habilidades essenciais como o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe.

A implementação do projeto concentrou-se na exploração da relação entre a Química e a representação das moléculas associadas às práticas de bruxaria. Este tema foi escolhido por sua capacidade de integrar conceitos químicos contemporâneos com a rica simbologia cultural presente nas histórias e tradições ligadas à bruxaria. O projeto adotado pelos estudantes teve caráter bibliográfico, no qual os alunos investigaram detalhadamente a história e as contribuições das mulheres associadas às práticas de bruxaria, as moléculas envolvidas e sua relação com a Química contemporânea. Esta pesquisa bibliográfica foi fundamental para que os estudantes pudessem analisar criticamente a interseção entre o conhecimento químico e o contexto cultural e histórico, ampliando a compreensão sobre como esses elementos se interconectam.

A professora de Química utilizou materiais didáticos existentes, incluindo vídeos e obras literárias como "Os botões de Napoleão" de Le Couteur e Burreson (2006) e "Lady Killers" de Telfer (2019), que forneceram uma base teórica e contextual para o desenvolvimento do projeto. A participação ativa de três alunos voluntários foi fundamental para a elaboração e execução das atividades propostas. Esses estudantes colaboraram na pesquisa e aprofundamento das moléculas específicas encontradas na história das mulheres relacionadas à bruxaria, investigando não apenas sua estrutura química, mas também a influência cultural e histórica dessas substâncias.

Os resultados da pesquisa culminaram na apresentação dos alunos na feira de ciências da escola, onde compartilharam os achados de suas investigações. A exposição destacou as moléculas associadas à bruxaria e sua relação com a Química contemporânea, proporcionando uma oportunidade única para que colegas, professores e visitantes explorassem a interseção entre ciência e cultura. Este evento não apenas validou a eficácia da abordagem pedagógica contextualizada e da técnica da ABP, mas também evidenciou o potencial dessas estratégias para enriquecer o processo de aprendizagem e tornar o

ensino de Química mais relevante e envolvente para os estudantes.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base na pesquisa bibliográfica, foi levantado a biografia das mulheres pesquisadas, as quais observamos as substâncias utilizadas por elas e seus efeitos no organismo, sendo possível relacionar com os estudos de Química.

4.1 Biografia de mulheres na era do envenenamento³

Lucrécia Bórgia nasceu em 18 de abril de 1480 em Subiaco, Itália. Filha de Rodrigo Bórgia, que mais tarde se tornou o Papa Alexandre IV. Embora muitas pessoas da época a considerassem um símbolo de depravação, ela era, na verdade, uma marionete nas mãos de sua poderosa família (Mulheres..., 2022).

Ao longo do tempo, surgiram várias histórias sobre Lucrécia Bórgia, alegando que ela mantinha um relacionamento incestuoso com seu irmão e que era uma mulher impiedosa que envenenava ou ordenava a morte de seus inimigos. Lucrécia Bórgia tornou-se um símbolo de crueldade política e faleceu em 24 de julho de 1519, devido a complicações no parto de seu oitavo filho, que nasceu prematuro (Mulheres..., 2022).

Atualmente, acredita-se que Lucrécia Bórgia utilizava arsênico como método de envenenamento, e seu pai e irmão César tinham conhecimento e até mesmo a ajudavam nesses atos (Alvarez-Leite; André, 2020).

Madame Voisin, também conhecida como Catherine Deshayes, nasceu em 1635. Ela era filha de uma bruxa e, desde muito jovem, demonstrava habilidades em previsões, leitura de mãos e fisionomia. Após se casar com um joalheiro e enfrentar a falência do negócio do marido, Catherine começou a vender poções, amuletos e fazer previsões do futuro. Ela tinha uma clientela aristocrática (Catherine..., 2017).

Muitos dos clientes de Madame Voisin a procuravam em busca de uma substância conhecida como "pó de herança", que era utilizado para matar pais ou maridos e herdar suas fortunas. No entanto, vale ressaltar que as substâncias fornecidas por Voisin também ajudaram muitas mulheres presas em casamentos infelizes a se

livrar de seus maridos abusivos (Alvarez-Leite; André, 2020).

Giulia Toffana nasceu por volta de 1620 em Palermo, Itália. Ela criou um veneno incolor e sem cheiro chamado "Acqua Toffana", que era indetectável após a morte. Essa substância era uma mistura precisa de arsênico, chumbo e beladona, uma flor extremamente venenosa na época. Poucas gotas eram suficientes para matar um homem, e os médicos muitas vezes alegavam que a morte havia sido causada por gripe (Giulia..., 2021).

Giulia Toffana ajudava diversas mulheres a escaparem de relacionamentos abusivos. Ela e sua filha vendiam maquiagens que eram produzidas por elas mesmas, e foi fácil para elas introduzirem o veneno nas maquiagens e em frascos de óleos. A recomendação era que as mulheres utilizassem duas doses do veneno por dia, adicionando-o à sopa ou ao vinho (Giulia..., 2021).

Apesar de selecionar cuidadosamente sua clientela, Giulia foi descoberta e torturada. Sob tortura, Giulia foi forçada a revelar os nomes de suas clientes e confessou ter matado mais de 600 homens com sua fórmula. Em julho de 1669, Giulia Toffana foi condenada à forca, juntamente com sua filha e outras duas cúmplices (Giulia..., 2021).

Marie Madeleine nasceu por volta de 1630 em Paris, França. Aos 21 anos, ela se casou com um homem rico, mas logo encontrou um amante. Juntos, eles realizaram testes de venenos em pacientes de um hospital, a fim de encontrar a fórmula perfeita. Seu objetivo era matar o pai de Marie, fazendo parecer que ele havia morrido de gota, e assim ficar com sua herança. Depois de conseguir realizar o plano e gastar todo o dinheiro, o casal decidiu assassinar os irmãos de Marie (Telfer, 2019).

Marie fugiu quando seu cunhado começou a suspeitar das mortes, mas logo foi capturada e presa. Na prisão, ela tentou suicídio engolindo vidro moído, mas acabou confessando todos os seus crimes. Em 1676, Marie Madeleine foi condenada à decapitação e à queima na fogueira (Marie..., 2021).

A história dessas quatro mulheres nos mostra sua coragem e determinação em explorar os venenos e criar suas próprias poções. Apesar dos métodos utilizados

3. Lembre-se que na Fundamentação Teórica a Idade Média é citada como Era dos Envenenamentos.

e das vidas que tiraram, essas mulheres deixaram sua marca na história e contribuíram para o conhecimento da toxicologia.

4.2 Relacionando as bruxas com a Química

A primeira mulher pesquisada, Lucrecia Bórgia, utilizou em suas matanças o arsênico. Essa substância é bastante encontrada na literatura dos envenenamentos, por assassinas que tentaram se livrar de pessoas de forma discreta (Schechter, 2013).

O arsênico é um metaloide praticamente insípido e inodoro, encontrado em uma variedade de compostos (Figura 3) e em diferentes indústrias, sendo sua exposição principalmente de origem ambiental e ocupacional. O arsênico ocorre em formas inorgânicas, orgânicas e gasosas. As formas elementares e orgânicas apresentam baixa ou nenhuma toxicidade, enquanto os compostos inorgânicos, como o arsenito (trivalente ou As^{3+}) e o arseniato (pentavalente ou As^{5+}), são altamente tóxicos (Brandão Neto, 2018).

Figura 3 – Sal de arsênico trióxido de arsênio.



Fonte: Trióxido... (2023).

O arsênico é prontamente absorvido pelas vias gastrointestinal, respiratória e parenteral, sendo possível também a absorção através da pele, especialmente se esta estiver danificada (Brandão Neto, 2018). Essa propriedade do arsênio levou as bruxas mencionadas a utilizarem a substância por via oral, através de alimentos ou bebidas.

Brandão Neto (2016) explica que após ser absorvido, o arsênico se liga à hemoglobina, aos leucócitos e às proteínas plasmáticas. Dentro de um período de 24 horas, o arsênico é removido da circulação sanguínea e redistribuído para órgãos como fígado, rins, baço, pulmões, trato gastrointestinal, músculos e tecidos nervosos, além de se incorporar ao cabelo, unhas e ossos. Essa característica tornava difícil a detecção da substância em vítimas durante o período medieval.

A identificação do arsênico no organismo, ainda hoje é complicada, como explica Brandão Neto (2016, não

paginado): O diagnóstico é muito difícil sem um histórico de exposição conhecida ao arsênico. Além disso, infelizmente, as intoxicações criminais não costumam ser nem detectadas pela polícia investigativa nem suspeitadas pela equipe médica.

A intoxicação por arsênico pode causar uma série de efeitos adversos. Em casos de exposição aguda, pode ocorrer dilatação e aumento da permeabilidade dos pequenos vasos sanguíneos, o que resulta em inflamação e necrose da mucosa e submucosa do trato gastrointestinal. Além disso, pode haver edema e hemorragia cerebral, destruição do tecido miocárdico e degeneração gordurosa do fígado e dos rins (Brandão Neto, 2018).

Giulia Toffana utilizou em sua fórmula de "aqua tofana" não apenas arsênico, mas também chumbo e beladona. O chumbo, um metal pesado⁴ amplamente utilizado na atualidade na fabricação de armas, baterias, borrachas

4. Termo utilizado elementos químicos "associados à contaminação, potencial toxicidade e/ou ecotoxicidade" (CARNEIRO *et al.*, 2018, p. 352).

e tintas, possui uma tendência de se acumular no organismo quando absorvido. Ele é distribuído principalmente nos órgãos como fígado, rins, cérebro, pulmões e baço (Carneiro *et al.*, 2018).

Os efeitos do chumbo no ser humano incluem alucinações, tremores, disfunções renais, diminuição da concentração de espermatozoides, aborto espontâneo, diarreia, vômito, problemas endócrinos, anemia hemolítica e hipertensão. Em concentrações elevadas, podem ocorrer sintomas como vômito persistente, letargia, encefalopatia, convulsões, delírio e coma. É importante ressaltar que esse metal é cumulativo no organismo, ou seja, leva tempo para ser eliminado, e seus efeitos podem se manifestar a longo prazo quando a exposição ocorre de forma contínua, mesmo em quantidades reduzidas (Carneiro *et al.*, 2018).

A beladona (*Atropa belladonna*), uma planta pertencente à família Solanaceae, contém alcaloides anticolinérgicos derivados do tropano. Dentre os alcaloides presentes, os mais relevantes no campo da Toxicologia são a escopolamina e atropina. Essas substâncias possuem a capacidade de exercer efeitos no Sistema Nervoso Central, tais como agitação, desorientação, irritabilidade e alucinações (Carneiro *et al.*, 2018).

Por fim, mencionamos o "pó de herança" de Madame Voisin e as substâncias utilizados por Marie Madeleine. Embora os componentes exatos empregados por essas mulheres não sejam conhecidos com precisão, pode-se inferir que se tratavam de venenos, pois eram utilizados para fins homicidas.

Nesse contexto, destaca-se a estricnina, frequentemente associada a práticas bruxas e encontrada nas sementes da árvore asiática *Strychnos nux-vomica*. Atualmente, essa substância é utilizada como pesticida. A estricnina atua bloqueando os receptores de glicina, presentes principalmente nos cornos ventrais da medula espinhal, no tronco encefálico e nos centros nervosos superiores. Isso resulta em hiperexcitabilidade dos neurônios motores, o que desencadeia convulsões (Carneiro *et al.*, 2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre os dados biográficos das mulheres estudadas e os conteúdos de Química evidencia que o uso da história das supostas bruxas como contexto para explorar conceitos químicos se revelou uma abordagem altamente eficaz e envolvente. Por meio desse método, os alunos participantes da pesquisa demonstraram um aumento significativo no interesse e no engajamento, além de uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados. Esses resultados destacam a importância de explorar abordagens contextualizadas para tornar o ensino de Química mais atraente e significativo para os estudantes.

Ao conectar os conceitos científicos com eventos históricos, os estudantes puderam perceber a influência da química em situações do cotidiano e compreender a importância dessa ciência em diferentes contextos. Essa abordagem proporcionou uma maior valorização do conhecimento químico, estimulando os alunos a buscar um aprendizado mais aprofundado e a desenvolver habilidades críticas e analíticas.

Além disso, a conexão histórica e científica foi estabelecida pelos próprios alunos ao pesquisar, desenvolver materiais e apresentar na Mostra de Ciências da escola, de maneira mais autônoma e participativa. Esse processo promoveu um aprendizado mais profundo e estimulou o envolvimento dos estudantes. O tema gerador não apenas se mostrou instigante, mas a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) também se revelou uma metodologia poderosa para fomentar a autonomia dos alunos.

A partir do que foi observado nesse estudo, vislumbramos amplas possibilidades de aplicação dessa metodologia em salas de aula e pesquisas futuras que envolvam a contextualização da química com temas interessantes para os estudantes. Ao explorar outras histórias ou eventos relevantes, é possível despertar a curiosidade dos alunos e incentivá-los a explorar a química de maneira mais autêntica e significativa. Além disso, essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades, como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação científica.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ-LEITE, Edna Maria; ANDRÉ, Leiliane Coelho (ed.). **Introdução a toxicologia**. Curitiba: Appris, 2020.

BRANDÃO NETO, Rodrigo Antonio. **Intoxicação por Arsênio**. Medicinanet, *[S. l.]*, p. 0-1, 2018. Disponível em: https://www.medicinanet.com.br/conteudos/revisoes/7654/intoxicacao_por_arsenico.htm#:~:text=O%20ars%C3%AAnico%20%C3%Ag%20um%20metaloides,bastante%20frequ%C3%AAncia%20na%20literatura%20ficcional. Acesso em: 11 jul. 2023.

CARNEIRO, Maria Fernanda Hornos *et al*. Elementos químicos em toxicologia forense. *In*: DORTA, Daniel Junqueira *et al* (org.). **Toxicologia forense**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 351-379.

CATHERINE Deshayes, **la Voisin - Mês do Medo**. *[S. l.]*: Canal Prancheta do Suetônio - Fábio Dias, 2017. Color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DHkvS2kQ2C4>. Acesso em: 19 set. 2022.

CAVALCANTE, Ana Caroline Nunes. A história das bruxas como instrumento para a compreensão da contribuição feminina na história da ciência no ensino de química. *In*: **Anais do XVIII encontro de debates do centro-oeste sobre o ensino de química** (ECODEQ - UFMT/CUA). Anais... Barra do Garças (MT) UFMT, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xviiiicodeq/367738-a-historia-das-bruxas-como-instrumento-para-a-compreensao-da-contribuicao-feminina-na-historia-da-ciencia-no-ensi/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FERNANDES *et al.*, Erros, Tentativas, Conhecimento e Erudição: A nossa química não é a química dos alquimistas da Idade Média. *In*: **Anais do Congresso Nacional da Educação**, 3., 2016, Natal. Natal 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD4_SA18_ID7452_22072016112558.pdf. Acesso em 10 jul. 2023.

GIULIA Tofana || **Maquiagem perigosa**. *[S. l.]*: Canal Giuliana Mafra, 2021. Color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jCsn7jLogQ0>. Acesso em: 19 set. 2022.

LACERDA, Ariadne Fernandes. **A presença feminina na história da ciência**: A construção e demonização das bruxas na Europa medieval. 2017. 75 f. TCC (Graduação) - Curso de Química Industrial, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35101/3/APresen%C3%A7aFeminina.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LE COUTEUR, Penny Le; BURRESON, Jay. **Os botões de Napoleão**: as 17 moléculas que mudaram a história. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MARIE Madeleine | Caso Lady Killer. *[S. l.]*: **Canal Cibebe na Terra do Medo**, 2021. Color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gKjKyGodYqw>. Acesso em: 19 set. 2022.

MATTHEWS, M. **História, filosofia e ensino de ciências**: a tendência atual de reaproximação de reaproximação. Departamento de Educação, Universidade de Auckland, Nova Zelândia, v.12, n. 3, p. 164-214, dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7084/6555>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MISSOURI BOTANICAL GARDEN, **"Atropa Belladonna L."**; Topicos.org, Disponível em: <http://www.tropicos.org/Name/29600155>. Acesso Em: 11 jul. 2023.

MULHERES na História #92: **Lucrecia Bórgia**, devassa filha do papa Alexandre VI ou vítima da história?. [S.l.]: **Canal História e Tu**, 2022. Color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A_onsLPTeTQ. Acesso em: 10 set. 2022.

OLIVEIRA, Sebastião Luís de; SIQUEIRA, Adriano Francisco; ROMÃO, Estaner Claro. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino Médio: estudo comparativo entre métodos de ensino. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [S.l.], v. 34, n. 67, p. 764-785, maio 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a20>.

QUÍMICA, Sociedade Brasileira de. **Química Nova Interativa**, 2022. Contribuição de Guilherme de Magalhães Sales, aluno do Curso Técnico em Controle Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Nilópolis, sob orientação da professora Carmelita Gomes da Silva. Disponível em: http://qnint.s bq.org.br/qni/popup_visualizarMolecula.php?id=XFOrgOaor55tkH-bOU5K-PKRWa8CX-hb2_WVp81A_GtG8JaFxLnQD1rQMrNYolRPhLBmDioN894khloSFwfBVw#:~:text=A%20estricnina%20%C3%A9%20um%20alcal%C3%B3ide,utilizada%20como%20veneno%20para%20ratos. Acesso em: 19 set. 2022.

READERS DIGEST SELECTION, **O Grande Livro do Maravilhoso e do Fantástico**, 1997.

SCHECHTER, Harold. **Serial Killers**: anatomia do mal. Rio de Janeiro: Darkside, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SHAKESPEARE, W., **Romeu e Julieta**. Editora Sol, 1997.

TELFER, Tori. **Lady Killers**: assassinas em série. 1ª Edição. Darkside 2019.

TOPICOS.ORG, Disponível em: <http://www.tropicos.org/Name/29600155>. Acesso em: 11 jul. 2023.

TRÍOXIDO de arsênio (As₂O₃): estrutura, propriedades e usos. Disponível em: <https://maestrovirtuale.com/trioxido-de-arsenico-as2o3-estrutura-propriedades-e-usos/>. Acesso em: 11 jul. 2023.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO