

Ensino

MÉDIO

PESQUISA

Volume 2

ANNA MARIA DIAS VREESWIJK
EVANDSON PAIVA FERREIRA
ORGANIZADORES





Prof. Ms. Gil Barreto Ribeiro (PUC GO)

Diretor Editorial
Presidente do Conselho Editorial

Prof. Ms. Cristiano S. Araujo
Assessor

Engenheira Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira

Diretora Administrativa
Presidente da Editora

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)
Prof. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC GO)
Prof. Dr. Henryk Siewierski (UNB)
Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG - Catalão)
Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)
Profa. Ms. Margareth Leber Macedo (UFT)
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)
Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC GO)
Profa. Dra. Leila Bijos (UCB DF)
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)
Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)
Prof. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)
Profa. Dra. Elisângela Aparecida Perereira de Melo (UFT-TO)

Anna Maria Dias Vreeswijk
Evandson Paiva Ferreira
ORGANIZADORES

ENSINO MÉDIO PESQUISA

VOLUME 2

Goiânia-GO
EDITORA ESPAÇO ACADÊMICO
2019

Copyright © 2019 by Anna Maria Dias Vreeswijk, Evandson Paiva Ferreira (orgs.)

Editora Espaço Acadêmico

Endereço: Rua do Saveiro, quadra 15 lote 22 casa 2 Jardim Atlântico

CEP 74343-510 Goiânia Goiás – CNPJ:24.730.953/0001-73

www.editoraespaocoacademico.com.br

Contatos:

Prof Gil Barreto (62) 9 8345-2156

Larissa Pereira (62) 9 8230-1212

(62) 3946-1080

Diagramação: Marcos Diques

www.diguesdiagramacao.com.br

Capa: Projetado por freepik.com

Designer: Larissa Luz dos Santos

larissasantoswb@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E59

Ensino Médio Pesquisa : volume 2). - [livro eletrônico]. - Organizadores: Anna Maria Dias Vreeswijk, Evandson Paiva Ferreira. - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019
222 p.; PDF

Inclui referências bibliográficas

ISBN:978-65-80274-45-1

I. Ensino Médio - TCEM. 2. Ensino Médio - pesquisas. I. Vreeswijk, Anna Maria Dias (org.). II. Ferreira, Evandson Paiva (org.). I. Título

CDU: 37.046.14

Índice para catálogo sistemático

1. Ensino Médio - pesquisas..... 37.046.14

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

2019

SUMÁRIO

**7 A PERCEPÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO PELOS ALUNOS DO
CEPAE-UFG**

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk

Marina Tavares Gonçalves

47 A HOMOFOBIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira

Kawê Guilhermy Andrade Cardoso

**69 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DITADURA: OS GINÁSIOS
VOCACIONAIS NA DÉCADA DE 1960**

Profa. Ms. Giovanna Aparecida Schittini dos Santos

Luísa Martins Ferreira

97 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS

Profa. Ms. Sirlene Terezinha de Oliveira

Carolina de Campos Rodrigues Ribeiro

117 BULLYING: ANÁLISE DE PROJETOS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO

Ms. Thales Cavalcanti e Castro

Kamilla Oliveira Carvalho

133 OBESIDADE INFANTOJUVENIL

Profa. Ms. Iris Oliveira de Carvalho

Isabella Neiva Carvalho

165 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: CONTEXTO E ATUALIDADE

Profa. Ms. Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

Dayana Vinhandeli Rodrigues

181 ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM

Profa. Ms. Rosana Beatriz Garrasini Sellanes

Thaísa Martins de Oliveira

203 A EXPOSIÇÃO DE ESTUDANTES ÀS DROGAS: MENTE SÃO EM CORPO SÃO

Profa. Ms. Ana Maria da C. Silva

Fillipe Silveira Souza

A PERCEPÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO PELOS ALUNOS DO CEPAE-UFG

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk
Marina Tavares Gonçalves

RESUMO

Averiguar e analisar a percepção dos alunos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG) acerca dos papéis atribuídos aos gêneros foi a principal meta deste estudo, visto que são justamente essas atribuições que legitimam as relações de poder existentes entre homens e mulheres, nas quais o sexo feminino, tido como mais frágil e submisso por natureza, é inferiorizado em relação ao masculino, caracterizando o machismo. Além disso, o engessamento das concepções de gênero acarreta outras consequências, como a homofobia. Para chegar às informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa foram aplicados questionários à primeira e segunda fases do Colégio Aplicação da UFG e, a partir desses dados, muitos questionamentos puderam ser realizados, como a ineficácia da educação formal no que diz respeito à desconstrução dos ideais de gênero perpetuados, à construção de tais ideais desde a infância e à naturalização das características e comportamentos conferidos às mulheres e homens.

Palavras-chave: Gênero. Masculino. Feminino. Machismo. Alunos do Cepae.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como viés principal a discussão acerca da construção e idealização dos gêneros masculino e feminino, mais especificamente, qual a percepção dos alunos do Cepae acerca das imagens e papéis atribuídos socialmente aos homens e mulheres, buscando averiguar se eles compreendem a construção histórica, cultural e social desses papéis. Outrossim, pretende-se relacionar a concepção deles, sobre os ideais de gênero, às possíveis consequências que ocorrem em detrimento do engessamento desse conceito.

A não percepção das raízes de tais ideais de gênero concebidos em determinada cultura, tempo e espaço, acarreta a concepção de um paradigma incontestável e inerente da natureza do homem e da mulher, aspecto apropriado por muitos para fundamentar a desigualdade de gêneros e o machismo. Pensando nisso, busca-se também apreender qual a reação dos alunos do Cepae ao se depararem com frases de cunho machista.

O interesse em alavancar esta pesquisa surgiu a partir da minha posição como aluna de Ensino Médio e, mais do que isso, mulher, em que me deparo frequentemente com discursos que buscam moldar minhas ações, tentando me ensinar como devo pensar e agir, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Observo que esses discursos são diferentes conforme o sexo das pessoas, distinguindo como os homens e as mulheres devem se comportar. Diante disso, me indago sobre o que fundamenta tais distinções entre os gêneros.

Ademais, esta proposta de estudo se mostrou inovadora, visto que não há outras pesquisas fundamentadas nessa vertente de pesquisa sobre gênero, em que se procura avaliar a percepção de jovens e crianças, tampouco dos alunos do Cepae, sobre o assunto.

Como referencial teórico conceitual, trabalho com os conceitos de gênero e de machismo. A conceitualização do termo “gênero” iniciou-se no fim da década de 1970, devido a uma modificação no objeto de estudo do Movimento Feminista, que passou a sentir a necessidade de um conceito que englobasse “tanto relações de poder sobre o masculino e o ‘feminino’ quanto especificidades marcadas por características histórico-culturais...” (FAGUNDES; ALMEIDA; ANDRADE; MIRANDA, 2009, p. 3), isto é, que conseguisse abordar a dominação dos homens sobre as mulheres, e ao mesmo tempo discutir sobre a padronização do masculino e feminino, resultada de aspectos provenientes de uma cultura, em um determinado espaço e tempo.

No início dos estudos feministas, a palavra gênero era empregada como contrária a sexo, pois sexo se referia às características tidas como puramente biológicas e naturais, desvinculadas de construções histórico-culturais. Desse modo, gênero denotava aquilo que é oriundo de construções sociais.

Entretanto, com o aprofundamento dos estudos de gênero, as autoras feministas perceberam que falar de gênero vai além disso. Estão ligadas a esse termo vertentes políticas. Discutir esse conceito é pautar a opressão do patriarcado, que está enraizada politicamente em nossa sociedade em um discurso linguístico e social, tendo em conta que as diferenças entre os sexos se estabelecem a partir de uma hierarquização, em que o masculino é relacionado a tudo aquilo que se encontra em uma posição de superioridade (FAGUNDES; ALMEIDA; ANDRADE; MIRANDA, 2009)

Uma das mais célebres estudiosas sobre esse assunto é Judith Butler. Segundo essa autora, a partir do momento que o gênero passa a ser concebido somente como uma questão cultural, torna-se possível romper com a ideia de sistema binário de gêneros, pois não há motivos para crer que algo tão amplo deva ser representado apenas por dois grupos: o feminino e o masculino (BUTLER apud FAGUNDES; ALMEIDA; ANDRADE; MIRANDA, 2009, p. 6).

Já o termo machismo é definido como “um sistema de representações simbólicas, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher” (DRUMONT, 1980, p.81). Isto é, um conjunto de concepções e ações que alegam a superioridade do homem em relação à mulher, concedendo mais poder ao sexo masculino e sujeitando o feminino a uma posição de submissão e disparidade.

A metodologia utilizada nesta pesquisa será baseada nas respostas de questionários respondidos pelas turmas do 3º B e 9º A e B do Ensino Fundamental e 2º A do Ensino Médio do Cepae.

Serão feitos dois tipos diferentes de formulários: um cujas respostas demandam a transposição escrita das ideias dos alunos de acordo com as questões propostas – este será aplicado às turmas em que os estudantes apresentam maior autonomia – e o outro avaliará as mesmas percepções, porém, com questões objetivas de marcar X, pois será preenchido pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Ambos serão respondidos de forma anônima e analisados qualitativamente, tendo em vista que esse tipo de investigação possibilita “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ANDRÉ apud ALVES; SILVA, 1983, p. 61). Ou seja, analisar mais profundamente as questões levantadas, já que o leque de informações obtidas sobre o indivíduo em si e sua idiossincrasia é mais amplo em análises qualitativas.

O primeiro questionário, pensado para ser aplicado às turmas da segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tem três etapas. A primeira consiste no entendimento que o sujeito possui acerca dos comportamentos e características normativas e inatas atribuídas aos sexos feminino e masculino. A pergunta é dividida em duas fases: caso o estudante pense que há características, comportamentos e hábitos típicos de mulher e homem, ele descreverá quais são, caso contrário, ele dirá por que acredita que não existam tais comportamentos. A segunda

etapa trata da percepção que o próprio aluno tem como “modelo ideal” de homem e mulher. Nela, ele registrará se para ele há um modelo ideal de ambos os gêneros, e a partir disso expor qual seria esse modelo “perfeito” feminino e masculino, e quando não, esclarecer a origem dessa concepção. A terceira visa identificar qual a reação e atitude dos estudantes do Colégio Aplicação da UFG, ante a oito frases “cômicas” de cunho machista que foram retiradas da internet, frases como: “Tá certo que mulheres devem correr atrás dos seus direitos, mas na volta vê se traz uma cerveja!” e “Homem não chora, aquilo que você viu era meu suor hétero”.

O segundo questionário é objetivo, nele são representadas oito imagens: a de um carro, de um rottweiler, de um shih tzu, um astronauta, uma pessoa chorando, itens de limpeza doméstica, dinheiro e, por último, alguém cuidando de um bebê. Nele, a criança marcará com um X a alternativa que ela julga ser a correta, a que ela acha que se relaciona mais com a imagem, sendo três opções: homem, mulher ou ambos.

As turmas que participarão da pesquisa foram selecionadas a partir de diferentes critérios, tendo em vista que o estudo deverá abranger alunos de diferentes faixas etárias.

O primeiro grupo, o terceiro ano B do Ensino Fundamental, foi considerado pelo fato de ser a classe que apresenta os alunos mais novos da escola, já habilitados a responderem aos questionários, devido ao nível de letramento deles, que é suficiente para proporcionar autonomia para que eles possam ler e responder às questões. O processo não foi feito em ambas as turmas do 3º ano, posto que a disponibilidade dos horários do terceiro ano A não estão em conformidade com os meus e, principalmente, pela escassez do tempo.

É almejado neste estudo um conjunto de pessoas que já tenham passado pelo Ensino Médio inteiro, mas que ainda se encontram em uma fase de transição, por esse motivo as turmas dos nonos anos foram incluídas. Afinal, com qual mentalidade acerca dessa discussão sobre gêneros, esses alunos estão entrando no Ensino Médio?

Para que ficasse mais completo, estudantes do Ensino Médio também deveriam estar incorporados nesta investigação. Nos primeiros anos, a professora de história, que por sinal é a orientadora desta pesquisa, havia trabalhado com eles esse eixo temático, o que, sem dúvidas, comprometeria as respostas. Pela mesma razão os terceiros anos não seriam a melhor opção, todavia, o empecilho é por eles serem meus colegas de classe e conviverem diariamente com as minhas ideias e, é claro, já estarem cientes da abordagem do meu TCEM. Por consequência, a sala mais apropriada para essa análise é o segundo ano. A turma B não foi integrada, por efeito da falta de tempo e disponibilidade de horários, participando somente a turma A.

As dificuldades para construir os questionários, principalmente o que compreende questões abertas, foram complexas. A maior delas foi conseguir pensar em indagações que estimulariam o aluno a responder às perguntas, abordando os aspectos que contribuiriam para a execução deste estudo, sem que ao mesmo tempo induzisse suas respostas.

A análise feita a partir desses questionários terá caráter qualitativo, isto é, as informações obtidas não serão analisadas somente numericamente. Os resultados serão destrinchados e utilizados para averiguar o comportamento de uma maioria, a partir da observação do discurso e da fala dos estudantes, explorando-os com mais profundidade, buscando compreender as raízes dos pensamentos expressados nos questionários.

2 A DIFERENCIAÇÃO DOS GÊNEROS

Com a intenção de averiguar a presença de papéis que são destinados a homens e mulheres na mentalidade dos alunos pesquisados, foi posta a seguinte questão: “Em sua concepção, há características, comportamentos ou coisas que são típicos de mulheres e homens?”. A partir disso, os resultados obtidos por turma foram sintetizados nas tabelas abaixo:

Tabela 1 – Questão 1 do questionário - 9º ano A

9º ano A	Sim	Não	Exceção
Em sua concepção, há características, comportamentos ou coisas que são típicos de mulheres e homens?	11	12	2

Fonte: Tabela elaborada por Marina Tavares Gonçalves.

*Dentro de exceção entram as respostas que fugiram do que foi solicitado.

Tabela 2 – Questão 1 do questionário - 9º ano B

9º ano B	Sim	Não	Exceção
Em sua concepção, há características, comportamentos ou coisas que são típicos de mulheres e homens?	18	8	5

Fonte: Tabela elaborada por Marina Tavares Gonçalves.

*Dentro de exceção entram as respostas que fugiram do que foi solicitado.

Tabela 3 – Questão 1 do questionário - 2º ano A

2º ano A	Sim	Não	Exceção
Em sua concepção, há características, comportamentos ou coisas que são típicos de mulheres e homens?	21	6	0

Fonte: Tabela elaborada por Marina Tavares Gonçalves.

*Dentro de exceção entram as respostas que fugiram do que foi solicitado.

Constatamos então que, salvo a exceção da turma do 9º ano A, que apresentou mais respostas dizendo que não há características típicas de mulheres e homens do que dizendo sim, pela diferença de um estudante, nas outras turmas mais da metade dos alunos e alunas expressaram que pensam que há sim comportamentos e coisas que são próprios dos gêneros. Na sala cujos participantes são mais velhos, essa desproporção foi a maior. De todos os 83 estudantes do Cepae que colaboraram com a pesquisa, 60,24% alegaram que sim, contra 31,32% que relataram o oposto.

Desse modo, é notável que essa é uma concepção que já está enraizada e cristalizada na mentalidade dos jovens, e mesmo que haja aqueles que pensam o contrário, não caracterizam uma maioria.

É justamente em combate a essa ideia que o conceito de gênero foi desenvolvido. Gênero compreende as construções sociais e culturais dos papéis atribuídos aos homens e mulheres que, portanto, são passíveis de serem transformados com o tempo e espaço. É um conceito que se opõe à naturalização dessas características, distinguindo-se impreterivelmente de sexo, que diz respeito ao biológico e fisiológico dos seres humanos. Dentro dessa lógica, Joan Scott (1995, p. 75) caracteriza o termo dizendo que:

O termo “gênero” torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens.

Não obstante, o conceito de gênero, até o fim da década de 1970, portava somente o significado gramatical, que ainda é presente também na atualidade. Foi a partir dessa época, com a propagação do Movimento Feminista e a evolução de seus estudos, que constituiu-se essa nova roupagem, que explicita as lacunas do discurso arraigado na sociedade sobre as características inatas e funções determinadas de mulheres e homens.

Com a intensificação das pesquisas sobre gênero, foi-se compreendendo que o assunto é ainda mais complexo e vai mais a fundo do

que essa oposição entre biológico e cultural. Tratar de gênero é discutir sobre relações de poder e hierarquização. Isso torna-se claro quando buscamos averiguar quais são essas características e papéis concernentes aos sexos biológicos: macho e fêmea.

Dentro dessa análise, vale frisar que a religião foi e ainda é usada como um meio crucial para justificar as distinções impostas entre os gêneros. Na Idade Média e na Moderna isso se mantinha com mais força, homens e mulheres eram tidos como diferentes em decorrência do poder de deus, isto é, porque essa entidade suprema os fez assim. Isso é constatado primordialmente no livro de Gênesis, na criação de Adão e Eva.

É importante ressaltar que a imagem da mulher ligada à discórdia proveio dessa leitura, pois Eva foi a deturpadora da paz, a “tolá” que desobedeceu a deus e, como se não bastasse, persuadiu Adão a fazer o mesmo. Em decorrência disso, as mulheres, por serem consideradas “criaturas inferiores”, deveriam estar subordinadas ao poder masculino, e aquelas que se atreviam a enfrentar esse padrão imposto eram perseguidas e mortas. A chamada Inquisição ilustra isso perfeitamente, já que o número de pessoas do sexo feminino acusadas e condenadas por bruxaria, magia negra, pacto com forças demoníacas, além de demais outros atos tidos como profanos, foi significativamente maior do que o de homens.

Na Revolução Científica do século XVIII, alicerçada nos ideais iluministas, a fundamentação baseada nessa mentalidade religiosa ganhou uma nova perspectiva. Daí em diante, a legitimação do poder patriarcal amparou-se no viés “racional”: homens e mulheres se diferem por natureza. A razão é valorizada, no entanto é vista como um dom exclusivamente dos homens, enquanto as mulheres passaram a ser caracterizadas como seres puramente emotivos e submissos, cabendo assim a elas as funções domésticas e a eles as políticas, econômicas e filosóficas. Isso representa a naturalização de tal desigualdade entre gêneros, as distinções, anteriormente justificadas pelo poder divino, intro-

duzem-se agora como sendo de ordem natural e biológica, proveniente da natureza.

Além dessas discrepâncias no plano da razão, as físicas vêm sendo difundidas há milênios: os machos são mais fortes fisicamente, portanto, têm o direito de subjugar as fêmeas, e o dever de protegê-las.

Tais concepções são utilizadas para justificar e legitimar a dominação do homem sobre a mulher, para estabelecer e fundamentar as relações de poder. Para Scott (1995, p. 86), gênero “é um elemento constitutivo das relações sociais, baseado em diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder”.

Com a finalidade de avaliar se o sexo dos alunos interfere de alguma forma na concepção que eles têm sobre os papéis e comportamentos típicos de homens e mulheres, foram organizadas as seguintes tabelas:

Tabela 4 – Questão 1 do questionário - 2º ano A

2º ano A (sexo: feminino)	Sim	Não	Exceção
Em sua concepção, há características, comportamentos ou coisas que são típicos de mulheres e homens?	16	5	0

Fonte: Tabela elaborada por Marina Tavares Gonçalves.

*Dentro de exceção entram as respostas que fugiram do que foi solicitado.

Tabela 5 – Questão 1 do questionário - 2º ano A

2º ano A (sexo: masculino)	Sim	Não	Exceção
Em sua concepção, há características, comportamentos ou coisas que são típicos de mulheres e homens?	5	1	0

Fonte: Tabela elaborada por Marina Tavares Gonçalves.

*Dentro de exceção entram as respostas que fugiram do que foi solicitado.

Tabela 6 – Questão 1 do questionário - 9º ano A

9º ano A (sexo: feminino)	Sim	Não	Exceção
Em sua concepção, há características, comportamentos ou coisas que são típicos de mulheres e homens?	3	7	2

Fonte: Tabela elaborada por Marina Tavares Gonçalves.

*Dentro de exceção entram as respostas que fugiram do que foi solicitado.

Tabela 7 – Questão 1 do questionário - 9º ano A

9º ano A (sexo: masculino)	Sim	Não	Exceção
Em sua concepção, há características, comportamentos ou coisas que são típicos de mulheres e homens?	8	5	0

Fonte: Tabela elaborada por Marina Tavares Gonçalves.

*Dentro de exceção entram as respostas que fugiram do que foi solicitado.

Tabela 8 – Questão 1 do questionário - 9º ano B

9º ano B (sexo: feminino)	Sim	Não	Exceção
Em sua concepção, há características, comportamentos ou coisas que são típicos de mulheres e homens?	9	3	4

Fonte: Tabela elaborada por Marina Tavares Gonçalves.

*Dentro de exceção entram as respostas que fugiram do que foi solicitado.

Tabela 9 – Questão 1 do questionário - 9º ano B

9º ano B (sexo: masculino)	Sim	Não	Exceção
Em sua concepção, há características, comportamentos ou coisas que são típicos de mulheres e homens?	9	5	1

Fonte: Tabela elaborada por Marina Tavares Gonçalves.

*Dentro de exceção entram as respostas que fugiram do que foi solicitado.

Com base nessa relação feita, notamos que não há uma associação direta entre o sexo dos alunos e o tipo de resposta obtida. Em todas as turmas, com exceção da parcela feminina do 9º ano A, a maioria dos estudantes, sendo eles do sexo masculino ou feminino, alegaram que em

sua concepção existem características, comportamentos ou “coisas” que são típicos de homens e mulheres. Contudo, constata-se uma quantidade proporcionalmente maior, mesmo que sutil, de homens que têm essa visão; no total, 64,7% e 57,1% dos meninos e meninas, respectivamente, responderam que sim.

Para aprofundar melhor e averiguar quais são exatamente essas características atribuídas aos homens e mulheres, no questionário, o item 1.1 tratava sobre essas descrições.

As respostas mais comuns e frequentes qualificavam os homens como líderes, seres com um instinto protetor que promovem o sustento da família, mas ao mesmo tempo rudes, agressivos, que não se preocupam com a própria aparência, mais calados e, principalmente, não sentimentais.

É típico de homem trabalhar e sustentar a família (é também da mulher, mas o homem em específico). Os homens também são mais fechados e machistas. (FEMININO, 13 anos).

O homem é mais bruto, mais agressivo, etc. Mas homem e mulher podem ser como quiser. (MASCULINO, 15 anos).

Jogar bola, deixa coisas desarrumadas, trabalhar fora, sair para se divertir e fazer amor. (MASCULINO, 14 anos).

Os homens tratam os outros mais rusticamente. (MASCULINO, 16 anos).

Homens são mais ‘largados’, não lembram das coisas que as mulheres consideram importantes. (FEMININO, 15 anos).

Algo forte, pesado, bruto. (FEMININO, 15 anos).

Por outro lado, as mulheres foram descritas como as responsáveis em cuidar dos filhos e da casa, serem mais vaidosas, delicadas, frágeis, “tagarelas”, atenciosas e abertas emocionalmente.

Creio que é típico da mulher ter cuidado com a beleza, ser mais frágil do que os homens, e ter mais cuidado com tudo. As mulheres são mais abertas e sentimentais. (FEMININO, 13 anos).

A mulher é naturalmente mais vaidosa, mais delicada no sentido de beleza... Porém ela não é inferior ao homem. (MASCULINO, 15 anos).

Dona de casa, gostam muito de dinheiro, cozinhar, lavar, passar roupas, ir no salão, fazer unhas e fazer amor. (MASCULINO, 14 anos).

As mulheres têm comportamentos mais amorosos. (MASCULINO, 16 anos).

As mulheres são mais delicadas, reparam mais nas coisas, lembram com mais facilidade. (FEMININO, 15 anos).

Algo mais leve, frágil. (FEMININO, 15 anos).

Em contrapartida, aqueles que responderam que não há um padrão feminino e masculino se apoiaram no discurso de liberdade individual, todos podem ser e ter aquilo que bem quiserem, ou de que modelos ideais de conduta não existem mais, que já foram superados nos dias de hoje:

Pois na nossa sociedade todos são do jeito que querem ser, ou seja, não têm um comportamento ou características que diferenciam um homem ou uma mulher. (MASCULINO, 15 anos).

Porque características e comportamentos são algo que adquirimos com nossa família ou pessoas próximas (amigos, vizinhos), isto é, cada pessoa tem sua característica e comportamento da forma que ela foi criada e com as pessoas que ela convive. (MASCULINO, 14 anos).

Não há, pois cada pessoa se comporta da forma que lhe convém independentemente de qual seja seu sexo. (FEMININO, 16 anos).

Pois independentemente do sexo, o ser humano é livre para fazer o que quiser. (FEMININO, 14 anos).

Na minha opinião não há características entre homem e mulher, pois hoje em dia tudo é misturado, nada mais tem tanta distinção como no passado, o mundo está livre, porém ainda existe certos preconceitos. (FEMININO, 17 anos).

Porque a sociedade impõe que seja de homem ou mulher, mas na minha opinião existem comportamentos, você é livre pra fazer o que quiser, seu comportamento só diz respeito a você. (FEMININO, 14 anos).

Porque todos, independentemente do sexo, têm direito de agir da forma desejada. (MASCULINO, 14 anos).

A justificativa desses alunos em relação à não existência de um padrão feminino e masculino não chega ao cerne da questão, pois não estabelece nenhuma crítica efetiva. A fundamentação desse pensamento embasada nas liberdades individuais não alcança o ponto que realmente deve ser debatido: tais características, coisas ou comportamentos que são típicos de homens e outros de mulheres como parte de uma construção histórica, social e cultural, não problematizando o fato de que muitas dessas atitudes e papéis são impostos, não inatos.

Além disso, cria-se a ideia de um mundo utópico, distante da realidade, em que “todos, independentemente do sexo, têm direito de agir da forma desejada”, o que torna-se também um empecilho, tendo em vista que não enxergar um problema corrobora para a sua permanência.

3 A IDEALIZAÇÃO DE CADA GÊNERO

Outro fator que alimenta a conservação desses papéis instituídos é a idealização deles, invertendo a lógica de dominação. Esses comportamentos são tomados como se fossem o desejo, a vontade de cada indivíduo. Pensando nesse aspecto, a segunda pergunta do questionário abordava exatamente esse ponto: a existência de um homem e/ou mulher ideal.

Dentre os 83 alunos pesquisados, 33,73% responderam que há sim um modelo de homem e um de mulher ideal, contra 60,24% que alegaram o contrário (os outros 6% ou não responderam, ou responderam de maneira indevida).

Ao analisar as descrições de homem e mulher ideal dos que responderam sim, foi possível estabelecer um paralelo com um artigo escrito por Couto, Schraiber, Oliveira e Kiss (2006), integrantes do Departamento de Medicina Preventiva (DMP) da USP, que apresentou como base uma pesquisa qualitativa realizada em São Paulo, com homens e mulheres de baixa renda e escolaridade, na faixa etária de 25 a 35 anos.

Nessa pesquisa foi constatado que entre os homens a imagem da mulher ideal se ateve a dois aspectos: o primeiro, e mais presente, foi em relação ao comportamento das parceiras no interior do relacionamento, o segundo foi referente às imagens femininas que circulam na mídia.

Quanto ao primeiro aspecto (atributos da parceira), a representação da mulher ideal remete, para boa parte dos homens, à inteligência, à maturidade, à responsabilidade, ao resguardo e à dedicação, atributos considerados e valorizados como

pilares do relacionamento. (COUTO; SCHRAIBER; OLIVEIRA; KISS, 2006, s.p.).

Em relação à emancipação feminina, foi apontado que “há ambiguidades na definição masculina dos espaços de liberdade e autonomia da mulher, que não devem esbarrar nas fronteiras do poder masculino estabelecido” (COUTO; SCHRAIBER; OLIVEIRA; KISS, 2006, s.p.). Isto é, a mulher ideal, na concepção desses homens, pode e, até mesmo deve, trabalhar fora de casa e contribuir para o sustento da família, mas essa “liberdade” não deve ultrapassar o poder masculino.

No que diz respeito aos alunos do Cepae, todas as descrições tiveram como base o ideal de uma mulher dentro de um relacionamento afetivo, e as qualidades idealizadas também se referiam ao que consolaria, de fato, uma ligação afetiva. O lado emocional também foi citado como essencial para que isso ocorra: uma mulher carinhosa, que perdoa, que faça o outro feliz. O fator de submissão e fragilidade feminina como algo desejável marcou algumas descrições, similarmente à pesquisa feita, em que as fronteiras do poder masculino estabelecido não deveriam ser confrontadas por uma mulher ideal.

É uma mulher que não xingue igual homem, que passe um ar de fragilidade que leve um homem a tratá-la da melhor forma possível. (MASCULINO, 16 anos).

Mulher ideal para mim seria aquela que eu goste e que me fizesse feliz. (MASCULINO, 14 anos).

Inteligente, verdadeira é com própria opinião. (MASCULINO, 14 anos).

A mulher ideal para mim é aquela que se parece com eu e que me entende, mais eu ainda olho um pouco a aparência. (MASCULINO, 13 anos).

A mulher ideal é aquela que dá amor, carinho, é uma mulher bem informada, sabe cozinhar, e que tenha filhos, e respeite o próximo. (MASCULINO, 14 anos).

A mulher que não se vitimiza por ser mulher. (MASCULINO).

Tem que não ser egoísta, tem que ser ética, saber olhar os dois lados da situação, amigável e independer de fontes alheias, fontes de amor e de opiniões, tem que ter sua própria opinião e amor a si mesma, sabendo distinguir o que é melhor para ela e seu companheiro e todos a quem estiver ao seu alcance. (MASCULINO, 18 anos).

Quanto à visão que os homens demonstraram acerca da imagem de um homem ideal na pesquisa realizada por Couto, Schraiber, Oliveira e Kiss (2006), o que ficou claro é que eles, como homens reais, acharam difícil encontrar atributos próprios e os mesclar com valores que acham pertinentes para construir a imagem do homem ideal, e, portanto, apresentaram uma ideia de como para eles seria esse homem em uma perspectiva feminina, e não na deles. Para esse grupo pesquisado, “o homem ideal para as mulheres é aquele que ‘ajuda’ em casa, é prestativo, dedica-se à família, é gentil (mas não ‘viado’/‘delicado’) e companheiro” (COUTO; SCHRAIBER; OLIVEIRA; KISS, 2006, s.p.).

Assim, o homem deve ser prestativo, mas a função do cuidado da casa ainda continua sendo vista como uma atribuição feminina, cabendo a ele apenas “ajudar”. Contudo, sem ser delicado, característica associada à homoafetividade masculina por meio de um conjunto de termos usados pelos entrevistados no sentido pejorativo e ofensivo, como “viado”.

Para os alunos do Cepae, o homem ideal foi pensado também a partir da perspectiva mulher-homem, o que na concepção deles se-

ria um bom companheiro para uma mulher. As respostas mais comuns idealizaram esse parceiro como sendo amigável, carinhoso, forte, trabalhador e que se importa com a família.

Que respeita, dá carinho, afeto, amor e felicidade, trabalha, estuda e tem muito amor pra dar. (MASCULINO, 14 anos).

Um homem que trate a mulher como a coisa mais valiosa, um homem que saiba expressar seus sentimentos para sua família. (MASCULINO, 16 anos).

Um cara que fosse tranquilo, gente boa, alegre que atende tudo que uma mulher quer. (MASCULINO, 14 anos).

Inteligente, leal, protetor. (MASCULINO, 14 anos).

Não tenho opinião sobre isso, apenas. Tem que ser amigável, compreensivo, não ser ignorante, tenho vários amigos verdadeiros que são assim e eu mesmo na minha opinião. (MASCULINO, 14 anos).

Por outro lado, no estudo realizado por Couto, Schraiber, Oliveira e Kiss (2006, s.p.):

A imagem construída de um homem ideal, rejeita a figura do típico patriarca que reuniria em si o poder de mando dentro do ambiente doméstico. Uma relação mais igualitária, na qual o companheirismo, a amizade e a dedicação à cônjuge e aos filhos, foi a base a partir da qual elas elaboraram o ideal de homem.

Essa foi a percepção que muitas alunas demonstraram no questionário, um homem que não seja machista, nem autoritário, mas que seja fiel à companheira, atencioso, prestativo. Mais uma vez, a concep-

ção que se tem de homem ideal está vinculada, principalmente, ao campo do relacionamento afetivo.

O homem ideal seria aquele que gostasse mais do que fg, ter mais atenção com os outros e parar de ter comportamento machista. (FEMININO, 15 anos).

Aquele cara que seja trabalhador, honesto, que seja companheiro, amigo. (FEMININO, 16 anos).

O homem ideal é aquele que se iguala à mulher, com os mesmos direitos, sem se achar superior. (FEMININO, 17 anos).

Aquele que respeita, dá atenção, é carinhoso, que saiba amar de verdade, verdadeiro, gentil, que saiba cozinhar, lavar e limpar, que seja sincero e que não iluda uma mulher. (FEMININO, 14 anos).

O homem ideal é um homem trabalhador que dá alimentação em casa, que dá a educação para os filhos. (FEMININO, 14 anos).

Um homem ideal, acima de tudo, que não é machista. E realmente se importa com o bem-estar do outro, e que é sincero, tenha caráter e trate uma mulher como ela merece. (FEMININO, 13 anos).

Trabalhador, fiel, comportado. (FEMININO, 14 anos).

No que toca à representação da mulher ideal a partir da perspectiva feminina, a independência, a construção de um projeto próprio de vida foram as características mais marcantes no discurso das entrevistadas na pesquisa de Couto, Schraiber, Oliveira e Kiss (2006, s.p.), promovida pela USP, em contrapartida, ainda que esse pensamento esteja

presente em algumas das respostas obtidas nos questionários respondidos pelas alunas do Cepae, a idealização da mulher como aquela que “se dá o respeito”, se preserva, é fiel, enfim, se porta de “maneira adequada”, é a mais acentuada.

Uma mulher trabalhadora, fiel. (FEMININO, 14 anos).

Uma mulher ideal é aquela que é meiga, mas não se importa com o que falam dela, faz tudo o que pode, é esforçada e se importa somente com que realmente é necessário, tipo com os sentimentos dos outros. (FEMININO, 13 anos).

Aquela que se valoriza acima de tudo, não se entrega para qualquer um, que se acha linda, sem se comparar ao padrão que a mídia impõe, que se cuida, busca evoluir, tem grandes sonhos e luta para conquistá-los. (FEMININO, 15 anos).

Uma mulher que é educada, que gosta de coisas de mulher, meiga e ao mesmo tempo valente. (FEMININO, 15 anos).

Uma pessoa culta, comportada, que não falta o respeito a qualquer pessoa. (FEMININO, 15 anos).

Que se valoriza independentemente de tudo, sabe se divertir, mas também sabe se divertir com consciência e não fica correndo atrás de homem dos outros. (FEMININO, 13 anos).

Aquela que pensa antes de falar, que dá carinho, que é sempre verdadeira e sincera, que respeita, que dá o melhor de si, que saiba cozinhar, lavar e limpar, etc. (FEMININO, 14 anos).

O ponto de interesse nessa comparação se fundamenta em evidenciar o enraizamento dessa determinação dos papéis concernentes aos gêneros, tendo em vista que foram feitas duas pesquisas em um

período de quinze anos de diferença, em duas regiões distintas, com grupos díspares tanto em relação à escolaridade, quanto à faixa etária e, mesmo assim, as respostas adquiridas foram semelhantes. A partir disso torna-se claro que esse pensamento, por estar tão arraigado em nossa sociedade, ultrapassa as desigualdades econômicas e educacionais.

Todavia, vale ressaltar mais uma vez que a maioria dos estudantes alegaram que não existe um modelo de “mulher e/ou homem ideal”, entretanto, novamente a justificativa não problematizou essa questão, o embasamento se ateu às diferenças individuais, como as peculiaridades de cada indivíduo o fazem único e especial e/ou o fato de que ninguém é perfeito, pois todos possuem defeitos.

Porque cada um tem seu próprio jeito. (FEMININO, 16 anos).

Eu acho que não existe porque não tem uma pessoa que seja ideal e acredito que não é possível. (FEMININO, 17 anos).

Porque não existe nada ideal, e muitas vezes a busca pelo ideal alimenta a discriminação. (MASCULINO, 16 anos).

Porque todas as pessoas não são iguais, todos têm um pensamento, mas não existe ninguém ideal, cada um tem seu gosto e pensamento. (MASCULINO, 16 anos).

Acredito que não, cada um é de um jeito e possivelmente se destaca de forma diferente, com um brilho diferente. (FEMININO, 15 anos).

Porque todos temos defeitos, ninguém é perfeito. (FEMININO, 16 anos).

Porque vai de cada pessoa, existe preferência, mas todos nós somos ideais. (FEMININO, 15 anos).

Pois cada um tem sua característica própria, suas particularidades. (FEMININO, 15 anos).

Diante desse quadro, percebe-se que parte dos alunos corroboram para o discurso que essencializa e perpetua os papéis de gênero, enquanto outro segmento rompe, porém não de forma efetiva, com o estabelecimento e a imposição desses comportamentos, características e funções determinadas aos homens e mulheres, pois não se fundamentam na compreensão da construção social e cultural, mas sim no discurso liberal, de que cada um pode ser o que quer, o que dificulta uma crítica às relações de dominação existentes na sociedade.

Apenas três alunas, dentre os 83 estudantes que participaram do estudo, conseguiram superar o senso comum, identificar e desfazer o processo de naturalização desses papéis.

Duas dessas alunas deixaram evidente que há sim características, comportamentos ou coisas que são típicos de homens e outros que são típicos de mulheres, todavia não são inatos, são “empregados na cultura da nossa sociedade e muitas outras” (FEMININO, 17 anos).

No que diz respeito às mulheres e homens, a percepção foi bastante similar:

Em nossa sociedade há valores, estigmas e uma série de comportamentos que a mulher tem que seguir para se caracterizar como uma mulher. Não que para ser uma mulher o indivíduo precisa seguir tais comportamentos como roupas para mulher, ter cabelos grandes, usar maquiagem, depilar, ser educada, ser ‘mocinha’, frágil, etc. (FEMININO, 17 anos).

Mulheres, geralmente, são impostas a brincar de boneca, vestir rosa, arrumar a casa, ‘guardar’ seu corpo, serem mais responsáveis, etc. E há aquelas que aceitam serem impostas a isso, o que se torna características típicas delas. (FEMININO, 14 anos).

O que irei dizer agora não é o que eu penso de um homem, porém em nossa sociedade homem é forte, sinônimo de ser humano, bravo, cabelo curto, homem não chora, homem tem que estar o tempo todo marcando território e deixando claro sua orientação sexual (deixando claro que no senso comum homossexual ainda não é considerado homem). (FEMININO, 17 anos).

Homens são impostos a brincarem de carrinho, usarem azul, não terem a preocupação de serem organizados, a ‘pegarem’ todas, etc. (FEMININO, 14 anos).

A terceira aluna se posicionou em outra perspectiva, para ela não há características, comportamentos ou coisas que são típicos de homens e outros que são típicos de mulheres, no entanto, não deixou de criticar e questionar o determinismo de gêneros.

Acho que nosso passado histórico/cultural influencia muito nas nossas ações de hoje em dia. Por exemplo, homens são para trabalhar e mulheres para ficarem em casa, cuidando dos filhos. Em minha opinião ambos os sexos são ideais para fazerem diversas coisas, qualquer coisa que eles têm vontade de fazer. (FEMININO, 14 anos).

A questão a ser debatida é clara: as diferenças biológicas entre os seres humanos são empregadas constantemente para legitimar as atribuições sociais designadas a todos os indivíduos e, conseqüentemente, normatizar as habilidades e capacidades de cada um conforme o grupo pertencente. As distinções concernentes ao sexo não são uma exceção; esses fatores irão sentenciar e reger a vida das pessoas em diversos aspectos, mesmo que não tenham fundamento e coerência em um contexto social. As diferenças biológicas entre os sexos feminino e masculino são inegáveis, mas será que essas distinções anatômicas validam as distinções sociais?

Ademais, outra reflexão importante a ser levantada se consolida na base educacional. Mesmo os alunos do Cepae, que têm acesso a uma educação formal de qualidade, professores e professoras que sempre tentam incluir essa temática em suas aulas e discuti-la em sala, não conseguiram desconstruir a padronização dos papéis de gênero. Não seria necessário, então, mais do que a discussão em algumas aulas, a inserção do estudo sobre gêneros na grade curricular de ensino formal, não somente em nossa escola, mas em todas as instituições de ensino do país? Estudar sobre a desigualdade de gênero não deve ser visto como uma doutrinação, e sim como uma ferramenta na conquista pela igualdade.

4 A REAÇÃO ANTE O MACHISMO

A segunda parte do questionário, aplicado aos alunos da segunda fase, consistiu em analisar como eles reagem ante o machismo. Foram retiradas oito frases “cômicas”, de cunho machista, de blogs e redes sociais, e proposto que os alunos as comentassem livremente, deixassem sua opinião acerca do que cada frase trazia.

A primeira, “Aí a menina fala que o coração está trancado a 7 chaves. Porém, qualquer chave de carro ou moto destrava”, foi colocada com o intuito de fazer os alunos refletirem acerca da posição da mulher como alguém que se vende, visão esta muito reforçada e perpetuada pela mídia, representada, por exemplo, nas propagandas de carros, em que na maioria das vezes as mulheres são expostas ao lado do veículo, como se o automóvel fosse um imã, e automaticamente a pessoa que comprasse aquele carro as teria como bônus aos seus pés, fazendo com que sejam rebaixadas a simples troféus. Além, é claro, de incutir a ideia de que todas são interesseiras e, mais ainda, não são capazes de conquistarem por si próprias esses itens, estando sempre à procura de um homem que lhes ofereça bens materiais.

Contudo, a maioria dos alunos não conseguiu construir essa crítica, e se prendeu ou ao lado afetivo, as mulheres interesseiras, que não

estão à procura de um amor, ou até mesmo chegaram a levantar a questão do machismo, principalmente as alunas, mas sem grandes aprofundamentos e questionamentos.

Hoje em dia as mulheres escolhem as pessoas pelos valores materiais e não por sentimento. (FEMININO, 17 anos, 2º ano).

Não gostei, me pareceu uma coisa machista, mas por um lado deve se pensar. (FEMININO, 17 anos, 2º ano).

Hoje em dia as mulheres não escolhem o garoto certo, pegam qualquer um. (MASCULINO, 16 anos, 2º ano).

É nessas horas que você vê realmente onde está o caráter da pessoa. (MASCULINO, 17 anos, 9º ano).

Frase machista do c*, que mostra como a sociedade é baba-ca e apresenta um padrão de que toda mulher é interesseira. (FEMININO, 14 anos, 9ºano).

A segunda e quarta frases, “Homem não chora, aquilo que você viu era meu suor hétero” e “Nós, homens, também temos sentimentos. Por exemplo, sentimos fome”, respectivamente, traziam para discussão as consequências do machismo para o homem e, uma delas, em especial, também dava margem para a discussão da homofobia, pois abordou o choro como algo que torna alguém “menos homem”, e isso seria ruim, alegando, entrelinhas, que somente gays choram e, dentro do contexto, seriam, então, inferiores.

Mas ambas tratavam da imposição da masculinidade aos homens, dizendo que eles não devem demonstrar sentimentos ou até mesmo tê-los. Isso nos faz pensar como a imposição de comportamentos pre-determinados afeta todos os lados. Mesmo algo que é, biologicamente

falando, passível para ambos os sexos, como o ato de chorar, dentro de um contexto social, é designado somente às mulheres.

A partir da pesquisa realizada com estudantes do Cepae é notável que essa já é uma perspectiva, ao menos no discurso, ultrapassada, visto que a maior parte dos alunos disse que todos, independentemente do sexo, temos sentimentos e somos livres para chorar, e alguns, inclusive, identificaram o aspecto cultural desse pensamento.

A sociedade impõe um conceito de masculinidade que acaba afetando os próprios homens. Eles são escravos de um sistema que foi fundamentado em prol deles mesmos. Suor é hétero e choro é homossexual? Reveja seus conceitos, parça. (FEMININO, 14 anos, 9º B).

Puro machismo, homem tem sentimentos sim, sofre de amor e tudo mais. (FEMININO, 16 anos, 2º ano).

É que homem não admite que também chora, muitos homens não aceitam e ficam inventando mentiras como nesta frase. (MASCULINO, 14 anos, 9º B).

Acho que homem chora igual a mulher, e suor hétero? Isso é uma piada tosca. (MASCULINO, 15 anos, 9º A).

Outro ponto que pode e deve ser questionado é o da objetificação e apropriação do corpo da mulher, isto é apresentado na frase 3.3: “Mulher com roupa curta os homens olham e aplaudem... exceto quando é a deles, porque aí a história é outra”. Nesta sentença fica evidente a ideia de que o corpo da mulher é visto como fonte de entretenimento para os homens, e que o traje que ela usa é um pretexto para que comportamentos abusivos sejam impulsionados. Além disso, traz para a discussão a questão de a mulher ser tomada, muitas vezes, como posse, quando é *a deles*. Deles é um pronome possessivo, ou seja,

nos faz pensar que a namorada, esposa, companheira, amiga, é uma propriedade.

Dentre os estudantes pesquisados, as alunas demonstraram maior indignação quanto a essa frase, talvez por se identificarem com esse tipo de situação. Muitas reforçaram o fato de que as mulheres têm o direito de usarem a roupa que quiserem sem serem julgadas por isso e que não são propriedade de ninguém. Porém, algumas também abordaram uma perspectiva diferente, que foi bastante pontuada pelos garotos, a que pesa mais, novamente, para o lado do relacionamento afetivo. Outro fator pontuado foi o de que é “natural” que o homem queira, olhe e goste de “apreciar” a mulher.

Machista e estúpido. Ninguém é de ninguém e se seu companheiro controla sua roupa e seu corpo isso é um relacionamento abusivo. Mulher não é propriedade de homem e homem não tem que olhar e aplaudir mulher de roupa curta”. (FEMININO, 14 anos, 9º B).

Seu c*! Mulher não é propriedade pra chamar de ‘sua’, mulher não é objeto... Roupa curta não dá direitos de assediar. O corpo é da mulher, ela se veste como ela quiser, o problema é dela. (FEMININO, 15 anos, 9º A).

Um comentário verdadeiro, pois a mulher para alguns homens é apenas um objeto. (MASCULINO, 14 anos, 9º ano).

Homem hétero tem atração natural pelo corpo da mulher, lógico que quando ele olhar ele vai achar bom, porque é justamente isso que ele quer. Agora a atitude dele revelará o seu tipo de doutrina. (MASCULINO, 18 anos, 2º ano).

Pimenta nos olhos dos outros é refresco. (FEMININO, 16 anos, 2º A).

Elas usam para que possam ser usadas pelos homens, ou pelo fato que o homem gosta de mulheres corpulentas, porque elas não podem usar essas roupas inadequadas para que os homens de fora não olhem. (FEMININO, 14 anos, 9º B).

Isso que muitos homens fazem é deslealdade, pois quando se está em um relacionamento ele deve ser fiel à mulher, olhar, tudo bem, mas aplaudir é coisa de moleque. (MASCULINO, 15 anos, 9º ano).

As afirmações 3.5 e 3.6 tratam de papéis impostos às mulheres e de características que seriam típicas e próprias delas, respectivamente. Ambas corroboram para propagar e manter a mulher em uma posição de inferioridade e subjugação, uma, porque a coloca em basicamente duas situações: como mãe e objeto sexual. Enquanto a outra associa a imagem da mulher somente a características negativas e estereotipadas.

Em relação à frase 3.5, “Macho que é macho divide as tarefas de casa: a mulher cuida do bebê e o homem da babá!”, a grande maioria dos estudantes problematizou somente o adultério e a deslealdade do marido. Já a 3.6 “Foi comprovado que a bebida alcoólica contém alto índice de hormônio feminino. Todo homem que bebe demais começa a falar alto, dirige mal e quer ter razão em tudo”, provocou muitos questionamentos no que diz respeito à generalização desta afirmação, embora alguns tenham concordado.

KKK... essa frase mostra o que acontece muito atualmente, traição, isso é ridículo. (FEMININO, 13 anos, 9º ano).

É engraçado, levando para o senso de humor, mas com seriedade, nada a ver, ridícula, se quer a babá larga a mulher e vai viver com a outra, mas não traia ninguém. (MASCULINO, 15 anos, 9º ano).

Isso é uma falta de respeito com a mulher e com o filho. (FEMININO, 17 anos, 2º ano).

Mais pura verdade, pois esses são os hábitos das mulheres, querer ter razão de tudo. (MASCULINO, 14 anos, 9º ano).

Generalizou demais, nem toda mulher dirige mal. (MASCULINO, 14 anos, 9º A).

Errado, pois mulheres não dirigem mal, pessoas dirigem mal independente de ser mulher ou não. (MASCULINO, 14 anos 9º B).

Somos assim mesmo e daí? Eles são piores, são machistas, batem em mulheres, etc. Ah, quer saber, vai se f* o autor dessa frase. (FEMININO, 14 anos, 9º ano).

Por fim, as duas últimas frases abordaram o tópico do feminismo, movimento que luta em prol da igualdade de gêneros, contudo, de maneira extremamente pejorativa, o desvalorizando e depreciando-o.

Na 3.7, “Na hora de pagar a conta, nenhuma mulher é feminista”, a maior parte dos estudantes concordou de alguma forma, minoria foram os que discordaram totalmente, se apoiando nos ideais de direitos iguais.

Em contrapartida, na frase 3.8 (“Tá certo que as mulheres devem correr atrás dos seus direitos, mas na volta vê se traz uma cerveja!”) muitos foram os que se opuseram, atestando que esse era um pensamento machista. Grande parte das meninas utilizou da ironia para contestar essa sentença, e alguns dos meninos concordaram com a frase.

Verdade, pois as mulheres querem acabar com o machismo e na hora de pagar a conta, nada. (MASCULINO, 14 anos, 9ºano).

Lógico que não, mulher tem que ser tratada como princesa, o trouxa paga conta. (FEMININO, 17 anos, 2º A).

Com essa frase concordo, pois elas lutam por direitos iguais mais só querem favorecer elas. (MASCULINO, 17 anos, 9º ano).

Não concordo com essa frase, mas acho que a base do pensamento dela está certa, pois tem muita mulher que é feminista e quando pedem para ela fazer algo que geralmente são os homens que fazem, elas falam que não, pois são mulheres e não podem fazer isso. (MASCULINO, 14 anos, 9º B).

A feminista luta para que a obrigação social do homem pagar para a mulher acabe e também para que ela faça o que quiser e o que bem entender. Ela deixar um homem pagar sua conta indica que ela apenas não quer pagar e não que a sociedade o obriga a tal. (FEMININO, 14 anos, 9º B).

O feminismo, por ser uma luta de mulheres para mulheres é muito discriminado, o ato do homem pagar a conta é um ato machista e demonstra também que o homem sempre ganha mais. Quando o homem aceita pagar a conta toda ele está questionando a capacidade feminina de também ser bem-sucedida. (FEMININO, 14 anos, 9º ano).

Ridícula essa frase. Se for para trazer cerveja irei trazer para mim. (FEMININO, 16 anos, 2º A).

Mulheres não são garçonetes exclusivas suas, ok!! (MASCULINO, 17 anos, 9º A).

E o que tem de errado nisso? Traga para ele e cuide de sua vida! (MASCULINO, 18 anos, 2º ano).

Estou no Havaí enquanto você me espera... (FEMININO, 15 anos, 9º B).

C*, ganhou meu respeito. (MASCULINO, 13 anos, 9º A).

Um pensamento machista de que a mulher foi feita para satisfazer as vontades dos homens. (FEMININO, 15 anos, 2º A).

Vai você e busca, não somos obrigadas. (FEMININO, 14 anos, 9º ano).

Um dos pontos que ficou claramente evidente em quase todos os questionários foi o da apropriação do termo machismo, porém sem o real domínio de seu significado. Somente na segunda parte da pesquisa, na qual foi proposto que eles comentassem as frases, as palavras machismo e machista apareceram 47 e 94 vezes, respectivamente. A barreira instaurada por essa situação é complexa, pois, por não ter conhecimento do sentido e definição desse conceito, os alunos não conseguem enxergar em suas próprias atitudes e falas um caráter machista, fazendo assim com que ele continue sendo propagado.

Existem tentativas de romper com esse pensamento por parte dos estudantes, porém, inúmeras vezes, elas acabam resultando no oposto. Esses enganos são fruto de uma compreensão pouco aprofundada ou madura das relações de gênero, acarretando também a banalização do termo machismo e, por conseguinte, de suas consequências. Torna-se irrefutável, então, a necessidade de definir o que seria machismo neste estudo.

Machismo é a ideia de superioridade do sexo masculino em relação ao feminino, mas não é somente isso. É um conjunto de elementos econômicos, políticos e sociais existentes na mentalidade do indivíduo, da população ou de uma instituição, que normatizam o que é ser homem e o que é ser mulher e os papéis destinados a cada um, colocando o homem e o “masculino” em uma posição de supre-

macia e autoridade, constituindo e legitimando as relações de poder entre gêneros.

É importante, contudo, ressaltar a diferença entre patriarcalismo e machismo, posto que esses dois conceitos são comumente usados como sinônimos, todavia, são termos distintos dentro do universo científico e acadêmico.

Enquanto o machismo se encontra no campo da reprodução ideológica sem respaldo legal, o patriarcalismo possui, por sua vez, uma fundamentação jurídica, isto é, ele é validado pelas leis de um país.

A título de exemplo temos o próprio Brasil, onde o Código Civil brasileiro de 1916 declarava a mulher como incapaz, subordinada ao marido:

- Art. 242 - A mulher não pode, sem o consentimento do marido:
- I. Praticar atos que este não poderia sem o consentimento da mulher.
 - II. Alienar, ou gravar de ônus real, os imóveis do seu domínio particular, qualquer que seja o regime dos bens.
 - III. Alienar os seus direitos reais sobre imóveis de outrem.
 - IV. Aceitar ou repudiar herança ou legado.
 - V. Aceitar tutela, curatela ou outro múnus públicos.
 - VI. Litigar em juízo civil ou comercial, a não ser nos casos indicados nos arts. 248 e 251.
 - VII. Exercer profissão.
 - VIII. Contrair obrigações, que possam importar em alheação de bens do casal.
 - IX. Aceitar mandato.

Felizmente, a partir da Constituição de 1932, a igualdade jurídica foi estabelecida, e como consequências as mulheres passaram a ter o direito ao voto. Atualmente, o Código Civil estabelece a igualdade entre os gêneros. Todavia, isso não significa a igualdade nos valores, práticas e juízos morais, baseados na manutenção da mentalidade, isto é, por mais

que o Brasil não seja mais fundamentado no patriarcalismo, o machismo ainda persiste, e com bastante força, diga-se de passagem. Ele não é institucionalizado, entretanto é perpetrado e sentido diariamente pelas mulheres, pelos transexuais, pelos travestis e homoafetivos, por meio da violência física, verbal e/ou simbólica.

Superá-lo é um caminho árduo e demorado, dado que está profundamente enraizado em nossa sociedade, não obstante, inegavelmente imprescindível. A forma mais eficaz de fazê-lo é por meio da educação, que deve se dar desde a infância, para que os preceitos machistas e sexistas não sejam internalizados e, mais do que isso, que esses cidadãos sejam formados pelo princípio da igualdade.

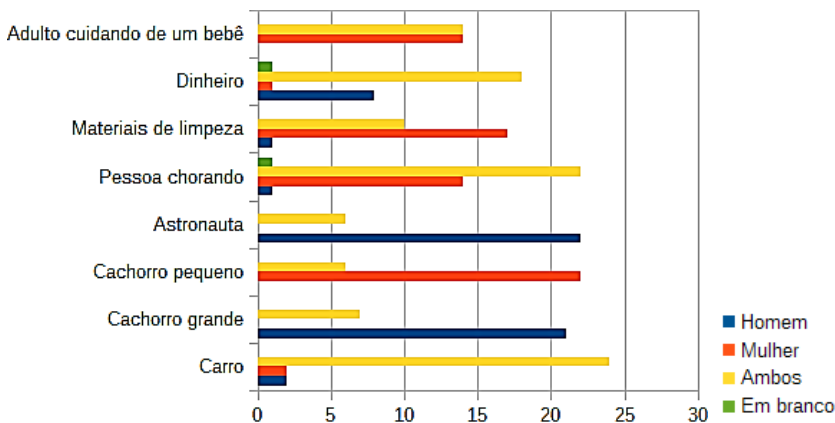
Foi pensando neste aspecto, que surgiu o interesse em analisar como os alunos da primeira fase do Cepae, mais especificamente a turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, concebem a questão de gênero. Já teriam as crianças dessa turma internalizado os papéis concebidos aos gêneros? Ou estariam elas em um processo de construção de ideias sobre o assunto?

Para obter tais informações, esses alunos também responderam a um questionário. No entanto, logicamente, ele tomou novos moldes: totalmente objetivo e com presença de imagens. Ele foi construído com o intuito de constatar/analisar/ perceber se o estudante reconhece e atribui os objetos e características contidos nas iconografias como pertencentes ao sexo masculino, feminino ou ambos. Cada uma foi escolhida de modo com que a composição da foto não interferisse na escolha do aluno.

A primeira imagem é a de um carro, relacionada à sentença que concede o poder econômico aos homens, e estipula que as mulheres são puramente interesseiras: “Aí a menina fala que o coração está trancado a 7 chaves. Porém, qualquer chave de carro ou moto destrava”. O objetivo da foto é averiguar se a criança reconhece esse objeto, carro, como posse dos sexos masculino, feminino ou ambos, e assim como em todas as outras imagens.

Algumas delas – como a citada acima - foram propositalmente relacionadas a uma frase do questionário aplicado na segunda fase. A do dinheiro, também vinculada ao interesse financeiro da mulher, o olho com uma lágrima faz alusão à frase que diz respeito ao “homem de verdade que não chora”, e os materiais de limpeza e cuidados com o bebê com a ideia de destinação aos trabalhos domésticos e parentais somente às mulheres, como foi atestado na sentença 3.5 do outro questionário. Já, por exemplo, em relação aos cachorros de grande porte e de pequeno porte, a intenção era de que o shitzu representasse algo mais delicado e frágil, enquanto o rottweiler seria o oposto. Os resultados obtidos foram sintetizados no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Resultado questionários do 3º ano EF



Fonte: Tabela elaborada por Marina Tavares Gonçalves.

Analisando este gráfico percebemos que somente em uma das categorias, o carro, os alunos identificaram majoritariamente como sendo pertencente a ambos, e mesmo entre aqueles que relacionaram esse artigo a um dos sexos, a quantidade de estudantes que marcaram como um objeto vinculado aos homens ou às mulheres foi exatamente a mesma.

Apesar de em alguns a quantidade de “ambos” ter sido expressiva, nota-se que sempre há um peso maior para um dos lados: masculino ou feminino. Por exemplo, materiais de limpeza, o ato de chorar, cuidar de um bebê, animais domésticos mais delicados, são coisas ainda tendenciosamente caracterizadas como ligadas à mulher, enquanto que o poder aquisitivo e certas profissões ainda são extremamente relacionadas à imagem do homem. A partir disso, é possível afirmar que os papéis concernidos aos gêneros começam a ser moldados desde a infância.

Isso já começa a ser construído quando, por volta da décima terceira semana de gestação, o diagnóstico do sexo do bebê já pode ser estipulado com bastante precisão e, de acordo com o que é determinado medicamente, a criança passa a ser automaticamente enquadrada em certos padrões. Caso o conjunto de órgãos desse ser seja referente ao sexo feminino, os pais e familiares logo começam as compras: berço e roupas rosas, bonecas, panelinhas e outros inúmeros produtos “de menina”. Caso contrário, a cor azul toma seu lugar, assim como carrinhos, bonecos e outras coisas “de menino” (FAGUNDES, GOEBEL, et. al., 2014, s.p.).

A criança cresce exposta aos incalculáveis estereótipos, e é educada conforme a noção cultural que se tem dos papéis masculinos e femininos em nossa sociedade, sendo obrigada a formar sua identidade segundo o que lhe foi atribuído biologicamente. Sua vida passa a ser regulamentada por esse fator, a posição que ela deverá assumir dentro de casa, a profissão escolhida, sua personalidade, se ela deverá ser sensível ou durona, submissa ou ativa, até mesmo sua sexualidade é definida: homens se sentem atraídos por mulheres e vice-versa (FAGUNDES, GOEBEL, et al., 2014, s.p.). Todas essas características são aceitas e passadas como se fossem inatas a todos, o que não é bem verdade.

É justamente esse conjunto de concepções refletidas por essas crianças no questionário aplicado que legitima e possibilita a criação e perpetuação de frases machistas, como as apresentadas no questionário da segunda fase, e mais que isso, induz esses alunos a não verem e muito

menos criticarem este tipo de visão e comportamento difundidos em nossa sociedade, além, é claro, de reproduzi-los e, assim, contribuir para a sua persistência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeros episódios do meu dia a dia, principalmente na escola, impulsionaram essa pesquisa. Um deles em especial me chamou muito atenção: em uma determinada aula foi solicitado que os alunos fizessem placas que julgassem estar faltando na instituição, e um dos grupos, que se automeiou Machista Opressor, elaborou uma que sinalizava a proibição do feminismo, afirmando que este é um movimento que prega a superioridade da mulher, mais especificamente, a placa continha o símbolo da representação do sexo feminino invertido, com o sinal de proibido em vermelho e os escritos: “fora, feminismo”.

A partir desse acontecimento ficou evidente a presença de uma contrarreação retrógrada que se fundamenta em um discurso de ódio, reduzindo tudo a uma questão de semântica. Esse quadro assevera a importância e a urgência em se estudarem as relações de gênero e os conceitos relacionados a essa questão dentro do ambiente escolar.

A não percepção da padronização e imposição dos papéis de gênero é o que, fundamentalmente, dá margem para o surgimento de ideias como a apresentada na placa dos alunos e a idealização do que é ser homem ou mulher, o que acarreta demasiadas e graves consequências, como o machismo, a homofobia, a violência contra a mulher e a própria desigualdade de gêneros. Infelizmente, tal conjunto de concepções acerca das identidades feminina e masculina se encontra extremamente enraizado na cultura e na sociedade brasileira, sendo construído e incutido em nossa mentalidade desde a infância, tal como foi constatado no questionário aplicado na primeira fase.

Ademais, tal mentalidade que cria uma diferenciação entre os gêneros, instituindo características e comportamentos que seriam típicos

de homens e mulheres, é hegemônica em nossa sociedade, fator esse que foi identificado na primeira parte do questionário aplicado aos alunos da segunda fase, o que corrobora para a inferência de que nem mesmo a educação formal anda sendo capaz de provocar a alteração dessa forma de pensar, tendo em vista que ela é apropriada por pessoas com ou sem instrução.

Este pensamento, que determina e impõe como devem ser as identidades feminina e masculina, não é compreendido como um processo cultural, histórico e social, ele é naturalizado, tolhendo críticas e transformações efetivas, além de não suscitar possibilidade nem arcabouço teórico para se combater o machismo verificado em nossa sociedade, e reafirmado por meio das frases coletadas em blogs e redes sociais.

É justamente nesse discurso determinista que alguns homens se apoiam para legitimar sua dominação sobre as mulheres, dizendo que este é sexo frágil, e que nós somos mais sensíveis, passivas e submissas por natureza. Essa ideia é fortemente contestada por Simone de Beauvoir (1967, p. 9), em seu livro *O Segundo Sexo*, ao asseverar que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Ou seja, Beauvoir defende que não há nenhum destino ou determinação biológica, psíquica ou econômica que defina previamente o que uma mulher deve ser ou será.

Romper essas barreiras do preconceito, buscando compreender o processo de naturalização das identidades feminina e masculina em nossa sociedade, seria um exímio começo, libertando homens e mulheres dessas correntes conservadoras, visto que essas indagações não colocam em xeque unicamente a opressão contra as mulheres, como muitos acham. A opressão masculina, tão enraizada quanto a feminina, é igualmente questionada.

São frequentes as afirmações que alegam a necessidade que os homens têm de provar sua masculinidade a todo custo. É imposto aos homens um determinado modelo de masculinidade como se também fosse único e natural a todos eles. Esse modelo determina como eles

podem agir e do que devem gostar, coibindo seus pensamentos e sentimentos diversas vezes.

O entendimento da construção do conceito de gênero é primordial no reconhecimento da singularidade e idiossincrasia dos indivíduos, assegurando a liberdade de cada um em formar suas peculiaridades, construir sua própria identidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista:** uma proposta. Ribeirão Preto, SP, 1992. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/46422/50178>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ARAÚJO, Maria de Fátima. **Diferença e igualdade nas relações de gênero:** revisitando o debate. Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652005000200004> Acesso em: 30 nov. 2015.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo.** v. 2. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BRASIL. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil.** 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

COUTO, Márcia Thereza; SCHRAIBER, Lília Blima; OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas d.; KISS, Ligia Bittencourt. **Concepções de gênero entre homens e mulheres de baixa renda e escolaridade acerca da violência contra a mulher.** São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232006000500021&script=sci_arttext> Acesso em: 30 nov. 2015.

DRUMONT, Mary Pimentel. **Elementos para uma análise do machismo.** 1980. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/1696/1377>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

EVOLUÇÃO histórica da mulher na legislação. Disponível em: <http://www.mundovestibular.com.br/articles/2772/1/EVOLUCAO-HISTORICA-DA-MULHER-NA-LEGISLACAO-CIVIL/Paacutegina1.html>> Acesso em: 30 nov. 2015.

FAGUNDES, Ana Luisa Marques; ALMEIDA, Alessandra Santos; ANDRADE Darlane; GOEBEL, Felipe. **Gênero**: entre o biológico e o social. 2014. Disponível em: <<http://osentendidos.com/2014/07/18/genero-entre-o-biologico-e-o-social/>> Acesso em: 23 nov. 2014.

HOMENS recebem salários 30% maiores que as mulheres no Brasil. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/homens-recebem-salarios-30-maiores-que-as-mulheres-no-brasil/>> Acesso em: 30 nov. 2015.

MARIANO, Silvana Aparecida; PIZZI, Maria Letícia; SCHMIDT, Natália Taiza; SILVA, Samira Prado; GARCIA, Lucélia dos Santos. **Conceitualizando gênero, conjunturas familiares e homofobia para uso da sociologia no ensino médio**. Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20MARIANO%20S.%20A.%20et%20al.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2014.

MIRANDA, Helena. **Gênero e psicologia**: um debate em construção no CRP-03. Maceió, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/500.%20g%CAnero%20e%20psicologia.pdf> Acesso em: 30 nov. 2015.

PRAUN, Andrea Gonçalves. **Sexualidade, gênero e suas relações de poder**. Maranhão, MA, 2011. Disponível em: <<http://www.periodico-seletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1641/1302>> Acesso em: 23 nov. 2014.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Vol 20, n. 2, 1995, p. 71-99. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>> Acessp em: 23 nov. 2014.

A HOMOFOBIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira
Kawê Guilhermy Andrade Cardoso

RESUMO

O presente trabalho aborda o tema da homofobia na sociedade atual. A temática remete-se a uma discussão persistente em que podemos analisar as violências física e moral sofrida pelos homossexuais e os aspectos que a causa. Adotamos como metodologia a pesquisa teórica de autores como Daniel Borrillo (2010) e James Green (2014), investigando os conceitos de homofobia, sexismo, heterossexismo, a história da sexualidade, a formação dos direitos humanos, e uma fundamentação histórica de como era a situação das homossexualidades no período da ditadura militar no Brasil. De acordo com esse panorama, se discute a formação do pensamento homofóbico apresentado como a junção de diversos fatores sociais que influenciam a qualificação dos homossexuais como contrários, inferiores ou anormais. Portanto, quando se deixa de seguir os padrões de gênero impostos pela sociedade, a discriminação e a violência passam a estar presentes no cotidiano, o que contraria o direito à liberdade de escolha. Com isso, é importante analisarmos como a homofobia está presente no nosso dia a dia, os avanços e retrocessos da intolerância sexual na contemporaneidade e informar sobre o movimento

LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros) e as lutas em busca da criminalização da homofobia.

Palavras-chave: Homossexualidade. Sociedade. Ditadura. Homofobia. Violência.

1 INTRODUÇÃO

A homossexualidade, que é a atração física, emocional e estética por indivíduos do mesmo sexo, é um tema pautado desde há muito tempo e que continua presente na atualidade. Sendo assim, nos questionamos o porquê de este tema ainda ser tão polêmico em nossa sociedade. Diante deste cenário de polêmicas sabe-se que a homofobia vem passando por um processo de crescimento em que, com frequência, ao ligarmos a televisão, lermos jornais e até mesmo ao andar na rua nos deparamos com casos de intolerância sexual presentes em nossa contemporaneidade. Diante disso, podemos afirmar que a homofobia é, sem dúvidas, o maior problema que o grupo social LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) enfrentam no dia a dia.

Partindo disso, a moralidade precisa ser compreendida para que possamos associar a homofobia ao conjunto de regras e condutas impostas de modo absoluto a qualquer tempo, lugar, grupos ou pessoas determinadas. Sendo assim, podemos unir a moralidade aos direitos humanos para podermos analisar os padrões que são impostos e a consequência disso em nossa sociedade. É necessário entendermos também que a homossexualidade não deve ser considerada “diferente” e sim como um aspecto, que mesmo diante de diversas opiniões e valores deve ser respeitada, pois é algo natural e não anormal.

A “ideologia de gênero”, expressão criada por aqueles que defendem a heteronormatividade, é um exemplo de homofobia, uma vez que procura transformar a vítima na causa do preconceito. No caso da homofobia todos os indivíduos passam pelo conflito de parecer único e de

estarem dentro dos valores ideais e dos padrões normativos, o que acarreta a baixa autoestima e a não correspondência a estes anseios acaba gerando sofrimento antes mesmo de que sejam discriminados.

Já a identidade sexual dos indivíduos é construída por meio da percepção dos indivíduos sobre o gênero (masculino e feminino). Portanto, o preconceito e a homofobia estabelecem características específicas em diversos contextos. Borrillo (2010, p. 13) descreve a homofobia como “atitude de hostilidade para com os homossexuais”. Ser hostil é demonstrar uma rivalidade e agressividade com algo que nos incomoda.

Durante diversos momentos na construção de nossa sociedade nos deparamos com a violência que os homossexuais sofreram pelo simples fato de assim serem. Sendo assim, há todo um contexto histórico por trás da homofobia, e no Brasil não poderia ser diferente, em especial na época em que o país vivia sob a ditadura militar. Nesse período os/as homossexuais sofriam com a censura e repressão.

Partindo disso, e da análise de documentários e relatos contidos no livro *Ditadura e Homossexualidades - Repressão, Resistência e a Busca da Verdade*, escrito por James Green e Renan Honório Quinalha, pode-se analisar com detalhes como eram as manifestações de sentimentos homoafetivos e até mesmo do movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) no Brasil nesse período.

Portanto, a homofobia ultrapassa o preconceito com os homossexuais e tenta adequar todos aos padrões de gêneros estabelecidos por meio do sexismo, que é a diversidade em relação aos sexos, em que o masculino deve pertencer ao ambiente exterior e à política, e o feminino deve ter ligação com o ambiente doméstico. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é compreender as causas da discriminação homoafetiva, apresentar uma escala histórica da homofobia até nossa contemporaneidade, investigar as causas da intolerância sexual, analisar o papel da mídia no combate e no incentivo à homofobia e fazer uma breve contextualização de como as homossexualidades eram retratadas na fase de ditadura militar por se tratar de um assunto pouco divulgado.

2 O GÊNERO E A HOMOFOBIA

A sexualidade é um elemento que determina não somente os desejos sexuais do indivíduo, mas também sentimentos relacionados ao prazer, e quando se trata de um desejo por pessoas do mesmo sexo, deixa-se de seguir o padrão imposto em diversas ocasiões. Sabe-se que durante muito tempo, e até os dias atuais, o conservadorismo religioso em relação a sexo é pregado de que ser homem significa olhar para as mulheres com olhar de superioridade e submissão.

Há uma definição do é que é ser homem e ser mulher. Atualmente ainda há muitas pessoas que pensam desta forma, porém, com o surgimento do movimento feminista, diversas mulheres passaram a olhar o mundo de uma forma mais crítica, passaram a perceber que lugar de mulher não é aquele predeterminado pela tradição patriarcal. O lugar dela é onde ela quiser, mesmo sabendo que, ante a diversos aspectos da sociedade ela é considerada como inferior, é necessário lutar para mostrar que as coisas não são necessariamente assim e que não deve haver a desigualdade de gênero.

Partindo disso, Borrillo (2010, p. 92) afirma a existência de uma lógica binária relativa ao gênero e à sexualidade na qual somos homem ou mulher, homo ou hétero, e quando se é homem deve-se ser masculino e sentir atração por mulheres femininas, e vice-versa. Essa lógica reforça o preconceito de que a mulher é o oposto do homem, assim como o homossexual é o oposto do heterossexual. Sendo assim, muitas vezes a própria natureza do homem é generalizada para negar o feminino e odiar os homossexuais, mas há diversas ocasiões, como, um homem pode ser andrógino e heterossexual, assim ele não nega o feminino e pode ou não odiar homossexuais. A lembrança da superioridade biológica dos comportamentos heterossexuais é uma estratégia política para a desconstrução da normalidade sexual de sempre considerar o hétero como o superior e o certo.

Borrillo (2010, p. 17) acredita que a homossexualidade se torna insuportável quando os indivíduos reivindicam a igualdade à heterossexualidade, e a homofobia poderia ser o sintoma a um medo de que essa igualdade seja alcançada. A homofobia faz parte do senso comum da mesma forma que uma alienação dos heterossexuais, por isso é necessário contestar as atitudes e comportamentos quanto às construções ideológicas.

A homofobia pregada por meio do discurso do gênero não é nada mais nada menos do que o medo do homossexual de ocupar o lugar do heterossexual na sociedade, e grande parte dessa discriminação é retratada também pela visão do homossexual como indivíduo que possui sentimentos semelhantes aos das mulheres, portanto, inferiores, representando assim homens que abrem mão de sua masculinidade considerada como superior para assumir o papel subalterno da mulher, inclusive ao fato de ser penetrado.

Mas vale lembrar também que entre os próprios homossexuais há discriminação sobre aqueles que são efeminados, seja no aspecto da atração sexual, quanto à aceitação social, e por essas condições o feminino pode ser tanto valorizado quanto desprezado entre os homossexuais.

O sexismo se define, de acordo com Borrillo (2010, p. 30), pela diversidade entre as relações dos sexos, em que o masculino deve pertencer ao ambiente exterior e à política, e o feminino deve ter ligação ao ambiente doméstico (machismo). Portanto, diante disso há uma hierarquização das sexualidades. A heterossexualidade então aparece como o padrão com que todas as outras sexualidades devem ser comparadas.

Podemos então afirmar que a “ideologia de gênero” é um discurso que procura dar sentido e fundamentação para que a homofobia seja representada como algo aceitável, parte de uma lógica binária que separa o comportamento humano em duas categorias: o normal e aceitável e o anormal e abominável. Então, o combate à homofobia exige um combate ao machismo e ao conservadorismo, notadamente àquele de cunho

religioso, na tentativa da desconstrução de identidades preestabelecidas, que é uma fonte principal de desigualdade.

3 “MENINO DE AZUL” E “MENINA DE ROSA”

No Brasil e no mundo é muito comum, ao analisarmos as cores que estão associadas a cada sexo, percebermos sempre a utilização de azul para menino e rosa para meninas. O que faz com que indagemos o porquê de as coisas serem assim. Este padrão não é somente infantil, podendo ser observado nas lojas de shoppings, onde muitas empresas usam deste modelo para vender seus produtos. Mas o fato de as cores estarem associadas ao sexo não significa que estão logicamente ligadas ao sexo biológico.

Durante séculos as crianças usavam roupas brancas pelo aspecto neutro. No artigo publicado pela historiadora Jo Paoletti (2012, p.12), “Pink and Blue: Telling the Girls From the Boys in América” (“Rosa e Azul: diferenciando meninas de meninos nos EUA”), ela explica que somente durante a Primeira Guerra Mundial começou a surgirem os tons pastel, antes disso era utilizado apenas o branco. E durante essa época a cor azul era utilizada para meninas e rosa para meninos pelo simples fato de que rosa era uma cor que passava a impressão de ser forte e decidido e o azul passava a sensação de ser uma cor mais delicada.

Mas sabe-se que as convenções de cores são arbitrárias e mudam com o tempo, dependendo muito da percepção, e pode ser que pela passagem de valores de pais para filhos acabe levando à escolha dessas cores. Porém, temos total direito de gostar de outra cor, mas em nossa sociedade, pela grande alienação das pessoas em todos os aspectos, quando se deixa de seguir o padrão, acaba tendo que lidar com o preconceito. Vale ressaltar que, se não houver aceitação de algumas normas que nos são impostas, a vida social ficará impossível, pois normas e estereótipos fazem parte de uma ordem normativa que a tornam possível.

Então, não há um porquê de associar o menino ao azul e a menina ao rosa, devemos nos unir para quebrar os estereótipos impostos pela sociedade e pela mídia que também acabam influenciando para que esses paradigmas sejam mantidos, é o que faz com que cada vez mais as crianças cresçam com este pensamento de que há cores estabelecidas para cada sexo. E estas normas devem ser questionadas para que sejam transformadas.

4 A HOMOFOBIA E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Não é fácil encontrar dados sobre homofobia em períodos da história ocidental, pois a homossexualidade não se apresentava da mesma forma como é retratada nos dias de hoje. Borrillo (2010, p. 43) afirma que os elementos precursores de uma hostilidade para com os/as homossexuais emanam da tradição judaico-cristã, visto que as elites desta tradição cultural, assim como as do universo greco-romano, acreditavam na superioridade do masculino e na ordem patriarcal.

A tradição judaico-cristã condena sempre o/a homossexual por acreditarem que este comportamento compromete os alicerces da sociedade. Para esta tradição o sentido da vida é a reprodução e aqueles que não realizam biologicamente esta função estão em desacordo com a “ordem natural” das coisas. Neste caso era preciso estimular a natalidade porque a nação era pequena diante dos grandes impérios da Antiguidade, tais como: egípcios, babilônicos, persas, macedônios e romanos.

Na Grécia Antiga já eram reconhecidos os amores masculinos e até consideravam a homossexualidade como legítima. Contudo as relações sexuais se enquadravam dentro do mundo guerreiro masculino de dominação e de socialização dos mais jovens àqueles valores. As relações sexuais entre homens não rompiam com aquela ordem, mas a reafirmavam. No caso dos gregos, o problema não eram as relações homoeróticas, que possuíam diversas proibições, mas a desvalorização do feminino e da mulher.

Na Roma Clássica, a homossexualidade tinha alguns limites para serem tolerados, como a não utilização de pessoas de grau inferior (p. ex. escravos) como objeto de prazer e poupar-se de assumir o papel do passivo na relação. Era indigno um homem livre ser penetrado, pois somente a bissexualidade ativa era bem-vista em Roma.

Os romanos e os gregos consideravam totalmente normal que homens tivessem relações sexuais com outros homens, e também com mulheres, pois a regra era de assumir o papel de ativo nas relações. Essas divisões de ativo/passivo naquela época definiam o acesso ao poder e a posição de cada indivíduo na sociedade. Situação análoga com a realidade vivida hoje, pois ainda há essa inferiorização do indivíduo que assume o papel de passivo.

A homofobia passa por construções intelectuais, as quais definem os contornos da homossexualidade como uma manifestação específica da sexualidade humana. A ideologia homofóbica está contida em um conjunto de ideias que residem em uma unidade sistemática no sentido de buscar a normalidade e a supremacia da heterossexualidade.

Segundo Borrillo (2010, p. 64):

[..]as teorias homofóbicas, através de suas diferentes vertentes, propõe uma forma de considerar os gêneros e as sexualidades pela construção de sistema de valores (a promoção da heterossexualidade monogâmica) e pela proposição de um projeto político (a diferenciação, a cura, a segregação ou a eliminação dos/as homossexuais).

Para o autor, por meio de diversas ideologias há sempre uma solução política para esse “problema”, por exemplo, a homofobia clínica, que surgiu devido à força normativa do casal heterossexual, que culminava na rejeição do celibatário e dos homossexuais, e por causa disso, os médicos acreditavam que a homossexualidade era um ato “contra a

natureza”, como se fosse uma doença, e que a cura poderia ocorrer por meio de medicação.

Durante todo o processo histórico existente da homofobia, que foi muito bem retratado por Borrillo (2010), ele expõe exatamente o que os homossexuais tinham que lidar diante das ideologias liberais, stalinista e nazista, que se resumem em tortura, censura, mortes, castração, exposições em praças públicas, dentre diversos outros atos de crueldade que estavam presentes nestes momentos cruciais no desenvolvimento da sociedade e que muitas vezes foram censurados e em outras nem se tinha justificativa para a morte de tantas pessoas.

Hoje a sociedade está sim aberta às práticas de tolerância e respeito à homossexualidade, pois, por exemplo, muitos homossexuais nestes regimes totalmente autoritários morriam apenas por se parecessem homossexuais ou se olhassem para alguém com olhar de sedução. Existiam pessoas que vigiavam e podiam denunciar. Esses fatos demonstram que a sociedade passou por períodos em que a homofobia era bem mais cruel do que a que vivemos hoje, mas não deixa de ser uma discriminação. Muitos países ainda passam por esses processos de condenação das sexualidades com regimes totalmente rígidos em relação à manifestação sexual.

A sociedade passou por um processo de mudanças significativas, como o direito a casais homossexuais de adoção, casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, dentre outras, que fazem uma quebra desses paradigmas que impediam muita coisa ser realizada e podem alcançar muitos benefícios por meio das lutas, porém a luta continua, visto que ainda há muitos lugares no Brasil e no mundo em que as pessoas vivem com essas barreiras que as impedem de viver a liberdade de se expressar sexualmente.

5 A HOMOFOBIA E O PENSAMENTO HOMOFÓBICO

Para compreender o pensamento homofóbico, primeiro precisamos entender alguns tipos de homofobia existentes para podermos explicar como ele é constituído.

As raízes da homofobia têm como particularidades o desprezo e a caracterização do outro como inferior e abominável. Desse modo, podemos dividir essa forma de inferiorização em homofobia afetiva e homofobia cognitiva.

De acordo com Borrillo (2010, p. 24), a homofobia afetiva (psicológica) é aquela que se caracteriza pela condenação da homossexualidade e a homofobia cognitiva (social) é caracterizada pela tolerância à existência de homossexuais e pelas práticas homoafetivas. Neste caso, não há rejeição aos homossexuais, mas uma intolerância para com os indivíduos para não terem acesso aos mesmos direitos que os heterossexuais. Partindo disso, há uma injunção desses tipos de homofobia no contexto de que as expressões como “veado” e “bichinha” não são palavras lançadas ao vento, mas sim agressões verbais que marcam a consciência.

A homofobia afetiva (psicológica) não é retratada apenas na condenação dos homossexuais, mas de qualquer manifestação de afeto entre pessoas do mesmo sexo. A homofobia cognitiva, descrita acima, serve de fundamento a um saber sobre o homossexual e a homossexualidade, o que acaba gerando preconceitos que se reduzem a estereótipos (BORRILLO, 2010).

A noção sobre homofobia pode gerar diversos discursos e atitudes que articulam de forma geral a hostilidade e comportamentos que desviam dos padrões sociossexuais preestabelecidos. Para tanto, precisamos entender mais dois conceitos: o de homofobia geral e homofobia específica.

A homofobia geral não é nada mais que uma manifestação de discriminação em razão de seu sexo (macho/fêmea) e pode ser definida como a discriminação de pessoas que demonstram características, qualidades ou defeitos de outro gênero. Esse tipo de homofobia permite que o indivíduo demonstre desvios do masculino para o feminino ou vice-versa e neste tipo de homofobia pode haver uma confusão de sexualidade e ideologia de gênero, mas devemos ter clareza e saber que

são aspectos diferentes e que é falsa e equivocada essa confusão (BORRILLO, 2010).

Já a homofobia específica constitui uma forma de inferiorização excluída de gays e lésbicas. De acordo com Borrillo (2010, p. 27), alguns autores diferenciam “gayfobia” de “lesbofobia” pelas particularidades de cada um dos sexos. As diferenças de cada um dos termos é que a lesbofobia possui certa especificidade devido ao fato de que a lésbica sofre violência dupla pelo fato de ser mulher e ser homossexual.

Diferentemente do gay, ela acumula discriminações contra o sexo e contra a sexualidade. Não podemos pensar em homofobia sem pensar nas relações sociais entre sexos e sexualidades. Para Borrillo (2010, p. 32), o heterossexismo diferencialista pode também ser considerado uma forma de homofobia, pois não se negam os direitos ou discriminam os homossexuais abertamente. Pensando assim o heterossexismo não pode se conceber sem o auxílio da homofobia.

Sabe-se que a homofobia, então, é a rejeição a todos aqueles que não se enquadram na “forma” determinada para seu sexo biológico e organiza uma hierarquização das sexualidades, se caracterizando como uma violência onde há uma valorização de uns e menosprezo de outros. A homofobia se constrói em torno de emoções, de condutas e de um dispositivo ideológico. As práticas homossexuais são consideradas bizarras e constantemente não aceitas, pois são entendidas como aspectos que causam ameaças à coesão cultural e à moral da sociedade.

O homossexual geralmente sofre solitário com a exclusão ligada a sua homossexualidade, sem o apoio dos seus familiares e amigos, pois geralmente vivem em um ambiente familiar hostil. Ele acaba criando dentro de si um próprio homofóbico, designado como homofobia individual ou rejeição e se existe um homofóbico dentro de cada um de nós é porque a homofobia é necessária para construção da identidade dos indivíduos.

Borrillo (2010, p. 87) afirma que um indivíduo pode ser homofóbico e ao mesmo tempo se considerar amigo de gays e lésbicas, o

que explica isso, de acordo com o autor, é que não precisa somente ter ódio contra os gays para ser homofóbico. Basta que o heterossexual se coloque num patamar superior e use disso para discriminação em seu favor, por exemplo, fazer algumas piadinhas que inferiorizam o homossexual.

Ainda de acordo com Borrillo (2010, p. 88), a homofobia é um elemento constitutivo da identidade masculina e quando um homem heterossexual se confronta com um homem efeminado acaba despertando a angústia em relação aos elementos femininos de sua própria personalidade. Mas nem todo indivíduo homossexual masculino é efeminado e aceita ser identificado com o feminino, podemos ver claramente isso na tribo dos ursos, que são homens masculinos que gostam de serem reconhecidos masculinos, mas que são homossexuais.

A distinção dos sexos é um mecanismo político de reprodução social que usa como tática as desigualdades. E quanto maior a liberdade sexual vigente, ela também é questionável, pois muitos gays querem formar famílias estáveis, com filhos, reproduzindo assim alguns padrões dos casais heterossexuais.

Borrillo (2010, p. 97) afirma também que as reações homofóbicas mais violentas provêm de pessoas que lutam contra seus próprios desejos homossexuais, indicando então que a violência irracional contra gays é resultado da projeção de um sentimento transbordante tendo em vista que uma vez que o homossexual colocaria o homofóbico diante da sua própria homossexualidade seria vivenciado como intolerável.

Outra ideia articulada por este mesmo pesquisador é de que a violência contra os homossexuais não é outra coisa senão manifestação do ódio a si mesmo ou ao seu próprio eu, o qual deseja apagar. Podemos afirmar, portanto, que a homofobia também pode ser vista como o resultado de um conflito mal resolvido da personalidade gay. Outro aspecto que chama atenção é o ciúme inconsciente em relação aos gays pela liberdade sexual que demonstram ter, uma vez que “escapam” à rigidez da moral vigente.

Outro aspecto destacado pelo autor é que grande parte dos homofóbicos vincule seu ódio à feminilidade da mulher, porque os muitos gays demonstram aspectos de feminilidade e por a mulher ser “inferior” ao homem faz com que o machismo se ligue à homofobia.

A educação sexual vigente muitas vezes dificulta bastante a compreensão do próprio indivíduo homossexual sobre sua sexualidade. O *coming-out* citado por Borrillo (2010, p.103), é a manifestação pública de sua sexualidade e que para muitos jovens é o momento em que se rompe o silêncio contido por diversos anos, mesmo sabendo que todos agora o olharão com outros olhos, mas o que importa é que se libertou daquele armário de onde ele mesmo se levou para sair.

Esse aspecto citado pelo autor permite a restauração da autoestima dos homossexuais. Não dá mais para ficar dentro deste mundo alienado e querer se enquadrar nos padrões, quando não pode se enquadrar, pois saiu deles mesmo sem querer e se tem que buscar a felicidade da melhor forma que se desejar, sem regras e moldes, e se não agrada às pessoas, o que importa é a felicidade. Porém, a verdade é libertadora, mas se levar para sair do armário é uma decisão muito individual privada, pois há muitas pessoas que podem ter conforto dentro do armário, como no caso de serem mais bem aceitas no meio social e talvez não quererem abrir mão desse conforto.

Para concluir, Borrillo (2010, p. 101) diz que os gays e as lésbicas crescem e se desenvolvem em ambientes que revelam a hostilidade das pessoas, levando muitos homossexuais a lutarem contra seus próprios desejos, gerando diversos problemas psicológicos, dentre os quais, o suicídio.

6 O REGIME MILITAR NO BRASIL E A HOMOFOBIA

A ditadura militar no Brasil é um período da história brasileira em que os militares governaram o país. Podemos caracterizá-la como uma época de ausência de democracia, censura, perseguição política, repressão e diversos outros fatores.

James Green, em seu livro *Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade* (2014), retrata de modo rigoroso como ocorria a perseguição aos/às homossexuais no Brasil nesse período. A homossexualidade era vista como uma ameaça ao regime autoritário e se articulava com valores morais e conservadores na produção de políticas de repressão ao público LGBT, pelos riscos que eles apresentavam à “família”, à “moral” e aos “bons costumes”.

Green (2014) afirma que houve bastante repressão aos gays e lésbicas no país devido às ideologias que eram contra a homossexualidade. Dentro do governo Médici havia um setor que era extremamente moralizante e que tentou expulsar vários dos “vícios” existentes no país. Houve inclusive uma cassação dentro do Itamaraty em que foram expulsos homossexuais, comunistas e alcoólatras.

Outro acontecimento retratado pelo autor é que um coronel proibiu bailes de fantasia no Teatro Municipal de São Paulo em 1973 porque achava que em concursos de roupas masculinas havia muitos “veados” e ele não achava correto, proibindo e fechando alguns bailes que aconteciam na Praça Tiradentes, na capital paulista.

Com o surgimento do jornal *Lampião*, que só foi possível por causa do clima de abertura política no final dos anos 1970, ele seria impensável em 1973, no auge da repressão, surgiu também o primeiro grupo organizado de homossexuais no Brasil. O governo tentou fechar este jornal por meio da lei da imprensa, alegando que ele violava a moral e os bons costumes. Foram diversas medidas que faziam parte de uma campanha generalizada de conter essa abertura que ia além das ideias.

Na década de 1980, durante a terceira greve geral da região paulista conhecida como ABC, centro da indústria automobilística brasileira, foi quando criaram o primeiro encontro de grupos homossexuais organizados em São Paulo, onde se encontraram pessoas de todo o país e, durante uma assembleia geral, houve a proposta de solidariedade com a greve geral dos metalúrgicos do ABC.

Na ocasião foram discutidas diversas pautas para decidir se o movimento devia ou não ajudar e chegaram a um consenso de que era de suma importância iniciar um diálogo com os metalúrgicos sobre as ideias defendidas por eles. Criaram então um comitê intitulado como “Comissão de homossexuais do 1º de maio” e levaram duas faixas para São Bernardo, uma dizia: “Contra intervenção dos sindicatos do ABC”. E a outra, que era bastante revolucionária: “Contra as discriminações dos/das trabalhadores homossexuais”. Entraram na passeata com muita ansiedade e foi um momento histórico na luta do movimento LGBT no Brasil, pois agora estava atingindo um patamar de expansão.

Green (2010) relata também que só quem viveu todos esses momentos sabe da importância que essa luta tem para nossa sociedade contemporânea, pois cada repressão, cada censura, foi necessária para que chegássemos aonde o nosso país se encontra atualmente. Para ele foi um período muito difícil, mas que toda a conquista valeu muito a pena.

7 A HOMOFOBIA NA ATUALIDADE

Mesmo diante de diversos avanços em alguns países em relação à aceitação e defesa da diversidade sexual, muitos ainda mantêm o conjunto de normas e regras tradicionais e heteronômicas. Atualmente podemos analisar diversas manifestações no mundo contra a homofobia, porém a violência pode ou não deixar de existir, mas sabemos que mesmo com tantas amostras de apoio, ainda a homofobia é muito frequente, como pode ser verificado no site Grupo Gay da Bahia (GGB, 2015). Acredita-se que a cada 28 horas um homossexual morre de forma violenta no Brasil.

Podemos acompanhar diversas manifestações de ódio para com os homossexuais a todo o momento. Um exemplo foi a morte de 49 pessoas em uma boate gay em Orlando (EUA) em 2016, demonstrando a violência em um ato de ódio e a intolerância sexual. Por isso, em di-

versas partes do mundo lançaram a hashtag #prayfororlando em apoio às vítimas.

Mas não precisamos ir muito longe para podermos perceber que o ódio aos homossexuais está cada vez mais frequente aqui no Brasil. Só no primeiro semestre do ano de 2016, de acordo com o site GGB, 132 homossexuais foram mortos em todo o país, situação com a qual deveríamos nos preocupar, de acordo com uma matéria que foi ao ar no programa da rede Globo de televisão “Fantástico”, no qual foi retratado como os brasileiros sofrem com a situação da homofobia.

Podemos afirmar que houve sim muitos avanços. Antes de 1973 a homossexualidade era considerada uma doença mental e foi desvinculada apenas para a Associação Americana de Psiquiatria nos EUA. Para a Organização Mundial da Saúde deixou de ser doença apenas em 1987, porém cada cultura e cada país tratam a homossexualidade de uma forma. Em muitos países ser gay é crime, como em Singapura, Líbano e Argélia, e outros preveem a pena de morte. Nesses países, as pessoas têm que viver alienadas e dentro do padrão estabelecido. Algo parecido ao que é vivido pelos personagens do romance de George Orwell 1984. Nesta obra as pessoas vivem de acordo com o que o governo impõe e não se tem liberdade de escolha, pensamento.

A mídia tem exercido grande importância no combate à homofobia, na criação de propagandas de marcas famosas abordando a temática, na presença de casais homoafetivos em novelas, como ocorre frequentemente no Brasil. Diversas telenovelas abordam o tema de sexualidade para mostrar à sociedade que isso é algo que faz parte do existir humano e que não é nem inferior ou superior.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a mídia ajuda no combate, ela ainda carrega um ranço de conservadorismo e arrogância moralista, incentivando práticas homofóbicas. Muitas músicas têm letras que acabam pregando o ódio e fazendo piadinhas com os gays, o que acaba inferiorizando este grupo social e colaborando para que o preconceito apenas permaneça naturalizado.

8 MOVIMENTO LGBT (LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRANSEXUAIS E TRANSGÊNEROS)

O movimento foi criado com o intuito de favorecer a aceitação das pessoas LGBT na sociedade e a obtenção de igualdade, respeito e direitos. O movimento surgiu na Europa no século passado, de acordo com o site da Anistia Internacional, devido a um episódio que ocorreu em Nova Iorque em 1969, quando pessoas que estavam no bar Stonewall Inn, local muito frequentando ainda hoje por gays, lésbicas e trans, reagiram a uma série de ataques policiais que eram realizados ali com frequência. A perseguição da polícia a elas durou mais de duas noites e no ano seguinte isso resultou na organização da 1ª Parada do Orgulho LGBT, realizada no dia 1º de julho de 1970.

Devido ao ocorrido, hoje acontecem diversas Paradas do Orgulho LGBT em diversos países, momento em que as pessoas vão às ruas manifestar em prol de seus direitos como cidadãos. Há também a comemoração do Dia do Orgulho LGBT no dia 28 de junho. Esse dia foi criado por inspiração ao acontecimento no bar em Nova Iorque.

James Green afirma, em seu discurso à Comissão Nacional da Verdade, disponível no YouTube, que ele foi um dos criadores do movimento LGBT no Brasil e que a parada do Orgulho Gay, que acontece em São Paulo todos os anos, surgiu após o delegado Richetti propor fazer uma campanha de limpeza na cidade e começou a prender gays, prostitutas e travestis no centro de São Paulo. O movimento organizou uma campanha contra essa ação repressora e moralista do delegado, planejou um ato público em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, onde os manifestantes ficaram nas escadas, todos com medo da repressão, pois ainda era período de regime militar.

Então as pessoas começaram a gritar “vamos para a rua” e passearam pelo centro. Nesse mesmo tempo o movimento estudantil tinha a seguinte frase: “Abaixo a repressão, mais amor, mais arroz e mais feijão” e mudou a frase em apoio ao movimento LGBT para “Abaixo a repres-

são, mais amor e mais tesão”. A partir daí surgiu a tão famosa parada do orgulho gay no Brasil, que hoje é reconhecida mundialmente, e a cada ano possui um tema voltado para algum aspecto da sociedade ou algum direito a ser conquistado, atuando principalmente no combate à homofobia e na luta para a sua criminalização.

Desde 2006 os temas são todos relacionados à homofobia, da qual os homossexuais são vítimas no Brasil. Foi por meio deste movimento que houve diversos avanços, como o direito ao casamento civil, a adoção de filhos por casais homoafetivos, a vinda de estrangeiros que tenham relacionamento com brasileiros, operações de redesignação sexual pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Mesmo com tantas conquistas, o Brasil ainda precisa avançar muito. O movimento LGBT atua na exigência dos direitos e um deles é certamente a criminalização da homofobia. Quem sabe um dia ainda alcançaremos isso para que as pessoas possam ser punidas verdadeiramente por um crime de intolerância cometido. Lembrando sempre que a luta não para e devem ser cada vez mais cobrados dos poderes políticos os direitos como cidadãos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho foi possível fazer uma análise e, principalmente, criar um olhar crítico sobre alguns aspectos de nossa sociedade, para os quais muitas pessoas se silenciam, e que não dá mais para se omitir. É necessário romper o silêncio e não deixar que a homofobia seja propagada diariamente.

A partir da discussão de moral e direitos humanos apresentada por Norberto Bobbio e o estudo sobre todos os aspectos da homofobia realizado por Daniel Borrillo, pude compreender que não há uma distinção de sexos, que todos somos iguais, porém com direitos estabelecidos de forma diferente, e que, quando se foge do padrão estabelecido pela sociedade, não se está cometendo um pecado mortal. Está-se ape-

nas deixando de ser aquilo que todo mundo acredita ser o padrão. Pude perceber também que os direitos humanos variam de acordo com cada sociedade.

Compreendi que o multiculturalismo está sempre presente e é por meio dele que podemos entender alguns aspectos que nos são impostos. Pude avaliar que a homofobia está muito mais além da violência. Ela é uma ameaça aos valores democráticos de respeito ao próximo, pois promove uma desigualdade em função dos seus desejos, favorecendo a hostilidade do outro.

A violência para com os homossexuais está cada vez mais frequente nesta população cada vez mais insensível ao problema. Convivemos a todo momento com gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais vivendo com medo de expor sua orientação sexual e serem insultados com “apelidinhos” idiotas. O primeiro passo no combate à homofobia é retirarmos de nossas cabeças que é apenas a igreja que propaga a homofobia. Ao longo de minha pesquisa pude ver que as principais instituições que reproduzem discriminação homofóbica são a família e a escola.

Pude perceber, por meio da contextualização histórica, que a homofobia surgiu desde há muitos anos e que a intolerância era bem mais frequente, porém menos visada. Foi uma descoberta imensa saber que o movimento LGBT no Brasil surgiu na época do regime militar, algo que eu jamais imaginaria, e investigar sobre isso foi muito importante para se trazer a nossa realidade de que não é de hoje que os homossexuais sofrem pela repressão. Fico imaginando a quantidade de pessoas que morreram por manifestarem seus atos de afeto com pessoas do mesmo sexo. Compreendi que esse movimento faz parte do contexto de luta que vinha sendo desenvolvido na Europa e nos Estados Unidos.

Além disso, conheci um pouco de mim, um pouco de tudo que presenciei, e compreendi melhor ainda o pensamento daqueles que estão ao meu redor e a visão deles em relação a nós, homossexuais. Mesmo sabendo que nem todos são homofóbicos, devemos ficar atentos e alerta, pois a sociedade sempre nos surpreende.

O primeiro passo no combate à homofobia seria o questionamento sobre a hierarquização sexual que está cada vez mais presente. Outro aspecto importante é que grande parte da sociedade desconhece a ideia da diversidade sexual. É preciso apresentar isso também. Os pais também deveriam ser reeducados para a compreensão de que um filho gay ou uma filha lésbica não tem nenhum problema, que apoiar é um grande passo e devem se preocupar um pouco mais com a rejeição e a violência às quais seus filhos estarão sujeitos. Assim, eles ajudariam um pouco mais no controle da discriminação.

A escola também tem um papel muito importante na educação e este tema deveria ser incluído em apostilas e livros, retratando a diversidade sexual sem considerar a heterossexualidade como a superior ao que todos devem ser.

Devemos nos atentar também às propagandas presentes no nosso cotidiano que pregam a atração sempre pelo sexo contrário, com o objetivo de comercializar os produtos. Isso causa em nós, homossexuais, uma visão bastante pessimista sobre qual forma de afeto é aceitável e valorizada. Outra questão a nós ater é sobre o beijo, pois os casais heterossexuais não são condenados pelas manifestações de carinho em público, mas o casais homoafetivos sim. Estes casais não se permitem demonstrar afeto em público exatamente pelo medo do olhar de reprovação da sociedade cada vez mais intolerante.

Enfim, penso que seria necessária uma educação sexual melhor em nosso país para que a heterossexualidade deixe de ser considerada como padrão a ser seguido. É preciso respeitar que toda forma de amor é válida. Como disse Albert Einstein: “Triste época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito”.

Diante de tudo isso é necessário prestarmos atenção no que faz com que a homofobia seja alimentada, isso nos possibilita lutar e reivindicar novas políticas para promoção de ideias contemporâneas na garantia dos Direitos Humanos, e nos atentar ao conformismo imposto pelas opressões de quando se está em busca de algo. Se os indivíduos es-

tão reivindicando seus direitos e não são atendidos é porque isso questiona a base sexual vigente, como no Brasil, onde, desde 2010, há um projeto de lei que criminaliza a homofobia, porém não aprovado.

Fica como sugestão ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG) a criação de um projeto que propicie aos educandos aprender a lidar com a diversidade desde pequenos, e que os professores, como educadores, saibam lidar e orientar em casos de se ter uma orientação sexual diferente daquela que a todo o momento é valorizada. Assim sendo, iria contribuir no convívio entre os indivíduos formados nesta instituição e para que as crianças cresçam com pensamentos de respeito ao próximo.

REFERÊNCIAS

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de – um preconceito. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

GREEN, James Naylor; QUINALHA, Renan Honório. (Ed.). **Ditadura e homossexualidades**: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PAOLETTI, Jo B. **Pink and Blue**: Telling the Boys from the Girls in America. Indiana University, 2012.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DITADURA: OS GINÁSIOVOCACIONAIS NA DÉCADA DE 1960

Profa. Ms. Giovanna Aparecida Schittini dos Santos
Luísa Martins Ferreira

RESUMO

Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre os Ginásios Vocacionais criados em São Paulo durante a década de 1960, o paradigma educacional ali utilizado, bem como contextualizar o seu fim durante o regime militar, ocorrido no Brasil durante o período compreendido entre 1964 e 1985. Para tanto, abordou-se inicialmente o método de ensino presente nessas escolas e depois foram apresentadas algumas concepções a respeito da educação. Foram expostos os conceitos de três principais autores: Carlos Rodrigues Brandão, Pierre Bourdier e Jamil Cury. Depois foi apresentado brevemente o contexto da ditadura militar e em seguida foram mostradas as políticas pedagógicas associadas ao período. Por fim, analisou-se o documentário “Vocacional, uma aventura humana” e foram realçadas as memórias presentes no filme pelos sujeitos históricos que participaram da sua criação. A pesquisa foi baseada principalmente no trabalho de Chiozzini (2003) e no documentário dirigido por Toni Venturi, ex-aluno do Vocacional.

Palavras-chave: Ginásios Vocacionais. Educação. Ditadura militar.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre os Ginásios Vocacionais criados em São Paulo durante a década de 1960, o paradigma educacional ali utilizado, bem como contextualizar o seu fim durante o regime militar, ocorrido no Brasil durante o período compreendido entre 1964 e 1985.

Para a realização destas discussões, o artigo está estruturado em três partes. Na primeira, intitulada, “Ginásios Vocacionais”, será abordado o período de surgimento destas instituições, as razões que levaram à criação destes colégios, e o tipo de educação ali presente e, por fim, será feita ainda uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais que lá existiam. Na segunda, cujo título é “Educação em tempos de ditadura” será analisado o contexto da ditadura militar, as políticas culturais e educacionais desse regime e serão levantadas hipóteses sobre a extinção dos Ginásios Vocacionais no contexto da ditadura. No final serão analisados alguns depoimentos presentes no documentário “Vocacional, uma aventura humana”, produzido em 2011 e dirigido por Toni Venturi, ex-aluno da instituição.

Os Ginásios Vocacionais foram criados no início da década de 1960 no Brasil no estado de São Paulo, nas cidades de Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. Esses Ginásios possuíam ideias inovadoras para a época, como estudos do meio, trabalhos em grupo, salas ambiente, interdisciplinaridade e a exploração de temas transversais. As provas eram feitas com consultas, pois o principal era o desenvolvimento do estudo e não o erro ou o ato de decorar.

Foram criados formalmente a partir da Lei Estadual 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, conhecida como a Lei do Ensino Industrial, e entre os artigos que citam os cursos vocacionais percebe-se a importância dada à cultura geral, ao desenvolvimento das capacidades dos alunos e a preocupação com o trabalho e os estudos posteriores.

No mesmo contexto de criação dos Ginásios Vocacionais, o país passava por um momento de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que culminaram na ditadura militar, iniciada em 1964. Foi uma época bastante conturbada para os Vocacionais, que acabaram sendo fechados em 1969, e em 1970 todos eles estavam funcionando no sistema convencional de ensino da época.

A motivação da pesquisa deu-se por meio de uma indagação pessoal que começou depois de ter assistido ao documentário “Vocacional, uma aventura humana”, e a partir disso surgiram ideias a respeito do tema, pois o Vocacional parecia ser uma proposta de educação que estimularia os alunos a irem para a escola, a gostarem de estudar e aprenderem assuntos novos e coisas que estavam acontecendo no mundo, no entanto acabou. Pensar sobre o fim dessas escolas é um dos principais objetivos deste artigo.

2 GINÁSIOS VOCACIONAIS: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

2.1 Ginásios Vocacionais

Os Ginásios Vocacionais foram criados no Brasil em uma época de discussão a respeito do ensino secundário (atualmente conhecido como fundamental) no país. Nesse período, se formaram diversos grupos e campanhas de educação popular, como os Centros Populares de Cultura (CPP), da União Nacional de Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. Além disso, muitas escolas experimentais haviam sido implantadas no país nessa época. Vale destacar o Colégio de Aplicação de São Paulo, os Ginásios Experimentais Pluricurriculares da Lapa, na capital de São Paulo, as classes experimentais de Jundiaí, no interior de São Paulo, e outras várias escolas públicas em vários estados do Brasil (TAMBERLINI, 1998).

De acordo com Chiozzini (2003), a motivação para criá-los veio do então secretário de Educação do Estado de São Paulo, Luciano Vas-

concellos de Carvalho, e para que isso se realizasse, foi estabelecida uma comissão de educadores e especialistas do Ensino Secundário e Industrial, cujo presidente era o Prof. Oswaldo Barros Filho (técnico de Educação do Departamento de Ensino Técnico Profissional).

Entre os participantes da comissão estava a Profa. Maria Nilde Mascellani, que já estava fazendo parte da realização do projeto de Classes Experimentais de Socorro, desde 1959. O modelo dos Vocacionais foi inspirado no modelo da escola de Sévres¹, onde havia as “Classes Nouvelles” ou “Classes Experimentais”, na França, em que um grupo de professores brasileiros havia passado dois anos de estágio e decidiu implantar as ideias de ensino no Brasil.

“Um grupo de educadores paulistas, preocupados com a educação dos jovens alunos, pensou na criação do Serviço de Ensino Vocacional (SEV). A intenção era dar aos alunos, como nas ‘Classes Nouvelles’, uma formação geral, além da habilitação profissional no segundo grau” (FERREIRA; BICCAS, 1999). Assim, a partir da Lei Estadual 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, foram criados oficialmente os Ginásios Vocacionais.

Foram implantadas seis unidades no estado de São Paulo, na capital, com o nome de “Oswaldo Aranha”, em Batatais, com o nome “Cândido Portinari”, em Americana, cujo nome era “João XXIII”, em Barretos, nomeado de “Embaixador Macedo Soares”, em Rio Claro, denominado “Chanceler Raul Fernandes”, e em São Caetano do Sul, chamado de “Vila Santa Maria”.

Segundo Ângela Rabello Maciel de Barros Tamberlini (1998), essas foram as cidades escolhidas, pois possuíam características diversas, por exemplo, São Paulo era mais urbanizada, Batatais, mais agrícola, e Americana, mais industrial. Era feito primeiro um levantamento das atividades econômicas, do nível socioeconômico da região, da cultura local, etc. Tudo era analisado antes para depois serem realizadas as áreas de estudo e as disciplinas.

1 Escolas na região de Sévres, em Paris, que defendiam a participação ativa e consciente do aluno em uma sociedade democrática.

Primeiramente, foram levantadas as unidades de “Oswaldo Aranha”, na capital, “João XXIII”, em Americana, e “Cândido Portinari”, em Batatais, no ano de 1962. Em março de 1963 foram implantadas as unidades de Barretos e de Rio Claro, e só em 1968 foi implantada a unidade de São Caetano do Sul.

De acordo com diversos estudiosos (TAMBERLINI, 1998; FERREIRA; BICCAS, 1999; CHIOZZINI, 2003), os Ginásios Vocacionais tinham como objetivo formar um cidadão crítico e educado com uma emancipação intelectual e cultural adquirida por meio da educação que lá existia e pela convivência com os colegas, alunos e funcionários.

Segundo a ex-diretora do Ginásio de Americana, Aurea Cândida Sigrist de Toledo Piza: “Muita gente acha que o termo vocacional está relacionado à profissão, mas não é. Esse nome foi escolhido porque o sistema visava formar homens livres, críticos e criativos, de modo que ele pudesse arquitetar sua vocação ontológica de ser humano” (FERNANDES, 2011).

Como já dito antes, a criação dos Ginásios Vocacionais se deu legalmente por meio da Lei Estadual 6.052, também conhecida como Lei do Ensino Industrial, que cita, em quatro artigos, os “Cursos Vocacionais”. Analisando a lei, é possível identificar a proposta pedagógica contida nessas escolas:

Artigo 21 - Os Cursos Vocacionais, de 2 ou 4 anos de duração, de 1 ° ciclo do ensino de grau médio, terão o caráter de curso básico, destinado a proporcionar cultura geral, explorar as aptidões dos educandos e desenvolver suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e para estudos posteriores.

Parágrafo único - As matérias de iniciação técnica incluirão atividades de experimentação profissional de várias modalidades e práticas de oficina ou de laboratório, sem preocupação imediata de formar artífices, com o fim de proporcionar orientação profissional e despertar interesse para profissões

técnicas e científicas. (LEI ESTADUAL 6.052, 1961 apud CHIOZZINI, 2003, p. 15-16).

Para se ingressar nos Ginásios era preciso uma entrevista com o aluno e com seus pais, além de estar sujeito à disponibilidade de vaga. Os professores que trabalhavam lá eram contratados para realizar uma dura rotina de trabalho. Eles tinham um regime de trabalho diferenciado, todos contratados por quarenta horas semanais, tempo este que envolvia muitas atividades além das aulas: atendimento aos pais, orientações de pesquisas, elaboração de relatórios, planejamento e reuniões pedagógicas semanais.

Os Vocacionais analisavam as classes sociais dos moradores da região em que estavam implantados e com isso limitavam o número de alunos que entravam nas escolas. Por exemplo, se na região existissem 15% de moradores da classe A, então 15% dos alunos da escola daquela região também deveriam ser de classe A.

De acordo com as pesquisas de diversos estudiosos (CHIOZZINI, 2003; FERREIRA; BICCAS, 1999; TAMBERLINI, 1998), todo o trabalho era feito em equipe, alunos e professores conviviam juntos e se alguém fizesse algo errado era realizada uma assembleia para decidir o que seria feito. As avaliações eram bimestrais, avaliadas a partir de conceitos, não notas, e eram feitas com consulta, além da autoavaliação, que contava muito, e era realizada por meio de gráficos em que cada aluno se submetia a uma autocrítica.

As aulas ocorriam em período integral e eram compostas de disciplinas diferenciadas como estudos do meio e até educação sexual, que era avançado para a época. Existiam também atividades de educação doméstica, artes industriais, práticas comerciais, práticas agrícolas, artes plásticas, educação musical e arrumação, que eram exercidas por meninos e meninas. A cantina era administrada pelos próprios alunos e o dinheiro arrecadado era utilizado para a realização dos estudos de campo e viagens.

Para se compreender o projeto político pedagógico dos Ginásios Vocacionais, é importante identificar as ideias mais relevantes acerca da educação, o que será analisado no próximo tópico.

2.2 Ideias a respeito da educação

Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro *O que é Educação* (2001), apresenta suas principais ideias sobre o assunto. A primeira é de que não existe uma e sim várias formas de educação. Por exemplo, em uma tribo indígena brasileira, a forma como a educação é aplicada é diferente do modelo utilizado nas escolas formais do Brasil, mas ainda assim são modos de educação válidas; a segunda é de que a educação é um processo contínuo em nossas vidas que se inicia desde a infância e continua por toda a existência; e a terceira é que a escola não é o único lugar em que ela acontece e o professor não é o único praticante, ocorrendo em diferentes locais, como nas relações sociais durante a vida, no trabalho e, principalmente, na família, que é onde aprendemos antes mesmo de entrar em alguma instituição de ensino.

O autor argumenta que a educação acontece onde a escola não está presente e que em toda parte podem haver “(...) redes e estruturas sociais de transferência do saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 2011, p. 13).

Pela análise das diferentes formas de transmissão da educação, o autor apresenta sua visão a respeito da educação, que, para ele, não existe de uma só forma e não está limitada a ser exercida em apenas uma instituição responsável por isso, e sim durante toda a vida, baseada em convivência e na troca de experiências. Assim, as educações existentes oscilam entre diferentes sociedades, como o exemplo das tribos indígenas, em que a educação ensinada lá é voltada para a formação de um guerreiro, diferentemente da nossa.

O autor também reforça muito o argumento de que a educação é uma prática social como a saúde e a religião, e que, acima de tudo, é também uma prática política exercida por todos os cidadãos.

Já o autor e sociólogo Pierre Bourdieu (1998) acredita que a educação e o desempenho escolar de um indivíduo só podem ser medidos positivamente se este vier de uma melhor classe social. Para ele, a educação “perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.17).

Para o sociólogo, a avaliação escolar vai além de um teste de aprendizagem e chega a um nível de julgamento cultural e moral dos alunos. Além disso, de acordo com Bourdieu, as famílias de classes sociais diferentes tendem a investir de maneiras diferentes na educação de seus filhos. As classes mais baixas, por exemplo, preferem investir menos na educação, pois esperam que os filhos entrem logo no campo profissional porque assim o retorno será certo e imediato. Já as classes médias preferem investir mais e regularmente na educação dos filhos. Desta maneira, os filhos de pais de classe média têm mais chances de alcançarem o sucesso escolar do que os de classes baixas.

Nogueira e Nogueira (2002, p. 18), analisando as ideias de Bourdieu, afirmam que:

O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares.

Ou seja, nos ambientes escolares o aluno não é avaliado levando em conta apenas suas capacidades físicas e sim suas origens sociais. Sendo assim, a escola:

Não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Outro autor que apresenta a educação como uma diferença de classes sociais é Carlos Roberto Jamil Cury. Em seu texto “A Educação Escolar, a Exclusão e seus Destinatários” (2008), o autor apresenta a história da educação no Brasil desde a primeira Constituição de 1824. Desde então, o autor chama o processo de inserção do direito à educação no Brasil de um processo de *inclusão excludente e seletiva* que podemos observar ainda hoje.

O autor argumenta que no Brasil a educação tem falhado em questão da quantidade do ensino. Já na questão da qualidade do ensino, o autor comenta que “as coisas beiram o fracasso (...) e os sujeitos vitimizados continuam os mesmos: negros, índios, migrantes, moradores da periferia, pessoas com mais idade. Em uma palavra: os que são vítimas de uma renitente e injusta distribuição de renda” (CURY, 2008, p. 217).

Sendo assim, para o autor, aqueles alunos que provêm de uma camada social inferior não são capazes de exercer seus direitos a uma educação de qualidade por causa da desigualdade social. Como diz o autor: “Raramente a face da desigualdade social, fruto de relações econômicas, sociais, políticas e culturais, foi tão clara: o indivíduo em ‘estado de pobreza’ está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social” (CURY, 2008). Apesar de estar desprovido

desse direito, ele não está destituído dos espaços de trabalhos rurais e que exijam a sua força física.

Ao relacionar essas ideias elitistas a respeito do ingresso à escola com o realizado pelos Ginásios Vocacionais, nota-se que se diferenciam das instituições de alta classe que são citadas pelos autores Bourdieu e Cury. Os Ginásios apresentavam uma forma distinta de seleção que planejava englobar alunos de diversas classes sociais para que eles pudessem desempenhar seus direitos a um colégio público e de qualidade. Isso se dava ao fato de que os Vocacionais se importavam com a convivência entre os alunos de diferentes classes sociais para que, dentro da sala de aula, eles não se importassem com essa questão da desigualdade, pois na escola eles tinham as mesmas oportunidades.

Dessa forma, os Vocacionais tentaram quebrar com o processo de seleção excludente que geralmente ocorre nas escolas que têm uma qualidade maior, além disso, eram escolas públicas, o que aumentava as chances de qualquer um se matricular lá.

3 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DITADURA

3.1 A ditadura militar no Brasil

Durante a década de 1950 e início de 1960, o país passava por um regime de caráter nacionalista, consequência do populismo guiado por Getúlio Vargas no decorrer dos anos 1930. Logo após o governo de Getúlio, Juscelino Kubitschek, motivado por influências derivadas da supremacia dos Estados Unidos que se consolidou no pós-Segunda Guerra Mundial, discutiu algumas questões a respeito das mudanças econômicas e políticas.

Essas influências refletiram principalmente na economia, pois Juscelino proporcionou sua modernização. Além disso, até hoje é possível visualizá-las no aumento da inflação e na concentração de riquezas acentuando a pobreza. O movimento populista se conservou até a

presidência de Jânio Quadros, que renunciou no início de seu mandato, devido ao golpe militar.

Sendo assim, no ano de 1964, após a renúncia do ex-presidente Jânio Quadros, quem assumiu o poder do país foi João Goulart, também conhecido como Jango. O então governante apresentou ideias de mudança, como as reformas de bases, que almejavam alterações em níveis bancários, fiscais, urbanos e universitários. Além disso, Jango buscou a possibilidade de voto para os analfabetos e uma maior participação do Estado, regulando os investimentos estrangeiros no país.

Entretanto, sua maior discussão era a respeito da reforma agrária, na perspectiva de diminuir as lutas por terras e proporcionar o acesso a ela para milhares de trabalhadores. Para os militares, essas questões reformistas tinham um cunho comunista, o que os preocupava a ponto de considerarem o fato de que em algum momento o presidente iria realizar um golpe de esquerda e mudar toda a política do país. Sendo assim, diante desse considerável risco, os militares instituíram o golpe militar (CASTRO, 2004; GRYNSZPAN, 2004).

Até o momento da instituição do golpe militar, os militares tinham:

Um padrão de relacionamento (...) caracterizável como ‘moderador’, isto é, os militares somente eram chamados para depor um governo e transferi-lo para outro grupo de políticos civis, não assumindo efetivamente o poder, até porque não estariam convencidos da sua capacidade e legitimidade para governar. (STEPAN apud FICO, 2004, p. 42).

Desta forma, a mudança desse padrão de comportamento foi o que viria a ser um dos motivos do golpe, já que, com a ameaça de um golpe comunista vindo do presidente, os militares passariam a acreditar na inevitabilidade de uma regência militar autoritária para instituir transformações radicais e omitir alguns atos políticos.

Devido à desconfiança dos militares e à instabilidade política no país, o presidente João Goulart foi deposto de seu cargo por seus atos políticos considerados inaceitáveis. Desse modo, no dia 1º de abril de 1964 os militares estavam no poder do país e o ex-presidente havia se refugiado no Uruguai. A ditadura foi instituída nessa época e persistiu durante muitos anos no Brasil, e nesse período as concepções a respeito de cultura e principalmente educação foram alteradas e modeladas para o modelo imposto pelo regime militar. Assim, os Colégios Vocacionais também sofreram forte influência dessas mudanças determinadas pela ditadura.

3.2 Políticas educacionais na ditadura

Ao longo da ditadura, as políticas educacionais foram modificadas e remodeladas ao padrão do regime militar. Padrão este considerado pelos militares como a melhor maneira de se governar o país. Esse modelo de gestão implantado repercutiu, principalmente, na representação estudantil. A ditadura acabou com as organizações estudantis consideradas subversivas, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), restringiu as ações dos Diretórios Acadêmicos (DA) de cada curso e do Diretório Central dos Estudantes (DCE) de cada universidade, e nas escolas de nível médio, os grêmios se transformaram em centros cívicos sob a orientação do professor de Educação Moral e Cívica, disciplina criada na época (ARANHA, 1996).

O ato de limitar e cessar as ações políticas estudantis teve como objetivo manter os estudantes exercendo a atividade que lhes era designada: estudar. No período da ditadura, a ideia era de que ninguém questionasse o regime que era mantido, sendo assim, os alunos tiveram sua formação acadêmica alterada para que não se opusessem ao poder e ao governo que os militares tinham e mantinham.

Com essa possibilidade de modificar os parâmetros da época, os militares transformaram o modelo de educação em um modelo tecni-

cista, mas não somente a educação, como também a forma de administração do país. Como se o Estado estivesse “aos moldes de uma grande empresa, gerenciada por técnicos que absorvessem as funções da política pela dita eficiência que eles representavam” (JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 343), ou seja, a ideia da tecnocracia era representada na época como sendo a melhor maneira de se conduzir a sociedade brasileira.

No âmbito da educação, a tecnocracia se baseava na ideia de que os estudantes deveriam sair de suas respectivas instituições já qualificados para o mercado de trabalho, ou seja, formar técnicos da maneira mais eficaz possível. Essa relação entre a educação e a tecnocracia tinha como fundamento a “teoria do capital humano”, que consiste em um conjunto de capacidades, competências, conhecimentos e atributos no ser humano que lhe permite realizar o trabalho com o intuito de gerar valor econômico. Portanto, as escolas tecnocráticas tinham em mente a construção de um aluno capaz de sair pronto ao mercado como força de trabalho.

O modo de se conseguir com que o aluno seguisse fora da escola preparado para o trabalho foi feito por meio da reforma nos ensinos de 1º e 2º grau (hoje Educação Básica, composta pelo fundamental e médio), que constituiu na junção dos ensinos primário e ginásial, e na união dos ensinos secundário e técnico, tudo tendo em vista sua autorrealização e sua qualificação para o trabalho. Além disso, também buscavam a praticidade e a eficiência no ensino, por isso consideravam a tecnocracia como o melhor jeito de se governar o país (ARANHA, 1996, p. 213-214).

Na grade curricular destas escolas tecnocráticas, o ensino secundário se dividia em dois, na primeira parte se tinha a educação geral e, na segunda, a educação específica para a habilitação profissional. Os Vocacionais também visavam a essa capacitação para o trabalho dos alunos, mas, diferentemente das escolas da ditadura, também esperavam contribuir para o pensamento crítico e para a formulação de ideias.

Nas escolas da época do regime militar, algumas disciplinas foram cortadas da grade, sob a alegação de terem sido retiradas por falta de espaço, como os ensinamentos de filosofia e sociologia. Ou passaram a ser tratadas como uma só, bem como as matérias de história e geografia, que se tornaram estudos sociais no 1º grau. Essas matérias eram passadas de maneira limitada, pois o objetivo era que nenhum discente contestasse a história e o sistema de governo de seu país.

Nas universidades também ocorreu uma reforma que:

(...) extingue a cátedra, unifica o vestibular e aglutina as faculdades em universidades para a melhor concentração de recursos materiais e humanos, tendo em vista maior eficácia e produtividade. Institui também o curso básico para suprir as deficiências do segundo grau e, no ciclo profissional, estabelece cursos de curta e longa duração. Desenvolve ainda um programa de pós-graduação. (ARANHA, 1996, p. 214).

Toda essa reestruturação do ensino foi feita visando à profissionalização e à modernização da educação, além da diminuição da politização dos estudantes.

Essas reformas nas políticas educacionais abrangiam sobretudo aqueles de classes mais altas que poderiam estudar em escolas e universidades consideradas de boa qualidade. No campo dos mais pobres, o propósito era de se gerar maior número de mão de obra para o aumento do PIB brasileiro. Para esses brasileiros que viviam na pobreza ou miséria, “a tecnocracia defendia a necessidade de se incorporar o ‘trabalho de menores’ ao processo de modernização acelerada da sociedade capitalista brasileira” (JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 346). Ou seja, para os tecnocratas não havia nenhum impedimento para que se houvesse o trabalho infantil, eles não mediam as consequências quando se tratava da potencialização de produção para o capital brasileiro.

Enquanto a ditadura ia emergindo, os Vocacionais continuavam atuando da mesma maneira sem intervenções do governo até o ano de

1969, período em que foram completamente fechados. As reformas educacionais implantadas pelo golpe militar foram a principal causa do encerramento dos colégios, pois, como citado, com a ditadura veio uma reforma tecnicista na educação, mas os Ginásios Vocacionais pensavam além disso. Para eles, o aluno deveria sair da instituição, acima de tudo, com um pensamento analítico a respeito de si mesmo e dos outros ao seu redor, e junto com isso seu treinamento para o mundo profissional.

Sendo assim, de acordo com o relato da professora Maria Nilde Mascellani, a criação do Ato Institucional nº 5 e a promulgação do Decreto Federal 477/68 foram as principais peças para o total fechamento dos Ginásios Vocacionais:

O sistema repressivo se aperfeiçoava. Grupos do 11º Exército e a Polícia Política colocaram o Ensino Vocacional na mira de suas armas. Procuramos refletir com as equipes das várias unidades vocacionais sobre nossa posição e nosso comportamento. (...) Os Ginásios Vocacionais, na verdade, deixaram de sê-lo quando o primeiro ato autoritário foi desfechado contra a liberdade e contra os direitos fundamentais da pessoa humana. Nas unidades do interior, onde o nível de politização de pais e professores era menor, houve tentativas de conversação com as autoridades. Logo perceberam que não trariam resultados. (CHIOZZINI, 2003, p. 10-11).

Segundo Maria Nilde Mascellani, “o processo de repressão às liberdades democráticas culminou no Ensino Vocacional com a prisão de orientadores, professores e alunos com a invasão policial militar em ação conjugada para todos os Ginásios Vocacionais”. Esse processo do término dos colégios foi um período penoso para todos aqueles que participaram de alguma forma da criação e da manutenção dos Vocacionais, porém no ano de 1969 foi o verdadeiro fim para o Ensino Vocacional no Brasil.

4 DOCUMENTÁRIO: “VOCACIONAL, UMA AVENTURA HUMANA”

Para completar e concluir o trabalho, esta terceira parte será baseada no documentário “Vocacional, uma aventura humana”, produzido em 2011 e dirigido por Toni Venturi, ex-aluno da instituição. Sua análise será fundamentada tanto na ficha técnica quanto nas memórias relatadas nele pelos ex-alunos e ex-professores dos Ginásios Vocacionais e nas teorias sobre cinema.

O documentário foi apoiado pela Associação dos ex-alunos e amigos do Vocacional (GVIVE)² e dirigido por Toni Venturi, um ex-aluno, hoje cineasta, diretor de filmes como “Latitude Zero” (2001), “Cabra-Cega” (2004) e “Estamos Juntos” (2011). Bacharel em Artes Fotográficas pela University of Ryerson, no Canadá, também se formou em Comunicação Social – Cinema na Universidade de São Paulo e atualmente é proprietário da produtora audiovisual Olhar Imaginário.

No que se refere às teorias sobre cinema, se levará em conta a análise dos filmes como uma decomposição dele para depois se estabelecer uma relação entre os elementos examinados. Diferentemente da crítica, a análise consiste em uma avaliação mais específica a respeito do filme, levando em consideração todos os seus aspectos, ou seja, as características relacionadas à imagem do filme (som, plano, enquadramento, etc.), e aquelas relativas ao enredo ou tema do vídeo.

A análise propõe uma interpretação para o filme; apresenta sua desconstrução para depois reunir os elementos e a partir disso exibe um significado para ele (PENAFRIA, 2009). No caso do documentário em questão, a análise será baseada na transmissão do que é passado no filme para que se possa compreender a visão daqueles que participaram da instituição a respeito do fim e do tempo que passaram nos colégios.

2 Trinta e cinco anos depois do fim do Ensino Vocacional, alguns ex-alunos foram se encontrando espontaneamente e discutindo sobre aquele período. O número de pessoas foi aumentando, e assim foi criado o GVive, a Associação dos ex-alunos e ex-professores do Vocacional. O grupo foi fundamental na criação do documentário por agrupar as recordações por meio daqueles envolvidos com os Vocacionais.

O documentário se baseia nos vários depoimentos de ex-alunos, principalmente, e alguns ex-professores e ex-diretores das escolas. O próprio diretor, Toni Venturi, também narra um pouco da sua convivência durante o período em que esteve no Vocacional. O filme se inicia com imagens e vídeos da época dos Vocacionais e de fundo diversos ex-alunos dando pequenos depoimentos. Logo após, se iniciam as gravações mais atuais e começam a aparecer as pessoas entrevistadas. Nos primeiros depoimentos, é comentado o contexto educacional de São Paulo na época da criação dos Vocacionais, e em seguida é apresentada uma foto da inauguração do Vocacional de Americana, em 1962.

Depois, há uma série de depoimentos dos ex-alunos e ex-professores entrevistados, contando diversas histórias que aconteceram enquanto estavam dentro dos colégios. Toda fala é acompanhada de uma carga de grande emoção, afinal, para eles a experiência dos Ginásios Vocacionais foi muito importante e marcante em suas vidas.

A Profa. Maria Nilde Mascellani, precursora do Vocacional, é citada várias vezes ao longo do filme. Todos os entrevistados têm a mesma visão a respeito dela, dizendo que era um mulher de personalidade forte e corajosa, apesar de sua aparência fraca devido a uma intensa artrite, e uma grande pedagoga com ideias inovadoras. Em um certo ponto do filme³, Maria Nilde apresenta a definição dos Ginásios Vocacionais:

O Ensino Vocacional é uma experiência que se desenvolve no estado de São Paulo, através de algumas escolas secundárias, com o principal objetivo de levar o jovem à descoberta de sua personalidade, conhecendo seus interesses, as suas aptidões, e percebendo o mundo e a si mesmo a fim de situar-se na sociedade e aí desempenhar o seu papel de homem transformador. [...] O Ensino Vocacional desenvolve nos jovens uma atitude crítica perante a realidade e pretende com essa experiência atestar a renovação das demais escolas secundá-

3 VOCACIONAL, uma aventura humana. Direção de Toni Venturi. Mamute filmes; Olhar imaginário, 2011. (80 min), 22'55"- 36'57".

rias. O significado desta experiência educacional, a nosso ver, dentro de uma percepção de professores, de pais e de elementos interessados em educação, deverá marcar o momento da renovação da escola secundária brasileira.

A primeira metade do filme é composta pelas lembranças dos entrevistados e pelas memórias boas e até ruins que eles tiveram nas escolas. A segunda metade é constituída pelos depoimentos a respeito do fim dos colégios, ou seja, na época em que a ditadura havia chegado aos Vocacionais. Nesse momento do documentário, é possível identificar um sentimento comum entre os ex-alunos de nostalgia a respeito do fim dos Vocacionais, todos eles apresentaram a mesma perspectiva quanto à ditadura. Houve alguns alunos que inclusive não conseguiram se adaptar ao novo método de ensino implantado no regime militar, alunos que foram expulsos por questionarem a metodologia das escolas regidas pelos militares.

No fim do documentário, os entrevistados apresentam suas opiniões a respeito da educação atual brasileira. Argumentam que a educação pública falha em vários aspectos e que existe hoje em dia a educação de qualidade para uma minoria, o que seria “um sinônimo do fracasso no futuro” (VOCACIONAL, 2011, 1h11’52”), de acordo com o ex-aluno Koji Okabayanshi.

Todos os entrevistados do documentário, de alguma forma, fizeram parte do Ensino Vocacional e foram muito importantes para o resgate dessas memórias presentes no filme. Vale ressaltar que, embora o filme tenha como objetivo propor uma reflexão sobre os Ginásios Vocacionais e contextualizar o seu fim durante o regime militar ocorrido no Brasil, este trabalho levará em consideração as memórias dos seus ex-alunos, o que será abordado na segunda parte.

Parte-se da compreensão de que a memória é um fenômeno que está sempre atual por se compor de “grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do es-

quecimento” (NORRA, 1993, p. 9), ou seja, a memória é sempre presente na atualidade por fazer parte do cotidiano das pessoas e se basear em lembranças “vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções” (NORRA, 1993, p. 9).

Sendo assim, a memória presente no documentário foi um fator significativo para a sua realização. Os ex-alunos se lembram do que se foi passado em seus tempos na escola de maneira detalhada, mesmo que se tenham decorrido vários anos, o que comprova que a memória é sempre atual.

4.1 A visão dos Vocacionais por meio dos sujeitos históricos presentes no documentário

A experiência de fazer parte de um colégio libertário, como era considerado o Ginásio Vocacional, ficou muito marcada na vida dos ex-alunos, isso é claramente visto durante o filme. Os depoimentos dados são carregados de sentimento e de uma certa nostalgia, pois, para eles, foi um momento em suas histórias muito significativo para a formação de suas identidades como cidadãos do mundo. Muitos ex-alunos falam que a escola foi importante para a construção de um pensamento crítico e de uma maior visão de mundo, como o ex-aluno João Signorelli que alega: “estudei em uma escola que me ensinou a pensar” (VOCACIONAL, 2011, 1h14’52”).

Para os professores, o aprendizado adquirido ensinando em uma escola diferenciada também foi marcante para suas trajetórias de ensino. Como o procedimento de instrução no Vocacional era diferente, os métodos de ensino aplicados por eles também poderiam ser diferenciados. Por exemplo, o professor de teatro Antônio Petrim cita um ex-professor de matemática que ensinava os alunos fazendo com que eles administrassem a cantina, assim todas as contas e despesas eram controladas pelos alunos, o que diminuía o receio que a maio-

ria dos estudantes sente pela disciplina. Já o professor de matemática Antônio Pedro Zago complementa que alguns professores ficavam até além da carga horária sem remuneração. E o supervisor de estudos sociais menciona: “Eu era um professor competente, mas eu me tornei educador no Vocacional. E foi um passo muito grande do professor para o educador”.

No decorrer do documentário, apesar dos depoimentos virem repletos de lembranças da época do Ensino Vocacional, os ex-alunos e professores também se apresentam muito felizes por terem participado daquele experimento na educação brasileira. O conhecimento adquirido por lá ainda é refletido atualmente em algumas ações concebidas por alguns ex-alunos. O próprio diretor, Toni Venturi, alega que: “Hoje, vejo que as motivações dos meus filmes, meu olhar para o social, estão ligados a minha escola”.

4.2 A visão a respeito do fim dos Vocacionais pela ditadura militar por meio dos sujeitos históricos presentes no documentário

Apesar de a maioria das recordações apresentadas pelos entrevistados terem um caráter positivo, há também a parte das lembranças quanto à ditadura militar e o fechamento das escolas. Essa parte da história afetou ainda mais os professores, pois os alunos, na época, ainda eram muito jovens para compreenderem a situação política pela qual o país estava passando, mesmo que tivessem um caráter mais politizado, resultado do Ensino Vocacional. Sendo assim, a condição em que os professores se encontravam era ainda pior do que a dos alunos.

O supervisor de artes industriais Ângelo Shoenacker conta que o maior problema ocorreu em Americana, em que o professor Francisco Cid, da área de artes industriais, se recusou a aprender o necessário para transmitir aos alunos e assim no ano seguinte ele foi expulso. A ex-diretora do Vocacional de Americana Áurea Sigrist narra o acontecimento:

Ele (Francisco Cid) veio pra São Paulo, e foi dito a ele que ele estaria desligado a partir do ano seguinte, e que ele passasse na parte do advogado para acertar a questão jurídica, e então ele disse: ‘Ou o senhor me deixa no Vocacional, ou eu entrego isso no exército’. E isso era uma carta onde ele dizia que eu o tinha mandado embora porque eu era comunista e ele era cristão. (VOCACIONAL, 2011, 50’15”).

Esse fato fez com que o exército invadisse o Vocacional, e nesse dia prenderam todos os professores em uma sala, os impedindo de qualquer comunicação. A escola foi considerada subversiva e logo em dezembro de 1969 foi fechada, voltando a funcionar no ano seguinte já no ensino convencional da época. Muitos alunos continuaram na instituição, já com outro nome e outra metodologia, mas vários não conseguiram se adaptar ao sistema.

Uma cena presente no documentário que registra uma grande carga de emoção a respeito da ditadura militar relacionada às escolas acontece em 1h00’19”, em que o ex-aluno Gustavo Venturi e o diretor do filme, também seu irmão, Toni Venturi, estão andando pelos corredores de uma escola que antes era uma instituição do Ginásio Vocacional e comentam a respeito de como a estrutura física foi modificada desde a época em que ambos estudaram lá.

Gustavo Venturi menciona a quantidade de grades e portões que foram colocados no lugar para separar as áreas da escola. Depois ele também fala sobre o maquinário que existia naquela escola e que fora fechado, trancado e guardado durante muito tempo, logo depois, ao fundo, começam os acordes de uma música bastante melancólica. Nisso, Gustavo Venturi apresenta um depoimento repleto de emoção e sentimentalismo: “É uma pena que a história tenha batido de frente nesse tipo de coisa. Acho que o Brasil seria melhor se tivesse generalizado isso, não teríamos passado tantos traumas e hoje seríamos uma sociedade mais justa certamente” (VOCACIONAL, 2011, 1h01’23”).

A irmã de Maria Nilde, Silvana Mascellani, conta que a professora foi presa na solitária durante dois meses e só não foi torturada porque os oficiais invadiram sua casa e encontraram fotos de suas radiografias e um laudo informando a situação da sua saúde. Para os ex-alunos, a situação da professora foi muito chocante, pois eles pensavam que ela poderia sair da prisão alterada de alguma forma pelo o que acontecia em suas dependências naquela época com os que de algum modo eram contra o regime militar. Apesar disso, ela saiu de lá e continuou fazendo projetos envolvendo a educação.

Acredita-se que o fim dos Vocacionais veio apenas por meio da ditadura militar, mas, de acordo com o estudo mais aprofundado a respeito deles, realizado por Chiozzini, as maiores crises quanto ao fechamento dos colégios foram internas, associadas à condição e aos membros que faziam parte. Além disso, os Ginásios Vocacionais tiveram alguns problemas com o governo do estado de São Paulo, a respeito da sua criação.

Um deles foi relativo à impossibilidade do “empréstimo” de professores da rede estadual para ministrarem aulas no Vocacional sob comissionamento, isso causou um atraso no pagamento do salário de alguns professores (CHIOZZINI, 2003). O autor Chiozzini se baseia em entrevistas realizadas com os ex-professores e funcionários da instituição que apresentam crises que antecedem a repressão dos militares. Sendo assim, é possível concluir que o término dos Ginásios Vocacionais se deu, acima de tudo, por meio dos transtornos relacionados ao seu mantimento, o que resultou na invasão dos militares às escolas fazendo com que fechassem de vez.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, primeiramente, procurou-se compreender o fim dos Ginásios Vocacionais e buscar alguma relação entre esse fato e a ditadura militar. Para isso foi preciso apresentar o contexto histórico da

época e as mudanças que estavam ocorrendo, modificações claras principalmente na educação e na política do país.

Na primeira parte deste trabalho, foi discutido o projeto pedagógico dos Ginásios Vocacionais e, para compreender melhor sua proposta educacional, foram analisadas as principais ideias sobre a educação, sendo assim, foram utilizadas as ideias de três principais autores: Carlos Rodrigues Brandão, Pierre Bourdieu e Jamil Cury. O primeiro argumenta sobre as diferentes formas de educação nas diversas sociedades do mundo. Já os outros dois expressam ideias semelhantes a respeito da desigualdade social que se encontra na educação.

Na parte seguinte do trabalho, foi apresentado um breve contexto quanto à ditadura militar no Brasil para que, em seguida, fossem observadas as políticas educacionais presentes na ditadura. Nesta parte do trabalho procurou-se compreender tais políticas na ditadura militar para apresentar as mudanças que se encontravam naquela época e relacioná-las com o projeto pedagógico dos Vocacionais.

A terceira e última parte deste trabalho foi baseada na análise do documentário “Vocacional, uma aventura humana” e as visões dos ex-alunos presentes nele relativas ao que estava acontecendo na época em que os colégios estavam ativos. Foi também analisada uma cena do documentário sob o ponto de vista dos ex-alunos a respeito do fim das escolas relacionado à ditadura militar.

Baseando-se nas ideias de Chiozzini, que, ao contrário do que os ex-alunos apresentaram em suas memórias no documentário, a ditadura militar não foi a principal causa do fim dos colégios. Analisando as entrevistas realizadas por ele e relacionando-as com os depoimentos presentes no documentário, é possível perceber que os alunos não tinham informações a respeito do que se passava na área de manutenção da escola, ou seja, eles não ficavam sabendo sobre suas crises internas, fazendo com que, para eles, a ditadura militar tenha sido a única causadora do fechamento dos Ginásios Vocacionais.

Em seu trabalho, Chiozzini (2003, p. 77) fala sobre as diversas crises que ocorreram durante o funcionamento dos Vocacionais, uma delas, considerada a pioneira, é a relativa à greve dos professores de escolas estaduais em 1963. Na época eram 80 mil professores na rede estadual e todos fizeram greve. O ex-professor do Vocacional Newton Balzan, fala, em uma entrevista, a respeito desse período da greve:

Os Vocacionais não fizeram greve, só o de Americana. Nós achamos um absurdo todo mundo em greve e o Vocacional, que tinha um papel de liderança, ficar de fora. Então nós fizemos greve também e fomos punidos com demissão no final do ano. Um ou dois queriam sair, o resto foram todos demitidos mesmo. Demitidos pela visão política e porque fizeram greve (...).

O ex-professor também comenta sobre um evento marcante para ele a respeito do dia em que ocorreu o golpe militar no Brasil. Ele explica em um trecho da entrevista seu choque acerca de alguns professores do Vocacional de Americana:

No dia em que houve o golpe militar, 1º de Abril, eu peguei um trem em Jundiaí para ir a Americana e estava tudo parado na estação ferroviária: tinha canhão, tanques e tal. Esse golpe militar me abalou muito, quer dizer, o que seria dali para frente? (...) Eu me lembro bem que nessa tarde, 1º de Abril, os professores do Vocacional de Americana fizeram um jogo de vôlei, para mim isso foi chocante. Quer dizer, eu estava super preocupado e o pessoal resolveu jogar voleyball... isso mostra alienação. Então, apesar do Ginásio já existir desde 62, houve uma alienação e o pessoal foi jogar vôlei. (CHIOZZINI, 2003, p. 76).

A questão de alienação mencionada se refere à contratação de novos professores depois da demissão dos outros professores por causa da greve de 1963, como já mencionado. O professor explica que, antes de ingressar no Vocacional, foi submetido a um treinamento em 1962, e todo o corpo docente da época também. Porém, esses novos professores contratados não tiveram essa preparação como os outros, e para Newton Balzan esse foi o motivo para tal alienação quanto ao que se passava no país na época.

Uma cena do documentário que mostra essa relação entre os problemas do Vocacional com a ditadura militar acontece em 58'42"⁴, em que é mostrado um documento do Ministério do Exército datado de 10 de dezembro 1969 que apresenta as conclusões sobre o Ensino Vocacional:

Tratava-se de um sistema de ensino caro, que usufruía de uma situação privilegiada e ampla autonomia. Foi uma experiência prolongada e onerosa de ensino que, ao que tudo indica, não produziu os resultados desejados, não ensinou o desdobramento que sempre se espera de uma atividade experimental. Ofereciam ambiente propício às indagações e à instilação ideológicas na mente dos alunos, em que agentes subversivos atuam sub-repticiamente nos meios estudantis. As constatações feitas indicam um sistema de ensino de conteúdo socializante.

Realizou-se esta pesquisa com o intuito de propor uma reflexão a respeito do fim dos Ginásios Vocacionais e relacioná-lo com a ditadura militar. Mas, para além disso, foi esclarecido que o golpe militar foi apenas um dos motivos do fechamento dessas escolas. Ficou claro que eles procuraram realizar uma mudança no método de ensino na época, e que este agradou aos alunos que puderam fazer parte deles.

4 Relatório Ministério do Exército, II Exército, Quartel – General, 10 dez 1969 apud VOCACIONAL, uma aventura humana, 2011.

Mas ao mesmo tempo eram escolas relativamente difíceis de serem mantidas e alvos de diversas críticas e também da ditadura militar. Apesar disso, é importante reconhecer que as ideias propostas pelo sistema de ensino dos Ginásios Vocacionais foram inovadoras e que se tivessem crescido até hoje provavelmente os métodos utilizados na educação seriam distintos dos que são usados atualmente.

REFERÊNCIAS

BICCAS, Maurilane de Souza; FERREIRA, Daniela Gomes de Albuquerque. **Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo: Um lugar de memória?** 1999.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarilio. Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 1940. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos: 203).

CASTRO, Celso. **Os militares e o governo João Goulart**. CPDOC. 2004 Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Os_militares_e_o_governo_JG> Acesso em: 12 out. 2013.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os ginásios vocacionais: a (des) construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)**. Campinas, SP, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão de seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui**, São Paulo, n. 116, julho 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi

d=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2013.

FERNANDES, Sarah. **Com projeto de formação crítica, Ginásios Vocacionais foram extintos pela ditadura**. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/06/28/ginasiosvocacionais/>> Acesso em: 20 set. 2013.

GRYNSZPAN, Mario. **A questão agrária no governo Jango**. CPDOC. 2004. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/A_questao_agraria_no_governo_Jango> Acesso em: 12 out. 2013.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril/2002.

NORA, Pierre. Entre memória e história, a problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes – conceitos e metodologia(s)**. In: VI CONGRESSO SOPCOM, abril 2009.

TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. **Os Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo: A atualidade de um projeto ceifado pelo regime militar**. 1998.

VOCACIONAL, uma aventura humana. Direção de Toni Venturi. Mamute Filmes; Olhar Imaginário, 2011. DVD (80 min).

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS

Profa. Ms. Sirlene Terezinha de Oliveira
Carolina de Campos Rodrigues Ribeiro

RESUMO

Este trabalho propõe divulgar a visão dos alunos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (Cepae) em relação ao ensino de língua estrangeira no colégio. Para isso, utilizei como método de avaliação um questionário criado por mim, para coletar e compreender a opinião dos alunos dos 9º e 3º anos, com o intuito de verificar se há uma diferença na visão deles, entre 14 e 15 anos, com a dos alunos entre 16 e 19 anos. Neste trabalho, trataremos da importância da língua estrangeira, por qual razão as pessoas deveriam estudá-la, quais seriam os benefícios trazidos por tal estudo e a análise dos questionários que tinham como objetivo verificar o que os alunos pensam a respeito das línguas estrangeiras estudadas no colégio.

Palavras-chave: Escola. Língua estrangeira. Importância.

1 INTRODUÇÃO

O Ceape é uma escola pública da Universidade Federal de Goiás, onde os alunos do Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano) estudam

três línguas estrangeiras: espanhol, inglês e francês, dentro da grade curricular. Já no Ensino Médio, pode-se escolher entre o inglês ou francês, já que a língua estrangeira, obrigatória para esta etapa é o espanhol.

Eu, Carolina de Campos Rodrigues Ribeiro, estudo aqui desde o 7º ano do Ensino Fundamental (2010), passei por essa adaptação de estudar três línguas estrangeiras e, no Ensino Médio, optei pelo francês, uma vez que já estudava inglês fora do colégio, e queria aproveitar o máximo de todas as línguas que o colégio me proporcionava. Também tive a oportunidade de fazer um semestre de italiano em uma disciplina eletiva ofertada no período vespertino, quando estava no 2º ano do Ensino Médio.

Como aluna do 3º ano do Ensino Médio, precisava escolher um tema para desenvolver meu Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM). Foi então que me interessei por trabalhar sobre a importância da língua estrangeira nas escolas, tendo como foco o Cepae, exatamente por ter tido que estudar durante anos três línguas estrangeiras, e ter tirado como conclusão dessa vivência o quanto essas disciplinas podem contribuir para a minha futura formação acadêmica e pessoal.

Fazendo uma reflexão sobre esse tema, algumas questões vieram à tona e deram direção ao desenvolvimento deste trabalho: Como os alunos veem a importância das línguas estrangeiras para o futuro? O que falta para o ensino das línguas estrangeiras ser eficaz? Onde, quando e por que surgiu a ideia de se implantar as línguas estrangeiras nas escolas?

O objetivo deste trabalho é perceber como a língua estrangeira é ensinada em nossa escola e qual a importância que os alunos dão a esse ensino. Tenho como objetivos específicos: perceber quais são as diferenças de pensamentos e de visões entre os alunos dos 9º e 3º anos, por serem momentos de transições e amadurecimento, saber se existem diferenças nas visões femininas e masculinas, para verificar se há uma variedade de pensamento, mesmo estando na mesma faixa etária. Avaliar se os alunos acreditam que o estudo de várias línguas estrangeiras

vai servir na sua vida adulta, tanto no quesito profissional, quanto para outros fins.

Esse trabalho se justifica, pois ajudará a compreender melhor a visão de alunos de séries distintas, para verificar qual é a importância dada por eles à língua estrangeira oferecida nas escolas. Também porque poderemos constatar como funciona a proposta de ensino de línguas no Cepae e, pelo fato de ultimamente as línguas estarem sendo um item de extrema importância na vida profissional, fazendo com que a pessoa ganhe um maior destaque no ramo que seguir. Essa disciplina integra o aluno com o mundo globalizado, permitindo o acesso a novas culturas, novas pessoas, novos conhecimentos, materiais em sua língua original, etc.

A metodologia utilizada para coletar os dados da minha pesquisa foi o uso do questionário. Foram elaboradas 10 questões buscando saber há quanto tempo o aluno está estudando uma língua estrangeira, sua idade e sexo. Para a maioria das perguntas necessitava-se de uma justificativa. Os questionários foram aplicados às salas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro falarei da proposta de ensino das línguas estrangeiras para as escolas, em seguida, da importância dessa disciplina. Depois, da sua proposta de ensino no Cepae e, na sequência, a análise feita dos questionários.

2 O INÍCIO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS ESCOLAS

O ensino da língua estrangeira no Brasil está impregnado na nossa história, afinal, quando os portugueses chegaram aqui, já havia vários idiomas indígenas e tanto os índios quanto os portugueses precisaram aprender a língua do outro.

As primeiras escolas fundadas pelos Jesuítas ensinavam o grego e o latim, então chamadas de línguas clássicas. Na sequência vieram o francês, inglês, alemão e italiano como línguas modernas. O problema

era que tanto as línguas modernas quanto as clássicas eram ensinadas da mesma forma.

Segundo Leffa (1999, p. 5):

Somando os anos de estudo prescritos para cada língua, o número de línguas ensinadas e estimando uma carga horária semanal de 2 a 3 horas, (...) mostram que os alunos, durante o império, estudaram no mínimo quatro línguas no ensino secundário, muitas vezes cinco e, às vezes, até seis, quando a língua italiana, facultativamente, era incluída. Embora o número de línguas ensinadas tenha permanecido praticamente o mesmo, o número de horas dedicadas ao seu estudo foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade no fim do império.

Durante a primeira República, a carga horária das línguas estrangeiras passou de 76 para 29, o italiano deixou de ser ensinado e o inglês e o alemão passaram a ser obrigatórios, mas não as duas ao mesmo tempo.

A Reforma Capanema de 1942, segundo Leffa (1999, p. 9):

(...) ainda que criticada por alguns educadores (...), foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais.

No entanto, outras reformas vieram e com elas o declínio das línguas estrangeiras. O latim, com raras exceções, deixou de ser ensinado e o francês teve sua carga horária diminuída, já o inglês conseguiu se manter.

Para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, as línguas estrangeiras modernas resgataram a importância que ao longo do tempo

lhes foi negada. Foram consideradas muitas vezes como uma disciplina pouco significativa, conseguiram adquirir a posição de disciplina tão importante quanto qualquer outra do ponto de vista da formação do indivíduo. Foram integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. As línguas estrangeiras passaram a ser consideradas parte fundamental do conjunto de conhecimentos imprescindíveis, proporcionando ao estudante uma aproximação a várias culturas e, como consequência, fazendo com que tenha uma integração num mundo globalizado.

A dificuldade de se estudar as línguas estrangeiras está presente há muito tempo, por exemplo, em determinados períodos históricos, o estudo era focado apenas no latim e no grego, enquanto em outros momentos o privilégio foi dado às línguas modernas. Mas o número reduzido de horas voltadas ao estudo das línguas e a falta de professores qualificados e de uma didática moderna são responsáveis pelas aulas monótonas e repetitivas que desmotivam alunos e professores, desvalorizando conteúdos importantes à formação educacional dos estudantes.

Outro fator responsável pela desvalorização da língua estrangeira está ligado ao fato de a língua que predomina no currículo ser o inglês, existiu um decaimento no interesse pela aprendizagem de outras línguas e a consequência foi um menor número de professores formados em outros idiomas. O país vivenciou uma carência de materiais didáticos e, quando os havia, o preço não era acessível à grande parte dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados pelo governo federal para guiar as equipes escolares na efetivação de seus trabalhos. Servem como referências básicas para a construção da grade curricular. Foram criados em 1996 com o objetivo de difundir os princípios da reforma curricular e conduzir os professores na procura de novas metodologias e abordagens, incentivando o raciocínio e a capacidade de fazer com que o aluno se interesse a aprender mais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como função a padronização do

ensino no país, estabelecendo um alicerce fundamental para conseguir orientar a educação formal e a relação escola-sociedade no cotidiano.

Elaborou-se um novo perfil para o currículo escolar, que está em um constante processo de construção, apoiando-se em competências básicas para a introdução dos alunos à idade adulta, influenciando de maneira positiva o desempenho do professor, já que os métodos de ensino e aprendizagem devem ser sempre revistos e aperfeiçoados.

Foi feita também uma consulta em todo o país aos currículos oferecidos pelas secretarias estaduais de educação e por algumas redes municipais. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) interrogou professores de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, e também avaliou os livros didáticos mais utilizados para esses anos, com o propósito de verificar a qualidade do ensino e para decidir sobre qual será a grade curricular dos alunos.

No Cepae, o francês e o inglês eram ensinados desde 1969, no Ensino Fundamental e só o inglês no ensino médio. Em 1972, os alunos do Ensino Médio puderam escolher entre os dois idiomas. Em 1995, francês e inglês passaram a ser obrigatórios nos ensinos Fundamental e Médio. Em 2001, com a chegada do espanhol, as três línguas passaram a ser oferecidas, obrigatoriamente no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, ficou o espanhol como língua estrangeira obrigatória e como optativa o francês ou o inglês.

3 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

A língua estrangeira se tornou um meio muito presente em nosso cotidiano tanto nas atividades de lazer, quanto nos ramos profissional e acadêmico, levando a uma maior “inclusão” do indivíduo em todo o mundo.

Um dos principais fatores que levam uma pessoa a estudar alguma língua estrangeira é o destaque que ela receberá, tendo um maior

potencial de empregabilidade em uma área muito disputada. Também poderá receber um aumento salarial em relação a outros que não possuem o mesmo conhecimento, poderá receber propostas de trabalhos no exterior, etc.

Já no ramo acadêmico, poderá ter acesso às informações que estão no texto original da língua estrangeira, ir a palestras estrangeiras, se comunicar facilmente com pessoas de outros países, terá mais oportunidades de fazer intercâmbio, participar de congressos no exterior, etc.

Para a vida pessoal, o indivíduo terá acesso a novas culturas, conhecerá novos hábitos de vida totalmente diferentes dos de seu país ou cultura, as viagens ao exterior serão facilitadas, pois não haverá dificuldade na comunicação, entre outros fatores positivos.

4 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CEPAE

O Cepae tem três departamentos de língua estrangeira: espanhol, francês e inglês. Pensando em uma melhor forma de desenvolver suas atividades, os departamentos conquistaram o direito de dividir duas turmas, A e B, com 60 alunos em três turmas, A, B e C, com 20 alunos cada. O número reduzido de alunos permite a elaboração de atividades mais dinâmicas e também de tentar desenvolver as quatro habilidades: a compreensão e a produção escritas e a compreensão e a produção orais.

Os departamentos têm um projeto pedagógico comum e, nele, encontramos seus objetivos:

O trabalho das subáreas de Línguas Estrangeiras (LE) baseia-se na ideia de que a aprendizagem de LE contribui para a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Constitui, assim, função dessa aprendizagem, o engajamento discursivo do aprendiz (...) - (PROJETO PEDAGÓGICO DE LE, p. 1).

As línguas estrangeiras buscam desenvolver atividades com o suporte de métodos, projetos, aulas lúdicas e interculturalidade.

5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

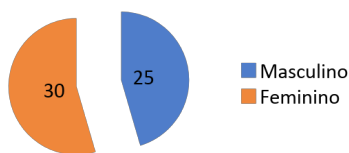
Na tentativa de descobrir o que os alunos pensam a respeito da disciplina de língua estrangeira na escola, resolvi aplicar um questionário com 10 perguntas. Para isso, escolhi as turmas finais dos ensinos Fundamental e Médio. Minha expectativa era verificar se a mudança de fases, conclusão do Fundamental para o Médio e término da Educação Básica para a universidade, e ainda, a alteração etária dessa fase: adolescentes e jovens, e outros fatores interfeririam na forma de ver e estudar a língua estrangeira.

A escola tem duas turmas de 9º anos, A/B, e 3º anos, A/B, cada uma com 30, totalizando 120 alunos. Contudo, não foi possível colher todos os questionários, por isso, os gráficos abaixo se referem a 55 alunos dos 9º anos e 45 dos 3º anos.

Algumas questões não foram demonstradas nos gráficos porque as respostas dos alunos não foram coerentes com a pergunta ou porque apenas um número pequeno conseguiu respondê-las.

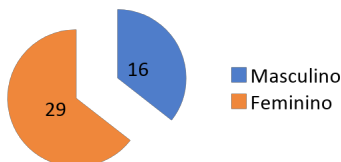
Dos participantes:

Gráfico 1 - 9º anos

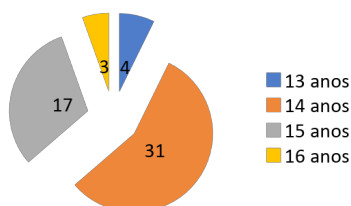


Fonte: Elaborado pela aluna.

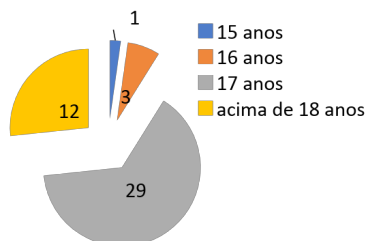
Gráfico 2 - 3º anos



Fonte: Elaborado pela aluna.

Idades:**Gráfico 3 - 9º anos**

Fonte: Elaborado pela aluna.

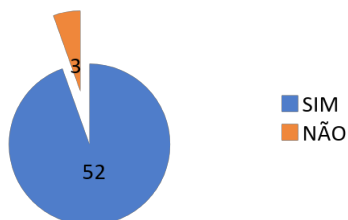
Gráfico 4 - 3º anos

Fonte: Elaborado pela aluna.

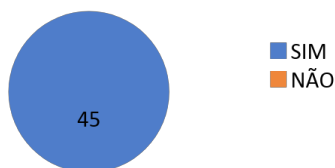
Do questionário:

Primeira questão: Você acha importante o estudo de alguma língua estrangeira? () sim () não. Por quê?

Se observarmos esse gráfico constataremos que é visível a importância do estudo de alguma língua estrangeira para os alunos do 9º ano do Cepae, pois, com a análise dos dados do questionário, 52 pessoas disseram que sim, é importante o estudo de alguma língua estrangeira, e apenas 3 acham que não é importante.

Gráfico 5 - 9º anos

Fonte: Elaborado pela aluna.

Gráfico 6 - 3º anos

Fonte: Elaborado pela aluna.

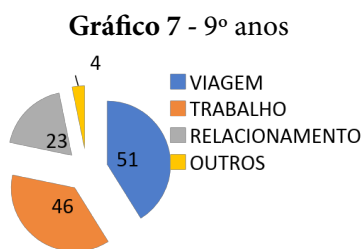
Para os alunos do 3º ano do Cepae, é visível a importância do estudo de alguma língua estrangeira, pois, na análise de questionário, obtive 100% de respostas “sim” para a primeira questão.

Independentemente do gênero ou da faixa etária dos participantes, é perceptível que, para a maioria dos que responderam ao questionário, o estudo de uma língua estrangeira é importante.

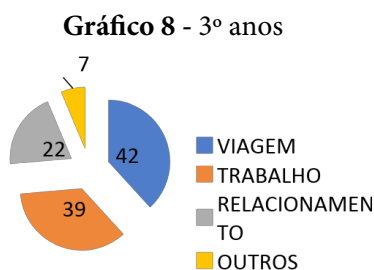
Segunda questão: Como você acredita que irá utilizar a língua estrangeira aprendida futuramente?

() viagem () trabalho () relacionamentos
() outros: _____

Na segunda questão, a opção “Viagem” prevaleceu, aparecendo em 51 questionários analisados. Em segundo lugar, ficou “Trabalho”, em 46 questionários. “Relacionamentos” constou em 23 questionários, ficando em terceira colocação. Não houve respostas relevantes na opção “outros”.



Fonte: Elaborado pela aluna.



Fonte: Elaborado pela aluna.

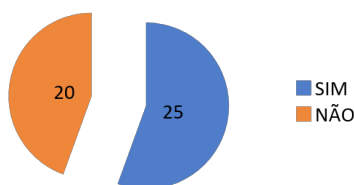
Para o gráfico dos questionários dos 3º anos do Cepae, a opção “Viagem” também prevaleceu, aparecendo em 42 dos 45 questionários obtidos. Em segundo lugar, ficou “Trabalho”, em 39 questionários. A resposta “Relacionamentos” apareceu em 22 questionários, ficando em terceira posição. É interessante ressaltar que, na questão dois, alguns

alunos disseram que poderão utilizar uma língua estrangeira em mestrados e doutorados na opção “Outros”.

Terceira Questão: Você faz ou já fez algum curso de língua estrangeira fora da sua escola? () sim () não.

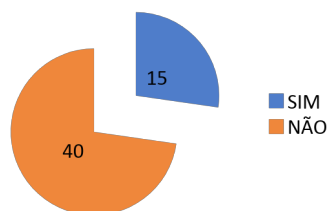
Dos 55 alunos do 9º ano que responderam ao questionário, 15 disseram que sim, já fizeram algum curso de língua estrangeira fora do colégio. Os outros 40 restantes falaram que nunca fizeram.

Gráfico 9 - 9º anos



Fonte: Elaborado pela aluna.

Gráfico 10 - 3º anos



Fonte: Elaborado pela aluna.

Dos 45 alunos do 3º ano que responderam ao questionário, 25 falaram que sim, já fizeram algum curso de língua estrangeira fora do colégio. Os outros 20 restantes disseram que nunca fizeram.

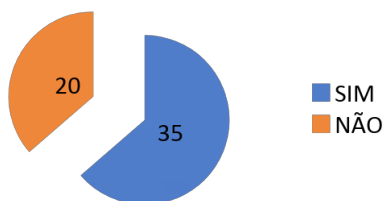
Nas duas turmas, alguns alunos relataram que têm vontade de fazer aulas em cursinhos para aprimorarem os seus conhecimentos na língua. Percebe-se que é grande a quantidade de alunos que estudam em outras escolas, às vezes até com os mesmos conteúdos, mesmo livro didático e, ainda, em alguns casos, até com o mesmo professor.

Quinta questão: Você se sente influenciado por alguém a estudar uma língua estrangeira?

() sim, quem?: _____ () não, por quê? _____

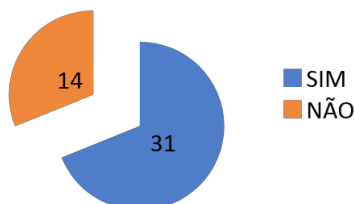
Dos 55 alunos que responderam ao questionário, 35 disseram que se sentem influenciados e 20 falaram que não.

Gráfico 11 - 9º anos



Fonte: Elaborado pela aluna.

Gráfico 12 - 3º anos

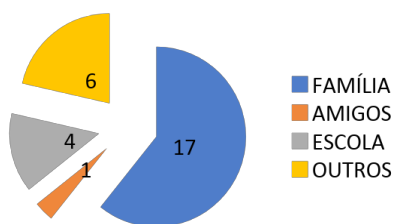


Fonte: Elaborado pela aluna.

Dos 45 alunos que responderam ao questionário, 32 disseram que se sentem influenciados e 15, que não.

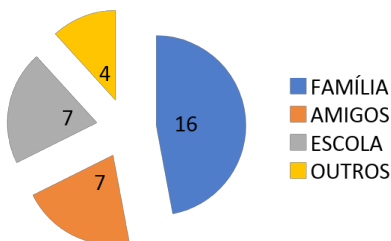
Talvez a expressão “ser influenciado por alguém” tenha incomodado os alunos, pois muitos responderam: “não, porque ninguém me influencia”. Outros alunos relataram que não se sentem influenciados por sentirem vontade própria, por gostarem. Os que relataram que se sentem influenciados, disseram que a influência vem basicamente da família e amigos, e por considerarem importante.

Gráfico 13 - 9º anos



Fonte: Elaborado pela aluna.

Gráfico 14 - 3º anos



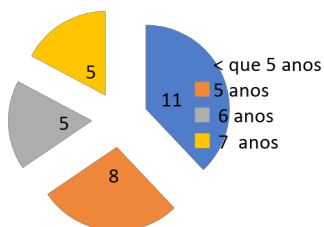
Fonte: Elaborado pela aluna.

É importante observar que a família está no topo dessa influência positiva, que é estudar outro idioma. A posição que a escola ocupa é que traz surpresa, pois acredita-se que é a escola que mais motiva os alunos a estudarem, que alerta sobre as necessidades presentes e futuras e, com isso, demonstra a necessidade do estudo na vida das pessoas. Refletindo sobre essa questão, talvez a escola devesse rever sua metodologia e o seu papel na motivação do aluno.

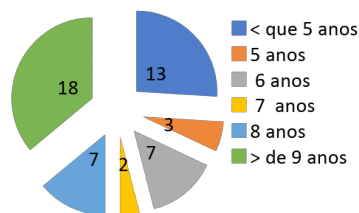
Sexta questão: Com quantos anos você teve seu primeiro contato com a língua estrangeira?

Décima questão: Com qual idade você acredita ser interessante iniciar o estudo de algum idioma?

Gráficos 15 e 16 - 9º anos 6ª e 10ª questões



Fonte: Elaborado pela aluna.

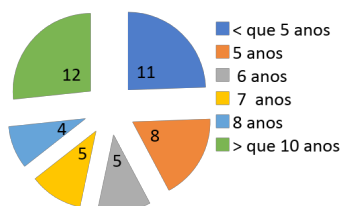


Fonte: Elaborado pela aluna.

Gráficos 17 e 18 - 3º anos 6ª e 10ª questões



Fonte: Elaborado pela aluna.



Fonte: Elaborado pela aluna.

A maioria dos alunos teve seu primeiro contato com a língua estrangeira muito cedo e, talvez por essa razão, eles gostariam que o ensino na escola fosse iniciado logo na primeira fase do Ensino Fundamental, sendo uma proposta para os departamentos de línguas, com o objetivo de propagar o ensino, levando-o até a primeira fase.

Oitava questão: Você acha que apenas com a língua estrangeira dada na sua escola seria possível adquirir fluência em um idioma?

() sim () não. Por quê? _____

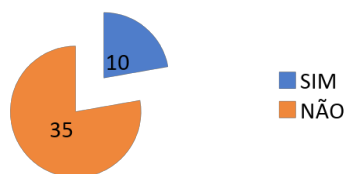
Dos 55 questionários obtidos, 29 pessoas não acham que apenas com a língua estrangeira dada na escola seria possível adquirir fluência, e 26 acreditam que sim.

Gráfico 19 - 9º anos



Fonte: Elaborado pela aluna.

Gráfico 20 - 3º anos



Fonte: Elaborado pela aluna.

Dos 45 questionários respondidos, 35 não acham que apenas com a língua estrangeira dada na escola seria possível adquirir fluência e apenas 10 consideram que sim.

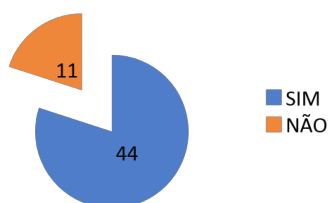
As justificativas estão relacionadas ao ensino ser básico, por ser dada em pouco tempo, por ser um ensino superficial e não aprofundar o conteúdo; 10 alunos responderam que acreditam ser possível, mas depende do interesse e dedicação do aluno.

Nona questão: Você acha que os colégios públicos deveriam ter mais opções de línguas estrangeiras? () sim () não.

Por quê? _____

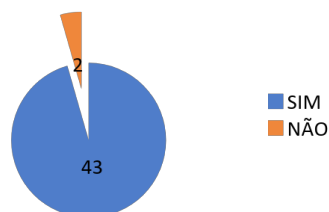
Dos 55 questionários obtidos, 44 acreditam que os colégios públicos deveriam ter mais opções de línguas estrangeiras. E 11 pessoas disseram que não. Algumas respostas obtidas foram: Incentivar os alunos a aprenderem novas línguas estrangeiras, para facilitar viagens internacionais, ter alunos mais qualificados, etc.

Gráfico 21 - 9º anos



Fonte: Elaborado pela aluna.

Gráfico 22 - 3º anos



Fonte: Elaborado pela aluna.

Dos 45 questionários respondidos, 43 acreditam que os colégios públicos deveriam ter mais opções de línguas estrangeiras e apenas dois disseram que não. Algumas respostas obtidas em ambos os anos foram: incentivar os alunos a aprenderem novas línguas estrangeiras, para facilitar viagens internacionais, ter alunos mais qualificados, etc.

Não identifiquei diferenças entre a forma de pensar das meninas em relação aos meninos. O que ficou claro é que as meninas, especialmente dos 9º anos, tiveram um maior capricho ao responder ao questionário, preenchendo todas as questões e sempre procurando justificar suas respostas, enquanto que os meninos aproveitaram para fazer “gracinhas”, como mentir suas idades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Trabalho de Conclusão de Ensino Médio (TCEM) tratou sobre a importância da língua estrangeira nas escolas, especialmente no Cepae, pois foi onde fiz a coleta de dados para a minha pesquisa. Procurei saber qual era a importância dada pelos alunos às línguas ensinadas no colégio, para qual função eles acreditariam que elas seriam utilizadas, se já fizeram ou não algum curso de língua estrangeira fora do ambiente escolar, se existe algo ou alguém que os influencia a estudar ou não outros idiomas, etc. Também busquei conhecer as opiniões a respeito da possibilidade de se adquirir fluência em um idioma apenas com o que é ensinado nas escolas, entre outros fatores.

Por meio deste trabalho, pude perceber que a língua estrangeira é de extrema importância para a vida profissional e pessoal dos alunos que participaram da pesquisa. Já tinha percepção dessa relevância, mas apenas quando desenvolvi o trabalho direcionado ao assunto que consegui compreender que é um tema muito polêmico e que ainda pode ser bastante aprimorado.

A perspectiva de que o trabalho realizado possa vir a ser utilizado pelos professores do departamento de línguas estrangeiras, para aprimorar a didática delas nas escolas é um longo processo que precisará de uma boa análise para que haja um maior alcance do “público”, tendo uma possível relevância até mesmo para eles, para que constatem de forma mais objetiva a visão dos alunos com relação às aulas e também com o intuito de que estas sejam mais produtivas e motivadoras. É claro que para os alunos as línguas estrangeiras são importantes, mas ainda falta certa maturidade em relação ao comprometimento com as aulas, aprendizagem, etc.

Pessoalmente, a experiência de se fazer um trabalho com esse tema foi muito gratificante, pois pude ter um contato maior com professores e alunos, podendo verificar qual era a opinião em relação ao que

era ensinado, e acredito que irá influenciar até mesmo os métodos de ensino dos professores que poderão lê-lo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Bases Legais da Educação Nacional:** Constituição da República e LDB (Lei 9.393/96).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília, 2002.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998.

CEPAE/UFG. **Projeto Pedagógico de Língua Estrangeira.** Goiânia.

LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LES DIX bonnes raisons pour apprendre le français. Disponível em: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr> . Acesso em: jul. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

Universidade Federal de Goiás
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Questionário:

1.Você acha importante o estudo de alguma língua estrangeira?

() sim () não. Por quê?

2.Como você acredita que irá utilizar a língua estrangeira aprendida futuramente?

() viagem () trabalho () relacionamentos

() outros: _____

3.Você faz ou já fez algum curso de língua estrangeira fora da sua escola?

() sim () não.

4. Se sim, qual foi o motivo? Se não, tem vontade de fazer? Por quê?"

5.Você se sente influenciado por alguém a estudar uma língua estrangeira?

() sim, quem?: _____

() não, por quê? _____

6. Com quantos anos você teve seu primeiro contato com a língua estrangeira?

7. Quais são os idiomas considerados por você como os mais importantes?
(Sendo 1 para o mais importante e 4 para o menos importante).

1° _____ 3° _____

2° _____ 4° _____

8. Você acha que apenas com a língua estrangeira dada na sua escola seria possível adquirir fluência em um idioma?

() sim () não.

Por quê? _____

9. Você acha que os colégios públicos deveriam ter mais opções de línguas estrangeiras?

() sim () não.

Por quê? _____

10. Com qual idade você acredita ser interessante iniciar o estudo de algum idioma?

BULLYING: ANÁLISE DE PROJETOS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO

Ms. Thales Cavalcanti e Castro
Kamilla Oliveira Carvalho

RESUMO

O *bullying* é um tipo de violência caracterizado pelo desequilíbrio de poder entre pares que pode causar sérios danos físicos e psicológicos. Tendo isso em vista, o presente trabalho teve como objetivo analisar projetos de prevenção e intervenção, a respeito do *bullying*, disponíveis na base de dados Google Acadêmico. Foram analisados quatro artigos acadêmicos. A análise deu-se com base no que foi proposto nos artigos categorizando-as em propostas de intervenção ou de prevenção. Posteriormente, foram apontadas as lacunas e evidenciados os pontos positivos. A maior parte dos trabalhos analisados são relatos de outros trabalhos e apresentam uma visão individualizada do problema, que desconsidera o contexto social do sujeito que sofre e/ou pratica *bullying*. Algumas propostas de prevenção são escassas de detalhes, dificultando a reutilização dessas ideias, além disso elas pouco envolvem a família na hora de resolver o problema. Na categoria propostas de intervenção, percebe-se a tentativa de agir em macro envolvendo pessoas que diretamente não praticam *bullying*, mas que estão indiretamente relacionadas. É importante que as discussões sobre esse tema continuem, de modo a

conscientizar sobre a seriedade do problema e contribuir para a criação de projetos de prevenção e intervenção cada vez mais eficientes.

Palavras-chave: Bullying. Prevenção. Intervenção.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Ivanovski, Kastelic e Tontini (2009), o termo *bullying* foi utilizado pela primeira vez pelo professor universitário Dan Olweus, em 1980, na Noruega. Entretanto, é possível encontrar artigos anteriores a essa data relacionando o termo ao fenômeno, tal como o artigo “Teasing and Bullying”, escrito por Frederic L. Burk no final do século XIX (BURK, 1897).

No Brasil o fenômeno passou a ser estudado recentemente e as primeiras pesquisas só foram realizadas em 2000 (LOPES NETO et al. 2003; CATINI, 2004; CONSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; BEAUDOIN; TAYLOR, 2006 apud BOTELHO; SOUZA, 2007).

Bullying é uma palavra de origem inglesa, cujo radical, *bully*, significa “valentão”. *Bullying*, em uma amplitude menor que da língua original, já que não há uma tradução literal para o português, pode ser entendido como intimidação (LISBOA; BRAGA; EBERTA, 2009). O termo abarca todo tipo de agressões sistemáticas diretas ou indiretas, sem motivação aparente, de forma intencional, em que um ou mais praticam repetidas vezes, entre pares, e nessa relação há uma falta de equilíbrio de poder (ALMEIDA et al., 2007; BRONFENBRENNER, 1996 [1979]; OLWEUS, 1993; SALMIVALLI et al., 1998, apud LISBOA; BRAGA; EBERTA, 2009).

É importante ressaltar que se tratando de uma relação entre pares não está inclusa a relação aluno/professor ou aluno/funcionário, ainda que algumas leis estadunidenses aceitem a relação abusiva contra o patrimônio e funcionários (IVANOVSKI; KASTELIC; TONTINI, 2009).

É recorrente a discussão em prol das configurações dos agressores, vítimas e testemunhas nos casos de *bullying*. As vítimas são caracterizadas por aquelas pessoas que recorrentemente são agredidas. Elas podem ter dificuldade de reagir e reverter essas situações, serem inseguras, pouco sociáveis e desacreditarem que essa situação de agressão possa ser mudada (NETO; SAAVEDRA, 2004; LD ONLINE, 1998; PEARCE; THOMPSON, 1998; RAVENS-SIEBERER et al., 2004; SHROFF PENDLEY, 2005; DAWKINS, 1995; SMITH et al., 2004, apud LOPES; NETO, 2005).

Os agressores podem ser pessoas populares, terem comportamentos antissociais e/ou agressivos, serem impulsivos e em geral mais fortes que as vítimas. Eles também enxergam essas atitudes agressivas como algo positivo (PEARCE; THOMPSON, 1998; CHESSON, 2005; KIDS HEALTH, 2005, apud LOPES; NETO, 2005).

As testemunhas são aquelas que presenciam o *bullying*, mas não o praticam diretamente, dentro desse grupo existem os observadores, que não tomam nenhuma atitude, apenas observam, e os defensores, que tentam proteger as vítimas (FEKKES, et al., 2005, apud LOPES; NETO, 2005). A falta de atitude dos observadores favorece para que essa relação continue (NETO; SAAVEDRA, 2004; DAWKINS, 1995 apud LOPES; NETO, 2005).

É importante ressaltar que os casos de *bullying*, ainda que sujeitos a ocorrer em outros meios como o virtual, têm prevalência no ambiente escolar, provavelmente por ser o espaço em que há maior interação entre os pares (LISBOA; KOLLER, 2004 apud LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009).

A pesquisa “Um Estudo sobre *Bullying* entre Escolares do Ensino Fundamental” (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009), realizada com 283 crianças, alunos da quinta e da oitava série de escolas periféricas e centrais, que atende à rede estadual de ensino do município de Presidente Prudente-SP, aponta a recorrência dos casos de *bullying* entre os infantes, revelando que já foram vítimas de *bullying* 17% dos alunos de quinta

série da escola periférica e 12,8% dos alunos da quinta série da escola central, enquanto nas oitavas séries esse número passa para 14,9% dos alunos da escola periférica e 15,4% dos alunos da escola central.

Em outra pesquisa realizada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia), com 5.500 alunos de quinta a oitava série, de 40,5% que dizem estar envolvidos com o *bullying* 16,9% relatam ser alvos e 10,9% alvos e autores (LOPES NETO, 2005 apud FACHIN; MIZIARA, 2012).

Em outros países, como a Colômbia, mais especificamente em ciudad Bolívar, Bogotá, em 2008, a pesquisa “Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media” revelou que, de 31.226 alunos com idade escolar entre a sexta e a décima primeira série, 21,8% já sofreram *bullying* (CEPEDA-CUERVO et al., 2008 apud FACHIN; MIZIARA, 2012). Em Naples, Flórida, Estados Unidos, no ano de 2011, a ocorrência entre 346 alunos do ensino básico como vítima representava 49,1% (PERGOLIZZI et al. apud FACHIN; MIZIARA, 2012).

Já na pesquisa de Moura et al. (2011 apud FACHIN; MIZIARA, 2012) em Pelotas, Rio Grande do Sul, 17,6% de 1075 alunos dentro da idade escolar da primeira à oitava série já foram vítimas do *bullying*.

O tema do trabalho foi escolhido em decorrência da minha vivência pessoal como vítima e testemunha do *bullying* e a percepção da grande quantidade de crianças que são afetadas, no âmbito cognitivo e emocional, devido a esse tipo de agressão.

É importante ressaltar que o *bullying* pode acarretar diversos distúrbios físicos e psicológicos às vítimas, tais como: cefaleia, dor abdominal e de garganta, náuseas, vômitos, anorexia, enurese, distúrbios escolares, tristeza e insônia (ESPERON, 2004; PALACIOS; REGO, 2006 apud ALMEIDA, CAVALCANTE; SILVA, 2008). Nesse sentido reconhece-se a gravidade e a necessidade de se discutir e construir trabalhos que sejam eficazes para combater o *bullying*.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

O presente trabalho pretende analisar relatos de projetos relacionados ao *bullying* com estudantes da educação básica.

2.2 Objetivos específicos

Avaliar projetos de prevenção à ocorrência de *bullying* com estudantes.

Analisar projetos de intervenção com estudantes que já sofreram *bullying*.

Discutir as contribuições e os limites dos trabalhos analisados.

3 METODOLOGIA

A realização deste trabalho ocorreu por meio do levantamento de trabalhos acadêmicos que relacionavam o fenômeno *bullying* a ações preventivas ou de intervenção. A base de dados empregada foi o Google Acadêmico. Utilizando a expressão “projetos de intervenção para casos de *bullying*”, no dia 6 de agosto de 2016, foram encontrados 5.480 trabalhos, mas devido ao limite de tempo foram analisados apenas os títulos dos 50 primeiros trabalhos.

Durante a seleção de trabalhos por título alguns pareciam não se enquadrar no perfil da pesquisa, já que estavam relacionados a outros assuntos, que não a intervenção e/ou a prevenção de casos de *bullying*, ou estavam em inglês, por isso estes 26 trabalhos foram excluídos, de modo a restar apenas 24 trabalhos. Na segunda etapa de seleção foi lido o resumo dos 24 trabalhos restantes, entretanto, quatro deles tinham como ponto central questões jurídicas, que não é o foco desse trabalho, ou não tinham nenhuma relação com o *bullying*, tal como: Interven-

ção comunitária com o grupo de adolescentes: relato de experiências do projeto EBA.

Em função do limite de tempo, dos 20 trabalhos apenas os artigos foram selecionados, excluindo-se dissertações de mestrado, teses de doutorado, partes de livros, especialização, monografias e seminários de iniciação científica, totalizando seis trabalhos, entretanto, dois deles não estavam disponíveis e ficaram apenas quatro trabalhos:

Quadro 1 - Trabalhos analisados

Ano	Autor	Título
2009	Lisboa, Braga e Ebert	O fenômeno <i>bullying</i> ou a vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção.
2009	Amorim	<i>Bullying</i> : Compreensão e intervenção - experiências internacionais.
2010	Sousa e Garcia	Estratégias de ação do pedagogo diante de alunos que praticam e dos que são alvos de <i>bullying</i> .
2016	Francisco e Libório	Nota sobre alguns desdobramentos necessários nos programas de combate ao <i>bullying</i> escolar: uma análise histórico-cultural.

4 DESCRIÇÃO DOS TEXTOS

O tópico a seguir pretende, resumidamente, contextualizar o leitor acerca dos trabalhos que foram analisados, levantando os conceitos, as definições e as reflexões realizadas. As propostas de prevenção e proposta de intervenção serão abordadas com maior profundidade e analisadas no tópico seguinte.

O texto de Lisboa et al. (2009) faz, no início, uma contextualização do assunto *bullying* por meio de uma revisão histórica e a significação do fenômeno abordando pontos e acontecimentos marcantes, a origem da palavra, o termo utilizado em diferentes línguas, dados atuais da ocorrência do fenômeno e o que é considerado *bullying*. Posteriormente

se aprofunda nas formas de manifestação, diferença de gênero e papéis sociais trazendo uma abundância de conceitos e dados, que vão desde o que motiva a sua ocorrência até a porcentagem de determinados tipos de vítimas, entretanto os autores não refletem acerca das informações apresentadas.

Em outro tópico, eles falam sobre os fatores de risco, o ciclo de causa e consequências do *bullying*, e finalizam fazendo suas considerações finais, que sugerem diversos meios de intervir e prevenir os riscos, o que já vem sendo feito e os efeitos positivos do *bullying* para resiliência dos jovens. De modo geral, os autores apresentam, ao longo do texto, uma visão individualizada do problema, pensam no indivíduo como agente causador e não no contexto social no qual está inserido.

No trabalho de Amorim (2009), o autor introduz trazendo algumas reportagens relacionadas ao fenômeno e, em seguida, responde à questão “o que é bullying?”. Para isso ele usa a definição elaborada por Olweus, caracteriza os papéis de todos os envolvidos e apresenta possíveis situações pelas quais os envolvidos passam para assumir tal papel. Em outro tópico discorre sobre as consequências do *bullying* e traz para o quarto tópico as pesquisas de diversas partes do mundo, algumas foram apenas citadas e em outras o autor se aprofundou explicando um pouco mais. Por fim, faz suas considerações finais propondo algumas ações preventivas e outras interventivas.

O terceiro trabalho, de Sousa e Garcia (2010), diverge dos demais apresentados, pois relata um projeto desenvolvido e aplicado pelas próprias autoras. No início, elas fazem uma breve explicação sobre o projeto (como ele foi aplicado, onde, as estratégias utilizadas) e depois apresentam uma introdução teórica trazendo a definição de *bullying* e algumas pesquisas que apontam a grande ocorrência desse tipo de violência escolar.

Em seguida, as autoras caracterizam as vítimas e os agressores e discorrem sobre projetos anti-*bullying* para então falar sobre o seu próprio projeto, que se desenvolveu da seguinte forma: primeiro foi obser-

vado em torno de sete dias um colégio estadual, depois foi organizado um questionário com oito questões e aplicado para 20 funcionários da escola e um outro questionário com cinco questões objetivas e foi aplicado para 60 alunos do sexto ano.

Para os funcionários foram feitas questões como: “O que você entende por violência na escola?”; “Das violências citadas, quais você já observou em sua escola?”. E para os estudantes: “O que é violência?”; “O que leva as pessoas a serem violentas?”. Com base nos resultados coletados foi formulado um material que foi trabalhado com 20 dos estudantes do sexto ano no contraturno das aulas.

Durante seis encontros, foram organizadas dinâmicas, com filmes e músicas, e desenvolvidas atividades visando à conscientização das crianças. Posteriormente, com a finalização desses encontros, o projeto foi discutido entre um grupo de trabalho em rede (GTR) virtualmente, no qual os participantes são professores, que leram e comentaram a respeito do trabalho. Uma das professoras da rede, em resposta ao projeto, propôs em sua escola um júri simulado entre os alunos da turma em que lecionava.

Nas considerações finais as autoras entendem a necessidade de se resgatar valores para que o currículo de formação humana seja construído como um todo. Ressaltam que o fenômeno pode ser natural para aqueles que não sofrem diretamente, entretanto, para aqueles que sofrem, é completamente o oposto. Essas ações, no ponto de vista das autoras, são derivadas de relações interpessoais desenvolvidas dentro da escola e que nesse contexto a família não deve abrir mão do seu papel.

Elas acreditam que o projeto desenvolvido por elas contribui significativamente e que é necessário seguir por essa vertente continuando a pensar no que pode ser feito. A escola também tem um importante papel nesses conflitos e, portanto, deve repensar os seus objetivos.

O trabalho de Francisco e Libório (2016) segue uma linha diferente que a dos demais autores. Eles entendem o *bullying* como um reflexo da sociedade capitalista e questionam os projetos de intervenção

que têm sido desenvolvidos, pois acreditam que não estão sendo trabalhados pela raiz, como um todo, e usam a teoria histórico-cultural para mostrar como esses poderiam ser melhorados. O trabalho foi resultado de um doutorado sanduíche, por isso foi trabalhado em parte no Brasil e na outra parte na Espanha, fazendo com que apenas trabalhos desenvolvidos nesses dois países fossem analisados por eles.

No começo, os autores falam um pouco sobre a violência e o Estado como agente violentador do homem, usam a definição de Olweus para explicar o que é *bullying*, ressaltando sua importância, mas também sua insuficiência para a atualidade. Os autores discorrem também sobre marcos importantes relacionados ao *bullying* e traçam as consequências que vítimas, agressores e espectadores têm ao serem sujeitos a esse tipo de situação. Posteriormente, eles citam alguns programas realizados e fazem algumas ponderações em relação a eles, no sentido de avançar do estágio imediatista, que se tem visto nesses programas.

Os autores criticam a ideia conformista de o sujeito se adaptar à realidade e apontam o aprofundamento de questões como: Estado, democracia, descentralização, participação e autonomia, por meio da arte, algo necessário a ser trabalhado nos programas, pois assim o sujeito retornará à consciência e se libertará da alienação. Acreditam que por meio da transformação do social o *bullying* poderá ser erradicado, visto que ele é apenas um reflexo da violência presente na sociedade. Por fim eles consideram que o *bullying* é um reflexo do social que não será erradicado com os programas de intervenção que têm sido desenvolvidos, mas que o estudo mais amplo desse problema por meio da arte pode solucioná-lo.

5 RESULTADOS E ANÁLISE

Em uma pré-análise, foram criados três eixos de análise: definição, propostas para trabalhos futuros e tipos de intervenção - prevenção ou intervenção com quem sofreu - entretanto percebeu-se que tais ca-

tegorias não atendiam aos objetivos do trabalho e que alguns deles não se encaixavam exclusivamente em prevenção ou intervenção, pois possuíam mais de uma proposta. Nesse sentido, optou-se por não elencar os trabalhos nas categorias criadas e sim as diversas propostas apresentadas pelos autores, além disso, algumas delas podem aparecer nas duas categorias, pois não estão bem especificadas nos trabalhos.

As propostas apresentadas nos trabalhos foram divididas em duas categorias: *prevenção* e *intervenção*. Entende-se como *prevenção* as propostas de ação antes da ocorrência do *bullying* e *intervenção* as propostas de ação depois da sua ocorrência.

O trabalho de Lisboa et al. (2009) apresenta quatro propostas de prevenção: (1) a escola ensinar seus alunos a lidarem com seus sentimentos e dificuldades; (2) a respeitar o diferente, de modo a construir relacionamentos saudáveis; (3) desenvolver projetos nas escolas; e (4) criar ambientes cooperativos. E propõe como propostas de intervenção: maior atenção dos funcionários das escolas, comprometimento e orientação dos pais, meditação para as crianças, para que se tornem menos violentas, trabalhar com pais e alunos a psicoeducação focal, atendimento clínico em consultórios particulares para vítimas e agressores, a partir de um encaminhamento feito pela escola, e desenvolvimento de projetos, que, neste caso, como não ficou bem especificado, se encaixa nos dois.

É importante ressaltar que, apesar da grande quantidade de propostas, em comparação aos outros trabalhos analisados, algumas delas foram pouco desenvolvidas e seriam necessárias mais discussões em relação a elas, como o modo que os professores trabalhariam a construção de um relacionamento saudável em sala de aula.

O trabalho de Amorim (2009) propõe como prevenção a construção da autoestima nos alunos. E estabelecem como proposta de intervenção ações por meio da Lei 11.875, enfrentamento por meio das instituições de combate à violência escolar e livros sobre o assunto. O autor não deixa muito claro como se efetivariam essas propostas, além

de algumas delas serem limitadas, como intervenção por meio da Lei 11.875, que vale apenas em São Paulo e tem um foco maior nos educadores e não nos estudantes, afinal é entre eles que ocorre o *bullying*.

Além do que foi proposto pelo próprio autor, ele cita trabalhos que outros autores desenvolveram com essa proposta de prevenir e/ou intervir o *bullying* e algumas pesquisas, tais como: Dan Olweus (1999); Genta, Menesini, Fonzi, Costabile e Smith (1996); Freire, Simão e Ferreira (2006); Avilés (2002); Barrios (2003); Gómez (2009); Matamala e Huerta (2005); Martín, Fernandez, Andrés, Del Barrio e Echeita (2003); Ortega (1999); Gómez (2009); Ju, Wang e Zhang (2009); Donohue e Achata (2007); Hoyos, Aparicio e Córdoba (2004); Chalita (2008).

O estudo de Sousa e Garcia (2010) foi um trabalho aplicado que colocou em prática meios de prevenção. A princípio, os pesquisadores observaram a escola em que foi desenvolvida a pesquisa, depois aplicaram questionários, acerca do fenômeno, para 20 funcionários e, posteriormente, um questionário diferente para 60 alunos do sexto ano. Foram analisados os resultados dos questionários aplicados e com base nisso criado um material que foi trabalhado com 20 crianças no contraturno da aula durante seis encontros.

As atividades executadas, tais como: dinâmica, para caracterizar atitudes violentas observadas na escola, pesquisa e confecção de um glossário com termos relacionados ao *bullying*, desenho das violências percebidas na escola, a construção de um mural com os desenhos e as palavras pesquisadas, atividades de reflexão referentes a frases, ao filme “*Bullying*” e a música “Mais uma vez”, de Renato Russo, em grupo, atividades na folha com base na leitura do gibi “Gritos do silêncio” e a construção de cartazes, tinham como objetivo a conscientização do fenômeno *bullying* e seus efeitos.

Apesar da intenção positiva alguns cartazes não cumpriam essa intenção, pois tinham frases bastante violentas, como: “Se você se acha valentão, cuidado! Valentão acaba no chão”. O trabalho possui uma riqueza de detalhes apresentando gráficos.

Durante todo o texto, Francisco e Libório (2016) discutem a influência do social na ocorrência do *bullying*. Os autores, por meio de uma visão mais ampla, criticam o modo individualizado de se pensar em soluções para o problema, que têm trabalhado e culpabilizado apenas o sujeito. Eles não acreditam que o fenômeno será erradicado desse modo, pois se trata do reflexo da sociedade capitalista e da violência produzida pelo Estado.

Assim, seriam necessárias medidas que trabalhassem a raiz do problema, que seria tornar os cidadãos conscientes do contexto social no qual estão inseridos, sendo a arte um meio a ser utilizado para que essas questões pudessem ser trabalhadas. A proposta de prevenção dada pelos autores é justamente esta, trabalhar por meio da arte questões amplas que abranjam o social e a sua influência sobre o sujeito, a fim de promover a consciência dos sujeitos.

As propostas na categoria prevenção, ainda que uma ou outra foque na vítima ou no agressor, em geral procuram trabalhar todas com os envolvidos (vítimas, agressores, testemunhas). É importante que seja dada essa atenção aos demais envolvidos, pois a ocorrência do fenômeno abrange diversas variáveis, como os motivos para a agressividade do agressor, que não justificam suas ações, mas que devem ser levados em consideração durante a criação de um projeto de prevenção.

Além disso, as testemunhas são afetadas tanto quanto a vítima, porém, de um modo diferente. O resultado de experiências de bullying pode gerar consequências, que serão levadas para o resto da vida dessas pessoas, portanto, assim como os motivos do agressor, merecem atenção.

Percebe-se que as propostas de prevenção analisadas não envolvem a família, sendo ela a base na formação da criança e do adolescente, é importante que não seja excluída, pois é nesse período que se dá o início da construção de suas relações e dos valores que estas envolvem. E para que ela seja saudável, são essenciais a presença e o acompanhamento dos pais, corrigindo os aspectos negativos e estimulando os positivos,

caso contrário, elas podem criar uma visão deturpada de tal, além disso a escola sozinha não consegue lidar com todas as demandas e particularidades de cada um. Exceto o projeto de Sousa e Garcia (2010), não há detalhes de como seriam efetuadas essas propostas, o que dificulta replicação desses trabalhos.

As propostas de intervenção, em sua maioria, tentam envolver toda a comunidade escolar - funcionários, alunos, responsáveis. Uma delas, a de Amorim (2009), propõe o envolvimento da legislação, o que poderia chamar maior atenção para a seriedade do problema. É importante que as propostas, de modo geral, se preocupem com ambos os envolvidos, oferecendo assistência psicológica, de modo a reverter os efeitos da agressão e os efeitos que levaram o agressor a ser agressivo.

Todas as propostas pensam o problema a partir de uma visão individualizada, ou seja, o entendem como algo causado pelo indivíduo, salvo as propostas de Francisco e Libório (2016), que, ao trazerem uma visão divergente e mais ampla, no sentido de entender a influência do meio em que o indivíduo está inserido, possibilitaram a distinção dessas duas visões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho se desenvolveu com base nos objetivos estabelecidos de analisar projetos que carregavam propostas de prevenir e/ou intervir o *bullying*. Assim, a partir de uma seleção, cujos critérios visavam à realização dos objetivos, foram analisados quatro trabalhos. Os trabalhos foram discutidos levantando as lacunas e falhas que cada proposta apresentava e colocando em evidência os aspectos considerados positivos. Percebeu-se uma predominância da visão individualizada do problema, que desconsidera o contexto em que o sujeito está inserido.

A divergência de ideias, propostas, e especialmente de visões dos trabalhos, contribuiu para que as conclusões surpreendessem as expectativas criadas antes do início do estudo, já que o problema era encarado

de forma individualizada e devido a isso esperavam-se propostas condizentes com essa visão, que trabalharia os casos de forma isolada.

O interesse em aprofundar nesse assunto, *bullying*, surgiu devido a experiências de ter participado como vítima e por isso carregava uma visão que pendia mais para tal, focando mais no sofrimento da vítima e desconsiderando todo o processo envolvido na construção do agressor, entretanto, o desenvolvimento deste trabalho me permitiu enxergar essa complexidade.

A realização deste trabalho possibilitou a compreensão de como é construído um trabalho científico, além disso, contribuiu para a proposta do Cepae de promover aos alunos uma visão mais ampla dos fatos e construir a própria reflexão.

Em futuros estudos pretende-se analisar uma amostra maior de trabalhos, pois assim será possível generalizar para outras pesquisas.

Contudo, espera-se que o presente trabalho contribua para estudos futuros, reflexões e construção de projetos eficazes no combate ao *bullying*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Kathanne Lopes; CAVALCANTE, Anamaria; SILVA, Joiceide Sales Campos. Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. The importance of early identification of bullying: a review of the literature. **Rev Pediatr**, v. 9, n. 1, p. 8-16, 2008. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/download/BULLYING/LEITURA%2011.pdf>>

AMORIM, Cloves. **Bullying**: compreensão e intervenção—experiências internacionais. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3442_2206.pdf>

BOTELHO, Rafael Guimarães; SOUZA, José Maurício C. Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e es-

estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, v. 139, p. 58-70, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/BoletimEF.org_Bullying-e-Educacao-Fisica-na-escola.pdf>

BURK, Frederic. The Training of Teachers. **Atlantic Monthly**, v. 80, p. 548-561, 1897. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08919402.1897.10534145?journalCode=vzps20>>

FACHIN, Camila Girardi; MIZIARA, Carmen Silvia Molleis Galego. Perfil epidemiológico de crianças envolvidas em bullying. **Saúde, Ética & Justiça**, v. 17, n. 1, p. 30-37, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sej/article/view/45923>>

FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Notas sobre alguns desdobramentos necessários nos programas de combate ao bullying escolar: uma análise histórico-cultural. **Interacções**, v. 11, n. 38, 2016. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8472>>

_____. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.observatoriodocuidado.org/handle/handle/360>>

IVANOSKI, Nicolle; KASTELIC, Eloá Soares Dutra; TONTINI, Lidian. O papel do pedagogo em relação ao bullying no interior da escola. **Semana acadêmica de pedagogia**, v. 7, p. 1-8, 2009. Disponível em: <<http://www.foz.unioeste.br/~eventos/anaisviisap/textos/O%20PAPEL%20DO%20PEDAGOGO%20EM%20RELACAO%20AO%20BULLYING.pdf>>

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 59-71, jun. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?scrip>>

t=sci_arttext&pid=S1983-34822009000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. 2016.

NETO, Aramis A. Lopes. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06>>

SOUSA, Marcia Aparecida de; GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. **Estratégias de ação do pedagogo diante de alunos que praticam e dos que são alvos de bullying**. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_marcia_aparecida_de_sousa.pdf>

OBESIDADE INFANTOJUVENIL

Profa. Ms. Iris Oliveira de Carvalho
Isabella Neiva Carvalho

RESUMO

Esta pesquisa objetivou verificar a relação entre os hábitos alimentares e a prática de exercícios com a obesidade em crianças e adolescentes. E, ainda, apresentar o que seria recomendado como o ideal para uma boa saúde nesta faixa etária. Para tanto, foi realizada uma pesquisa, no segundo semestre de 2017, com alunos do Ensino Médio de uma escola pública federal da cidade de Goiânia sobre seus hábitos alimentares e a prática de exercícios. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a obesidade como a “doença na qual a gordura se acumulou no organismo a tal ponto que a saúde pode ser afetada”. De acordo com a Associação Brasileira para Estudos da Obesidade e da Síndrome Metabólica (Abeso), a obesidade infantil pode chegar a atingir 75 milhões em 2025. Segundo a OMS, atualmente uma em cada dez crianças no mundo apresenta caso de obesidade, o que caracteriza uma epidemia mundial.

Palavras-chave: Obesidade. Alimentação saudável. Alimentos ultraprocessados. Doenças associadas.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2017 em uma escola pública federal da cidade de Goiânia. Trata-se de um Trabalho de Conclusão do Ensino Médio desenvolvido pelos alunos para a finalização do ano letivo.

O motivo da escolha do tema “Obesidade infantojuvenil” se deve à curiosidade e preocupação que surgiram em relação à situação da epidemia da obesidade, que vem atingindo, cada vez mais, as menores faixas etárias. Como afirma a OMS, atualmente uma em cada dez crianças no mundo apresenta caso de obesidade, tornando essa situação cada vez mais preocupante e caracterizando-a como uma epidemia mundial (OMS, 2003). Dessa maneira, a busca por saber quais são os principais agentes que levam uma criança e/ou adolescente à obesidade e quais as consequências que isso poderia trazer a esses jovens foi a vertente para a realização deste trabalho.

A pesquisa teve como principal objetivo salientar quais são as causas e as consequências da obesidade na situação mundial atual e, principalmente, no Brasil, buscando saber de que maneira o modo de vida atual, que é adotado pela maioria dos jovens, pode ser capaz de afetar a sua saúde e trazer a eles maiores complicações futuras.

Para a realização de todo o trabalho, foi, primeiramente, feita uma pesquisa teórica baseada em vários autores que apresentavam pesquisas científicas acerca do tema abordado. Depois, foi realizada uma pesquisa de campo, no segundo semestre de 2017, com os alunos do Ensino Médio de uma escola pública federal da cidade de Goiânia, com idades entre 15 e 17 anos.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário que buscou informações específicas, como: horas de sono diária; prática de atividade física; casos de doenças na família; horas diárias em frente à TV; consumo semanal de diversos alimentos. O principal objetivo do questionário foi buscar as informações dos hábitos dos participantes visando assim, ao comparar com a pesquisa teórica feita, jus-

tificar e comprovar a relação direta que existe entre os hábitos de um jovem e o seu possível histórico de obesidade. De cinquenta questionários respondidos, foram retirados quatro principais, que eram referentes aos alunos que apresentavam casos de obesidade, e assim analisados e comparados à teoria.

O corpo do trabalho foi dividido em cinco partes. A primeira delas faz uma introdução referente ao tema, abordando a definição de obesidade dada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), também apresenta alguns dados retirados da Associação Brasileira para Estudos da Obesidade e da Síndrome Metabólica (Abeso), em relação à obesidade em crianças e adolescentes.

A segunda parte do trabalho é destinada à abordagem de todas as causas da obesidade, encontradas a partir de diversos autores que buscam relacioná-la com os hábitos e os estilos de vida que esses jovens têm levado. Na terceira parte do trabalho, é feita toda uma análise e descrição de como é e como deveria ser a alimentação das crianças e adolescentes brasileiros.

Em seguida, na quarta parte, todas as consequências que a obesidade pode trazer às crianças são pontuadas, desde as mais simples, como a apneia do sono, até as mais graves, como a Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS), que pode ocasionar infarto e Acidente Vascular Cerebral (AVC). A quinta parte é destinada à análise de dados, em que quatro questionários foram descritos e comparados à teoria, em busca de comprovar a associação entre o estilo de vida dos jovens com a epidemia da obesidade.

Por fim, também fazem parte deste estudo as considerações finais, as referências e apêndice.

2 A OBESIDADE INFANTOJUVENIL

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) define a obesidade como a doença na qual a gordura se acumulou no organismo a tal

ponto que a saúde pode ser afetada. De acordo com a Associação Brasileira para Estudos da Obesidade e da Síndrome Metabólica (Abeso), a obesidade infantil pode chegar a atingir 75 milhões em 2025, e que “em 2015, foram estimadas pelo estudo 107,7 milhões de crianças obesas no mundo” (ABESO, 2017).

Segundo a OMS (2003), atualmente uma em cada dez crianças no mundo apresenta caso de obesidade, tornando essa situação cada vez mais preocupante e caracterizando-a como uma epidemia mundial. Para Enes e Stater (2010, p.165) quando os casos da obesidade aparecem na população jovem, tem se ainda uma maior preocupação, pois nessa faixa etária ela tem se associado com o aparecimento precoce de diversos problemas de saúde, como: hipertensão arterial, ocorrência de diabetes tipo II e distúrbios emocionais, que só apareceriam em uma idade mais avançada.

A cultura norte-americana apresentou seus reflexos no Brasil até mesmo nos âmbitos da alimentação. Os processos de industrialização, juntamente com o capitalismo, transformaram inclusive os hábitos alimentares do mundo moderno.

Segundo Bleil (1998), o modelo fordista de produção deu o grande impulso às indústrias das *junk food* e *fast-food*. A ideia da facilidade e da rapidez na hora de consumir os alimentos surgiu na década de 40 nos Estados Unidos. Bleil afirma que a expansão do consumo do *fast-food* no Brasil começou na década de 50 com a rede de lanchonete *Bob's*, impulsionada pelo modismo refletido da realidade norte-americana de produção e consumo. Juntamente com o consumo elevado dos alimentos ultraprocessados, houve um grande impulso no consumo dos refrigerantes açucarados, o aumento da ingestão de proteínas também surgiu e o hábito de comer demais já imperava na sociedade moderna.

O consumo em massa dos alimentos ultraprocessados, o rápido avanço e sucesso das empresas de *fast-food*, a urbanização nas cidades e a facilidade dos transportes, contribuíram para um estilo de vida mais sedentário, tornando-se tendências que refletiram na obesidade.

Bleil afirma ainda que nos EUA a obesidade se tornou tão frequente que naquele período deixou de ser uma preocupação, e estar obeso era considerado “normal”. Relata, também, que na década de 90 o mercado das redes de *fast-food* já havia crescido 30%. Todas essas mudanças nos hábitos alimentares brasileiros foram contribuindo para o aumento da obesidade no país.

O método mais utilizado para o diagnóstico da obesidade é o Índice de Massa Corporal (IMC). Esse indicador é considerado de grande importância no diagnóstico do sobrepeso e da obesidade, por ser de fácil execução, por sua objetividade de medida e por ter comparação com um padrão de referência. Além disso, atualmente é aceito dentro da comunidade científica. A obtenção do IMC se tem a partir da divisão do peso do indivíduo por sua altura ao quadrado (kg/m^2) (WHO, 1995). Abaixo é apresentada uma tabela que representa o padrão de referência do IMC:

Tabela 1 – Classificação de Peso pelo IMC (B)		
Classificação	IMC(kg/m^2)	Risco de Comorbidades
Baixo peso		Baixo
Peso normal	18,5-24,9	Médio
Sobrepeso	≥ 25	—
Pré-obeso	25-29,9	Aumentado
Obeso I	30,0-34,9	Moderado
Obeso II	35,0-39,9	Grave
Obeso III	≥ 40	Muito grave

Fonte: <https://www.meu-imc.com>

3 CAUSAS DA OBESIDADE

Embora as causas dessa epidemia da obesidade infantojuvenil sejam complexas, é possível associar alguns fatores que são contribuintes

para o seu aumento. Para Fonseca, Sichieri e Veiga (1998), os hábitos de beber muito suco açucarado, que pode ter tanto açúcar quanto refrigerantes adoçados; comer *fast-food* mais do que uma vez por semana e assistir muito à TV ou, como afirma a Abeso (2014), ficar muito exposto à tecnologia (celulares, jogos, *tablets*) e não dormir o suficiente são algumas das principais causas relacionadas aos hábitos destes jovens. A falta da prática de atividade física também tem um importante papel dentro das causas dessa obesidade, na rotina de uma criança e/ou adolescente, essa prática de exercício físico poderia ser suficiente para contrariar a ingestão excessiva de gordura e açúcares (OPAS, 2014, p. 8).

A nova era tecnológica é a principal vertente que leva à falta de prática de atividade física e à exposição elevada à tecnologia. Segundo Paiva e Costa, as brincadeiras tradicionais “de rua”, como pega-pega, esconde-esconde e jogar bola, estão sendo esquecidas pela nova geração, que está completamente envolvida no “novo mundo virtual”.

Ainda de acordo com Paiva e Costa, o uso descontrolado da tecnologia tem destruído os laços afetivos entre as famílias, e tem feito com que as práticas esportivas e a interação social destes jovens estejam ficando para trás, contribuindo para o sedentarismo e, consequentemente, o desenvolvimento da obesidade neles (2015, p. 4-5).

Segundo a Fundação Nacional do Sono (FUNDASONO, 2010), um jovem de 14 a 17 anos deve dormir em média 9 horas/noite. Além da obesidade, a falta de sono pode provocar problemas no desenvolvimento físico de uma criança, já que é na infância que cerca de 90% do hormônio do crescimento é liberado durante o sono. A privação do sono pode aumentar as chances de desenvolver “déficit de atenção”, o rendimento escolar pode ser relativamente mais baixo do que o de uma criança com as horas de sono regulares, desenvolver um comportamento mais agressivo e até mesmo a ansiedade (FUNDASONO, 2010).

Destes fatores, segundo a Abeso (2015), a alimentação infantojuvenil tem sido o principal desencadeador do sobrepeso nas crianças e adolescentes deste século, já que os hábitos alimentares

se mostram caóticos. Os jovens vêm ganhando cada vez mais a “independência” de escolha, o que pode, muitas vezes, levar a hábitos alimentares pouco saudáveis. As refeições são baseadas na ingestão de alimentos de baixo valor nutricional, ultraprocessados e ricos em açúcares e conservantes.

Hernandes e Valentini (2010, p. 54) afirmam que, em alguns casos, a obesidade pode estar relacionada não somente com os hábitos desses jovens, mas também às implicações genéticas dessa criança ou adolescente. Segundo elas, o genótipo pode ter uma influência na distribuição de gordura, na taxa metabólica de repouso, na habilidade de utilizar energia dos alimentos, na composição corporal e até mesmo no comportamento em relação à alimentação. As autoras afirmam ainda que crianças com pais obesos têm maiores fatores de risco para o desenvolvimento da obesidade.

4 ALIMENTAÇÃO INFANTOJUVENIL

Para Mello, Luft e Meyer (2004, p. 176), a alimentação saudável é a ferramenta fundamental para um estilo de vida mais adequado e com menores riscos para o aparecimento de doenças. Segundo o Guia de Alimentação do Ministério da Saúde (BRASIL, 2014, p. 23), uma alimentação saudável é aquela que “todos os grupos de alimentos compõem a dieta diária. Ela deve fornecer água, carboidratos, proteínas, lipídios, vitaminas, fibras e minerais”, dessa forma, a alimentação das crianças e dos adolescentes deve ser, além de balanceada, rica em nutrientes e vitaminas.

Segundo a Opas (2014, p. 9) a redução do consumo de açúcar, juntamente com uma alimentação baseada no consumo diário de frutas, verduras, grãos não refinados, leguminosas de grão, leite, proteínas magras, incluindo peixes e óleos vegetais, e o baixo consumo de carnes vermelhas processadas são essenciais para a prevenção dos prejuízos sérios à saúde, que são relacionados à alimentação.

Ainda segundo o Guia (2014, p. 9), as preferências alimentares pessoais são resultado do preço, do marketing, da disponibilidade e acessibilidade em que são colocados por meio das grandes empresas. Para Almeida, Nascimento e Bolzan (2002, p. 353-355), as crianças podem desenvolver algumas concepções erradas do que é uma alimentação saudável diante de determinadas propagandas e anúncios de televisão. Com apenas 30 segundos de exposição a comerciais de alimentos, os jovens já podem ser influenciados em suas escolhas para certos produtos.

Esse fato evidencia o papel da televisão e das fontes midiáticas no estabelecimento dos hábitos alimentares dessas crianças e adolescentes. Segundo estes autores, os alimentos fazem parte de 27,47% de todas as propagandas e, destes, 60% são dedicados a produtos representados pelo grupo de óleos, gorduras e doces. Nessas propagandas, segundo a pesquisa, há uma total ausência no aparecimento de frutas, verduras e legumes.

Os hábitos alimentares são todos construídos na infância, e toda a promoção e o consumo de produtos energéticos e pouco nutritivos, bebidas açucaradas e *fast-food* na infância interferem em hábitos alimentares que poderiam ser construídos naquela fase de desenvolvimento do indivíduo. Um grande exemplo desse aspecto são os lanches oferecidos em determinadas empresas de *fast-food*, em que a criança “ganha” um brinquedo ao consumir o lanche, induzindo a uma alimentação de baixo valor nutricional, já que ela vai consumir aquele alimento ultraprocessado, gorduroso e açucarado visando ganhar um brinde.

O Plano de Ação cita diversas medidas que estão sendo e podem ser tomadas em relação à alimentação, e o objetivo dessas medidas é deter o crescimento dessa atual epidemia de obesidade e problemas de saúde para que não haja o aumento desses índices atuais (2014, p. 5).

Ainda segundo a Opas, o Brasil exige que pelo menos 70% dos alimentos, que são destinados aos alunos das escolas públicas, sejam

naturais ou com o mínimo de processamento, e que pelo menos 30% de todo o orçamento escolar seja aplicado na compra destes alimentos produzidos pela agricultura familiar local (2014, p. 15).

Também dentro dos hábitos alimentares, tem-se uma relevância na associação da alimentação dessas crianças e adolescentes nas escolas. Para Enes e Stater (2010, p.169) ater-se ao ambiente escolar é um aspecto importante no combate à obesidade, pois é um local de intenso convívio social e de prática regular de atividade física.

Nesse mesmo âmbito, é possível perceber que existe a necessidade de uma maior preocupação com a alimentação dentro das escolas, desde o que as crianças levam nas lancheiras até o que é servido na merenda escolar. Já que é um local que poderia ser de grande influência para hábitos de vida saudáveis é, na grande maioria das vezes, onde esses jovens mais consomem açúcar (balas, sucos de caixinha, refrigerantes), e alimentos ricos em sódios, como salgadinhos, etc.

Logo, ter a atenção dos pais voltada à alimentação escolar é de suma importância, por ser uma grande vertente na busca da redução dos índices de obesidade.

Apontando esses dados, pode-se perceber que já existe uma preocupação voltada à alimentação da população e principalmente para a alimentação das crianças e adolescentes que, como visto, são os alvos principais do marketing e das empresas de alimentos ultraprocessados. Percebe-se, também, que existem medidas a serem aplicadas nas atuais instituições de ensino e que promovem uma alimentação saudável dentro das escolas, mostrando uma preocupação mediante os atuais índices da obesidade infantojuvenil.

O Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014, p. 57-58) fornece alguns exemplos de refeições diárias balanceadas (café da manhã, almoço e janta) comparadas à alimentação da população brasileira. Dentre os exemplos de um café da manhã saudável, estão as opções de refeições compostas por: “Café com leite, pão de queijo e mamão; “Suco de laranja natural, pão francês com manteiga e mamão”.

Esses dois exemplos de café da manhã mostram a possibilidade da ingestão de dois carboidratos mais ricos em calorias (pão francês e pão de queijo) associados à ingestão de frutas. Dentre os exemplos de almoço, estão as refeições compostas por:

Salada de tomate, arroz, feijão, bife grelhado e salada de frutas como sobremesa.

Arroz, feijão, frango cozido, angu, abóbora, quiabo e mamão como sobremesa.

Arroz, alface, tomate, feijão, peixe assado e cocada como sobremesa. (2014, p. 59-60).

Nessas opções apresentadas pelo Guia, a combinação do feijão com arroz aparece em duas, evidenciando características do cardápio brasileiro. Para aumentar as possibilidades do consumo de verduras e legumes, o Guia apresenta várias combinações preparadas cozidas ou como saladas. Em relação à carne vermelha, a opção dada do preparo é grelhada, oferecendo um modo mais saudável de preparo.

Para exemplificar alguns cardápios com a substituição da carne vermelha, houve os preparos de frango e peixe assados ou ao molho. Para a janta as combinações foram: “Salada de folhas, macarrão e galeto”; “Sopa de legumes, farinha de mandioca e açaí”; “Alface, tomate, arroz, feijão, omelete, mandioca de forno” (2014, p. 62-63).

Nas opções de janta o arroz com feijão ainda aparece, na segunda opção a combinação é substituída por açaí com farinha de mandioca. A proteína da carne vermelha foi substituída no jantar por omelete e pela opção de galeto. As frutas aparecem ainda como a opção para sobremesa. Legumes e verduras estão presentes em todas as refeições (BRASIL, 2014).

Comparando os cardápios do Guia Alimentar para a População Brasileira, com os hábitos alimentares adotados pela grande parte da população, é possível perceber várias divergências. Segundo o Guia

(2014, p. 55-56), a alimentação da população brasileira é caracterizada pela baixa ingestão de alimentos *in natura*, que são “alimentos obtidos diretamente de plantas ou de animais e são adquiridos para o consumo sem que tenham sofrido qualquer alteração após deixarem a natureza” (BRASIL, 2014), e pela alta ingestão dos alimentos processados e ultra-processados.

Os alimentos processados, de acordo com o Guia Alimentar para a População Brasileira (2014, p. 37), são aqueles em que o objetivo do seu processamento é aumentar a duração dos alimentos *in natura* (legumes, frutas, verduras, etc.). São fabricados com a adição de sal ou açúcar, e suas técnicas de processamento podem incluir cozimento, secagem, fermentação, seu armazenamento é em latas ou vidros, e são conservados com métodos como: salga, salmoura, cura e defumação. Alguns exemplos de alimentos processados são: verduras, legumes e frutas em conserva, sardinha e atum enlatados, etc.

Já os alimentos ultraprocessados são aqueles feitos especificamente por indústrias e que passam por diversas etapas de processamento. A eles são adicionados diversos ingredientes, como: sal, açúcar, óleos e gorduras e substâncias de uso exclusivamente industrial para conservar, dar sabor, etc. Dentre os exemplos de alimentos ultraprocessados estão: bebidas adoçadas com açúcar ou adoçantes artificiais, pós para refrescos, produtos congelados prontos para aquecer, produtos desidratados (como misturas para bolo, sopas em pó, macarrão instantâneo e temperos industrializados) - (BRASIL, 2014, p. 40).

Há, também, segundo o Guia, o consumo elevado de gorduras e açúcares pela população brasileira. Conclui-se que é possível notar as falhas nos hábitos alimentares brasileiros quando comparados aos exemplos de um cardápio ideal. Salienta-se que, se a alimentação diária dos brasileiros fosse mais balanceada e se tivesse como base os exemplos apresentados pelo Guia publicado pelo Ministério da Saúde, os índices de obesidade e a prevalência de doenças graves nas fases da juventude

(em crianças e/ou adolescentes) seriam relativamente mais baixos, e os casos dessa epidemia se tornariam menores.

De acordo com Pawak e Ferreira (2013, p. 5), é a partir dos alimentos que os seres humanos adquirem todas as substâncias necessárias para a manutenção do organismo, por meio dos minerais, vitaminas, proteínas, açúcares e gorduras, e nas crianças essas substâncias têm um papel de suma importância no desenvolvimento e no crescimento, atuando na constituição dos ossos, músculos, órgãos, gordura, pele, sangue, etc. Segundo os autores, os alimentos são os principais fornecedores dessas substâncias ao corpo.

Os carboidratos são nutrientes encontrados, em sua grande maioria, nas massas, pães, cereais, arroz, leite, verduras e legumes, são responsáveis pelo fornecimento de aproximadamente 65% da energia necessária ao corpo e atuam no bom funcionamento das atividades cerebrais. As proteínas são obtidas em carnes, leites e ovos, e têm importante papel na digestão, na produção dos anticorpos e no reparo/constituição de células do corpo. Os lipídeos são encontrados nos legumes, nos cereais integrais e em óleos derivados de sementes, atuam também no fornecimento de energia para o corpo, há neles a presença de vitaminas e eles atuam na reconstituição de alguns tecidos (PAWAK; FERREIRA, 2013, p. 5).

Nota-se que uma criança e/ou adolescente que não tem hábitos alimentares que lhe possibilitem a absorção desses nutrientes terá todo o seu desenvolvimento, no caso principalmente dos jovens, e crescimento, no caso das crianças, comprometido, já que estes nutrientes têm papéis de extrema importância para garantir ao corpo um bom funcionamento e, assim, um desenvolvimento saudável.

5 CONSEQUÊNCIAS

A alimentação dos jovens é baseada em alimentos industrializados e ultraprocessados. Segundo Leite et al. (2012, p. 329), esses alimen-

tos industrializados “possuem um alto nível de densidade energética, excesso de gorduras (em particular, gorduras saturadas), de açúcar e aditivos (corantes, conservantes) e apresentam ausência ou escassez de fibras e micronutrientes” (carboidratos, proteínas e lipídeos). Tais condições aumentam as possibilidades dessa criança e/ou adolescente atingir um nível de obesidade e, conseqüentemente, desenvolver uma série de outras doenças.

Além das gorduras e açúcares, os alimentos industrializados são ricos em sódio e, segundo Kraemer (2013, p. 28), a ingestão elevada desse micronutriente pode trazer uma série de riscos à saúde, dentre eles, o principal é a Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) que, devido à alta no consumo desses alimentos tem aumentado sua ocorrência entre crianças e adolescentes.

A baixa ingestão de vitaminas provenientes dos alimentos *in natura* também pode ocasionar nesses jovens algumas deficiências no organismo. De acordo com o Dossiê Vitaminas (FOOD INGREDIENTS BRASIL, nº 29, 2014), as vitaminas são nutrientes essenciais para manutenções no organismo. Elas podem melhorar a pele, auxiliar na oxigenação das células, e nas funções metabólicas e ajudar em diversos processos de “cura” e rejuvenescimento. A carência dessas vitaminas no organismo é denominada hipovitaminose ou avitaminose e ela pode ser responsável pelo aparecimento de diversas doenças (DOSSIÊ VITAMINAS, p. 58).

A vitamina A é um exemplo de vitamina de extrema importância para o funcionamento do organismo, ela tem um papel de suma importância na visão, no crescimento, desenvolvimento, manutenção da pele e imunidade, logo, a sua falta no organismo de um jovem em desenvolvimento pode trazer a ele complicações devido à atividade dessa vitamina no crescimento e no desenvolvimento. Dentre os alimentos em que pode ser encontrada a Vitamina A estão destacados: bife de fígado, cenoura e beterraba (DOSSIÊ VITAMINAS, p. 59).

Outra vitamina que possui muitas funções no organismo humano é a vitamina C, ela é responsável pela:

Formação de colágeno, manutenção e integridade das paredes capilares, formação dos glóbulos vermelhos do sangue. Além de atuar no metabolismo de alguns aminoácidos e vitaminas do complexo B e auxiliar na facilitação da absorção do ferro, também atua na formação dos dentes e ossos e favorecimento da cicatrização de queimaduras.

Ainda, possui um papel muito importante na atividade imunológica e no processo de reação inflamatória. Desse modo, uma criança e/ou adolescente com uma deficiência no consumo dessa vitamina terá muitos problemas de saúde. Sua imunidade estará constantemente baixa e seu processo de cicatrização e de combate a determinadas infecções será mais lento do que o de um jovem com o consumo ideal dessa vitamina. A vitamina C pode ser encontrada na acerola, no mamão, na laranja, na couve, no brócolis, dentre outros alimentos.

De acordo com Melo (2011), a obesidade infantojuvenil pode desencadear na criança e no adolescente uma série de complicações, dentre elas, as doenças que são fortemente associadas ao sobrepeso, como diabetes (principalmente a Diabetes Mellitus tipo II), doenças cardiovasculares (DCV), condições crônicas (doença renal, apneia do sono, etc.), alguns tipos de cânceres e doenças psiquiátricas. Nesse mesmo âmbito, ainda segundo Melo (2011), a perda de peso leva à melhora significativa dessas doenças, e reduz fatores de risco e mortalidade.

5.1 Diabetes Mellitus tipo 2

Segundo a Sociedade Brasileira de Diabetes (SBD, 2014) a Diabetes Mellitus tipo II (DM2) é aquela em se encontra a presença da insulina no organismo, porém a sua ação é dificultada devido à obesidade,

fato conhecido como *resistência insulínica*. Por apresentar poucos sintomas, esse tipo de diabetes permanece algum tempo sem ser diagnosticado, podendo causar sérios problemas ao portador da doença, como complicações no coração e no cérebro. Nos jovens a DM2 pode ser mais agressivo, do ponto de vista cardiovascular, do que em adultos, e destes jovens diabéticos, de 70% a 90% são obesos (DIRETRIZES SBD, 2014-2015, p. 71-73).

Ainda segundo as Diretrizes SBD, o tratamento se baseia principalmente na mudança do estilo de vida dos jovens, incluindo mudança nos hábitos alimentares (dietas com restrições calóricas) para se obter uma melhora na tolerância à glicose e à sensibilidade insulínica por diminuir a produção hepática de glicose e, ainda, a prática de atividade física para aumentar a sensibilidade periférica à insulina por meio da diminuição da massa gorda (2014-2015, p. 74).

5.2 Doenças Cardiovasculares (DCV)

Doença arterial coronariana (DAC), infarto do miocárdio (IM), angina, insuficiência cardíaca congestiva (ICC), acidente vascular cerebral (AVC), hipertensão e fibrilação arterial são exemplos de doenças cardiovasculares que podem ser ocasionadas pela obesidade (MELO, 2011). Segundo a Opas/OMS (Organização Pan-Americana de Saúde/Organização Mundial da Saúde) os ataques cardíacos e os AVCs são eventos causados principalmente devido ao bloqueio que impede que o sangue flua para o coração ou cérebro. A razão mais comum para isso é o acúmulo de depósitos de gordura nas paredes internas dos vasos sanguíneos que irrigam o coração ou o cérebro.

O colesterol alto e a falta de atividade física são fatores de risco, que podem causar o aparecimento dessas doenças, que se não forem controladas podem provocar algumas lesões na aorta ao sobrecarregar o coração (OPAS/OMS, 2016). Segundo a Opas, as doenças cardiovasculares são a principal causa de morte no mundo, e os especialistas

afirmam que 80% dessas ocorrências poderiam ser evitadas se algumas mudanças de hábitos fossem realizadas, como uma alimentação balanceada, com baixo teor de sódio e açúcares, associada à prática de atividades físicas.

5.3 Doenças crônicas

As doenças crônicas são caracterizadas basicamente por terem um lento desenvolvimento e uma longa duração, muitas delas ainda não têm uma cura. Elas são categorizadas por dois tipos: doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) e as transmissíveis (DCT). Aqui apresentam-se as não transmissíveis, já que podem ser adquiridas por meio de períodos longos de má alimentação e sedentarismo.

5.3.1 Respiratórias

A síndrome da apneia obstrutiva do sono (SAOS) se caracteriza com casos de obstrução total (apneia) ou parcial (hipopneia) das vias aéreas durante o sono. Segundo Melo (2011), a obesidade é o principal fator de risco para o desenvolvimento da apneia do sono, e ela pode ocasionar uma série de outras complicações, dentre elas, a hipertensão pulmonar, a insuficiência cardíaca direta, hipertensão arterial, AVCs e arritmias noturnas, que são potencialmente fatais.

5.3.2 Doença Renal Crônica (DRC)

De acordo com Junior (2004), a doença renal crônica (DRC) é definida como a “lesão renal e a perda progressiva e irreversível das funções dos rins”, e caso tome proporções maiores, os rins podem perder a sua capacidade de atividade normal no organismo. A DRC pode surgir a partir de casos de hipertensão arterial, já que causa o estreitamento dos vasos que irrigam os rins e os néfrons (espécie de filtros) são destruídos

por falta de irrigação sanguínea, o diabetes, índices altos de colesterol e a obesidade. A DRC pode causar complicações como a proteinúria (a perda excessiva de proteínas por meio da urina) ou a necessidade de hemodiálise.

5.4 Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS)

Segundo Pedrosa e Drager (2008) a hipertensão arterial sistêmica (HAS) é a condição da pressão arterial elevada, e atualmente é um dos mais importantes fatores de risco para a ocorrência de doenças como: o acidente vascular cerebral, o infarto do miocárdio e a insuficiência cardíaca. Seu diagnóstico é dado pela medida da pressão arterial.

O consumo elevado de sódio é a vertente principal para a ocorrência dessa doença que pode levar a maiores complicações (KRAEMER, 2013).

O resultado dessas e de outras doenças associadas à obesidade é, segundo Melo (2011), o aumento significativo na mortalidade cardiovascular e não cardiovascular cada vez mais precoce.

6 METODOLOGIA

No desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa com alunos do 1º ano do Ensino Médio (EM). Como instrumento de coleta de dados, os alunos responderam a um questionário, que buscava informações como: horas de sono diária; prática de atividade física; casos de doenças na família; horas diárias em frente à TV; consumo semanal de diversos alimentos.

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2017, com 50 alunos do EM. O principal objetivo do questionário era buscar as informações dos hábitos dos participantes visando assim, ao comparar com a pesquisa teórica feita, justificar e comprovar a relação direta que existe entre os hábitos de um jovem com o seu possível histórico de obesidade.

Dentre os 50 questionários obtidos, foi possível notar a evidência de 8 alunos que apresentavam algum nível de obesidade. Verificamos que 2 deles estavam com obesidade grau I, com IMC acima de 30, 5 alunos, com pré-obesidade, com índice acima de 25, e 1 apresentava sobrepeso, com IMC igual a 25. Os outros participantes tinham peso normal ou levemente abaixo.

Para a comprovação escolhemos em específico questionários com os hábitos alimentares, frequência de sono e de atividade física, de quatro alunos, que foram reconhecidos como os quadros mais graves desse excesso de peso, sendo eles dois meninos (representados como A1 e A2) e duas meninas (representadas como A3 e A4), que estão em obesidade.

Abaixo apresentamos um quadro que resume o perfil dos participantes. Em seguida confrontamos seus hábitos evidenciados no instrumento de coleta com o alicerce teórico apresentado anteriormente para a manutenção da saúde.

Tabela 1 – Perfil dos participantes

Participantes	Idade	Peso	Altura	Sexo	IMC
A1	16	100 kg	1,78cm	Masculino	31,56
A2	17	75kg	1,68cm	Masculino	26,57
A3	17	73kg	1,63cm	Feminino	27,48
A4	16	87kg	1,67cm	Feminino	31,55

Fonte: Elaborada pela autora.

6.1 Apresentação e análise dos dados

O questionário respondido por A1 demonstra que ele tem o Índice de Massa Corporal (IMC) 31.56 kg/m², constando obesidade de grau I e tem cinco ou seis horas de sono diárias. Pratica *muai thai* como atividade física, três vezes por semana, e assiste a em torno de cinco a seis horas de televisão por dia. Como refeições diárias cita: o café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e janta.

Em seus hábitos alimentares afirmou que consome arroz doze vezes por semana; feijão, dez vezes; verduras e legumes, dez vezes; frutas, cinco vezes; carne vermelha, catorze vezes, e frango, dez vezes. Sobre as bebidas declarou que ingere suco natural, quatro vezes por semana; suco industrializado, oito vezes, e refrigerante, duas vezes. Sobre os maus hábitos esclareceu que consome *fast-food* uma vez por semana, mas ingere doces catorze vezes, biscoitos e bolachas, seis vezes. Declarou não consumir peixe e salgadinhos. Em sua família existem casos de diabetes, hipertensão, colesterol elevado, obesidade e tireoide. Atualmente, não desenvolveu nenhuma das enfermidades presentes em sua família.

Analisando as respostas de A1 foi possível perceber que a obesidade grau I apresentada pelo IMC do entrevistado é comprovada por meio de seus hábitos alimentares.

Segundo os dados apresentados acima pela Abeso (2014), os principais fatores da obesidade estão presentes na rotina do aluno em questão. A primeira delas se refere às poucas horas de sono por dia (diretamente relacionada à prevalência de obesidade), que é de cinco a seis horas por dia, sendo o ideal para um jovem de catorze a dezessete anos, segundo a Fundação Nacional do Sono (FUNDASO), de 9 horas/noite. Embora tenha sido observada a prática de atividade física por A1, o participante tem o hábito de passar muitas horas em frente à televisão (cinco a seis horas/dia), o que também está diretamente ligado à obesidade moderada que ele apresenta, segundo a Abeso (2014).

O hábito alimentar do entrevistado é um grande “fator” para o sobrepeso, pois afirma ingerir uma quantidade elevada de carboidratos e proteínas, embora haja o consumo de verduras e legumes, é perceptível a baixa ingestão de frutas e sucos naturais, hábito que pode comprometer sua saúde devido à falta de vitaminas no seu organismo, como destaca o Dossiê Vitaminas (FOOD INDREDIENTS BRASIL, nº 29, 2014).

O consumo de carne branca se restringe apenas ao frango, prevalece no cardápio semanal o consumo de carne vermelha e frango, o que também é preocupante, já que a carne vermelha consumida pode

ser rica em gorduras e considerada *carcinogênica* (aumenta o risco de câncer), segundo a OMS. O frango de granja é rico em hormônios, o que também é prejudicial à saúde. A melhor proteína, proveniente de peixes, não é consumida, principalmente os peixes de águas profundas, como atum e salmão, que poderiam reduzir os riscos de desenvolver o colesterol elevado.

Embora A1 tenha apresentado baixo consumo de refrigerantes, a ingestão de açúcares continua alta, devido ao elevado consumo de sucos industrializados, que têm a quantidade de açúcar equivalente a do refrigerante, segundo a Abeso (2015). *Fast-food*, doces, biscoitos e bolachas também estão presentes neste cardápio, elevando mais os níveis de ingestão de gordura e açúcares, trazendo a possibilidade do agravamento da obesidade, levando a consequências mais sérias, como afirma Melo (2011, p.1).

A evidência de enfermidades ligadas à obesidade em seu histórico familiar também pode ser considerada um fator associado ao seu excesso de peso, como afirmam Hernandez e Valentini (2010, p. 54).

Todos esses dados apresentados acima comprovam que os hábitos do participante estão diretamente ligados à presença da obesidade. Três dos principais fatores da obesidade são encontrados em seus hábitos, o primeiro deles se refere às poucas horas de sono, que, como citado, podem ser diretamente ligadas ao excesso de peso. O segundo se refere aos hábitos alimentares deste participante, que são caracterizados por ser uma alimentação rica em gorduras e açúcares. E, por fim, o terceiro é em relação à sobrecarga em seu peso e as doenças associadas a ela, que podem promover o aparecimento ou a complicação do quadro. Por ser muito jovem, ainda não apresenta indícios de nenhuma enfermidade relacionada à obesidade.

A2 apresenta o Índice de Massa Corporal (IMC) 26.57 kg/m², apresentando o caso de pré-obesidade. O questionário respondido por ele afirma que tem de cinco a seis horas de sono diárias. Não pratica nenhum tipo de atividade física, e assiste a em torno de uma a duas horas

de televisão por dia. Como refeições diárias cita o café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e janta.

Em seus hábitos alimentares afirmou consumir: arroz, sete vezes por semana; feijão, uma vez; verduras e legumes, três vezes; frutas, duas vezes; carne, de quatro a cinco vezes; e frango, seis vezes. Declarou não consumir peixe. Em relação à bebida, ingere suco natural, uma vez por semana, afirmou não ingerir suco de caixinha e refrigerantes. Quanto aos maus hábitos, declarou consumir doces, duas vezes por semana; e biscoitos e bolachas, de duas a três vezes. Afirmou não consumir salgadinhos e *fast-food*. Em sua família existem casos de diabetes, hipertensão, colesterol alto e obesidade. Atualmente, não apresentou nenhum sintoma das doenças mencionadas no histórico familiar.

Analisando os dados obtidos do questionário de A2 é possível notar que seus hábitos alimentares e o histórico de obesidade em sua família podem comprovar a evidência da pré-obesidade apresentada por seu Índice de Massa Corporal (IMC).

A rotina do aluno em questão se associa diretamente com os principais fatores da obesidade apresentados pela Abeso (2014). As poucas horas de sono são um destes fatores, pois ele afirma dormir de cinco a seis horas de sono/noite, sendo o ideal para esse jovem de 9 horas/noite, como indica a Fundação Nacional do Sono (FUNDA-SONO). Além disso, a falta da prática de atividade física também está dentro dos hábitos que podem ser diretamente relacionados à pré-obesidade que ele apresenta, podendo ocasionar, futuramente, doenças cardiovasculares, segundo a Opas/OMS (2016). Mesmo passando poucas horas em frente à televisão, cerca de uma a duas horas/dia, o sedentarismo pode ser considerado um importante agravante para seu excesso de peso.

Em relação aos seus hábitos alimentares, o consumo de carboidratos e de proteínas é elevado, e durante a semana a carne vermelha e de frango ainda prevalecem no seu cardápio semanal, e como já mencionamos, não deveriam ser consumidas com tanta frequência. A melhor

proteína proveniente de peixes não é consumida por A2, o que poderia reduzir os riscos de desenvolver o colesterol elevado.

Quanto a verduras, legumes e frutas, a ingestão é relativamente baixa, comprometendo a quantidade de vitaminas em seu corpo, que pode levar o aluno a ter maiores complicações, como pontua o Dossiê Vitaminas (FOOD INGREDIENTS BRASIL, nº 29, 2014). O aluno também afirma consumir doces, biscoitos e bolachas, embora seja em pequena quantidade, o hábito de ingerir esses alimentos pode comprometer sua saúde por serem ricos em gorduras, açúcares e conservantes.

Quanto ao consumo de alimentos ultraprocessados como *fast-food*; bebidas ricas em açúcar e conservantes; salgadinhos e congelados, não pode ser associado à pré-obesidade apresentada, já que ele relata não fazer uso de nenhum destes regularmente.

A2 também tem histórico familiar de doenças ligadas à obesidade e por isso tem maior propensão a apresentar estas enfermidades.

Ao analisar os dados apresentados por A2, é possível perceber que, embora possam estar associados, os seus hábitos alimentares não são o principal fator impulsionador da pré-obesidade. Os fatores que podem estar mais fortemente ligados ao seu quadro de sobrepeso são as poucas horas de sono, o sedentarismo e o histórico da obesidade em sua família, que são três preocupantes condições que podem agravar seu caso a longo prazo, seja no aumento de peso e no alcance de maior grau de obesidade, ou no desenvolvimento de doenças, como afirma Melo (2011, p.1).

A A3 apresenta o Índice de Massa Corporal (IMC) 27,48 kg/m², e está em pré-obesidade.

De acordo com seu questionário, tem de sete a oito horas de sono por dia. Pratica vôlei ou faz caminhada com determinada frequência. Assiste à televisão de uma a duas horas por dia. Como refeições diárias cita apenas: café da manhã, almoço, lanche da tarde e janta, afirmando não consumir nada no “lanche da manhã”. Em seus hábitos alimentares afirmou consumir arroz, sete vezes por semana; feijão, seis vezes; verdu-

ras e legumes, sete vezes; carne vermelha, sete vezes; frango, seis vezes e peixe, duas vezes. Sobre bebidas declarou que ingere suco natural, sete vezes por semana, e suco de caixinha, sete vezes, afirmou não consumir nenhum tipo de refrigerantes.

Em relação aos maus hábitos, declarou consumir salgadinhos, três vezes por semana; *fast-food*, quatro vezes; doces, cinco vezes; biscoito e bolachas, cinco vezes. Em sua família afirmou existir casos de obesidade e colesterol alto. Atualmente, não desenvolveu nenhum tipo de doença.

Analizando os dados obtidos a partir do questionário de A3, é possível notar que seus hábitos alimentares e o histórico de obesidade em sua família podem comprovar a evidência da pré-obesidade apresentada por seu Índice de Massa Corporal (IMC).

Os principais fatores da obesidade estão presentes na rotina da aluna em questão. Embora A3 tenha o hábito de dormir de sete a oito horas de sono/dia, o que é bem próximo ao recomendado para um jovem de 14 a 17 anos, passe poucas horas em frente à televisão, e pratique exercícios físicos durante a semana, seus hábitos alimentares e o seu histórico familiar contribuem para o excesso de peso, que é nela evidenciado.

Em seus hábitos alimentares, a aluna em questão relata não consumir nenhuma “refeição” intermediária entre o café da manhã e o almoço, fato que faz com que ela passe muitas horas sem comer e, consequentemente, coma em maior quantidade no almoço. O consumo de carboidratos e proteínas no seu cardápio semanal é bem elevado, embora declare comer peixe duas vezes por semana, o consumo de carne vermelha e de frango ainda prevalece no seu cardápio semanal.

Por ser uma proteína rica em gorduras, o consumo elevado da carne vermelha não pode ser considerado o mais apropriado para essa jovem, o que torna esse hábito preocupante. Além da carne vermelha, o consumo do frango também não oferece a melhor opção, por ser, na grande maioria das vezes, rico em hormônios.

O consumo de verduras, legumes e frutas é evidenciado em seu questionário, é um ponto positivo em sua alimentação semanal se comparado aos modelos apresentados pelo Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014), a ingestão de vitaminas também se mostra mais adequada devido ao consumo desses alimentos. Embora a participante afirme não ingerir nenhum tipo de refrigerante, e declare consumir sucos naturais sete vezes por semana, a ingestão de açúcares continua alta, devido ao elevado número de sucos industrializados.

Salgadinhos, doces, biscoitos e bolachas e *fast-food* apresentam consumo elevado nos hábitos alimentares da A3, aumentando mais os níveis de ingestão de gordura e açúcares e trazendo a possibilidade do agravamento da obesidade, já que são hábitos diretamente relacionados a ela, como afirmam Fonseca, Sichieri e Veiga (1998).

Analisando os dados apresentados pela A3, é possível afirmar que o seu caso de sobrepeso não está diretamente relacionado às poucas horas de sono e ao sedentarismo, pois a participante afirma praticar exercícios físicos e suas horas dedicadas ao sono são satisfatórias. A pré-obesidade pode ser mais diretamente relacionada a seus hábitos alimentares, que por vezes são ricos em gorduras e açúcares, e elevados na ingestão de grande quantidade de carne vermelha. Além da alimentação, seu histórico familiar de obesidade e de doenças associadas a ela também contribui para seu excesso de peso. É possível concluir que a aluna deve revisar seus hábitos alimentares em razão de seu histórico familiar e excesso de peso já apresentado.

Por fim, A4 apresenta o Índice de Massa Corporal (IMC) 31,55 kg/m², caso de obesidade grau I.

O questionário respondido por A4 esclarece que ela tem de cinco a seis horas de sono diárias. Não pratica nenhum tipo de atividade física. E assiste a em torno de uma a duas horas de televisão por dia. Como refeições diárias cita o café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e janta. Em seus hábitos alimentares afirmou que consome arroz, cinco vezes por semana; feijão, seis vezes; verduras e legumes, sete vezes;

frutas, quatro vezes; carne vermelha, sete vezes; e frango, sete vezes. Sobre bebidas afirmou que ingere sucos naturais, duas vezes por semana, e não consome nenhum tipo de suco de caixinha e refrigerantes.

Em relação aos maus hábitos, declarou não consumir salgadinhos, *fast-food*, biscoitos e bolachas; mas afirmou que ingere doces, duas vezes por semana. Não consome peixe. Em sua família existem casos de diabetes, hipertensão, colesterol elevado, obesidade e tireoide. Atualmente, não desenvolveu nenhuma das enfermidades presentes em sua família.

Analisando o questionário da A4 foi possível notar que, embora não consuma muitos alimentos ultraprocessados, alguns de seus hábitos e a presença da obesidade em sua família podem comprovar a evidência da obesidade grau I apresentada por seu Índice de Massa Corporal (IMC).

Os fatores da obesidade que são apresentados pela Abeso (2014) estão todos evidenciados na rotina da aluna. As poucas horas de sono por dia são um deles, que podem ser relacionados à prevalência da obesidade. No seu caso, ela afirma dormir de cinco a seis horas/noite, o que é consideravelmente pouco se relacionado com o ideal.

Além disso, a falta de prática de exercícios físicos também é relacionada a seu excesso de peso, embora passe poucas horas em frente à televisão, cerca de uma a duas horas/dia, o sedentarismo retirado dos dados de seu questionário faz com que a aluna, além de agravar o seu caso de obesidade, possa desenvolver alguns tipos de doenças devido a não ter uma vida ativa.

Quanto a sua alimentação, embora a ingestão de carboidratos não seja tão elevado e ela afirme consumir verduras, legumes e frutas regularmente, apresentando pontos positivos em sua alimentação semanal, o consumo de vitaminas também se mostra mais adequado devido ao uso desses alimentos. Durante a semana o consumo de carne vermelha e de frango ainda prevalece no seu cardápio semanal. A proteína proveniente de peixes não é consumida por A4, principalmente os peixes de

águas profundas, como atum e salmão, que poderiam reduzir os riscos de desenvolver o colesterol elevado.

Já em relação ao consumo de alimentos ultraprocessados como *fast-food*; bebidas ricas em açúcar e conservantes; biscoitos e bolachas; salgadinhos e doces, não pode ser associado à pré-obesidade apresentada, já que a aluna afirma não ingerir frequentemente esses alimentos

Ao fazer-se a análise de todos os dados acima da A4, é possível perceber que seu estado de pré-obesidade pode não estar estritamente relacionado a seus hábitos alimentares, sua alimentação não é tão rica em ultraprocessados, que são os principais alimentos que, quando consumidos, podem ser associados à prevalência de obesidade, com afirmam Fonseca, Sichieri e Veiga (1998). Seu caso pode ser mais diretamente relacionado às poucas horas de sono, ao sedentarismo e a fatores genéticos devido à presença de doenças relacionadas ao peso em sua família.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como propósito verificar a relação entre os hábitos alimentares e a prática de exercícios com a obesidade em crianças e adolescentes. E, também, apresentar o que seria recomendado como o ideal para uma boa saúde nesta faixa etária.

Em meio às muitas causas dessa epidemia, as de maiores relevâncias são os hábitos alimentares e a falta de prática de atividade física, como afirmam Fonseca, Sichieri e Veiga (1998) e o Plano de Ação para a Prevenção da Obesidade em Crianças e Adolescentes (2014, p. 8). Também foi possível notar que a obesidade pode ser relacionada às implicações genéticas dos jovens, e que, em alguns casos, crianças com histórico familiar de obesidade têm maiores possibilidades de desenvolver a doença, como relatam Hernandes e Valentini (2010, p. 54).

Com a pesquisa de campo desenvolvida, foi possível concluir que as afirmações dos autores podem ser confirmadas com a análise dos

quatro questionários que foram selecionados, em que os participantes apresentavam casos de obesidade de grau I ou pré-obesidade e mantinham determinados hábitos que refletiam muito no excesso de peso que é neles evidenciado.

Seus históricos familiares também são pontos que influenciam no peso. Tais comprovações fizeram com que o objetivo do trabalho fosse alcançado, ou seja, é possível afirmar, a partir das pesquisas, que o estilo de vida de uma criança e/ou adolescente pode influenciar em sua saúde de maneira que ele desenvolva obesidade e até mesmo doenças mais sérias, como a diabetes e a hipertensão (MELO, 2011).

Conclui-se, então, que é necessário que a obesidade infantojuvenil tenha maior atenção de toda a comunidade, seja na família ou na escola. Também, que haja uma manutenção nos hábitos alimentares e no estilo de vida desses jovens, que alguns projetos desenvolvidos, como o Plano de Ação para a Prevenção da Obesidade em crianças e Adolescentes (2014), sejam mais bem implantados, principalmente dentro das escolas, para que dessa forma os casos de obesidade sejam reduzidos, e que as crianças e adolescentes tenham uma melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. S; NASCIMENTO, P. C. B. D.; BOLZAN, T. C. Quantidade e qualidade de produtos alimentícios anunciados na televisão; brasileira. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo: USP, p. 353-5, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA ESTUDOS DA OBESIDADE E DA SÍNDROME METABÓLICA. ABESO. **Fatores que podem contribuir para o aumento da epidemia de obesidade infantil**. Disponível em: <<http://www.abeso.org.br/noticia/fatores-que-podem-contribuir-para-o-aumento-da-epidemia-de-obesidade-infantil-2>>. Acesso em: 7 set. 2017.

_____. **Recomendações de alimentação na adolescência**. Disponível em: <<http://www.abeso.org.br/>>. Acesso em: 7 set. 2017.

BLEIL, S. I. O Padrão Alimentar Ocidental: considerações sobre a mudança de hábitos no Brasil. **Revista Cadernos de Debate**, p. 1-25, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**: promovendo a alimentação saudável. Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília, 2014.

DIRETRIZES SBD. Diabetes Mellitus tipo 2 no jovem. **Sociedade Brasileira de Diabetes**, p. 71-79, 2014-2015. Disponível em: < <http://www.diabetes.org.br/profissionais/images/pdf/diabetes-tipo-2/009-Diretrizes-SBD-Diabetes-Mellitus-Jovem-pg71.pdf> > Acesso em: 6 nov. 2017.

DOSSIÊ Vitaminas. **Food Ingredients Brasil**, 2014. v. 29.

ENES, C. C.; STATER, B. Obesidade na Adolescência e seus principais fatores determinantes. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Rio de Janeiro: ABRASCO, v. 13, n. 1, p. 163-171, 2010.

FONSECA, V. M.; SICHIERI, R.; VEIGA, G. V. Fatores associados à obesidade em adolescentes. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo: USP, v. 32, n. 6, dez. 1998.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO SONO. FUNDASONO. **Sono x Idade**: Sono na adolescência, 2010. Disponível em: < <http://www.fundasono.org.br/index.php/sono/sono-x-idade/24-sono-na-adolescencia> >. Acesso em: 7 set. 2017.

HERNANDES, F.; VALENTINI, M. P. Obesidade: causas e consequências em crianças e adolescentes. **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física – UNICAMP, Campinas: UNICAMP, v. 8, n. 3, p. 47-63, set./dez. 2010.

JUNIOR, J. E. R. Doença Renal Crônica: Definição, Epidemiologia e Classificação. **Jornal Brasileiro de Nefrologia**, v. 26, 2004. Disponível em: < <http://www.jbn.org.br/article/list/26/3%20Suppl%201/2004/> > Acesso em: 6 nov. 2017.

KRAEMER, M. V. Ss. **Informação Nutricional de sal/sódio em rótulos de alimentos industrializados para lanches consumidos por crianças e adolescentes**. Florianópolis, 2013.

LEITE, M. et al. Oferta de alimentos processados no entorno de escolas públicas em área urbana. **Jornal de Pediatria** - Sociedade Brasileira de Pediatria, Porto Alegre, v. 88, p. 328-334, 2012.

MELLO, E. D.; LUFT, V. C; MEYER, F. Obesidade infantil: como podemos ser eficazes? **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n.3, p.173-182, 2004.

MELO, E. M. Doenças Desencadeadas ou Agravadas pela Obesidade. **Abeso**, 2011. Disponível em: <<http://www.abeso.org.br/artigos>>. Acesso em: 4 set. 2017.

OPAS/OMS. **Plano de Ação para Prevenção de Obesidade em Crianças e Adolescentes**. Washington, DC, USA, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Doenças crônico-degenerativas e obesidade: estratégia mundial sobre alimentação saudável, atividade física e saúde**. 2003.

PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. S. **A influência da tecnologia na infância: Desenvolvimento ou ameaça?** 2015. Disponível em: < www.psicologia.pt>. Acesso em: 7 set. 2017.

PAWAK, T. I. A. S.; FERREIRA, M. A. O. **A Importância de conhecer o valor nutricional dos alimentos através dos rótulos das embalagens**. Paraná, 2013.

PEDROSA, R. P; DRAGER, L. F. **Como Diagnosticar e Tratar Hipertensão Arterial Sistêmica**. São Paulo, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Expert Committee on Physical Status: the use and interpretation of anthropometry physical status**. v. 854. Geneva: WHO Technical Report Series, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

OBESIDADE INFANTOJUVENIL - Isabella Neiva Carvalho

Idade: _____

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Altura: _____ Peso: _____

1- Quantas horas você dorme?

☐ 3 a 4 horas

☐ 5 a 6 horas

☐ 7 a 8 horas

☐ 9 horas ou mais

2- Você pratica algum tipo de atividade física?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual (quais)? _____

3- Marque quais das refeições abaixo você faz por dia:

☐ Café da Manhã

☐ Lanche da Manhã

☐ Almoço

☐ Lanche da Tarde

☐ Jantar

Se faz outras, quais? _____

4- Na sua família existem casos de:

Diabetes ☐ Sim ☐ Não

Hipertensão ☐ Sim ☐ Não

Colesterol Alto ☐ Sim ☐ Não
 Obesidade ☐ Sim ☐ Não
 Tireoide ☐ Sim ☐ Não

5- Quantas horas por dia você assiste à TV?

- ☐ 1 a 2 horas
☐ 3 a 4 horas
☐ 5 a 6 horas
☐ 7 a 8 horas
☐ 9 horas ou mais

6- Você possui alguma doença? (Diabetes, hipertensão, colesterol alto, etc.)

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual (quais): _____

7- Escreva abaixo quantas vezes por semana você consome: (colocar o número de vezes que consome, se não consumir, colocar 0)

Arroz	
Feijão	
Verduras e Legumes	
Frutas	
Carne	
Peixe	
Frango	
Suco Natural	
Suco de Caixinha	
Refrigerantes	
Salgadinhos	
Fast-Food (sanduíche, pizza, hamburger, etc.)	
Doces (bala, chiclete, chocolate, etc.)	
Biscoitos e Bolachas	

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: CONTEXTO E ATUALIDADE

Profa. Ms. Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes
Dayana Vinhandeli Rodrigues

RESUMO

No Brasil, a violência contra as mulheres tem aumentado de forma alarmante. Segundo a pesquisa Datafolha (2017), a cada hora 503 mulheres brasileiras sofrem algum tipo de violência. A violência e a desigualdade de gênero são um problema histórico e vivenciado em âmbito mundial. Cavalcanti (2007) explica que grande parte das mulheres que assumem o papel de “do lar/donas de casa” são vistas por seus maridos/companheiros como sua propriedade, sendo obrigadas a ser submissas e aceitar todos os seus desmandos. A partir destes dados, entendemos que a temática “violência contra as mulheres” é de suma importância no contexto atual. Embora presente e divulgada com bastante ênfase nos meios de comunicação, percebemos que sua discussão nos ambientes escolares ainda é pequena. Desta forma, em nosso Trabalho de Conclusão de Ensino Médio/TCEM, optamos por pesquisar a violência doméstica e suas implicações no contexto social. Nossos objetivos foram: identificar os conceitos de violência, seus tipos e suas características; verificar os princípios e as sanções dispostas na Lei Maria da Penha; e identificar e analisar a opinião de mulheres que fazem parte de uma comunidade escolar do estado de Goiás sobre a temática.

Palavras-chave: Violência doméstica. Causas e consequências. Lei Maria da Penha.

1 INTRODUÇÃO

A violência doméstica é um problema histórico que afeta milhares de mulheres diariamente em todo o mundo. Conforme explica Cavalcanti (2007), a desigualdade de gênero não é novidade, ela existe desde sempre e atinge grande parte das mulheres que assumem o papel de “do lar/donas de casa” e tomam para si as atividades domésticas e o cuidado dos filhos. Elas acabam sendo vistas por seus parceiros como sua propriedade e são subordinadas as suas ordens e desejos.

Entendemos que o tema “violência doméstica” deve ser abordado com mais frequência nos contextos escolares e nas pesquisas acadêmicas para que tenha uma divulgação mais ampla. A seleção deste tema de pesquisa é relevante por discutir as implicações sociais dessa prática abusiva ainda tão enraizada em nossa sociedade e pouco debatida no ambiente escolar. Sabemos que atualmente muitos são os estudos relacionados ao tema, mas poucos chegam ao conhecimento público.

Nas diversas mídias também estão divulgando campanhas contra a violência doméstica, artistas estão mais engajados, tratando sobre o tema e abrindo discussões em suas páginas pessoais. Acreditamos que muitos estudantes convivem com a violência em seus lares e necessitam de esclarecimentos sobre as atitudes que podem tomar e as formas de defender-se.

Para tanto, na presente pesquisa, estabelecemos como objetivos: identificar os conceitos de violência, seus tipos e suas características; verificar os princípios e as sanções dispostas na Lei Maria da Penha; e identificar e analisar a opinião de mulheres que fazem parte de uma comunidade escolar do estado de Goiás. O tema é bastante amplo e poderia ser abordado, também, em outras especificidades, mas para este trabalho acadêmico estabelecemos somente estes eixos de estudo.

A realização da pesquisa aconteceu em uma escola pública do estado de Goiás. Nossos sujeitos de pesquisa foram alunas, professoras e auxiliares de limpeza, totalizando 23 pessoas que se disponibilizaram a participar. Analisamos as questões, comparamos as respostas e relacionamos ideias próximas e opostas, sempre retomando aos autores utilizados durante o referencial teórico.

2 CONTEXTUALIZANDO A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Em 1993, na Conferência Mundial de Direitos Humanos, foram reconhecidos legalmente os direitos das mulheres, considerando questões como: dignidade, igualdade, liberdade, proteção, entre outras. Na Carta das Nações Unidas foi reafirmada a necessidade de respeitar a mulher como um indivíduo livre e dotado de direitos e deveres, assim como os homens.

De acordo com Bianchini (2013), embora possamos considerar que muitos foram os avanços em relação ao papel das mulheres na sociedade, ainda percebemos que em vários meios elas são tratadas com desrespeito, descaso, discriminação e violência (dos mais variados tipos). Considerando esse contexto, acreditamos que a violência doméstica é um forte exemplo desse descaso com os direitos adquiridos pelas mulheres. Ela costuma dar-se de forma silenciosa, dentro dos lares e é ocultada pelas vítimas que se sentem intimidadas e reprimidas pelos seus agressores.

Definir o termo “violência doméstica” não tem sido tarefa fácil, pois quando os atos não são físicos e não aparecem no corpo, infelizmente, tanto o agressor quanto a vítima acabam entendendo que não se trata de uma violência. É preciso esclarecer que esta não é a visão geral, mas tem sido identificada em muitos contextos. Conforme Cavalcanti (2007), toda a iniciativa ou ato que busca coagir, impedir a liberdade de ir, vir e expressar seus pensamentos, julgar, rebaixar, humilhar, ofender, denegrir ou constranger pode ser considerado como formas de violência.

Em pesquisa publicada pelo Datafolha (2017), os números evidenciam a situação alarmante em que nos encontramos atualmente em relação à violência contra as mulheres. O objetivo da pesquisa era verificar qual a percepção dos indivíduos sobre a violência contra mulheres e os tipos de agressões sofridas ao longo de suas vidas. Em fevereiro de 2017 foram entrevistadas 2.073 pessoas e 1.051 eram mulheres. Os resultados seguem abaixo:

Figura 1 - Pesquisa Datafolha



Fonte: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/visivel_invisivel_infografico.pdf>

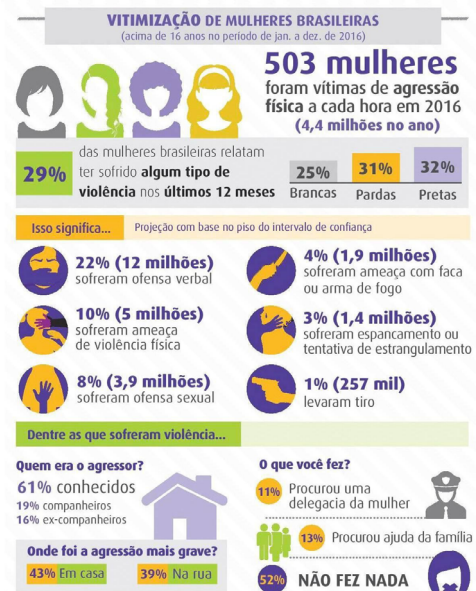
Os resultados da pesquisa Datafolha (2017) revelam que 73% dos entrevistados acreditam que houve um aumento nas manifestações de violência contra mulheres nos últimos 10 anos e, deste montante, ressaltamos que 76% são mulheres. Sobre ter presenciado algum tipo de agressão, 66% responderam que presenciaram agressões físicas ou verbais contra mulheres. Outro aspecto importante foi que 51% dos parti-

cipantes disseram que viram mulheres sendo tratadas e/ou abordadas de forma desrespeitosa nas ruas.

Os dados da pesquisa reafirmam os estudos de Cavalcanti (2007), Costa (2008) e Bianchini (2013) e servem para alertar para a necessidade de um trabalho de conscientização entre a população. Durante os processos educativos, precisamos chamar atenção dos estudantes para temas como este, tentando prevenir e minimizar essas práticas abusivas.

De acordo com Miller (1999), não há como esquecer ou apagar as lembranças geradas pela violência, pois as marcas são profundas e carregadas de sofrimento e angústia. Muitos são os estudos que trazem de forma detalhada os atos de violência que são cometidos diariamente. De acordo com a pesquisa Datafolha (2017), os tipos de violência contra as mulheres brasileiras em 2016 foram:

Figura 2 - Pesquisa Datafolha



Fonte: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/visivel_invisivel_infografico.pdf>

Ao analisar os resultados, nos alarmamos com a quantidade de 503 mulheres agredidas por hora em 2016, somando 4,4 milhões durante o ano. Segundo Costa (2008), dentre os tipos de violência associados à doméstica estão: violência física (beliscões, empurrões, socos, chutes, tapas); violência sexual (sexo sem permissão, sexo por meio de ameaças, uso de objetos que podem causar dor ou desconforto durante a relação sexual, inclusão de novos parceiros sem permissão, mutilação genital); e violência psicológica (insultos, humilhação, degradação, gritos, ofensas, ameaças). Alguns destes aparecem relatados na figura.

A violência física é a mais vivenciada pelas mulheres em âmbito mundial. Estudos de Cavalcanti (2007) revelam que muitas delas apresentam um histórico familiar de dependência econômica do marido e, por esta razão, acabam “aceitando” essa condição por medo de não conseguir manter o padrão de vida atual ou por temer pela sua vida ou pela de seus filhos. Além disso, nos casos de mulheres pertencentes a camadas sociais de baixa renda e com pouca formação o conhecimento sobre seus direitos é quase nulo.

Outra forma muito comum de violência é a sexual. Conforme abordado anteriormente, muitas mulheres desconhecem seus direitos e apresentam entendimentos distorcidos sobre as relações sexuais. Entendem que pelo fato de ter uma união estável são obrigadas a manter relação sexual sempre que seu parceiro desejar, anulando seu direito de escolha. De acordo com Costa (2008), toda prática sexual sem consentimento, com uso de força, medicação ou intimidação é considerada como estupro. E isso é crime.

Miller (1999) defende que a violência psicológica é tão ou mais grave que a física, pois as marcas e os sentimentos produzidos a partir dela serão levados para o resto da vida. Isso certamente comprometerá o desenvolvimento social das mulheres que sofreram este tipo de violência, dificultando o estabelecimento de novas relações ou condicionando a passividade e a aceitação da violência como algo normal e aceitável.

3 LEI MARIA DA PENHA

A violência doméstica precisa ser vista como um problema de saúde pública, pois, além de afetar a vítima direta, também influencia nas ações de toda a família. Estudo realizado por Miller (1999) e reafirmado por Cavalcanti (2007) indica que muitas mulheres que sofrem violência doméstica acabam não se afastando de seus parceiros por diversas razões, dentre elas, citamos: condições econômicas insuficientes para manter a casa, preocupação com a criação dos filhos, medo de represália ou morte pelo rompimento da relação, vergonha de admitir que foi agredida, temor pelos julgamentos que receberão, crença na obrigação de manter o casamento e dependência emocional.

A maioria das vítimas de violência doméstica relata que seus agressores ficam violentos sem nenhuma razão específica. Bianchini (2013) explica que na maioria das vezes basta um olhar ou uma palavra para dar início ao espancamento. Essas agressões começam de forma isolada e acabam tornando-se rotina, pois as vítimas temem pela sua vida e pelas vidas de seus filhos. Infelizmente, a maioria delas não consegue se afastar de seu agressor ou simplesmente terminar a relação, devido aos fatores relatados.

Vale ressaltar que no Brasil temos uma lei específica que tem como objetivo punir os agressores: a Lei nº 11.340/2006, divulgada em 6 de agosto de 2006. Esta lei é popularmente conhecida como “Lei Maria da Penha” - em homenagem a uma das tantas vítimas de violência doméstica que conseguiu romper esse ciclo e denunciar seu agressor. A lei determina que:

Art. 9º A assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar será prestada de forma articulada e conforme os princípios e as diretrizes previstos na Lei Orgânica da Assistência Social, no Sistema Único de Saúde, no Sistema

Único de Segurança Pública, entre outras normas e políticas públicas de proteção, e emergencialmente quando for o caso.
§ 1º O juiz determinará, por prazo certo, a inclusão da mulher em situação de violência doméstica e familiar no cadastro de programas assistenciais do governo federal, estadual e municipal.

§ 2º O juiz assegurará à mulher em situação de violência doméstica e familiar, para preservar sua integridade física e psicológica:

I - acesso prioritário à remoção quando servidora pública, integrante da administração direta ou indireta;

II - manutenção do vínculo trabalhista, quando necessário o afastamento do local de trabalho, por até seis meses.

§ 3º A assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar compreenderá o acesso aos benefícios decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, incluindo os serviços de contracepção de emergência, a profilaxia das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e outros procedimentos médicos necessários e cabíveis nos casos de violência sexual.

Esta lei, assim como muitas outras, não atende a todas as necessidades e demandas das mulheres, mas já promove espaços de reflexão, prevenção e conscientização das vítimas e dos agressores.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo faz parte do Trabalho de Conclusão do Ensino Médio do Cepae/UFG. Para sua realização, optamos pela pesquisa bibliográfica e webgráfica focando nossa leitura em livros, artigos e reportagens que abordam o tema violência doméstica. Além disso, também realizamos uma pesquisa de campo buscando ampliar nossas informa-

ções e verificar a opinião de mulheres - que fazem parte de uma comunidade escolar do estado de Goiás - sobre o tema de pesquisa.

Nossos sujeitos de pesquisa foram 23 mulheres que atuam como alunas, professoras e auxiliares de limpeza em uma escola pública de Goiás. Durante a análise dos dados utilizaremos nomes fictícios para citar nossas informantes. Elaboramos um termo de consentimento explicando nossa pesquisa e as formas de uso das informações de cada sujeito. Nosso instrumento de pesquisa foi um questionário contendo cinco questões dissertativas que buscam responder aos nossos questionamentos sobre o tema violência contra as mulheres.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste espaço, apresentamos as análises dos questionários aplicados as 23 informantes do sexo feminino durante o mês de outubro. O questionário foi composto por cinco questões dissertativas buscando atender aos objetivos da pesquisa. Apresentamos cada questão separadamente para que as informações e análises sejam realizadas de forma clara e explicativa.

Questão 1: Como você define a violência doméstica? Quais ações e/ou atitudes são características desse tipo de violência?

O objetivo da primeira questão foi verificar como as participantes da pesquisa definem a violência doméstica e suas características. Das 23 participantes, 16 definiram a violência doméstica como uma agressão que costuma ser praticada por alguém do âmbito familiar. Também informaram que seus tipos são: física, verbal ou psicológica, moral e sexual. As demais, 7 informantes, não citaram a violência sexual. Citamos alguns trechos:

- Alice: Seria a violência física, verbal e psicológica feita dentro de casa e/ou por outro indivíduo que compartilha o mesmo teto.
- Andréia: Violência doméstica é qualquer tipo de agressão física ou psicológica que ocorre entre familiares. Apanhar, privação de alimentos, abuso sexual, moral, medo.
- Adriana: Com palavras pesadas e agressão física.
- Amanda: Pode ser física ou verbal, praticada na maioria das vezes pelo parceiro.
- Ana: Um absurdo, mulher não merece passar por isso. Mulher quer amar e ser amada, respeitada e tratada com carinho, quem ama cuida.
- Anália: Violência que ocorre dentro de casa (meio familiar) e contra a (s) mulher (es); Exemplo: a mulher não ter voz nas decisões de casa, apanhar do marido, ser agredida fisicamente e verbalmente.

Nossos sujeitos de pesquisa mostraram conhecimento sobre o conceito de violência doméstica, bem como de seus tipos. Suas explicações estão de acordo com as de Cavalcanti (2007), Costa (2008) e Bianchini (2013). Acreditávamos que muitas não saberiam explicar o termo e relatar sobre os tipos, mas surpreendentemente verificamos esclarecimento no discurso das nossas participantes.

Questão 2: Em sua opinião, qual costuma ser o perfil do agressor e da vítima?

Na segunda questão buscamos verificar de que forma são vistos o agressor e a vítima, se há um perfil específico para estes indivíduos que se encontram em lados opostos da violência doméstica. Ao analisar as respostas, identificamos que 15 de nossas informantes caracterizaram o agressor como autoritário, ignorante, desequilibrado dentro de casa,

alcoólatra, usuário de drogas. Também indicaram que o agressor pode ter sofrido alguma violência na infância e, por esta razão, apresenta essa conduta na fase adulta. Já 5 dos sujeitos acreditam que não há um perfil específico do agressor e pode ser quem menos esperamos. Outros 3 disseram que é alguém muito violento e que tenta convencer suas vítimas de que está arrependido de seus atos.

- Amélia: Agressor, pai de família que na frente dos outros é um amor.
- Amanda: Desequilibrado, alcoólatra, autoritário.
- Anália: O agressor normalmente é o parceiro, ele algumas vezes é caracterizado como uma pessoa violenta e que após a agressão se coloca como arrependido para fazer com que a vítima o perdoe, ou então é ameaçador.

Sobre a vítima, 14 informantes disseram que não há um perfil específico, 6 definiram como uma pessoa insegura, submissa, com medo e baixa estima, 3 caracterizaram como carente, financeiramente dependente, triste, deprimida e religiosa. As respostas de nossas informantes estão de acordo com os estudos de Miller (1999) e Cavalcanti (2007), pois os autores relatam que o agressor se sente dono de sua vítima, acredita que pode agredir e ser perdoado. Já a vítima se sente dependente, seja financeira ou emocionalmente de seu agressor.

Questão 3: Quais são as atribuições da Lei Maria da Penha para as vítimas de violência doméstica?

Para esta questão, nosso objetivo foi verificar quais os conhecimentos ou crenças de nossas informantes sobre a Lei Maria da Penha. Das 23 informantes, 12 entendem a lei como forma de tentar assegurar a integridade física das mulheres. Porém, estas informantes afirmaram

que não teriam coragem de denunciar seu agressor por medo de sua reação. As demais, 11, acreditam que é uma forma de punir o agressor e tentar evitar que as agressões se repitam. Entretanto, elas afirmam que a lei não é eficaz e após as denúncias algumas das vítimas acabam sendo assassinadas por seus agressores.

- Aline: É uma forma de proteção à mulher.
- Alice: É bastante positiva no caso em que as pessoas denunciam, porém ainda existem várias “mulheres” que continuam sendo agredidas, principalmente a verbal, que continuam silenciadas no reduto doméstico.
- Amélia: A principal contribuição é qualificar essa violência como crime que deve ser punida.
- Anália: Eu acho que deveria ser mais protetora, cuidar mais das mulheres. Hoje as vítimas se sentem desamparadas, eu acho que deveria se empenhar mais.
- Andréia: Evitar que agressores voltem a cometer a violência e há punições de seus crimes, embora nem sempre a lei seja aplicada.

A partir dos relatos, percebemos claramente que, embora a Lei Maria da Penha esteja em vigor, as mulheres ainda se sentem inseguras. Muitos são os casos de mulheres assassinadas por seus agressores mesmo tendo denunciado e recebido medidas protetivas. Como explica Miller (1999), as mulheres estão fragilizadas, temem seu agressor, não encontram amparo suficiente para resolução de seus problemas. É um enfrentamento doloroso e com pouco estímulo e incentivo, inclusive da própria família.

Questão 4: Para você, de que forma a violência doméstica é vista na sociedade brasileira?

Nesta questão, 13 de nossos sujeitos afirmaram que a violência doméstica ainda é vista pela sociedade, de forma geral, como algo “normal”, ou seja, como uma prática comum entre parceiros ou que a violência sofrida foi “merecida”. Já 8 deles disseram que esse tema é um tabu e que a sociedade nega ou faz vistas grossas sobre sua existência.

- Anália: A sociedade brasileira ainda acredita que a culpa é da vítima, que sempre a culpa é da mulher. Apesar da luta, e das conquistas da Maria da Penha, o machismo aparece de forma dissimulada, por meio de piadas machistas, vulgarização do corpo feminino.
- Ana: É vista como algo natural, onde as leis e ninguém deve se meter como diz o ditado “em briga de marido e mulher não se mete a colher”.
- Alice: É vista como um tabu, pois muitas vítimas ainda têm vergonha de admitir ou sentem-se dependentes emocionalmente e/ou financeiramente do agressor.
- Amanda: Uma forma invisível e inexistente.

Infelizmente, parte de nossa sociedade entende a violência doméstica como algo natural, conforme opinam nossas informantes e relatam Miller (1999) e Cavalcanti (2007). Por esta razão, muitas vítimas acabam não denunciando seus agressores por medo, vergonha, dependência econômica e afetiva. A sensação de desamparo e isolamento social também interfere nessa decisão.

Questão 5: Analise a imagem abaixo, escreva cinco palavras que fazem parte desse contexto e comente.

Figura 3 - Representação da violência contra mulheres



Fonte: <<http://www.drycalys.com/2011/04/relacionamento-abusivo-e-violencia.html>>

Com essa questão buscamos, primeiramente, identificar as palavras que mais são usadas ao tratar sobre violência doméstica ou que inferem significados aos nossos sujeitos de pesquisa. Dentre as palavras que apareceram, as que mais se repetiram foram:

Quadro 1 - Quadro sistematizado de respostas dos sujeitos da pesquisa

Agressão	Dor	Violência Verbal	Machismo	Humilhação	Raiva
Violência Física	Opressão	Violência Psicológica	Desrespeito	Submissão	Vítima
Covardia	Tristeza	Superioridade	Vergonha	Xingamentos	Medo

Fonte: Elaborado pela autora.

No segundo momento, nossos sujeitos comentaram a imagem a partir do que ela representa, de forma geral ou em sua vida. Não especificamos o tipo de comentário aguardado na pesquisa. Ao analisar as respostas, identificamos que 12 de nossas participantes comentaram que a imagem representa a violência verbal e psicológica que as mulheres costumam sofrer. Relataram que este tipo de agressão pode machucar ainda mais que a violência física, pois deixam marcas muito fortes e afetam as demais relações.

- Andréia: A violência verbal é tão dolorosa e prejudicial quanto a violência física. As marcas psicológicas e emocionais são muitas vezes mais difíceis de serem apagadas do que as físicas.
- Aline: A imagem representa a agressão psicológica que pode afetar a vítima tanto quanto a agressão física.
- Anália: A violência de gênero, refletida na violência doméstica, já se tornou tão comum que muitas pessoas já nem dão importância, perpetuando essa situação ao longo de anos.
- Alice: O homem que agride sua mulher pensa que é superior a ela e se acha no direito de poder agredi-la. É claramente um ato de covardia.

Os comentários dos sujeitos retomam as falas de Miller (1999), a violência psicológica pode ser devastadora na vida de algumas mulheres. Sua autoestima e autoconfiança serão difíceis de se recuperar e provavelmente afetarão todas as relações futuras. Outras 7 participantes comentaram que a imagem é uma agressão do marido contra a mulher, algo recorrente em algumas famílias e considerado “normal” por parte da sociedade. Essa aceitação da agressão como algo “normal” remete claramente a uma questão cultural que se perpetua socialmente, mas felizmente as pessoas estão mudando, as distorções estão sendo esclarecidas e pouco a pouco vão avançando para uma nova construção social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nosso estudo foi possível verificar que os índices de violência doméstica têm aumentado de forma alarmante no Brasil. Esse dado é muito preocupante e afeta todos os dias as relações sociais que são estabelecidas nos mais variados contextos. Nossos objetivos foram alcançados no decorrer da pesquisa, dado que conseguimos identificar os conceitos, tipos e características da violência doméstica a partir dos autores consultados e das opiniões de nossas informantes. Entendemos que com a Lei Maria da Penha alguns avanços foram alcançados, mas ainda é grande o descaso de alguns órgãos que deveriam defender as vítimas de violência e acabam causando ainda mais humilhação e desconforto.

A participação dos sujeitos da pesquisa foi fundamental para nosso crescimento pessoal e acadêmico, pois trouxe questionamentos relevantes sobre a temática proposta. Precisamos introduzir esse tema com mais frequência nos debates escolares, discutir com nossos jovens, buscar formas de conscientização que possam diminuir gradativamente essa situação tão degradante.

REFERÊNCIAS

- BIANCHINI, A. **Lei Maria da Penha: Aspectos Assistenciais, Protetivos e Criminais da Violência de Gênero**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- BRASIL. Lei Maria da Penha, n.º 11.340, aprovada em 7 de agosto de 2006. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95552/lei-maria-da-penha-lei-11340-06>>. Acesso em: 8 out. 2017.
- CAVALCANTI, S. V. S. F. **Violência Doméstica: Análise da Lei “Maria da Penha”, nº 11.340/06**. Salvador, BA: Edições PODIVM, 2007.
- COSTA, J. M. B. **Sexo, Nexo e Crime**. Edições Colibri: Lisboa, 2008.
- DATAFOLHA. **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2017. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2017.
- MILLER, M. S. **Feridas invisíveis: abuso não-físico contra mulheres**. São Paulo, 1999.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM

Profa. Ms. Rosana Beatriz Garrasini Sellanes

Thaísa Martins de Oliveira

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre a alimentação escolar realizada em 2014 com alunos da Educação Básica de uma escola pública federal de Goiás. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram um questionário aplicado aos alunos e uma entrevista com a nutricionista responsável pela elaboração do cardápio da merenda escolar. O objetivo da pesquisa foi verificar a opinião dos estudantes sobre a merenda escolar oferecida na escola, conhecer os critérios utilizados para a elaboração do cardápio, verificar os conhecimentos dos alunos sobre uma alimentação saudável e estabelecer relações entre alimentação escolar e aprendizagem. A base teórica foi o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), criado para gerir os recursos financeiros referentes à aquisição de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar. Os resultados demonstraram que, apesar de certa insatisfação com a alimentação escolar, os critérios para a elaboração do cardápio estavam de acordo com os princípios estabelecidos pelo PNAE. De maneira geral, os estudantes têm consciência do que é uma boa alimentação, porém é preciso mais diálogo entre alunos, escola e nutricionista para que a merenda traga benefícios à saúde, à aprendizagem e ao desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis.

Palavras-chave: Alimentação escolar. Aprendizagem. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) é a Unidade de Educação Básica da Universidade Federal de Goiás e se divide em Educação Infantil (EI), 1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). O principal objetivo da instituição é estabelecer uma relação de diálogo com alunos, professores, pais, técnicos administrativos, estagiários e pesquisadores, rumo ao conhecimento, por meio de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que determina as diretrizes do processo educacional.

O PPP do Cepae estabelece, no núcleo básico do EM, a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Trata-se de uma disciplina obrigatória, com carga horária de 40 horas para atividades de pesquisa e encontros entre o aluno e seu orientador. A disciplina é pré-requisito para finalizar o Ensino Médio, prevê a defesa do TCC perante uma banca de três professores e a apresentação dos resultados em eventos.

Embora o tema do TCC seja de livre escolha do aluno, é necessário encaixar-se entre duas possíveis opções. A primeira é abordar uma linha de pesquisa oferecida pelos professores orientadores e a segunda é escolher um tema que tenha relação direta com a escola e o seu cotidiano.

Como sou aluna do terceiro ano do EM e tinha a necessidade de desenvolver um TCC, procurei pensar em um tema relacionado à escola e suas atividades diárias. Durante os intervalos para o lanche, observei que muitos alunos reclamavam da merenda e diziam que não era saudável, porém eu desconhecia os motivos. Por isso, resolvi investigar sobre alimentação escolar e aprendizagem.

O ponto de partida foi buscar informações sobre o tema. Descobri que existe o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) criado para gerir os recursos financeiros do Governo Federal, em cará-

ter complementar, aos Distritos, Estados e Municípios e para a aquisição de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar (BRASIL, 2009). O PNAE estabelece os critérios para a elaboração de uma merenda escolar saudável e os valores que devem ser repassados às escolas. A seguir, os objetivos e as perguntas que nortearam o trabalho, o contexto pesquisado e a metodologia utilizada.

2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa foi verificar a opinião dos alunos sobre a merenda escolar oferecida no Cepae e estabelecer relações entre a alimentação escolar e a aprendizagem. Especificamente, constatar o conhecimento dos alunos sobre uma alimentação saudável e conhecer os critérios utilizados para a elaboração do cardápio da merenda escolar do Cepae. Para atingir os objetivos da pesquisa foram estabelecidas as seguintes perguntas:

- Qual é a opinião dos alunos sobre a merenda escolar oferecida no Cepae?
- Que relações podem ser estabelecidas entre a alimentação escolar e a aprendizagem?
- Os alunos sabem o que é uma alimentação saudável?
- Quais são os critérios utilizados na elaboração do cardápio da merenda escolar do Cepae?

3 CONTEXTO PESQUISADO E METODOLOGIA

A pesquisa sobre a merenda escolar foi realizada com os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental (EF), com faixa etária entre 10 e 11 anos; da segunda fase do EF, com idades entre 11 e 15 anos; das três séries do Ensino Médio (EM), de 15 a 18 anos, e com a nutricionista responsável pela elaboração do cardápio da merenda escolar na instituição.

Esta investigação caracterizou-se como um estudo de caso, com perspectivas qualitativas e a pesquisadora assumiu o papel de observadora. Para realizar a pesquisa foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro instrumento, aplicado aos alunos, foi um questionário (apêndice A). O objetivo do questionário foi verificar a opinião dos alunos sobre a merenda escolar oferecida na instituição e, também, o que eles entendem por uma alimentação saudável. Além de coletar sugestões que contribuam para aprimorar a merenda escolar oferecida na instituição.

A coleta de dados com os alunos ocorreu no mês de abril de 2014, no período matutino, durante o intervalo de 30 minutos destinados ao lanche. O questionário foi aplicado a cinco alunos de cada série, das turmas A e B, escolhidos de forma aleatória. Responderam ao questionário 80 participantes, o que equivale a pouco mais de 10% do total de alunos do Cepae.

O segundo instrumento utilizado foi uma entrevista realizada com a nutricionista. Ela é responsável pela elaboração do cardápio da merenda de todos os alunos da instituição, a Educação Infantil e a Educação Básica. A entrevista foi realizada no mês de agosto de 2014, seguiu um roteiro de perguntas (apêndice B) e foi gravada em áudio. O objetivo da entrevista foi conhecer o perfil da profissional, obter informações sobre os critérios utilizados para elaboração do cardápio, verificar a origem dos recursos destinados à merenda escolar, saber qual o destino dado aos alimentos que não são consumidos e a opinião da nutricionista sobre uma alimentação escolar saudável.

Na sequência, os pressupostos teóricos, os resultados obtidos e uma sugestão da pesquisadora para contribuir com as discussões sobre o tema entre os alunos, a escola e os responsáveis pela elaboração do cardápio da merenda na instituição.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), também conhecido como merenda escolar, tem como principal objetivo contribuir com o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio de ações de educação alimentar e nutricional (BRASIL, 2014).

O Programa é responsável pela transferência de recursos financeiros do Governo Federal, aos distritos, estados e municípios. Esses recursos são utilizados para a aquisição de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar. Para gerir os recursos do PNAE e assessorar na prestação de contas foi criado o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), que é formado por representantes de entidades civis, docentes, discentes, pais e representantes do Poder Executivo. O CAE age como órgão deliberativo e fiscalizador dos recursos recebidos, cumprindo com as normas estabelecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2014).

O PNAE atende os alunos de toda a Educação Básica (EI, EF, EM e Educação de Jovens e Adultos-EJA) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias que possuem convênio com o poder público. Os valores repassados pela União para a alimentação escolar são definidos de acordo com a etapa e a modalidade de ensino. De acordo com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e pela Resolução CD/FNDE nº 67, de 28 de dezembro de 2009, os atuais valores per capita da alimentação escolar são de (BRASIL, 2009):

- a) R\$ 0,30 (trinta centavos de real) para os alunos matriculados na pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA);
- b) R\$ 0,60 (sessenta centavos de real) para os alunos matriculados em creches;

- c) R\$ 0,60 (sessenta centavos de real) para os alunos matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos;
- d) R\$ 0,90 (noventa centavos de real) para os alunos participantes do Programa Mais Educação.

Os valores diferenciados atendem às diversidades étnicas e nutricionais, à faixa etária e às questões de vulnerabilidade social. Por esse motivo, prioriza comunidades indígenas, quilombolas e assentamentos de programas de reforma agrária.

O Programa prevê que parte dos recursos seja aplicado na aquisição de produtos básicos provenientes da agricultura familiar, fomentando o desenvolvimento local. Ainda, devem ser respeitados os hábitos alimentares e a tradição agrícola de cada região.

Um dos grandes avanços do PNAE foi a presença obrigatória de um nutricionista Responsável Técnico (RT), compondo o quadro das instituições de ensino. Suas funções incluem o planejamento, a coordenação, a supervisão e a avaliação das ações de alimentação e nutrição referentes à alimentação escolar.

Uma das ações de planejamento do nutricionista é a elaboração do cardápio. De acordo com Santos (1989, p. 70), “além de elaborar os cardápios, sempre que possível, o nutricionista deve acompanhar a preparação e a distribuição da merenda, além de ouvir os alunos, principalmente no que diz respeito à aceitação da merenda”.

O cardápio precisa oferecer uma alimentação saudável que garanta as necessidades nutricionais básicas durante o período letivo e deve estar de acordo com as orientações do PNAE, que indicam: o uso de alimentos variados, preferencialmente, produzidos na região pela agricultura familiar; o respeito às especificidades culturais e regionais da comunidade a que se destina; a oferta de no mínimo três porções semanais de frutas e hortaliças; o limite de consumo de alimentos e bebidas processados e de baixo valor nutricional, ricos em açúcar, gordura

e sal (doces, embutidos, enlatados, alimentos compostos, preparações prontas ou semiprontas); o respeito ao aluno, servindo o alimento de acordo com o horário e a faixa etária, utilizando técnicas de preparo que promovam uma boa combinação de alimentos e mantenham cor, sabor e textura adequados (BRASIL, 2014).

O PNAE representa a mais abrangente experiência em programas de alimentação e nutrição da América do Sul. Sua meta é garantir uma refeição diária a cada aluno, com aproximadamente 350 quilocalorias (Kcal) e 9 gramas de proteína. De acordo com essas metas, a alimentação escolar deve ser responsável pela cobertura de no mínimo 15% das necessidades nutricionais diárias do aluno.

Para ter uma alimentação saudável é importante consumir diferentes tipos de alimentos e nutrientes. Estes devem ser compostos de proteínas, carboidratos, gorduras, fibras, cálcio, minerais e vitaminas. O ideal é que a dieta seja composta por alimentos variados, como: carnes, cereais, verduras, legumes e frutas. E também por cores variadas, uma vez que as cores estão diretamente relacionadas às vitaminas e minerais.

De acordo com especialistas, a alimentação está associada ao funcionamento cardiorrespiratório, melhorando a oxigenação cerebral, facilitando os processos cognitivos e o desempenho da memória.

Cavalcanti (2009, p. 16), nos seus estudos sobre a promoção de hábitos alimentares saudáveis, ressalta a importância do contexto socio-cultural que envolve a criança, no desenvolvimento de hábitos alimentares futuros. Para ele:

A infância corresponde ao período de formação dos hábitos, pois é nessa fase que se constrói a base para os hábitos nutricionais da vida adulta. Para o indivíduo o contexto sociocultural em que se desenvolvem seus costumes é de vital importância, posto que, é nessa fase que se fundam as bases para uma alimentação balanceada e saudável.

Suas preferências alimentares passam pelas percepções sensoriais e se modificam durante a infância. Essas mudanças têm relação direta com o ambiente familiar e social ao qual a criança está exposta, possibilitando o contato com uma variedade maior ou menor de alimentos.

Crianças e adolescentes que recebem uma alimentação inadequada, por períodos prolongados, têm uma redução na atividade física, baixa resistência, portanto, desenvolvem maior suscetibilidade a doenças e, ainda, diminuem a sua capacidade de aprendizagem (CAVALCANTI, 2009).

Para Weruska Barrios (2011), nutricionista do Hospital Samaritano de São Paulo, durante o período escolar, os alunos passam por estresse e ansiedade que interferem no apetite e causam distúrbios no sistema imunológico, provocando o surgimento de resfriados, mal-estar, dores de cabeça, vômitos e diarreia.

Em sala de aula, crianças com má alimentação ou com deficiências nutricionais têm problemas de coordenação motora e de concentração que comprometem a aquisição do conhecimento. De acordo com os autores, a alimentação tem relação direta com o desenvolvimento físico, emocional e psicológico das crianças, consequentemente, com o rendimento escolar e a aprendizagem.

5 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados foi realizada em duas etapas. Na primeira, os questionários referentes à merenda escolar oferecida na instituição foram separados em: primeira fase do EF, segunda fase do EF e EM. Na sequência foram analisados e os dados sintetizados em três quadros.

A segunda etapa da análise foi a entrevista realizada com a nutricionista responsável por elaborar o cardápio da merenda escolar. Finalizou-se com os resultados gerais da pesquisa.

6 QUESTIONÁRIO

A primeira parte do questionário refere-se aos dados gerais dos alunos participantes, como: a idade, a série que frequentam e há quantos anos estudam na instituição pesquisada.

Após aplicar os questionários, as informações foram sistematizadas e descritas na tabela 1, para a primeira fase do EF. Na tabela 2, para a segunda fase do EF, e na tabela 3, para o EM. Cada tabela está dividida com as seis perguntas do questionário (apêndice A), o número total de participantes que responderam à questão e os resultados obtidos.

Inicie a análise com a tabela 1, que apresenta a opinião de dez participantes da primeira fase do EF, sobre a merenda escolar oferecida pela instituição pesquisada.

Tabela 1 - Descrição dos resultados obtidos com os participantes da primeira fase do EF

Ques- tões	Total de par- ticipantes	Resultados obtidos (nº de participantes)
Questão 1	10	Ótima – 00 Boa – 04 Satisfatória – 05 Péssima – 01
Questão 2	10	Consomem a merenda escolar todos os dias – 02 Não consomem a merenda escolar todos os dias – 08
Questão 3	08	Merendam de 2 a 3 vezes por semana na escola, quando a merenda é mais gostosa e agrada mais ao paladar.
Questão 4	10	Muito saudável – 08 Pouco saudável – 02 Nada saudável – 00
Questão 5	10	Merenda saudável é aquela que contém muitos nu- trientes, que não tem muita gordura, que tem frutas, saladas, sucos naturais e arroz.
Questão 6	10	Sugeriram mais bolos, frutas, galinhada e que fosse oferecida bolacha com menos frequência – 05 Não sugeriram – 05

Fonte: Elaborada pela autora.

Na opinião dos alunos da primeira fase do EF, a merenda foi considerada de boa a satisfatória. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de a maioria dos alunos entrevistados não consumir a merenda oferecida pela instituição, todos os dias. Normalmente, os alunos consomem de duas a três vezes na semana, quando “agrada mais”. Isso leva a crer que os alunos deram sua opinião com base em preferências pessoais sobre o tipo de alimento que gostam e não, necessariamente, sobre a merenda como um todo.

A maioria acredita que a merenda oferecida na instituição é saudável, portanto condizente com a definição que eles deram para uma “merenda saudável” (tabela 1). De acordo com os dados constata-se que a opinião dos alunos, sobre alimentação saudável, tem relação com as ideias estabelecidas no PNAE, que advoga pela variedade de alimentos e o consumo de frutas, hortaliças e alimentos menos gordurosos.

Na sequência, a análise da tabela 2, que destaca a opinião dos 40 alunos, da segunda fase do EF.

Tabela 2 - Descrição dos resultados obtidos com os participantes da segunda fase do EF

Questões	Total de participantes	Resultados obtidos
Questão 1	40	Ótima – 00 Boa – 15 Satisfatória – 17 Péssima – 08
Questão 2	38	Consomem a merenda escolar todos os dias – 33 Não consomem a merenda escolar todos os dias – 05
Questão 3	40	Merendam de 2 a 3 vezes por semana na escola, quando a merenda é boa. Nos demais dias levam sua própria merenda.
Questão 4	40	Muito saudável – 18 Pouco saudável – 21 Nada saudável – 01

Questão 5	40	Merenda saudável é aquela que contém proteínas, carboidratos tudo na medida certa. Tem muitas verduras, frutas, hortaliças, sucos e é rica em vitaminas.
Questão 6	40	Sugestões – sugeriram que fosse oferecida uma merenda com mais pães, sanduíches naturais, carne e sucos naturais. E menos óleo na preparação dos alimentos – 28 Sem sugestões – 12

Fonte: Elaborada pela autora.

Da mesma forma que os alunos da primeira fase, os da segunda fase do EF consideram a merenda de boa a satisfatória. E, ao contrário da primeira fase, a maior parte dos alunos consome a merenda escolar todos os dias. Aqueles que não a consomem diariamente, apenas duas a três vezes por semana, alegaram trazer a sua própria merenda e consomem a da escola nos dias em que o cardápio “agrada mais”.

Boa parte dos alunos acredita que a merenda é pouco saudável. Portanto, uma opinião contrária à dos alunos da primeira fase do EF. Para ser saudável é necessário que seja variada e contenha proteínas e carboidratos na medida certa (tabela 2). Para contribuir sugeriram oferecer pães, carnes, sanduíches e sucos naturais e utilizar menos óleo na preparação dos alimentos. O que chamou atenção foi a grande quantidade de alunos que não apresentou nenhuma sugestão que contribua para melhorar o cardápio.

De acordo com a opinião e as sugestões, dos alunos da segunda fase do EF, a merenda escolar não atende a alguns dos parâmetros estabelecidos no PNAE. Ao sugerir mais sucos naturais é possível inferir que parte da bebida oferecida aos alunos é industrializada e de baixo valor nutricional.

Os dados chamam atenção para uma questão muito importante que trata da relação entre a elaboração de um cardápio saudável e a efetiva preparação dos alimentos. Além de elaborar um cardápio com valores nutricionais adequados e alimentos variados é preciso combinar técnicas de preparo que mantenham a cor, o sabor e a textura dos

alimentos (BRASIL, 2014) e que restrinjam o uso de ingredientes como sal, açúcar e óleo.

Segue a análise da tabela 3, com a opinião de 30 alunos do EM sobre a merenda escolar servida no Cepae.

Tabela 3 - Descrição dos resultados obtidos com os participantes do EM

Questões	Total de participantes	Resultados obtidos
Questão 1	30	Ótima – 01 Boa – 05 Satisfatória – 20 Péssima – 04
Questão 2	30	Consomem a merenda escolar todos os dias – 21 Não consomem a merenda escolar todos os dias – 09
Questão 3	30	Merendam de 2 a 3 vezes por semana na escola, pois nesses dias a merenda é sanduíche natural.
Questão 4	29	Muito saudável – 10 Pouco saudável – 18 Nada saudável – 01
Questão 5	30	Merenda saudável é aquela bem balanceada, que tenha o teor de gordura trans e saturada na quantidade certa, que tenha carboidratos, proteínas, vitaminas e muitos nutrientes.
Questão 6	30	Sugestões – menos quantidade de oferta de bolachas, mais sanduíches e sucos naturais, galinhada e massa (pois oferecem mais energia) – 18 Sem sugestões – 12

Fonte: Elaborada pela autora.

Para a maior parte dos alunos, a merenda foi considerada satisfatória e pouco saudável. A maioria a consome todos os dias, mas é nessa fase que se encontra o maior índice de alunos que opta por não consumi-la. Apenas de dois a três dias na semana. Segundo os participantes, quando é servido o “sanduíche natural”.

Na opinião dos participantes do Ensino Médio, uma merenda saudável é aquela rica em nutrientes, vitaminas e proteínas (tabela 3), que seja bem balanceada e com boa variedade de verduras e frutas. As sugestões são bastante próximas às da tabela 2. Também houve um índice alto de alunos que não deram sugestões.

Observei que, nas tabelas 1 e 3, os alunos sugeriram “menos oferta de bolachas”. Ao pesquisar esse fato, em conversas informais com eles, descobri que estava sendo realizada uma reforma na instituição, nas semanas anteriores a minha pesquisa, e a cozinha foi desativada por tempo indeterminado. Por esse motivo, não estava sendo servido o cardápio habitual da merenda e para que os estudantes não ficassem sem lanche foram oferecidos sucos e bolachas. O que, provavelmente, explica as sugestões e a aparente insatisfação com a oferta desses alimentos.

7 ENTREVISTA

Em agosto de 2014, realizei uma entrevista com a nutricionista e tive a oportunidade de compreender como ocorre o processo de preparação da merenda escolar na instituição, quais são os critérios utilizados para escolher o cardápio e a origem dos recursos para comprar os alimentos.

A nutricionista trabalha no Cepae desde o início do ano letivo de 2014. Ela desenvolve suas atividades na Educação Básica (1ª e 2ª fase do EF e EM), duas vezes por semana. Nos demais dias, ela trabalha na Educação Infantil do Cepae, antiga creche.

A entrevista seguiu um roteiro de perguntas (apêndice B), cujas respostas serão descritas de maneira geral. No entanto, usei a pergunta para destacar respostas que julguei importantes aos objetivos da pesquisa. A entrevista iniciou-se com a seguinte pergunta: Quais são os critérios utilizados para planejar a merenda escolar do Cepae?

Segundo a nutricionista, os critérios utilizados para a preparação da merenda são os valores nutricionais dos alimentos, o nível de

aceitação de determinado alimento pelos alunos, o custo e o tempo de preparo. O último critério citado por ela é muito importante, pois os funcionários responsáveis pela preparação da merenda escolar iniciam suas atividades às 6h30 e a merenda precisa estar pronta às 9h15. Por esse motivo, as receitas precisam ser de cozimento rápido, de fácil execução, e ao mesmo tempo, saudáveis e bem preparadas.

Os fatores operacionais e a estrutura física influenciam na escolha do cardápio que será servido durante a semana. A cozinha, onde se preparam os alimentos dos alunos do EF e do EM, não tem fornos que atendam a uma grande demanda de receitas assadas. Assim, quando o cardápio inclui produtos como bolos, pães ou roscas, existe a necessidade de comprá-los prontos.

O custo da merenda também é um critério importante. A escola recebe do Governo Federal, por meio do FNDE e do PNAE, um valor específico para ser utilizado com a merenda escolar, durante o ano letivo. O valor destinado à merenda por aluno matriculado no EF e EM é de R\$ 0,30. Segundo a nutricionista, “recebemos uma quantidade de dinheiro do Governo Federal, do PNAE, que é o Programa Nacional de Alimentação Escolar, mas o valor é muito pequeno e não custeia todo o cardápio”. Por isso, é preciso complementá-lo.

Para resolver esse problema, a instituição inclui a merenda escolar em seu orçamento anual e destina uma parte para custear a compra de alimentos. Assim, o Cepae mantém uma merenda com maior quantidade e variedade de carnes que não seria possível adquirir apenas com o valor recebido do Governo Federal, por meio do PNAE.

De alguma maneira, a opinião dos alunos sobre a merenda interfere na hora de elaborar o cardápio?

De acordo com a nutricionista, ela nunca realizou uma pesquisa específica para saber a opinião dos alunos sobre a merenda escolar. O principal problema é a falta de tempo. O seu trabalho na EI exige maior disponibilidade, pois são servidas seis refeições por dia e na Educação Básica apenas uma.

Durante a entrevista, a nutricionista manifestou interesse em saber a opinião dos alunos sobre a merenda, pois com essa informação seria possível orientar melhor o cardápio: “Adoraria ter o resultado de uma pesquisa entre os alunos sobre a merenda, pois me ajudaria com sugestões, mas nem todas serão aceitas, preciso de receitas saudáveis”.

A nutricionista disse ter percebido uma mudança positiva na primeira fase do EF, no decorrer do ano letivo. Alguns alimentos, que normalmente não eram consumidos, agora têm maior aceitação dos alunos.

O cardápio muda semanalmente, no máximo, a cada duas semanas. Na tabela 4, é possível verificar o cardápio oferecido e que foi servido em duas semanas consecutivas, no mês de agosto de 2014.

Tabela 4 - Cardápio da merenda escolar do Cepae

Segunda 11/08	Terça 12/08	Quarta 13/08	Quinta 14/08	Sexta 15/08
Arroz com carne de sol, salada de repolho, cenoura e tomate	Bolo e refresco de maracujá	Melancia	Achadinho de carne	Sanduíche de muçarela, presunto, alface e tomate
Segunda 16/08	Terça 17/08	Quarta 18/08	Quinta 19/08	Sexta 20/08
Arroz branco com carne de panela	Rosca e refresco de caju	Banana e maçã	Sopa de carne com legumes	Bolacha de água/ sal e creme de uva

Fonte: Elaborada pela autora.

Segundo as informações obtidas durante a entrevista, no momento os alimentos não são comprados de produtores familiares, mas o processo de licitação está em andamento e entrará em vigor em 2015. Assim, a compra dos alimentos se adaptará às exigências do PNAE.

Existem dias em que a merenda não é totalmente consumida pelos alunos? Qual é o destino dado a esse alimento?

A merenda é elaborada com base no consumo real dos alunos. Por isso, não costuma haver desperdício. No entanto, quando ocorre, os alimentos como pães ou frutas oferecidos no período matutino são novamente servidos no lanche do período vespertino. Nos casos em que a merenda servida consiste em alimentos como arroz, feijão ou sopa, estes são descartados, pois não é seguro aproveitá-los. Os alimentos que não foram consumidos na merenda escolar não podem ser doados, pois é uma exigência das normas sanitárias.

Existe alguma diferença entre a merenda oferecida para os alunos da primeira fase e os da segunda fase? Qual?

Segundo a nutricionista, exceto a merenda da EI, não há diferenças nos critérios utilizados na composição ou na elaboração da merenda escolar destinada aos alunos da primeira fase e da segunda fase do Ensino Básico (Fundamental e Médio). O que as diferencia é o tamanho da porção. Para a primeira fase, quando são servidos alimentos como carne, arroz, feijão, massa, legumes ou verduras, as porções são menores. Quando os alimentos são frutas, as quantidades são as mesmas na primeira e na segunda fase.

Para encerrar a entrevista, perguntei o que ela considerava como uma merenda saudável. A resposta foi:

É aquela que consegue interferir nos hábitos alimentares dos alunos diminuindo cada vez mais o consumo de produtos industrializados como: bolachas recheadas, salgadinhos de pacote, sucos de caixinha [...] durante o intervalo entre o café da manhã e o almoço. A intenção da merenda escolar é fazer com que os alunos comam coisas mais saudáveis que são oferecidas pela escola, como as frutas, seja ela sozinha ou acompanhada com leite e o iogurte, que não era bem aceito no começo [...] agora os alunos estão consumindo mais a salada de fruta, carnes menos gordurosas, sanduíches naturais, produtos integrais, entre outros.

8 RESULTADOS GERAIS

A partir dos resultados do questionário, sintetizados nas tabelas 1, 2 e 3 e na entrevista com a nutricionista, percebi que o maior índice de insatisfação está na segunda fase do EF, seguida pelos alunos do EM.

Na primeira fase do EF, apesar do alto índice de insatisfação, cerca de 40% dos alunos classificaram a merenda como boa. Esse dado sugere uma relação com a fala da nutricionista que percebeu, nessa fase, uma maior aceitação dos alimentos oferecidos no cardápio. Portanto, uma possível mudança dos hábitos alimentares, ao menos no contexto escolar.

De acordo com Cavalcante (2009), o contexto sociocultural influencia nos hábitos alimentares da criança que serão estabelecidos também em sua fase adulta. Por isso, a escola é considerada um espaço privilegiado para efetuar mudanças e desenvolver hábitos alimentares saudáveis.

Os resultados demonstraram que os alunos do Ensino Fundamental (primeira e segunda fase) preferem uma merenda mais leve, com mais frutas, sucos e bolos. Enquanto os do Ensino Médio preferem comidas mais consistentes e que ofereçam mais energia até a próxima refeição. A pesquisa revelou que os estudantes do Ensino Médio associam a merenda a um bom desempenho escolar. Portanto, parecem ter consciência do que é uma alimentação saudável e dos benefícios que esta proporciona à aprendizagem.

Como indicam Cavalcanti (2009), e Barrios (2011), uma boa alimentação favorece o desenvolvimento físico e cognitivo, atua sobre a memória, aumenta a resistência física e diminui a propensão a doenças. Um aluno com uma alimentação saudável se sentirá mais disposto e aprenderá melhor.

Essa percepção dos alunos é um ponto positivo. No entanto, a pesquisa não abordou os hábitos alimentares fora da instituição para confirmar se a informação dada pelos participantes faz parte da sua ro-

tina diária, em casa e na escola, ou é apenas um conceito preestabelecido, sem fins práticos.

Segundo a nutricionista, para que se tenha uma alimentação saudável é preciso modificar os hábitos e diminuir o consumo de produtos industrializados. Suas ideias estão de acordo com os objetivos estabelecidos no PNAE e se refletem na elaboração do cardápio semanal, com variedade de alimentos e a oferta de verduras, legumes e frutas (tabela 4).

Durante a entrevista, não foi mencionado nenhum fato que relacione a elaboração das receitas e do cardápio com necessidades específicas de alunos, sejam de origem cultural ou por problemas de saúde, como estabelece o PNAE. Conclui-se, a priori, que não existam alunos, até o presente momento, com necessidades alimentares especiais.

Apesar das adaptações que estão sendo incorporadas ao processo de elaboração do cardápio da merenda escolar, como a compra de alimentos provenientes de produtores familiares, os critérios e os procedimentos estão de acordo com os estabelecidos no PNAE para uma alimentação saudável. E a instituição tem mostrado um interesse pelo assunto, uma vez que destina recursos extras para complementar a compra de alimentos e melhorar a alimentação dos alunos.

O PNAE estabelece que a alimentação escolar seja responsável pela cobertura de no mínimo 15% das necessidades nutricionais diárias do aluno. Tendo em conta que esse é um dos critérios utilizados pela nutricionista para a elaboração do cardápio no Cepae, que a escola complementa a compra de alimentos e que as diferentes faixas etárias e suas características de desenvolvimento são consideradas quando se estabelecem porções diferenciadas para cada fase, entende-se que a merenda escolar oferecida na instituição cumpre a sua função e contribui com o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação de hábitos alimentares saudáveis, conforme estabelece o PNAE (BRASIL, 2014).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos da pesquisa foi possível constatar que os alunos classificaram a merenda escolar oferecida na instituição como satisfatória. No entanto, é importante ressaltar que dois fatores podem ter influenciado os dados coletados e, consequentemente, o nível de insatisfação dos alunos com o cardápio oferecido. O primeiro diz respeito à nutricionista. Esta iniciou suas atividades na instituição no ano letivo de 2014, portanto o prazo para que o resultado do seu trabalho seja observado pelos estudantes, a meu ver, foi muito curto. O segundo, refere-se à reforma na instituição, que obrigou a desativar a cozinha por um prazo longo e a adaptar o cardápio.

Um dos objetivos específicos da pesquisa era conhecer os critérios para a elaboração da merenda escolar no Cepae e constatar o conhecimento dos alunos sobre uma alimentação saudável. Segundo a nutricionista responsável, os critérios utilizados enfatizam o valor nutricional dos alimentos, o nível de aceitação, o custo e o tempo de preparo das receitas. Todos estão em conformidade com as diretrizes do PNAE. Quanto aos alunos, a maior parte sabe o que é uma alimentação saudável, mas ainda precisam adquirir novos hábitos alimentares e modificar outros.

A pesquisa não abordou o conhecimento dos alunos sobre o PNAE, mas detectou, por meio de conversas informais, durante a aplicação do questionário, que boa parte desconhece suas metas, assim como os recursos destinados para a compra de alimentos nas escolas públicas. Existe, portanto, uma necessidade de diálogo na escola, que demonstre as preferências pessoais dos estudantes e a realidade que impõe limites para a elaboração da merenda escolar, como o tempo e os recursos destinados à compra de alimentos.

Como futuros desdobramentos deste trabalho, proponho que sejam realizadas pesquisas de opinião anuais com os alunos de cada fase, com uma conscientização dos critérios utilizados para a elaboração da

merenda escolar. Este trabalho poderá ser realizado pelos próprios estudantes, criando um grupo responsável pela aplicação do questionário, a sistematização dos resultados e sua divulgação, em eventos da escola com a presença da comunidade escolar.

Trata-se de um processo de conscientização. É importante que os resultados possam ser discutidos em conjunto com a nutricionista, a direção da instituição e os demais interessados, a fim de contribuir com uma merenda que agrade à maioria dos alunos e tragam benefícios à saúde, à aprendizagem e ao desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis.

REFERÊNCIAS

BARRIOS, W. **Alimentação é fundamental no processo de aprendizagem**. 2011. Disponível em: <<http://www.samaritano.org.br/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico.>>. Acesso em: 5 set. 2014.

_____. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Ministério da Educação: Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16691&Itemid=1115>. Acesso em: 27 ago. 2014.

CAVALCANTI, L. de A. **Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I, para a promoção de hábitos alimentares saudáveis**. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, M. A. dos. **Biologia educacional**. São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos participantes da pesquisa

PESQUISA DE OPINIÃO

Dados Gerais

Idade: _____

Série: _____

Há quantos anos você estuda no Cepae? _____

Questionário

1. Como você define, atualmente, a merenda escolar oferecida no Cepae?
() ótima () boa () satisfatória () péssima

2. Você consome a merenda escolar oferecida no Cepae, todos os dias da semana?
() sim () não

3. Caso a resposta à pergunta 2 seja negativa. Quantas vezes por semana você consome a merenda oferecida no Cepae? Explique o motivo:

4. Em sua opinião, você classificaria a merenda escolar oferecida no Cepae como:
() muito saudável () pouco saudável () nada saudável

5. Em sua opinião, o que seria uma merenda saudável?

6. Você teria alguma sugestão para melhorar a merenda oferecida no Cepae? Qual? _____

APÊNDICE B – Roteiro de perguntas para entrevista com a nutricionista

ENTREVISTA COM A NUTRICIONISTA DA ESCOLA PESQUISADA

Há quanto tempo trabalha no Cepae?

Trabalha todos os dias da semana no Cepae?

Quais são os critérios utilizados para planejar a merenda escolar do Cepae?

Em sua opinião, o valor destinado pelo governo para a merenda escolar, por aluno, é suficiente? O Cepae tem outro recurso para complementar o valor da merenda? Ou não é necessário?

A instituição faz algum tipo de pesquisa para saber a opinião dos alunos sobre a merenda escolar?

De alguma maneira, a opinião dos alunos sobre a merenda interfere na hora de elaborar o cardápio?

Existem dias em que a merenda não é totalmente consumida pelos alunos? Qual é o destino dado a esse alimento?

Existe alguma diferença entre a merenda oferecida para os alunos da primeira fase e os da segunda fase? Qual?

Em sua opinião, o que é uma merenda saudável?

A EXPOSIÇÃO DE ESTUDANTES ÀS DROGAS: MENTE SÃ EM CORPO SÃO

Profa. Ms. Ana Maria da C. Silva
Fillipe Silveira Souza

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivos conhecer a exposição de estudantes do Ensino Médio a drogas lícitas e ilícitas. O estudo ocorreu em uma escola pública de Goiânia, com duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, com idades entre 17 e 22 anos, sendo o total de 56 participantes de ambos os sexos. Como instrumento para a coleta de dados aplicou-se um questionário anônimo. Os resultados mostraram que 12% dos estudantes nunca experimentaram nenhum tipo de droga e 88% já provaram. Dentre os estudantes que experimentaram, 67% faz uso frequente de uma ou mais drogas, sendo: 40% de álcool, 18% de tabaco e 9% de maconha. Além dos que fazem uso frequente de droga, verificou-se que há estudantes que não fazem uso frequente, mas que usam apenas em situações especiais, como em festas, shows, viagens. A metade dos estudantes se sente feliz e, conforme a maioria, o principal motivo do uso é para se sentir bem. A partir dessa pesquisa verifica-se que os jovens estão fazendo uso de drogas em grande quantidade, sejam lícitas ou ilícitas; assim, torna-se urgente a necessidade de medidas educativas e preventivas na escola e com os familiares desses estudantes.

Palavras-chave: Drogas. Alunos. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Os jovens estão constantemente expostos a diferentes situações de uso de drogas ao longo da vida e é na adolescência o período mais suscetível a ele. O consumo de drogas pode trazer consequências irreparáveis, pois seu efeito é prejudicial à saúde, aprendizagem e convivência familiar. Vale salientar que droga não é apenas a maconha, a cocaína ou o crack, por exemplo, o álcool, bastante utilizado pelos adolescentes em comemorações, é uma droga e pode trazer prejuízos como a dependência e o desejo de experimentar outras sensações, assim como outras drogas.

Conforme Nascimento e Avallone (2013), muitos jovens fazem escolhas baseadas na sua percepção do mundo, consideram este uso, seja da droga lícita ou ilícita, como parte integrante de sua maturação e interação social com os amigos da mesma idade.

Uns dos motivos que me levaram à escolha do tema foram a sedução e o tabu que este tema provoca. Assim, o objetivo principal desta pesquisa é conhecer a exposição dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio a diferentes drogas e o que pensam sobre o assunto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: MENTE Sã EM CORPO SãO

Esta expressão “mente sã em corpo sãO” vem do latim *mens sana in corpore sano*, é de autoria de um poeta romano chamado Juvenal, que viveu no século I, sendo uma espécie de conselho sobre o que as pessoas deveriam almejar na vida. A frase completa que contém esta expressão é *orandum est ut sit mens sana in corpore sano*, ou seja, “devemos pedir em oração uma mente sã em um corpo sãO”, o que constituía um dos muitos pedidos do povo romano da época.

Atualmente, este ditado popular adquiriu o sentido de que é condição essencial para a vida uma mente sã habitar um corpo sãO e

vice-versa. Desta forma, esta expressão passou a representar o equilíbrio entre corpo e mente como condição para o bem-estar do homem. Conforme Chauí (1994), esse dito popular é muito usado por pessoas que acreditam que a saúde é muito mais do que apenas o bom funcionamento do corpo.

O fato de o corpo estar livre de doenças e em boa forma não garante bem-estar. Para que o indivíduo sinta bem-estar do corpo e da mente alguns fatores contribuem para isto, tais como: morar bem, ter uma alimentação adequada, frequentar a escola, praticar esportes e ter tempo para os amigos (PRATA, 2007).

De acordo com estudos, o uso de drogas está associado a atraso educacional (TAVARES, 2001), ausências no emprego e nas salas de aula (SANCHES; NAPPO, 2002), além de ser um dos fatores que influenciam nos casos de violência e criminalidade (GALDUROZ; CAETANO, 2004). Dentre os fatores associados à utilização de drogas pelos adolescentes, estão a falta de estrutura familiar, a violência doméstica e as condições socioeconômicas (sexo, idade e classe social) - (TAVARES et al., 2004, PRATA, 2007).

Por outro lado, alguns estudos demonstram que o bom relacionamento familiar, a prática religiosa e de esportes, além do acesso às informações sobre o uso de drogas, afastam os jovens do uso das drogas (SANCHES; NAPO, 2002).

3 O CONSUMO DE DROGAS

De acordo com Antón (2000), pode-se identificar os diversos modos pelos quais uma pessoa entra em contato com as drogas, sendo cinco grupos:

1. Abstinentes – Pessoas que não tiveram nenhuma relação com a substância e nunca a utilizaram em nenhuma ocasião, para nenhuma finalidade.

2. Usuários experimentais ou casuais – Pessoas que só experimentam a droga em uma ocasião e que depois dessa única experiência não voltaram a consumi-la.
3. Usuários ocasionais – Pessoas que só consomem alguma substância de vez em quando, sem que apareça nenhum sintoma de tolerância a ela.
4. Usuários habituais – Pessoas que utilizam a droga com relativa frequência, apresentando os sintomas de tolerância e comportamentos tendentes à continuidade do uso, embora não manifestem a síndrome de tolerância em sua totalidade. Nesses indivíduos já se pode observar uma alteração do funcionamento comportamental.
5. Dependentes – Pessoas que usam a droga com muita frequência. Esse uso prolongado e frequente conduz à síndrome de dependência, com manifestação clara da tolerância e da síndrome de abstinência.

4 CLASSIFICAÇÃO DAS DROGAS

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a definição de droga é qualquer substância não produzida pelo organismo que tem a propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, produzindo alterações em seu funcionamento (OMS, 1993).

As drogas psicotrópicas têm a capacidade de alterar o funcionamento cerebral, causando modificações no estado mental, no psiquismo, sendo também conhecidas por substâncias psicoativas. Entretanto, nem todas as substâncias psicoativas têm a capacidade de provocar dependência.

Existem substâncias com uso intencional de produzir efeitos benéficos, como no tratamento de doenças, sendo consideradas medicamentos. Há também substâncias que provocam danos à saúde, os venenos ou tóxicos. Portanto, uma mesma substância pode

atuar como medicamento em algumas situações e como tóxico em outras.

Há diversas formas de classificar as drogas. Do ponto de vista legal, as drogas são classificadas em:

1. Drogas lícitas: aquelas comercializadas de forma legal, podendo ou não estarem submetidas a algum tipo de restrição. Como exemplos, o álcool, com venda proibida a menores de 18 anos, e alguns medicamentos que só podem ser adquiridos por meio de prescrição médica especial.
2. Drogas ilícitas: são proibidas por lei.

De acordo com a OMS (1993, p. 38) as ações aparentes das drogas sobre o Sistema Nervoso Central (SNC) da pessoa são classificadas em:

1. Drogas depressoras da atividade mental: inclui uma grande variedade de substâncias, que diferem em suas propriedades físicas e químicas, mas que apresentam a característica comum de diminuir a atividade do SNC. Como consequência dessa ação, há uma redução da atividade motora, da reatividade à dor e da ansiedade, e é comum uma euforia inicial e, posteriormente, um aumento da sonolência. São exemplos desse tipo de droga: álcool, barbitúricos, benzodiazepínicos, opióides, solventes ou inalantes.
2. Drogas estimulantes da atividade mental: nesse grupo inclui as drogas capazes de aumentar a atividade do SNC, o que traz como consequências um estado de alerta exagerado, insônia e aceleração dos processos psíquicos. São exemplos dessas drogas: anfetaminas e cocaína.
3. Drogas perturbadoras da atividade mental: essas drogas provocam alterações no funcionamento cerebral, resultando em vários fenômenos psíquicos anormais, entre os quais desta-

camos os delírios e as alucinações. Por isso, também são denominadas alucinógenos. São exemplos desse tipo de droga: maconha, ácido lisérgico (LSD), ecstasy, alguns cogumelos, algumas plantas, anticolinérgicos.

4. Drogas cujos efeitos psicoativos não possibilitam sua classificação numa única categoria (depressoras, estimulantes ou perturbadoras da atividade mental). Alguns exemplos são: tabaco, esteroides anabolizantes, cafeína. Todas elas consideradas lícitas, ou seja, são comercializadas de forma legal.

Segundo Sanches (2005), o efeito de uma droga no organismo não ocorre de modo igual a todas as pessoas, pois a mesma dose de determinada droga pode provocar reações diferentes para cada organismo.

5 O ADOLESCENTE, A DROGA E A ESCOLA

A adolescência é, sem dúvida, um período difícil da vida, tanto para o próprio adolescente como para quem convive com ele. Nessa idade, o menino ou a menina começa a romper os laços de dependência com os pais, tentando cuidar de sua própria vida.

É uma fase de grandes mudanças físicas, psicológicas e sexuais, na qual crescem muito as demandas sociais que se fazem aos jovens. Segundo Carmo (1991, p.41), em nossa sociedade, para um jovem tornar-se adulto, além de amadurecer fisicamente ele precisa atingir uma série de objetivos:

- Tornar-se emocionalmente independente dos pais e outros adultos.
- Ter relações novas e mais maduras com seus iguais e com adultos de ambos os sexos.

- Ajustar-se sexualmente, desempenhando um papel sexual masculino ou feminino.
- Aceitar seu físico e usar o corpo de maneira efetiva.
- Preparar-se para exercer uma profissão.
- Assumir condutas sociais responsáveis.

Nesse momento da vida, torna-se acentuado um movimento contraditório que acende uma verdadeira luta interna travada pelo indivíduo na busca de sua independência, ocorrendo uma situação de real impasse para o adolescente, na qual existe a oscilação entre o desejo de conservar o mundo confortável de sua infância e a necessidade urgente de adquirir a sua autonomia (CARMO, 1991).

O adolescente está constantemente em busca de algo, à procura de alguma coisa, de um referencial que facilite a sua entrada na sociedade dos adultos, passagem difícil e que, às vezes, é sentida com uma profunda impotência pelo adolescente (ESSINGER; KOVACS, 1999).

Muitas vezes é na escola que os diferentes grupos de jovens se encontram, cada qual com suas experiências de vida e com “motivos” diversos para fazer uso de drogas. Nesse ambiente pluricultural, eles buscam a sua identidade, confrontando as suas aspirações e desejos com o que os pais e professores esperam deles. Desse modo, demarcam seus territórios, constituem sua “galera”, como uma forma de organização paralela em que a prática do consumo de alguma droga passa a ser o caminho natural e possível para pertencer ao grupo e compartilhar suas intenções.

Conforme Medeiros (2006), a escola é o lugar apropriado para a realização de programas de prevenção às drogas, pois trazem benefícios para as pessoas, famílias, sociedade, bem como para o Estado, já que promovem uma redução de gastos.

Considerando o que foi dito, a escola se torna um ambiente social adequado e propício para desenvolver a problematização do tema, discutir e elaborar estratégias de informação, orientação e intervenção para

uma educação preventiva, em que participem alunos, pais, professores e a comunidade escolar e social em geral.

Sabe-se que a escola é um espaço de discussão, reflexão, ação, para os alunos que a frequentam, mas para aqueles que a abandonaram ou nem entraram tornam-se pouco acessíveis ou mesmo difíceis informações sobre o uso de drogas. Os jovens que não estudam em algumas regiões do país podem representar uma proporção considerável da população em idade escolar.

6 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso. Foi realizada com estudantes de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Goiânia. O total de alunos pesquisados foi 55, sendo 21 do sexo masculino e 34 do sexo feminino. Para a coleta dos dados, aplicou-se um questionário anônimo, composto de questões abertas e fechadas, abordando dados sociodemográficos, organização familiar e uso ou não de drogas lícitas e ilícitas. Os questionários foram aplicados nas respectivas turmas de terceiro ano, durante a aula de biologia, no mês de junho de 2016.

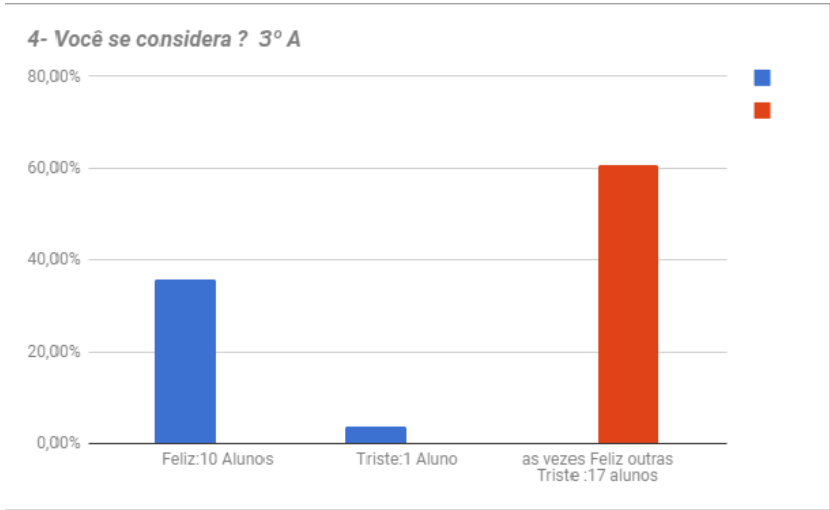
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir são apresentados os resultados obtidos a partir da análise do questionário.

As questões 1, 2 e 3 perguntam, respectivamente, a idade dos alunos, sexo e se vivem com os pais. Assim, a faixa etária dos alunos, de ambos os terceiros anos, compreende entre 16 e 22 anos, sendo 21 do sexo masculino e 38 do sexo feminino; 59 alunos vivem com os pais.

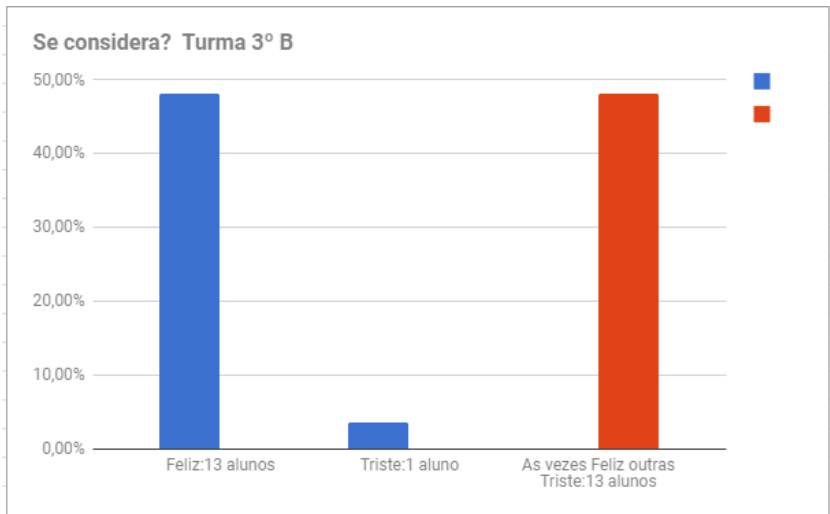
Os dados obtidos das questões 4 a 7 são apresentados em forma de gráfico para cada uma das turmas (A e B) e os resultados discutidos simultaneamente.

Gráfico 1 - Questão 4 – 3º A



Fonte: Elaborado pelo autor.

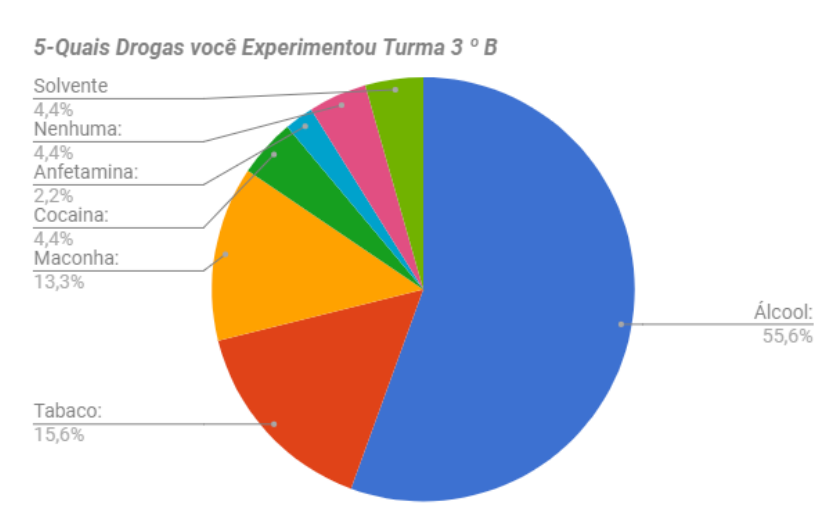
Gráfico 2 - Questão 4 – 3º B



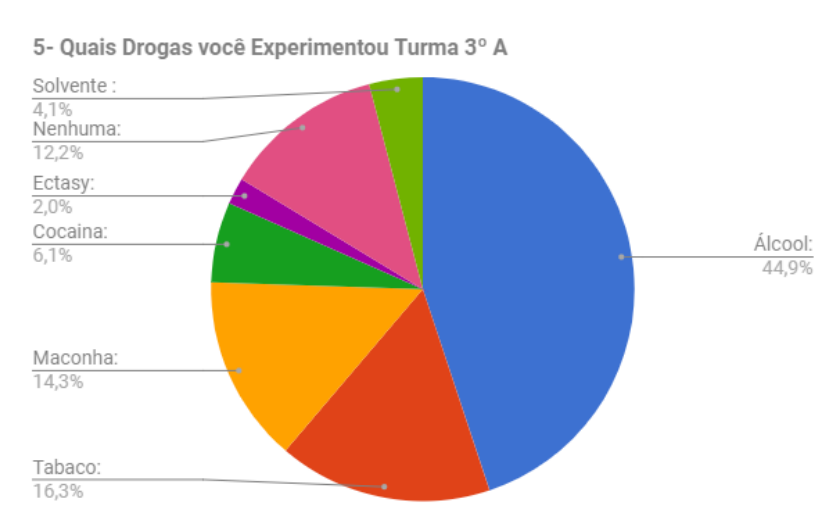
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados mostram que 41% dos alunos de ambas as turmas se sentem felizes. Porém, 54% dos entrevistados consideram que “às vezes estão tristes e às vezes estão felizes”. Enquanto apenas dois alunos se consideram tristes. Nascimento e Avallone (2013) afirmam que os adolescentes, na atualidade, são jovens que apresentam sentimentos instáveis, às vezes estão felizes outras tristes, sendo este um perfil dos jovens do século XXI, e muitos destes jovens buscam nas drogas motivos para se alegrarem.

Gráfico 3 - Questão 5 – 3º B



Fonte: Elaborado pelo autor.

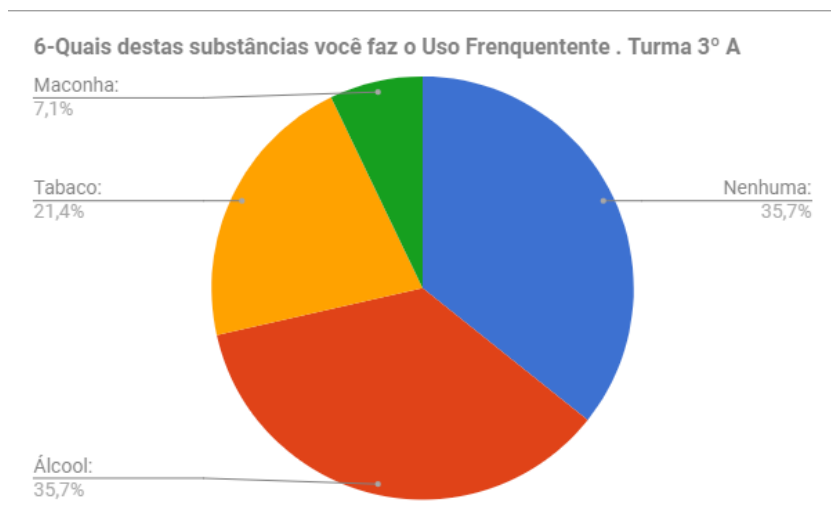
Gráfico 4 - Questão 5 – 3º A

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para ambas as turmas, a droga que a maioria dos alunos já experimentou é o álcool (49%), em seguida, o tabaco (14,5%), e depois, a maconha (13,7%). A cocaína é a quarta que aparece como já experimentada, com 5%. Por outro lado, em torno de 8% nunca experimentaram nenhum tipo de droga.

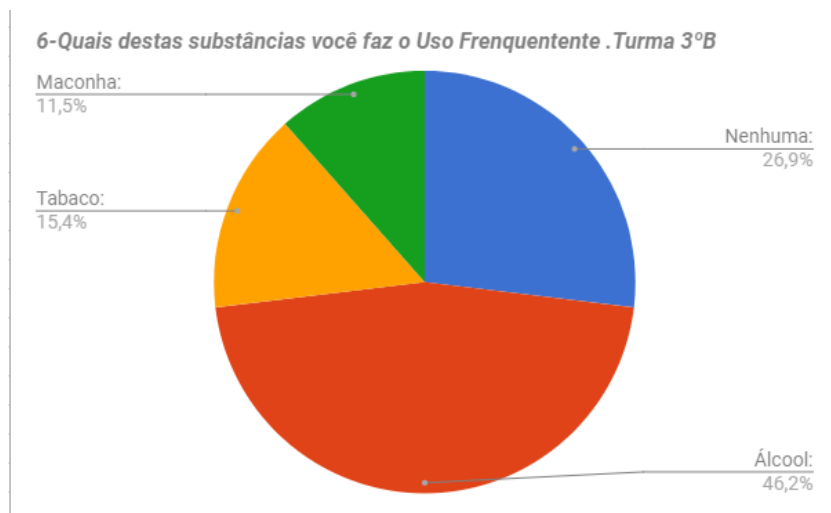
De acordo com Aquino (1998), uma pesquisa realizada com estudantes de escolas de ensinos Fundamental e Médio em dez capitais brasileiras mostrou que o uso de drogas ilícitas, como a maconha, vem crescendo entre eles desde 1993, que era de 22,8% e passou para 24,7%. Segundo o mesmo autor, isso se deve à facilidade de encontrá-las, o que facilita experimentarem.

Gráfico 5 - Questão 6 – 3º A



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 6 - Questão 6 – 3º B



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados da questão 6 mostram que ambas as turmas fazem uso frequente do álcool, que é de aproximadamente 42%. O tabaco está em segundo lugar com 18% e a maconha, 14%. Em torno de 30% não consomem nenhum tipo de droga.

Assim, o álcool apareceu como a substância mais consumida pelos adolescentes pesquisados. Esses dados coincidem com os observados pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (Cebid), Galduroz e Caetano (2004) e também Carlini-Cotrim et al. (2000), que apontam o álcool como a droga mais consumida entre os adolescentes brasileiros.

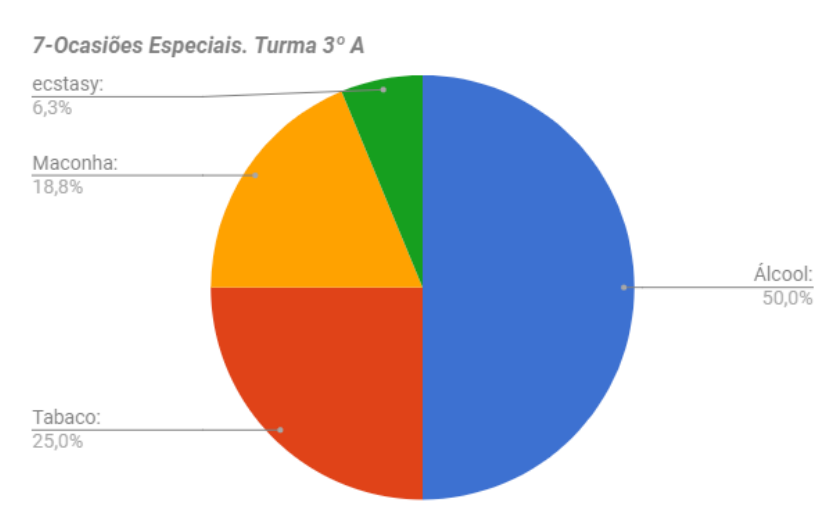
Em relação ao tabaco, nossa pesquisa mostrou que ele é a segunda droga mais utilizada pelos alunos (18%). Estes resultados estão acima dos observados em outros trabalhos, que apresentam em torno de 20% do uso frequente do tabaco (CARLINI-COTRIM et al., 2000; SOLDEIRA et al., 2004; TAVARES et al., 2004).

Quanto ao uso frequente de maconha, observou-se para ambas as turmas um percentual em torno de 14% entre os adolescentes pesquisados. Pesquisas realizadas pelos autores citados obtiveram resultados semelhantes aos encontrados em nossa pesquisa. Os dados mostraram também que o consumo de maconha em relação ao uso de solventes é maior entre estudantes de Ensino Médio.

A maconha em geral é considerada uma droga “leve”, mas muitas vezes é a porta de entrada para consumir outras drogas “mais potentes” (ARENDT et al., 2005).

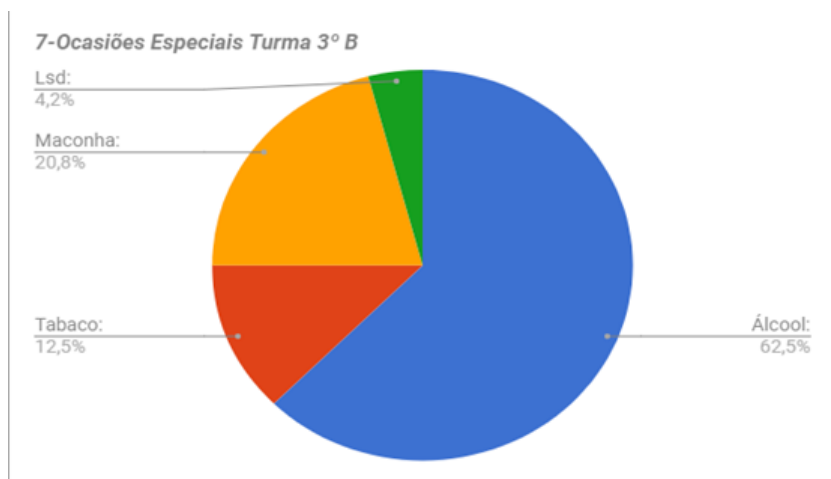
Pesquisa realizada por Nascimento e Avallone (2013) com alunos dos ensinos Fundamental e Médio de escola pública obteve resultados semelhantes aos nossos para algumas drogas; sendo a droga mais consumida o álcool (43%), depois o tabaco (37%), a maconha (28%), e a cocaína (16%).

Gráfico 7 - Questão 7 – 3º A



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 8 - Questão 7 – 3º B



Fonte: Elaborado pelo autor.

Soldera e colaboradores (2004) observaram maior consumo de drogas entre alunos de escolas particulares do que entre os de rede pública. Pesquisa de Muza e colaboradores (1997), realizada em Ribeirão Preto, não observou diferença no consumo de tabaco e álcool entre as diferentes classes sociais. No entanto, para drogas ilícitas, o uso foi maior nas classes socioeconômicas mais altas, provavelmente por seu custo elevado em relação ao álcool e o tabaco. Trabalho realizado por Carlini-Cotrim (2000), na região metropolitana de São Paulo, verificou que a maior utilização de maconha está entre os alunos de escolas particulares.

Conforme os dados dos gráficos que correspondem à questão 7, verificou-se que o consumo de álcool e maconha aumentou, sendo uma média de 56,2% e 19,8%, respectivamente, para ambas as turmas. De acordo com dados da Cebrid (2012), os locais que favorecem experimentar ou consumir drogas são shows, festas, comemorações; e os adolescentes fazem isso principalmente por curiosidade, para se sentirem bem, parecerem mais adultos ou responsáveis e para terem mais coragem para agir em determinadas situações.

Segundo Gikovate (1995), o que contribui para o desenvolvimento da toxicomania é: a disponibilidade da droga, a busca do prazer, da emoção, da alegria, da satisfação plena, a fuga da realidade, a necessidade de ser aceito pelo grupo de referência, de contestar a família e a sociedade, a onipotência juvenil, a baixa autoestima, os hábitos familiares como o uso abusivo de medicamentos, fumo e/ou álcool, a perda de vínculos familiares, as mudanças constantes de residências com perda de vínculos de vizinhança, a violência urbana, a repetência ou o insucesso escolar.

Tavares et al. (2004) afirmam que um dos meios de minimizar o consumo de drogas entre os jovens é os pais criarem uma relação de confiança com o adolescente, que pode ser adquirida pelo diálogo, pois, além de estreitar os laços familiares, cria uma sensação de conforto e bem-estar para o filho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adolescência é um período de profundas transformações físicas, sociais e psicológicas, no qual ocorre a busca pela identidade e autonomia por parte do adolescente. O jovem, ao chegar à adolescência, desliga-se um pouco dos pais, não se influenciando apenas pela opinião deles, mas também pelo grupo de amigos com o qual estabelece relações.

Assim, devido à falta de maturidade emocional, o convívio com amigos pode induzir a iniciação precoce do uso de drogas. Muitos adolescentes fazem uso de drogas porque os colegas usam e exercem pressão sobre eles para que se junte ao grupo.

Apesar de este trabalho tratar de uma amostra pequena da população de alunos da Educação Básica, foi possível constatar que os jovens estão fazendo uso de drogas em grande quantidade, sejam lícitas, como o álcool e o tabaco, ou ilícitas, como a maconha e, dependendo da ocasião, a cocaína.

Estes dados demonstram a necessidade de se estabelecerem medidas educativas, preventivas, na escola e, se possível, na comunidade, com os adolescentes e a família.

REFERÊNCIAS

ANTÔN, D. M. **Drogas: conhecer e educar para prevenir**. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

AQUINO, J. G. (Org.). **Drogas na escola: Alternativas teóricas e práticas**. Editora summus, São Paulo, 1997.

ARENDT, M.; ROSENBERG, R.; FOLDAGER, L.; PERTO, G.; MUNK-JORGENSEN, P. Cannabis-induced psychosis and subsequent schizophrenia-spectrum disorders: follow-up study of 535 incident cases. **Br J Psychiatry**, v.187, 2005.

CARLINI-COTRIM, B.; CARVALHO, C. G.; GOUVEIA, N. Comportamentos de saúde entre jovens estudantes das redes públicas e privada

da área metropolitana do Estado de São Paulo. **Rev. Saúde Pública**, v. 34, n. 6, 2000.

CARMO, C. E. **Tóxicos: o que toda família precisa saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora JUERP, 1991.

CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS PSICOTRÓPICAS (CEBRID). 2012. **VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras-2010**. Disponível em:<<http://www.cebrid.com.br/vi-levantamento-estudantes-2010/>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

ESSLINGER, I.; KOVÁCS, M. J. **Adolescência: vida ou morte?** São Paulo: Editora Ática, 1999. 96 p.

FELTRIN, A.E. **A inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. São Paulo: Paulinas, 2003.

GALDUROZ J.C.; CAETANO, R. Epidemiologia do uso do álcool no Brasil. **Rev. Bras. Psiquiatria**, v. 26, 2004.

GIKOVATE, F. **Cara a cara com as drogas**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina. 196 p.

_____. **Drogas, opção de perdedor**. São Paulo: Moderna LOPES, C. 1997.

MEDEIROS, C. **Drogas na Adolescência: um olhar educativo**. João Pessoa: CEFET-PB, 2006.

MUSA G. M.; BETTIOL, H.; MUCCILIO, G.; BARBIERI, M. A. Consumo de substâncias psicoativas por adolescentes escolares de Ribeirão Preto, SP (BRASIL). I – Prevalência do consumo por sexo, idade e tipo de substância. **Rev. Saúde Pública**, v. 31, 1997.

NASCIMENTO, M. O.; AVALONE, D. M. Prevalência do uso de drogas entre adolescentes nos diferentes turnos escolares. **Adolesc. Saúde**, v. 10, n. 4, p. 41-49, out./dez. 2013. Disponível em:< FILE:///C:/USERS/

SAMSUNG/DOCUMENTS/TCC_2016-2017/FILIPE_MERCES/ARTIGOS/ARTIGO-DROGAS%20NOS%20TRES%20TURNOS%20DA%20ESCOLA.PDF>. Acesso em 22 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**. Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul, 1993.

PRATA, E.M.M. Lazer e uso de substâncias psicoativas na adolescência: possíveis relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n.1, 2007.

SANCHES, Z.V.D.; NAPPO, S. A sequência de drogas consumidas por usuários de crack e fatores interferentes. **Rev. Saúde Pública**, v. 36, n. 4, 2002.

TAVARES B.F. BÉRIA, J.U.; LIMA, M.S. Fatores associados ao uso de drogas entre adolescentes escolares. **Rev. Saúde Pública**, v. 38, n. 6, 2004.

TAVARES, B. F. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. **Rev. Saúde Pública**, v. 35, n. 2, 2001.

Este livro é fruto do projeto pedagógico de iniciação científica implementado no ensino médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG). Todos os capítulos foram produzidos por alunas e alunos do ensino médio com a orientação de uma professora ou professor do colégio. Trata-se de uma iniciativa pioneira e inovadora, que promove práticas de pesquisa e produção científica entre discentes da educação básica.

