

UM CONVITE PARA O DIÁLOGO: OLHARES DE ESTUDANTES-PESQUISADORES SOBRE A DIVERSIDADE

Kessiane Goulart Silva
Mateus José dos Santos
(Org.)



UM CONVITE PARA O DIÁLOGO:
OLHARES DE ESTUDANTES-
PESQUISADORES SOBRE A
DIVERSIDADE



**Secretaria de Estado de Educação
de Minas Gerais - SEE/MG**

Igor de Alvarenga Oliveira
Icassatti Rojas
Secretário de Estado de Educação

Fernanda de Siqueira Neves
Secretária de Estado Adjunta de Educação

Ana Costa Rego
Chefe de Gabinete

Kellen Silva Senra
*Subsecretária de Desenvolvimento
da Educação Básica*

Rosely Lúcia de Lima
Superintendente de Políticas Pedagógicas

Fabiana Benchetrit dos Santos
*Diretoria de Modalidades de Ensino e
Temáticas Especiais*

Rosália Aparecida Martins Diniz
*Coordenação de Temáticas Especiais e
Transversalidade Curricular*

Mara Letícia Carvalho de Souza Martins
Haline Cristina Ferreira Santos
Anne Caroline Ferreira Vaz
*Núcleo Gestor do Programa de Iniciação
Científica na Educação Básica (ICEB)*

**Universidade Estadual de
Montes Claros - Unimontes**

Wagner de Paulo Santiago
Reitor

Dalton Caldeira Rocha
Vice-Reitor

Ivana Ferrante Rebello
Pró-Reitora de Ensino

Rogério Othon Teixeira Alves
Pró-Reitor de Extensão

Maria das Dores Magalhães Veloso
Pró-Reitora de Pesquisa

Marlon Cristian Toledo Pereira
Pró-Reitor de Pós-Graduação

Cláudia Luciana Tolentino Santos
*Pró-Reitora de Planejamento, Gestão
e Finanças*

©Editora Unimontes

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Editora Chefe

Conselho Editorial

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
Ivana Ferrante Rebello
Leandro Luciano Silva Ravnjak
Luiz Henrique Carvalho Penido
Maria da Penha Brandim de Lima
Patrícia Takaki Neves
Tânia Marta Maia Fialho
Vanessa de Andrade Royo

Kessiane Goulart Silva
Mateus José dos Santos
(Org.)

Mara Letícia Carvalho de Souza Martins
Coordenadora da Coleção ICEB

UM CONVITE PARA O DIÁLOGO:

OLHARES DE ESTUDANTES- PESQUISADORES SOBRE A DIVERSIDADE



Montes Claros, 2025



EXPEDIENTE

Projeto gráfico e diagramação

Laura Silveira Fahel

Revisão linguística

Ana Cláudia Dias Rufino

Impressão

Gráfica RB Flexo

Equipe Editorial

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Luana Pereira Santos

Simone Rosiane Corrêa Araújo

João Pedro Viveiros Ribeiro

Victor Hugo Alves Almeida

Andressa Suelen Gonçalves Figueiredo

Jônatas Lino Rodrigues

Maria Gabriela de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Um convite para o diálogo [livro eletrônico] : olhares de estudantes-pesquisadores sobre a diversidade / organização Kessiane Goulart Silva, Mateus José dos Santos ; coordenação Mara Letícia Carvalho de Souza Martins. -- Montes Claros, MG : Fadenor, 2025. -- (Coleção ICEB ; 8)
PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-83446-11-4

1. Diversidade 2. Educação básica - Minas Gerais (Estado) 3. Educação inclusiva
4. Educação - Pesquisa 5. Estudantes - Escritos 6. Mudança social 7. Relatos I. Silva, Kessiane Goulart. II. Santos, Mateus José dos. III. Martins, Mara Letícia Carvalho de Souza. IV. Série.

24-240723

CDD-372.623

Índices para catálogo sistemático:

1. Textos : Produção : Educação 372.623

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

©Editora Unimontes

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro

Montes Claros - Minas Gerais - Brasil, CEP 39401-089 - Caixa Postal 126.

www.editora.unimontes.br | editora@unimontes.br

Filiada à



VOLUMES DA COLEÇÃO ICEB

Volume 1: Africanidades confluentes na Educação Básica

Volume 2: Cultura, ancestralidade, tradições rurais e urbanas nas vivências de estudantes da Educação Básica

Volume 3: História e memória: o que as cidades têm a dizer sobre nós

Volume 4: As Minas são muitas: memória, patrimônio e cultura

Volume 5: Educação financeira, economias locais e mercado de trabalho: experiências da Educação Básica para a transformação social

Volume 6: Política e cidadania: vozes, experiências e reflexões das juventudes da Educação Básica mineira

Volume 7: Catalisando pesquisas em direitos humanos e juventudes sob olhares de estudantes da Educação Básica

Volume 8: Um convite para o diálogo: olhares de estudantes-pesquisadores sobre a diversidade

Volume 9: Vamos falar sobre saúde? Um olhar a partir de estudantes-pesquisadores da Educação Básica

Volume 10: Ciência e tecnologia da escola para a vida: caminhos da inovação e criatividade na Educação

Volume 11: Da escola para a vida: ciência e tecnologia em prol das comunidades e da sustentabilidade

Volume 12: Educação ambiental e mudança social: o enfrentamento à degradação do meio ambiente nas comunidades escolares de Minas Gerais

Volume 13: Gotas de mudança: um compromisso das escolas mineiras com o futuro hídrico

Volume 14: Raízes do futuro: experiências de sustentabilidade, conservação e tradição na Educação Básica

Volume 15: Caminhos para a sustentabilidade: experiências na Educação Básica em gestão de resíduos, reciclagem e inovação ambiental

Os textos que compõem os livros desta coleção derivam de ações pedagógicas e de atividades de pesquisas realizadas por estudantes e professores orientadores e tutores de escolas estaduais vinculados ao Programa de Iniciação Científica na Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Seu conteúdo foi escrito de forma colaborativa entre os participantes, apresentando os resultados das atividades desenvolvidas sem refletir o ponto de vista do Estado de Minas, dos estudantes, dos professores envolvidos ou da Editora Unimontes, respeitadas as premissas para o desenvolvimento de pesquisas científicas. A reprodução é permitida para fins didáticos e informativos, com a devida indicação de autoria, sendo vedada qualquer utilização comercial ou com fins lucrativos.

PREFÁCIO

“A curiosidade é a primeira condição para a construção do conhecimento” (Fochi, 2021)¹. Com esse princípio em mente, ensinar torna-se um ato de empatia e inspiração, exigindo do professor a capacidade de despertar nos estudantes o prazer pela descoberta e o desenvolvimento do pensamento crítico e do questionamento ativo.

A melhor maneira de alcançar esses objetivos é através do *ensino por investigação*, uma metodologia que coloca os alunos como protagonistas de sua própria aprendizagem, aplicando métodos e práticas semelhantes às que os cientistas utilizam em suas pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento. É exatamente essa a proposta desta coleção: fomentar a curiosidade e abrir caminhos para uma educação baseada na pesquisa e na descoberta, divulgando atividades de pesquisas desenvolvidas por estudantes da Educação Básica de Minas Gerais.

Em *Ensino de Ciência por investigação*, Ana Maria P. de Carvalho (2013)² apresenta quatro etapas principais para o ensino investigativo: i) a delimitação de um problema para o início da construção do conhecimento; ii) a passagem da ação manipulativa para a ação intelectual na resolução do problema; iii) a tomada de consciência e iv) a construção de explicações. Nesse contexto,

1 FOCHI, P. S. A curiosidade, a intenção e a mão: o ethos lúdico do bebê. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 68, p. 111-118, 2021.

2 CARVALHO, A. M. P. *Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

o papel do professor é promover a interação dos alunos com os fenômenos, fatos e informações, permitindo que eles investiguem e levantem hipóteses, testando-as, e consigam concluir a investigação, chegando a constatações significativas que os levem a compreender, de forma aprofundada, o tema escolhido. Essa abordagem tira os alunos da passividade das aulas tradicionais e os coloca em busca de solucionar problemas, com auxílio do professor, ou dos professores, quando a abordagem adotada for interdisciplinar.

No ensino por investigação, o professor propõe e discute questões, ajudando seus estudantes no planejamento da pesquisa e na busca de evidências, bem como na elaboração de conexões entre estas e as explicações teóricas plausíveis, por meio de discussões. Para isso, os professores costumam elaborar sequências didáticas, que são atividades articuladas e ordenadas sobre um tema de interesse, ou vários, com a participação ativa dos alunos. Para ter sucesso, essa abordagem de ensino deve ter a participação ativa de todos os envolvidos, incluindo a escola e a família, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, entendendo suas dúvidas e utilizando conteúdos dinâmicos e interativos relacionados ao cotidiano.

O Programa de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB), criado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, tem como objetivo intensificar o estudo e a reflexão sobre os Temas Contemporâneos Transversais, por meio da aplicação de metodologias científicas, possibilitando aos estudantes identificar e propor soluções para os problemas do seu contexto social, incentivando, apoiando, valorizando e dando visibilidade à produção e compartilhamento de conhecimentos e saberes, a partir da aplicação de metodologias que são empregadas na pesquisa científica. O ICEB busca levar para as escolas públicas uma experiência com a Iniciação Científica que já é desenvolvida nas universidades e centros de pesquisa do Brasil e do mundo, promovendo, dessa maneira, a formação científica de estudantes que ainda se encontram no Ensino Fundamental e Médio, desenvolvendo aptidões que eles poderão aplicar em diversas esferas da vida, incentivando, inclusive, a formação em nível superior.

Esta coleção de livros do ICEB é o exemplo do sucesso do Programa, que demonstra como o ensino por investigação pode trazer

vários resultados de extrema relevância para os estudantes, como o desenvolvimento de competências e habilidades de reflexão, resolução de problemas e construção de conhecimento; desenvolvimento de autonomia, senso crítico, questionamentos; desenvolvimento de responsabilidade, respeito às diferentes visões de mundo e cooperação. Além disso, nos livros, fica claro que o aluno aprende sobre ciência e como fazer ciência em todas as suas áreas. Com certeza, para os professores envolvidos, o Programa resultou em reflexões críticas sobre a sua própria prática pedagógica, estimulando o seu aprimoramento, proporcionando, ademais, novas experiências que estimulam sua continuidade com dedicação na docência, apesar dos desafios que se apresentam na atualidade.

O ICEB, aplicando o ensino investigativo em sala de aula, certamente atinge o resultado esperado e essencial do ensino para estudantes e professores, que é o de formar cidadãos informados e críticos, por meio do diálogo e da exposição de ideias entre toda a comunidade escolar, com impacto positivo para toda a sociedade, no que se refere ao desenvolvimento do respeito pelo pensamento divergente.

Esta coleção de livros reúne relatos de experiências bem-sucedidas que promovem a formação de indivíduos mais questionadores, reflexivos e com capacidade de enfrentamento de problemas do cotidiano. Estudantes, professores e toda a comunidade escolar envolvida nesses projetos tornam-se, por meio do ICEB, mais aptos a confrontar informações imprecisas amplamente difundidas e, ainda, se tornam agentes multiplicadores de conhecimento — construtores de uma sociedade brasileira mais consciente da importância do saber científico e dos saberes locais na tomada de decisões em diversas esferas da vida em sociedade.

Vida longa a programas como o ICEB, que valorizam o pensamento crítico e a construção de conhecimento em prol de uma sociedade mais justa e humana.

Viviane Alves Gouveia

ICB/UFMG



APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO ICEB

Esta coleção reúne um conjunto de 15 livros organizados a partir dos relatos de experiência produzidos no Programa de Iniciação Científica na Educação Básica, conhecido como ICEB, uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que, desde 2017, integra a pesquisa científica no cotidiano escolar da educação básica.

O ICEB estimula a investigação científica nas escolas estaduais de Minas Gerais, envolvendo estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, sob a orientação de professores, formando Núcleos de Pesquisa. Esses núcleos exploram um dos dois eixos temáticos do programa: “Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diáspora” (NUPEAAS) e “Territórios de Iniciação Científica” (TIC). O primeiro se constitui de espaços de fomento à educação para as relações étnico-raciais, abordando a história, cultura, produção científica e trajetória dos povos tradicionais, africanos e afro-brasileiros; o segundo, por sua vez, se relaciona a temas de interesse local e regional, correlacionados às diferentes áreas do conhecimento.

Ainda, os Núcleos de Pesquisa contam com o suporte e supervisão de professores tutores, professores efetivos da rede pública estadual

com formação *Stricto Sensu* que acompanham o desenvolvimento dos projetos, principalmente no aspecto da pesquisa e metodologia científica, oferecendo apoio aos professores orientadores, na condução e estruturação das pesquisas. De maneira indireta, os núcleos de pesquisa também contam com o apoio de professores curadores, também professores efetivos com formação *Stricto Sensu* que são responsáveis por organizar cursos de formação para os professores orientadores, assim como analisar os projetos sob o ponto de vista dos cuidados ao cumprimento das resoluções de Ética e Segurança em Pesquisa, indicando sugestões de melhorias e aprimoramento das pesquisas.

Nessa perspectiva, o ICEB busca oferecer um ambiente estimulante para que estudantes e professores possam explorar questões relevantes em seus territórios, criando possibilidades para que eles possam ser protagonistas na investigação e na busca de respostas em um processo crítico-reflexivo de (re)construção de conhecimento. Além de contribuir para o aprendizado acadêmico, o programa promove a valorização da ciência como ferramenta de transformação social, incentivando a inclusão de temas como diversidade cultural, sustentabilidade, direitos humanos e inovação. Assim, o programa fortalece a formação integral dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos críticos e ativos, capazes de tomar decisões informadas e contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

A coleção que ora apresentamos é composta por trabalhos desenvolvidos entre outubro de 2021 e dezembro de 2022, resultado de pesquisas conduzidas por estudantes e professores das 47 Superintendências Regionais de Ensino da SEE/MG. Cada volume explora e fomenta a curiosidade científica, a consciência social e ambiental, e a valorização cultural, oferecendo aos leitores uma rica diversidade de temas relevantes para a formação crítica e cidadã.

Os livros abrangem uma vasta gama de temáticas transversais, que vão desde a valorização das africanidades e a luta contra o racismo até a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade. A coleção se inicia com o livro *Africanidades confluentes na Educação Básica*, apresentando a

história afro-brasileira no território mineiro, por meio de relatos científicos que abordam as suas culturas, identidades, resistências, memórias e tradições no processo de formação e identidade do povo brasileiro. Este volume é seguido por *Cultura, Ancestralidade, tradições rurais e urbanas nas vivências de estudantes da Educação Básica*, o qual promove uma imersão nas diversas manifestações culturais, religiosas, artísticas e comunitárias de raízes africanas e quilombolas no Brasil. Ambos os livros destacam a importância da preservação da memória, da identidade e da cultura como formas de resistência e valorização das heranças de nossos ancestrais.

Ainda na perspectiva de valorização da nossa história e identidade, os livros *História e memória: o que as cidades têm a dizer sobre nós* e *As Minas são muitas: memória, patrimônio e cultura* nos convidam a refletir sobre o legado histórico e as produções artísticas que moldam nossas comunidades em diversas localidades de Minas Gerais, destacando a importância da memória, da história e da preservação cultural. Ao mesmo tempo, eles trazem um convite à reflexão sobre como a história local, contada por seus próprios atores, pode enriquecer nossa compreensão crítica sobre o passado e nosso senso de pertencimento, bem como orientar políticas públicas voltadas à preservação do patrimônio cultural e ao desenvolvimento social.

Na sequência, temas relevantes, como a pobreza, a desigualdade social, os direitos humanos, a diversidade, e a inclusão também são abordados nesta coleção. Em *Educação financeira, economias locais e mercado de trabalho: experiências da Educação Básica para a transformação social*, reúne-se uma série de relatos que exploram as interseções entre educação, mercado de trabalho e desenvolvimento econômico em diferentes contextos de diversas localidades de Minas Gerais, convidando o leitor a uma compreensão prática de conceitos como educação financeira, empreendedorismo e sustentabilidade, oferecendo um panorama dos desafios e potencialidades enfrentados por diferentes regiões mineiras. Enquanto isso, o livro seguinte, *Política e cidadania: vozes, experiências e reflexões das juventudes da Educação Básica mineira*, nos proporciona um conjunto diversificado de experiências vivenciadas por estudantes mineiros da

educação básica voltados para a formação crítica, a cidadania e o direito à cidade, enfatizando o direito de todos ao acesso à cultura, ao lazer e a uma educação integral e de qualidade.

O exemplar *Catalisando pesquisas em direitos humanos e juventudes sob olhares de estudantes da Educação Básica* aborda relatos de experiência relacionados à educação em direitos humanos, ao engajamento social e aos impactos sociais da pandemia de Covid-19 na juventude, oportunizando uma visão ampla dos desafios enfrentados pelas juventudes e da importância de capacitá-las para serem protagonistas de suas próprias histórias e para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Ainda nessa vertente, a obra *Um convite para o diálogo: olhares de estudantes-pesquisadores sobre a diversidade*, nos oferece uma reflexão sobre como a educação pode ser um espaço de inclusão, empoderamento, respeito à diversidade e transformação social, abordando questões fundamentais que impactam diretamente a vida dos estudantes da educação básica e suas comunidades.

Continuando o percurso pela coleção, apresentamos obras que se destacam por abordar temas relacionados à ciência, à tecnologia, à saúde, ao meio ambiente e nossa responsabilidade socioambiental para com o desenvolvimento de nossa sociedade. O volume *Vamos falar de saúde? Um olhar a partir de pesquisadores estudantes da educação básica* reúne uma coleção de relatos que debatem os impactos da pandemia de Covid-19, os saberes científicos e tradicionais no cuidado com a saúde, bem como reflexões importantes sobre saúde mental e pública no ambiente escolar.

Os próximos dois livros são dedicados à ciência e à tecnologia, destacando a importância dessas áreas para o progresso da nossa sociedade e a atuação dos nossos estudantes pesquisadores como inovadores, adaptando-se diante dos desafios do mundo contemporâneo. Assim, o livro *Ciência e tecnologia da escola para a vida: caminhos da inovação e criatividade na Educação* é focado em relatos de experiências nas áreas das tecnologias digitais de informação e comunicação, gamificação e cultura maker. Nele encontramos trabalhos que discutem sobre os impactos educacionais

permeados por plataformas digitais, modelagem matemática e programação, sobre a gamificação como ferramenta pedagógica para o ensino-aprendizagem, sensibilização ambiental e para a redução da evasão escolar e sobre a inserção da cultura maker nas escolas, com criação de Fab Labs, biomateriais e uso da robótica. Já o volume *Da escola para a vida: ciência e tecnologia em prol das comunidades e da sustentabilidade* destaca trabalhos que relacionam ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, apresentando relatos inovadores desenvolvidos pelos estudantes que buscam aproximar o conhecimento acadêmico-científico à vida cotidiana da sociedade, buscando contribuir para o desenvolvimento sustentável e o bem-estar social. Além disso, essas pesquisas se debruçam sobre a relação entre a ciência e dilemas éticos e sociais do nosso tempo e iniciativas que buscam investigar e melhorar as experiências de aprendizagem nas escolas, reforçando a importância da iniciação científica na trajetória estudantil.

A coleção avança para os últimos quatro livros, que apresentam relatos de experiência da educação básica versados na temática de meio ambiente e sustentabilidade socioambiental, destacando iniciativas para a preservação e melhoria da qualidade de vida nos ecossistemas.

O volume *Educação ambiental e mudança social: o enfrentamento à degradação do meio ambiente nas comunidades escolares de Minas Gerais* é focado em registros de experiências em ações de sensibilização e preservação ambiental, envolvendo uma variedade de temas relacionados à sustentabilidade e à biologia da conservação, como a Educação Ambiental, a implementação de hortas comunitárias, agricultura sustentável, a preservação e recuperação de áreas degradadas, a mineração responsável, a gestão dos recursos hídricos e os efeitos das atividades humanas no meio ambiente. A obra *Gotas de mudança: um compromisso das escolas mineiras com o futuro hídrico* reúne uma coleção de pesquisas relacionadas a soluções sustentáveis para resolver problemas de consumo e abastecimento de água potável, além de abordar a democratização da energia fotovoltaica e a educação ambiental como formas de preservação dos recursos naturais.

Em *Raízes do futuro: experiências de sustentabilidade, conservação e tradição na Educação Básica*, os relatos exploram experiências sustentáveis de valorização da biodiversidade local de comunidades mineiras e a conexão entre os saberes tradicionais e científicos, oferecendo-nos um rico conhecimento sobre o uso de plantas, a conservação da fauna e flora e a responsabilidade socioambiental. O exemplar é seguido por *Caminhos para a sustentabilidade: experiências na Educação Básica em gestão de resíduos, reciclagem e inovação ambiental*, que aborda uma coletânea estimulante de iniciativas de estudantes da educação básica para gestão de resíduos, reciclagem e inovação na construção de biodigestores para utilização de energias renováveis e o desenvolvimento de jogos e gincanas educativas, visando sensibilizar as comunidades escolares sobre o impacto dos resíduos no meio ambiente.

Assim, finalizamos a apresentação de nossa coleção, que aborda temas relevantes para a formação integral do ser humano, incentivando a reflexão sobre questões contemporâneas e históricas que permeiam nossa sociedade. Cada volume aqui exposto foi cuidadosamente organizado para não apenas apresentar o conhecimento científico de forma acessível, mas também mostrar esse saber contextualizado em realidades diversas, a partir dos olhares dos estudantes da educação básica mineira, proporcionando-nos um panorama crítico do mundo contemporâneo e refletindo a diversidade e a riqueza dos conhecimentos produzidos nas escolas estaduais de Minas Gerais. Esperamos que os trabalhos divulgados possam inspirar você, leitor, a atuar ativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Boa leitura!

Mara Letícia Carvalho de Souza Martins

Coordenadora da Coleção ICEB



APRESENTAÇÃO DO VOLUME 8

Este livro é uma imersão nas práticas e reflexões sobre inclusão, gênero e diversidade no ambiente escolar, apresentando um panorama abrangente e diversificado por meio da pesquisa de estudantes de escolas estaduais de Minas Gerais. Ao longo de suas páginas, *Um convite para o diálogo: olhares de estudantes-pesquisadores sobre a diversidade*, oferece uma análise profunda e crítica das diversas dimensões que moldam a experiência educacional contemporânea.

A primeira parte da obra, intitulada *Educação Inclusiva e Diversidade*, explora as práticas inclusivas em escolas, abordando a diversidade geográfica, cultural, social e racial. Os capítulos destacam estudos de casos, como o da Escola Estadual Professor Cândido Mendes e a Escola Estadual do Bairro Boa Vista, além de relatos de pesquisa-ação e métodos assistivos, como a Tabela Periódica Inclusiva, que visam atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência e altas habilidades.

A segunda parte, *Gênero, Sexualidade e Educação*, examina a interseção entre gênero, sexualidade e ambiente escolar. Os capítulos discutem temas, como o empoderamento através do conhecimento sobre gênero e orientação sexual, e a criação de um ambiente escolar acolhedor. São

abordadas também questões, como a dignidade e a pobreza menstruais, e a violência contra a mulher, oferecendo análises críticas e propostas para uma educação que respeite e promova a diversidade.

A terceira parte, *Ecos dos Problemas Sociais na Educação: Impactos e Respostas*, foca as consequências sociais de fenômenos, como a gravidez na adolescência e a violência de gênero, e como esses fatores afetam a experiência educacional. A análise inclui investigações sobre o contexto de violência na comunidade escolar e os processos de inclusão ou exclusão, destacando a necessidade de estratégias eficazes para lidar com identidades diversas e frequentemente invisibilizadas.

Este livro não é apenas uma coletânea de pesquisas acadêmicas, mas um convite para um diálogo aberto e construtivo sobre como podemos construir um sistema educacional mais justo e inclusivo em parceria com estudantes-pesquisadores da Educação Básica mineira. É uma leitura essencial para educadores, gestores e todos aqueles que se comprometem com a promoção de um ambiente escolar que respeite e valorize a diversidade.

Kessiane Goulart Silva
Mateus José dos Santos
Organizadores

SUMÁRIO

PARTE 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

-
- 26** **Diversidade geográfica, cultural, social e racial no espaço escolar da E. E. Professor Cândido Gomes: oportunidade de inclusão e construção de identidade do corpo discente**
Escola Estadual Professor Cândido Mendes – SRE Ponte Nova
-
- 38** **Respeite a diversidade e promova a inclusão: reflexões a partir da comunidade escolar da Escola Estadual do bairro Boa Vista, em Matipó/MG**
Escola Estadual do Bairro Boa Vista – SRE Manhuaçu
-
- 46** **Protagonizando a inclusão: relato de uma pesquisa-ação realizada em uma Escola Estadual em Belo Horizonte/MG**
Escola Estadual Professor Caetano Azeredo – SRE Metropolitana A
-
- 58** **Acompanhamento da implementação da Educação Especial ao público-alvo com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação**
Escola Estadual Américo Martins da Costa – SRE Governador Valadares
-
- 68** **Tabela periódica inclusiva: um método assistivo à educação para alunos com baixa visão**
Escola Estadual Governador Valadares – SRE Ubá
-
- 80** **Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Básica em Minas Gerais**
Escola Estadual Altina de Paula Guimarães – SRE Paracatu
-
- 94** **A relação entre as ciências da natureza e a educação CTS: um auxílio ofertado aos alunos com necessidades especiais**
Escola Estadual São Sebastião – SRE Caxambu
-

PARTE 2

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

- 104 Gênero e orientação sexual: conhecer para empoderar**
Escola Estadual Joaquim José de Assunção – SRE Monte Carmelo
- 116 Adolescência e sexualidade: uma proposta protagonista com alunos(as) do Ensino Médio**
Escola Estadual Henrique Burnier – SRE Juiz de Fora
- 128 Escola acolhedora: percepções e desafios à abordagem da temática de gênero e sexualidade**
Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira – SRE Metropolitana C
- 142 Dignidade e pobreza menstruais: absorvendo o tabu e o preconceito**
Escola Estadual Effie Rolfs – SRE Ponte Nova
- 154 Gênero e sexualidade na perspectiva dos estudantes da escola padrão**
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio – SRE Poços de Caldas
- 170 Sexualidade: da repressão ao discurso**
Escola Estadual Presidente João Pinheiro – SRE Juiz de Fora
- 184 Violência contra a mulher: um problema urgente a ser combatido e investigado**
Escola Estadual Getúlio José Soares – SRE Campo Belo

PARTE 3

ECOS DOS PROBLEMAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS E RESPOSTAS

- 196 A gravidez na adolescência e seus impactos sociais no município de Verdelândia/MG**
Escola Estadual Maria Matos Silva – SRE Janaúba
- 208 O contexto de violência de gênero na comunidade escolar da microrregião do barreiro, em Belo Horizonte/MG**
Escola Estadual Desembargador Rodrigues Campos – SRE Metropolitana B
- 218 Processos de in(ex)clusão da e na escola: identidades diversas, (não) silenciadas e (in)visibilizadas**
Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes – SRE Uberaba
- 232 Estudar é uma oportunidade única: você aproveitou essa oportunidade?**
Escola Estadual José Acácio da Silva – SRE Uberaba

PARTE 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE



DIVERSIDADE GEOGRÁFICA, CULTURAL, SOCIAL E RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR DA E. E. PROFESSOR CÂNDIDO GOMES: OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DO CORPO DISCENTE

Bruna Caetano de Assis¹, Marcos Pedro Cordeiro Ramos¹, Cibele Aparecida Fernandes¹, Elis Aparecida Faria Pascoal¹, Victor Luiz Vieira¹, Layla Magalhães da Silva, Dhâmarys Elda Novais¹, Ramelayme Mycaely Cota¹, Rafael Augusto Camargo¹, Bruno Henrique Martins Brum¹, Pietro Caique Pontes de Jesus¹, Maria Eduarda Miguel Oliveira¹, Valdir Buitrago Miranda², Marcelo Ribeiro Vasconcelos³

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos, vimos surgir, vagarosamente, algumas ações afirmativas que buscam refletir sobre a pluralidade dos sujeitos sociais no contexto brasileiro. Diversidade representada em aspectos

1 Escola Estadual Professor Cândido Mendes (Alvinópolis/MG).

2 Orientador, Escola Estadual Professor Cândido Mendes (Alvinópolis/MG), valdir.miranda@educacao.mg.gov.br.

3 Tutor, Escola Estadual Delfim Moreira (Juiz de Fora/MG), marcelo.ribeiro.vasconcelos@educacao.mg.gov.br.

geográficos, culturais, sociais, raciais e tantos outros. Tais ações buscam reflexão, respeito e valorização dessa variedade. A Lei nº 10.639 de 2003, por exemplo, é uma das iniciativas educacionais de valorização à cultura negra. Ela ressalta a diversidade racial e aponta a importância do estudo da história e da cultura afro-brasileira, ao instituir a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e cultura afro-brasileira” nos estabelecimentos escolares de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares. Ainda no âmbito escolar, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997) e, recentemente, o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) que destacam a importância de abordar o tema da diversidade nas escolas.

Além dos documentos oficiais, este trabalho se sustenta, ainda, nas ideias de Arroyo (2011), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que argumenta a respeito do currículo educacional adotado pelas escolas. Segundo o autor, em um cenário de multiplicidade de sujeitos sociais, professores e alunos não se interessam exclusivamente pelos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências e saberes sociais, e demandam ter vez e voz na escolha e na seleção de seu currículo. Desse modo, o autor questiona se os currículos escolares incluem essa diversidade de sujeitos ou a negligenciam, apagando determinadas histórias, e afirma: “Rostos apagados, será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam” (Arroyo, 2011, p. 262). O autor advoga pela construção de um currículo escolar que proporcione, desde a infância, o direito ao conhecimento, às experiências, ao entendimento, à memória, à diversidade e à cultura.

Para o cenário da Escola Estadual Professor Cândido Gomes, no município de Alvinópolis/Minas Gerais, trazemos o mesmo problema do contexto nacional, ou seja, questionamos se uma escola com sujeitos sociais tão diversos identifica essa multiplicidade, a valoriza, a inclui em

seu currículo e a concebe como oportunidade de inclusão e de construção de identidade do aluno.

O objetivo deste estudo é identificar e refletir acerca da diversidade geográfica, cultural, social e racial de seus alunos, apontando o reconhecimento dessas como oportunidade de inclusão e construção de identidade discente.

Acreditamos na relevância deste estudo, pois trata-se de um tema de interesse dos corpos discente e docente, e acreditamos que o estudo estimulará a escola a ampliar sua visão sobre o assunto que, a partir de tais reflexões, poderá trazer mais foco ao assunto, possibilitando seguir na investigação dos caminhos diversos de construção de novas perspectivas e concepções para a educação e para a diversidade.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por meio de pesquisa qualitativa e do procedimento metodológico de estudo de caso de natureza interpretativista (Lopes, 1994), o estudo desenvolveu algumas ações a fim de refletir sobre a diversidade e a inclusão na escola. O núcleo de pesquisa iniciou os estudos e as discussões sobre o tema “Diversidade na escola” em outubro de 2021, com encontros uma vez por semana na Escola Estadual Professor Cândido Gomes. Após estudo sobre o tema, o núcleo decidiu colher opiniões de alunos, funcionários e professores da escola. Foram selecionados apenas alunos dos 9ºs anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, por acreditarem que são estudantes com mais maturidade para tratar sobre o tema. Quanto aos funcionários, foram envolvidos ASB (Assistentes de Educação Básica), ATB (Assistentes Técnicos de Educação Básica), pedagogos e gestores. Na esfera docente, todos os professores responderam ao levantamento.

Foi formulado um questionário digital no aplicativo *Google forms* dirigido aos alunos da escola contendo 20 questões sobre diversidade na escola. Para professores e funcionários, foram elaboradas 15 questões

diferentes abordando o mesmo tema. Os questionários foram respondidos no laboratório da escola, que conta com 30 computadores. Todos os respondentes foram acompanhados pelos alunos-pesquisadores e pelo professor-orientador no laboratório, a fim de esclarecerem dúvidas sobre o questionário, caso fosse necessário. A aplicação da enquête com todo o corpo escolar durou 4 semanas, devido ao grande número de respondentes. Responderam às questões 448 discentes e 88 funcionários, incluindo técnicos e docentes.

A análise das questões foi feita por meio dos dados gerados pelos gráficos produzidos pelo *Google forms*. O núcleo de pesquisa os interpretou com base no contexto escolar e nos perfis de alunos e funcionários. Em respeito à ética da pesquisa, preservou-se o anonimato dos respondentes, assim como outros dados pessoais.

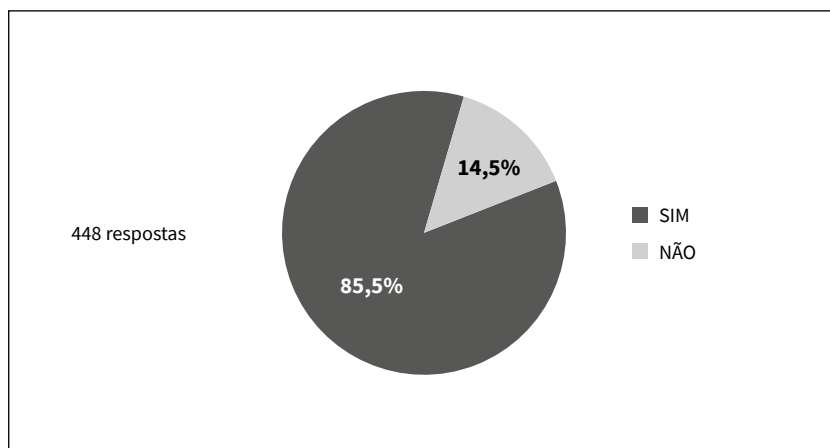
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos, nesta seção, resultados e discussões sobre os dados mais relevantes coletados durante a pesquisa. Apresentaremos, na primeira seção, dados que evidenciam a opinião de alunos e funcionários sobre a relevância do tema “Diversidade”. Na segunda seção, analisaremos dados sobre diversidade geográfica e sociocultural; e, na terceira, informações sobre a diversidade racial dos alunos.

3.1 Relevância do tema Diversidade

Os dados fornecidos pelos alunos e funcionários evidenciam que o tema é de interesse de toda a escola. Ademais, 85% dos alunos (Gráfico 1) apontam que o projeto sobre diversidade a ser desenvolvido na escola, no período em que os dados foram colhidos, contribuiria muito para a construção de suas identidades.

Gráfico 1: Questão sobre a relevância do projeto (Você acredita que o projeto contribui para a construção de sua identidade?)



Fonte: Elaboração própria, 2022.

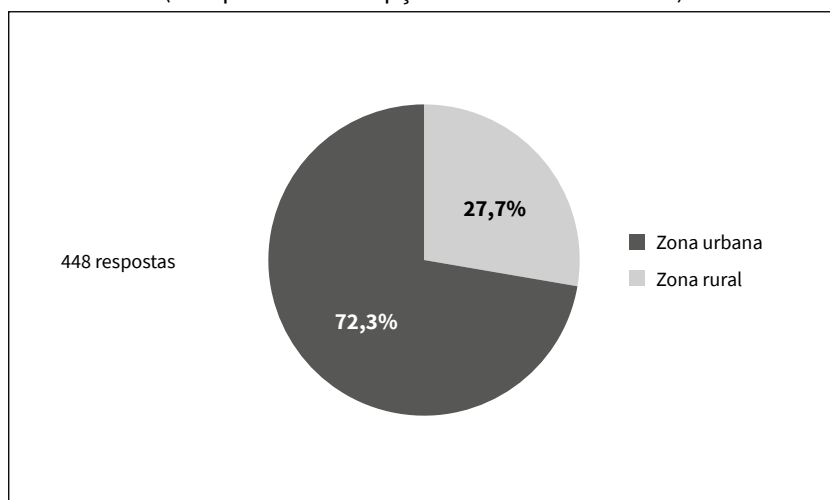
Analisa-se que, provavelmente, alunos e professores consideraram o perfil discente da escola diverso e rico cultural, social, racial e geograficamente. Por isso, o núcleo acredita que abordar o tema “Diversidade e inclusão” é de grande relevância para a comunidade escolar e para a cidade, pois o projeto poderá contribuir para a formação dos jovens estudantes no que diz respeito à identificação da diversidade no espaço escolar. A partir da consciência das diferenças existentes, o projeto poderá colaborar para que os estudantes desenvolvam compreensão e respeito às diferenças, além de desenvolver a tolerância, diminuir atitudes preconceituosas e promover uma convivência positiva com a diversidade.

Esses dados vão ao encontro das ideias de Arroyo (2011) que propõe que a temática do currículo deve ser construída democraticamente pelas vozes de quem faz parte do processo educativo, como alunos e professores, e não ser imposto por órgãos superiores que desconhecem a diversidade local.

3.2 Diversidade geográfica e sociocultural

Quanto à diversidade geográfica e sociocultural, os dados apontam que a Escola Estadual Professor Cândido Gomes acolhe alunos da zona urbana e rural. Embora a predominância seja a zona urbana, o setor rural também perfaz uma margem alta: 27,7% (Gráfico 2). Diante disso, foi identificado pelo núcleo de pesquisa que a escola se importa com esse grupo da zona rural e atende suas necessidades, que têm preferência para se matricular no horário da manhã, período quando a prefeitura disponibiliza transporte escolar da zona rural para a cidade.

Gráfico 2: Questão sobre o local de residência dos alunos
(Marque a melhor opção sobre sua residência)



Fonte: Elaboração própria, 2022.

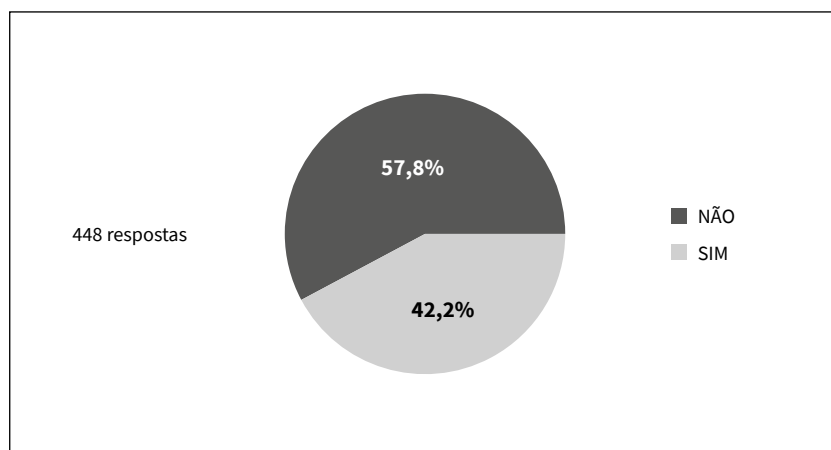
Sobre a área urbana, os dados revelam que os alunos residem em seis bairros diferentes, sendo o bairro Manoel Puig quase 3 vezes maior do que o segundo bairro citado, apresentando 36,5% dos discentes como residentes.

Quanto à diversidade de localidades da zona rural (27,7%), os dados apontam que a escola atende, em média, 26 (vinte e seis) localidades rurais, sendo 02 (dois) distritos e 24 (vinte e quatro) localidades

diferentes, a saber: Distrito de Barreto; Distrito de Major Ezequiel; Povoado dos Dias; Povoado de Gravatá; Povoado do Gonçalves; Povoado de Padre Bosco; Povoado dos Abreus; Povoado de Maria Nica; Povoado de Mato Virgem; Povoado de Contendas; Povoado do Toledo; Povoado do Mustarda; Povoado de Baixada de Barretos; Povoado do Canguzo; Povoado da Cata Preta; Povoado do Cristal; Povoado do Quati; Povoado do Passarinho; Povoado da Ponte Alta; Povoado do Carambola; Povoado do Cordeiro; Povoado de Miguel Dias; Povoado do Garanjangá; Povoado de Machado; Povoado do Sapé; Povoado do Quebra Cuia.

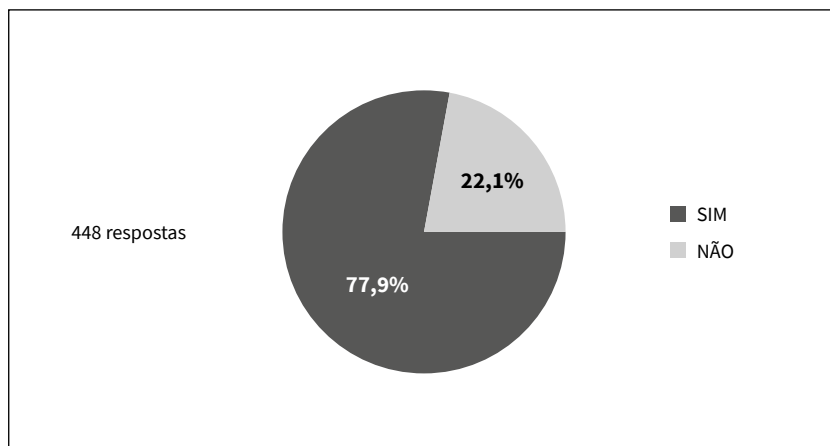
Diante da comprovação de que a escola atende alunos de lugares diversificados, tanto na zona urbana quanto na rural, analisamos os dados que questionam sobre a discriminação quanto à diversidade geográfica e sociocultural. Os dados dos alunos que foram questionados sobre discriminação pelo seu local de residência apontam que 42,2% já presenciaram alguém ser discriminado (Gráfico 3). Os dados fornecidos pelos funcionários e docentes questionados com a mesma pergunta, confirmam isso, pois 77,9% deles responderam que presenciam discriminação geográfica na escola, conforme gráfico 4:

Gráfico 3: Respostas dos alunos sobre discriminação (Você já presenciou alguém ser discriminado por causa da diversidade geográfica?)



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Gráfico 4: Respostas de funcionários e professores sobre discriminação
(Você já presenciou alguém ser discriminado por
causa da diversidade geográfica?)



Fonte: Elaboração própria, 2022.

O fato dos dados fornecidos pelos docentes e funcionários sobre discriminação geográfica estar mais alto foi interpretado pelo núcleo de pesquisa como maior maturidade e conhecimento desse grupo sobre o assunto, em comparação ao grupo de alunos. Dessa forma, os pesquisadores veem nesses dados uma grande oportunidade para a Escola Estadual Professor Cândido Gomes trabalhar os temas diversidade, inclusão e discriminação, a fim de promover uma educação transformadora.

Foi possível perceber diversidade religiosa, também, no corpo discente. Os dados em relação aos alunos evidenciaram que há um número expressivo de alunos que pertencem à religião católica (74,8%), seguindo, respectivamente, religião evangélica (20,0%), espírita e outras (5,2%).

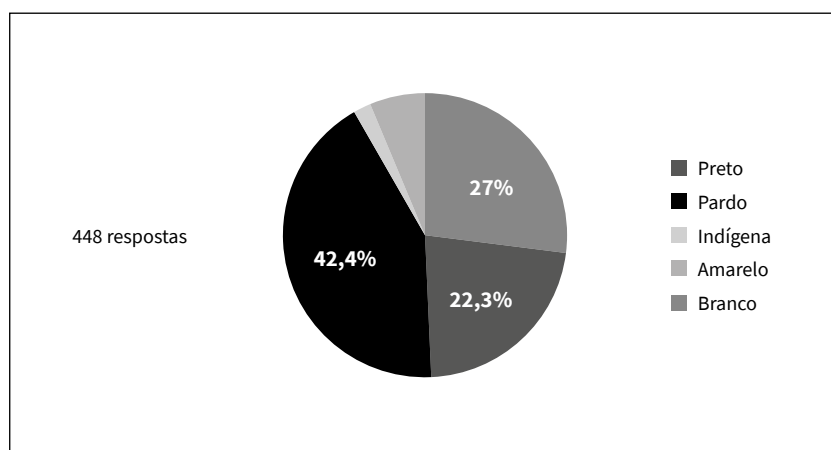
As informações dos alunos, também, apontam que 65,2% não trabalham, mas 34,8% trabalham após a escola. Percebe-se que há uma divisão entre os alunos em relação à condição de se realizar o dever de casa. O núcleo de pesquisa levanta o questionamento sobre esse quesito. Quanto ao dever escolar, os professores adotam critérios diferenciados para os alunos trabalhadores? Esse é um aspecto considerado pelo professor e pela escola?

Quanto à assistência das famílias aos estudos de seus filhos, os dados evidenciam que 86,6% delas se interessam e tentam ajudar nas dificuldades dos estudos, mas isso não reflete no interesse do aluno em cursar a faculdade após sair do Ensino Médio, pois 33,3% responderam não terem pretensão de ir. 30,8% desejam estudar em uma faculdade, mas por dificuldades financeiras pretendem fazer o curso noturno e trabalhar durante o dia. O sonho da universidade pública atinge apenas 23,4% do alunado, e 12,5% manifestaram esse sonho, mas admitiu ter dificuldades financeiras para tal.

3.3 Diversidade racial

Os dados levantados sobre a etnia demonstram que o conjunto de alunos da Escola Estadual Professor Cândido Gomes se encaixa em grupos diversos, predominando parda, branca, preta e indígena, sucessivamente (Gráfico 5).

Gráfico 5: Questão sobre a raça do aluno
(Quanto à sua raça, marque a opção que você se identifica)



Fonte: Elaboração própria, 2022.

De acordo com Gomes (2011), a distribuição demográfica e étnico-racial é passível de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas. Desse modo, o grupo Movimento Negro e um grupo de intelectuais que se

dedicam ao estudo das relações raciais no país, ao analisarem a situação do negro brasileiro, agrupam as categorias raciais “preto” e “pardo” como negros, entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil.

Adotando a categorização proposta pelo grupo do Movimento Negro e intelectuais, o núcleo de pesquisa deste estudo considera que 64,7% dos alunos da escola acomoda na categoria da raça negra.

Gomes (2011, p. 120) advoga pelo respeito à diversidade étnico-racial e clama por um mundo mais justo e advoga por: “Uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade”.

4 CONSIDERAÇÕES

O objetivo de identificação e reflexão sobre a diversidade geográfica, cultural, social e racial dos alunos da Escola Estadual Professor Cândido Gomes foi alcançado por este estudo. Foi possível identificar e refletir sobre vários campos de diversidade existentes na escola. Em relação à diversidade geográfica e sociocultural, constatou-se que a escola possui representatividade de lugares diferentes do município, inclusive com grande parte na zona rural. O número de localidades da zona rural do município foi outro fato surpreendente para os pesquisadores, o que os levou a repensar a multiplicidade cultural da escola. Outro fato surpreendente foi a alta representatividade de alunos do bairro Manoel Antônio Puig.

Considerando essa multiplicidade, o grupo de pesquisadores concluiu que o corpo docente da Escola Estadual Professor Cândido Gomes precisa reconhecer que a instituição é diversa nos aspectos geográficos, culturais, sociais e raciais, e que, a escola precisa se instrumentalizar para realizar um trabalho pedagógico que valorize as diferenças. Santos (2005, p. 26) afirma que “Não lidar com a diferença é não perceber a diversidade que nos cerca, os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros, pois estas estão constantemente sendo feitas e refeitas, já que vão se diferindo infinitamente”.

A escola carece de ter voz, mas também de escutar a voz do aluno para que a relação de troca possa estar presente sem significar perda de identidade e sim a construção dela. A pesquisa desenvolvida aponta e corrobora as ideias de Arroyo (2011) a respeito do currículo adotado pela escola, o qual precisa dialogar com a diversidade e com as vozes de professores e alunos. Precisa demonstrar a contribuição e o significado das diferentes culturas que formam a comunidade escolar e que a fazem ser única e diversa.

Sobre a diversidade racial, e adotando a referência do Movimento Negro de agregar pardos e negros num mesmo grupo, podemos perceber que a maioria dos alunos se encaixam na categoria de raça negra. Diante desse contexto, e de nossos estudos sobre a diversidade racial, percebemos que faz parte da demanda da escola dar foco a questões raciais, discriminação, inclusão, igualdade e equidade.

Ademais, concluímos que não bastam leis para normatizar a diversidade, são necessárias ações afirmativas locais, trabalhos mais dinâmicos, articulados e coletivos, voltados para as relações étnico-raciais. Apontamos a sugestão de incorporar as ideias deste projeto no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), assim como promover debates, palestras, comemoração do Dia da Consciência Negra e outras questões em seu currículo. Outra sugestão para alcançar a diversidade geográfica é a valorização do saber rural, a inclusão no currículo de assuntos voltados para a educação do campo, como a agricultura familiar e outros assuntos pertinentes ao meio rural.

Enfim, este estudo constituiu-se como um simples balizador sobre a diversidade no âmbito da Escola Estadual Professor Cândido Gomes. Percebemos que há muito a ser feito para alcançarmos uma educação que respeite as diversidades na escola. Falta-nos mais estudos sobre vários aspectos implícitos ao assunto, mas fica aqui nosso convite à toda comunidade escolar para abrir os olhos a respeito do tema, propor outros projetos sobre o assunto e embarcar em mais estudos pertinentes à diversidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei 10.639/03*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” e dá outras providências. Brasília, 2003.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 27, p. 109-121, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [s. l.], v. 10, n. 2, 1994.

SANTOS, M. S. *Pedagogia da Diversidade*. São Paulo: Memnon, 2005.

RESPEITE A DIVERSIDADE E PROMOVA A INCLUSÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL DO BAIRRO BOA VISTA, EM MATIPÓ/MG

Amábily Braga Ferreira¹, Áquila Ester Rosa Roberto¹, Camile Vitória de Oliveira Pinheiro¹, Daniele Rodrigues de Oliveira¹, Ercy Stefani Rodrigues Leão¹, Felipe Junio Ribeiro Inácio¹, Hemylainy Pereira Miranda¹, Lucas Mendes Fernandes¹, Mellany Pereira Miranda¹, Osvaldo Júnior da Silva¹, Raíssa Izabel Rodrigues¹, Rhillary Witney Rodrigues¹, Elaine Mendes Muratori², Kaio César Goulart Alves³

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como tema a inclusão e o respeito à diversidade, entendidas como práticas importantes para o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos (Brasil, 1988). A pesquisa, desenvolvida pela equipe do Núcleo de Pesquisa da Escola Estadual do Bairro Boa Vista, em Matipó/MG, foi construída a partir de entrevistas, questionários e do estudo de textos sobre a temática.

1 Escola Estadual do Bairro Boa Vista (Matipó/MG).

2 Orientadora, Escola Estadual do Bairro Boa Vista (Matipó/MG), elaine.muratori@educacao.mg.gov.br.

3 Tutor, Escola Estadual Professor Vicente Lopez Perez (Monte Carmelo/MG), kaio.alves@educacao.mg.gov.br.

Sobre o assunto do projeto, entendemos que o enfrentamento às violências passa pela reflexão e pela proposição de soluções para o problema – vivido, atualmente, por toda a comunidade escolar (Brasil, 1996). Assim, na pesquisa, abordamos a diversidade e a inclusão primeiro pela identificação de como essas práticas ocorrem no entorno do Núcleo de Pesquisa. Buscou-se ainda identificar como as empresas locais, na cidade de Matipó, lidam com a inclusão de pessoas em seus espaços de trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

Assim que o projeto foi aprovado, a equipe pesquisadora reuniu-se para realizar estudos sobre o tema da diversidade e da inclusão. Adiante, foram elaboradas perguntas, em forma de questionário, a ser aplicado na comunidade escolar. Nas reuniões seguintes, finalizamos o questionário e logo iniciamos as entrevistas, em que cada aluno ficou responsável por aplicar 10 questionários, e teríamos que entrevistar algumas famílias dos alunos da escola.

Desenvolvemos todo o estudo na cidade de Matipó/MG, onde pesquisamos, entrevistamos e fizemos levantamentos para compreender sobre a inclusão e a diversidade que nos rodeiam. A escolha dos entrevistados foi feita com base na disponibilidade para a realização da entrevista, tendo em vista a identificação com a temática da inclusão.

O presente relato de experiência pretende valorizar os direitos humanos, em sua relação com a educação escolar. Assim, para D'Adesky (2001):

As medidas de inclusão escolar não devem ser vistas meramente como o resultado de uma obrigação moral, mas também como um empreendimento destinado a corrigir as discriminações do passado, e desse modo reverter a atual imagem depreciativa de grupos dentro da sociedade (D'Adesky, 2001, p. 208).

Após a realização das entrevistas com familiares dos estudantes, compreendemos, por exemplo, que o número de alunos que evadiram, ou que repetiram de ano, diminuiu desde 2018. Sendo assim, no que concerne

ao controle da evasão escolar, pode-se entender que a Escola Estadual do Bairro Boa Vista tem incluído seus estudantes, de modo a tornar o ensino na escola mais atrativo. Sobre essa questão:

Para garantir que as medidas de acesso e permanência na universidade sejam implementadas de acordo com a nova visão de sociedade, de educação e de cidadania em relação à diversidade humana e as diferenças individuais – todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma possui para construir o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e usufruir direitos de ser feliz (Sasaki, 1998, p. 1).

Passadas algumas semanas, preparamos uma entrevista com empresários de Matipó/MG, as entrevistas foram agendadas por meio de ligação telefônica e realizadas em local indicado pelos participantes. Para a realização das entrevistas, visitamos uma empresa do ramo de supermercados, no dia 2 de maio de 2022, em que entrevistamos a gerente. Fizemos as seguintes perguntas: Quantos funcionários a empresa tem? Quantos funcionários são portadores de deficiência? A empresa tem menores aprendizes, como anunciam as vagas? Como é o processo de seleção? A empresa tem distinção de cultura, raça e gênero ao contratar funcionários? Qual a sua opinião diante de estratégias e práticas voltadas para a inclusão no mercado de trabalho? Quais as recomendações para empresas que estão começando as estratégias de diversidade e inclusão?

Diante disso, a entrevistada relatou que a empresa contrata funcionários com deficiência, mas que não teria conhecimento para relatar sobre o assunto. Em seguida fomos para uma loja de materiais de construção, em que entrevistamos o gerente, que nos relatou ainda não contratar funcionários com diversidades ou deficiências, e que também não está informado sobre o assunto abordado. Logo depois fomos entrevistar o dono de um comércio de café, que não respondeu às perguntas adequadamente.

Uma semana depois, no dia 12 de maio de 2022, entrevistamos mais duas empresas da nossa cidade, uma do ramo estudantil e outra do ramo alimentício, onde pudemos perceber a diferença na contratação e oferecimento de oportunidades para as pessoas diante das diversidades e

da inclusão social. Ao entrevistarmos a gerente do estabelecimento educacional, pudemos notar certa preocupação em contratar pessoas com deficiências, o mesmo ocorreu na entrevista com o representante do comércio de alimentos. Ambos falaram sobre a importância de contratar pessoas que muitas das vezes são excluídas na cidade.

Após a realização das entrevistas, notamos que a maior parte dos entrevistados não têm conhecimento, ou mesmo aceitação, sobre a importância de uma estrutura de inclusão de pessoas com alguma diversidade (deficiência auditiva, visual, de locomoção etc.) em suas empresas. Sobre isso,

A construção de uma sociedade inclusiva implica em uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, socioeconômicas e étnico-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições a elas inerentes (Omote, 1999, p. 9).

Durante a pesquisa, visitamos a Câmara Municipal de Matipó, onde solicitamos um espaço de fala durante a reunião ordinária, para demandar o serviço de rede de internet sem fio na comunidade do bairro Boa Vista. Isso considerando que o acesso à internet é uma forma de inclusão das pessoas mais pobres ao conhecimento, à educação e à cultura.

A pesquisa contou com a realização de palestras, em que alguns psicólogos foram até a escola para falar sobre diversidade. Além disso, a equipe pesquisadora fez uma viagem à Universidade Federal de Viçosa (UFV), no dia 16 de setembro de 2022, onde participou da Mostra de Profissões e visitou alguns departamentos de ensino. O que mais chamou a atenção de todos os pesquisadores foram os projetos de Iniciação Científica que estavam expostos nos *stands*, durante a mostra. Naquele momento, nós compreendemos melhor a importância do trabalho de pesquisa feito pelos estudantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência científica desenvolvida na pesquisa que ora apresentamos foi de grande importância para a compreensão sobre a necessidade do respeito à diversidade e à inclusão. Durante o trabalho, foram identificadas a participação, o envolvimento e a aceitação das diversidades pela equipe pesquisadora, ou seja, não houve manifestações de discriminação ou preconceito.

O Núcleo de Pesquisa da Escola Estadual do bairro Boa Vista, a partir dos dados coletados nas entrevistas com empresários, concluiu que há pouco conhecimento entre essa parcela social, na cidade de Matipó, sobre os direitos das pessoas com alguma diversidade, e que devem ser incluídas no emprego.

As entrevistas com os empresários foram realizadas nos cinco maiores estabelecimentos da cidade, que dizem reconhecer a importância de se educar sobre os direitos e as necessidades das pessoas com diversidade, ainda que alguns empresários admitam que não têm conhecimento suficiente sobre o tema.

Os questionários aplicados na comunidade foram distribuídos entre o grupo de pesquisadores, onde cada um aplicou 10 (dez), totalizando uma somatória de 100 (cem) questionários aplicados. Notamos que muitas pessoas reconhecem a importância da diversidade e apoiam iniciativas inclusivas, compreendendo isso como uma forma de fortalecer a comunidade, mas algumas pessoas podem ter preconceitos ou falta de entendimento sobre as questões de diversidade, o que pode levar à resistência.

Desse modo, foram debatidos caminhos, entre a equipe pesquisadora, que podem ser seguidos para a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero. Uma solução apontada é o investimento massivo em educação para todas as pessoas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Núcleo de Pesquisa da Escola Estadual do bairro Boa Vista, pôde compreender, ao realizar a pesquisa, no âmbito do Programa de Iniciação

Científica na Educação Básica (ICEB), a importância do respeito aos direitos humanos. Percebemos que um dos principais desafios do mundo contemporâneo é superar as diversas formas de discriminação e preconceito. Isso considerando que a identificação dos problemas já se dá na vida escolar, onde os estudantes se deparam com todos os tipos de diversidades, mas que não são incluídas devidamente. A sociedade, em geral, não parece estar aberta a romper com o racismo, a homofobia e outras práticas de preconceito, e esse é um dos maiores obstáculos para o avanço da inclusão, inclusive nos espaços de trabalho.

Por meio da pesquisa que realizamos, também foi possível constatar a falta de conhecimento e interesse da maior parte das pessoas pelo tema da inclusão e da diversidade. Quando convidados para a reflexão, alguns demonstravam incômodo em responder às perguntas, talvez por não saberem nada sobre o assunto.

Concluimos que a diversidade e a inclusão não são somente questões a serem tratadas na educação escolar. A família, o Estado e a sociedade civil têm as suas parcelas de responsabilidade nesse assunto, inclusive criando redes de apoio necessários para o efetivo combate a toda forma de discriminação. Nesse sentido, ainda se vê famílias que não incluem seus filhos com necessidades especiais, privando-os do acesso à educação, à saúde e à cultura. Há empresários que não se importam com a inclusão de pessoas com deficiência em suas empresas. Há escolas que não são inclusivas, todavia, após o término da educação básica, o mercado de trabalho não oferece oportunidades às pessoas com algum tipo de diversidade.

A pesquisa que realizamos nos permitiu entender a importância do respeito à diversidade e da promoção da inclusão. Por tudo isso, acreditamos ser necessário que as pessoas estudem sobre os direitos humanos, e que possam se sensibilizar com o próximo, tendo mais empatia, solidariedade, amor e respeito, para que se possa surgir uma sociedade mais humana, com conforto e paz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasil, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 1996.

D'ADESKY, J. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista: Revista do Curso de Pedagogia da UFSC*, Florianópolis, 1999.

SASSAKI, R. K. As escolas inclusivas na opinião mundial. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, 1998.

PROTAGONIZANDO A INCLUSÃO:

RELATO DE UMA PESQUISA-AÇÃO REALIZADA EM UMA ESCOLA ESTADUAL EM BELO HORIZONTE/MG

Ana Clara Araújo Guerra¹, Ana Clara Penido Nicândio¹, Artur Gonçalves Moreira¹, João Antônio Nascimento Pires¹, João Victor Moreira¹, Larissa Alves Vilaça¹, Laura Juliana Fernandes Cunha¹, Laura Vitória Campos Oliveira¹, Manuella Mesquita Moura¹, Maria Beatriz Andrade Homem de Freitas¹, Natália Ferreira Fernandes¹, Sabrina Siman Genelhu¹, Raissa Cristina Abreu Couto², Bárbara Maria de Lana Luiz³

1 INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Professor Caetano Azeredo, fundada em 1930, atende atualmente alunos de diversas partes da capital mineira. Localizada no Barro Preto, encontra-se próxima de outras três instituições que são referência no atendimento a alunos com necessidades especiais. Tal localização favorece a proximidade entre os alunos, e a convivência se torna efetiva quando estudantes vindos de uma dessas instituições passam a compor o quadro discente. Por esse motivo, em nossa escola pensar a diversidade e inclusão é fundamental.

1 Escola Estadual Professor Caetano Azeredo (Belo Horizonte/MG).

2 Orientadora, Escola Estadual Professor Caetano Azeredo (Belo Horizonte/MG), raissa.couto@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Dom Cirilo de Paula Freitas (Raposos/MG), barbara.lui@educacao.mg.gov.br.

Diversos são os autores que se dedicaram a estudar sobre o tema. Dentre eles se destaca Teófilo Alves Galvão Filho. Esse autor argumenta em sua tese (Galvão Filho, 2009) que a visão de senso-comum sempre pregou que a Educação Especial deveria ser estruturada de forma paralela à Educação Comum. Esses alunos “especiais” seriam incapazes de se adequar ao rígido e padronizante ensino, restando apenas a opção de se desatrelar do mesmo. Na atualidade, porém, esse pensamento passou a ser gradualmente questionado, apesar de o ritmo dessa crítica ainda ser lenta.

Enquanto a escola tradicionalista baseia-se na uniformidade, encarando as diferenças como “anomalias” que deveriam ser tratadas separadamente (Galvão Filho, 2009), a escola da inclusão percebe a diferença como uma potencialidade. Nessa linha de pensamento, encontramos os escritos de Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, que afirma que uma escola inclusiva necessita “que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 14).

Dessa forma, a inclusão que iremos pensar em nosso trabalho não se limita à inclusão voltada ao público-alvo da educação especial. Concordamos com Mantoan (2003) que pensar sobre uma escola inclusiva implica em pensar sobre um ambiente aberto à diversidade e que busca igualar a todos pelas suas diferenças. Tal debate está cada vez mais presente em nossa sociedade e certamente a escola tem muito a contribuir com ele.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada pensando em tornar as escolas espaços nos quais todos os alunos, independentemente de suas particularidades, pudessem construir o conhecimento e aprender a partir de suas aptidões e capacidades (Brasil, 2008). Apesar da criação dessa política, o ambiente escolar ainda enfrenta inúmeros dilemas, em seu espaço ainda é comum perceber a existência de grupos de alunos que são valorados em suas características enquanto outros grupos são negativamente concebidos e diferenciados.

Nem sempre tal oposição encontra-se ligada a existência de uma deficiência, ela pode estar marcada por oposições, como branco/negro, masculino/feminino e pobre/rico. Todas essas, de alguma forma, elegem um grupo como privilegiado em detrimento a outro. Tais processos de categorização e diferenciação, sejam pela deficiência, seja por outras características usadas para excluir, evitam que se perceba que a escola é o lugar das diferenças e que reúne indivíduos únicos, singulares e em constante mudança (Ropoli *et al.*, 2010).

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva e para sua concretização é necessário o envolvimento de professores, gestores, funcionários, pais, alunos e comunidade. Mas, como alunos e alunas podem contribuir para a formação dessa escola da diferença? Como podem se tornar protagonistas da mudança e favorecer a inclusão de todos?

Foi pensando em tais questionamentos que a presente pesquisa teve como objetivo central pensar em formas de efetivamente incluir todos no ambiente escolar, dando não somente visibilidade às diferenças, mas descobrindo como elas poderiam ajudar os alunos a serem mais autônomos e independentes, se tornando protagonistas de seu aprendizado escolar e se desenvolvendo enquanto cidadãos.

2 DESENVOLVIMENTO

A partir das leituras e discussões promovidas dentro da escola com a participação de alunos e professores, os alunos-pesquisadores formularam um questionário que buscava identificar o perfil dos discentes e mapear aquilo que eles entendiam por diversidade e inclusão, se percebiam efetivamente o ambiente escolar como inclusivo e diverso. Tal questionário foi posteriormente analisado e apresentado ao público escolar.

Uma vez realizado, tal levantamento passou a refletir sobre formas de protagonizar a inclusão. Por acreditar que a experiência de dar voz aos que precisam ser incluídos é uma boa forma de realizar tal tarefa, foi proposto a realização de rodas de conversa e oficinas, para que os

temas pudessem ser livremente debatidos e fosse possível realizar trocas de experiências. Dessa forma, tais atividades foram realizadas com a participação de alunos da escola que se interessassem pelos temas debatidos e analisados. Também foram convidados especialistas dos temas discutidos para que participassem das rodas de conversa. Tais encontros ocorreram na própria escola em dias previamente agendados, em horários que os alunos do projeto e os demais pudessem participar sem prejuízo dos seus estudos.

Como o objetivo central da pesquisa era, não somente pensar em como alunos e alunas poderiam contribuir para a formação de uma escola da diferença e inclusiva, mas também colocar tais proposições em prática, a metodologia adotada em nossa pesquisa foi a chamada metodologia pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (1986, p. 14):

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Nesse tipo de pesquisa, além dos autores, os demais atores sociais envolvidos participam da resolução dos problemas identificados, ganhando um papel ativo no processo de pesquisa. Em tal concepção metodológica é fundamental que ocorra a observação, a descrição e uma ação sobre a realidade vivenciada. Por esse motivo, trata-se é uma metodologia que pode ser empregada de forma efetiva em projetos educativos que buscam promover mudanças no ambiente em que é aplicado.

Thiollent (1986) esclarece que um dos objetivos da pesquisa-ação mais do que a resolução do problema é o de:

desenvolver a consciência da coletividade nos planos político e cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta [...]. O objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados (Thiollent, 1986, p.18).

Portanto, o método em questão é um sistema regrado que busca uma autorreflexão coletiva, ocasionada entre os participantes de um meio gregário, com o objetivo de proporcionar uma melhora nos hábitos sociais e educacionais.

3 RESULTADOS

Além de dados objetivamente coletados e analisados, que podem contribuir de forma efetiva em mudanças e melhorias nas ações e nos planejamentos formulados pela gestão escolar, o projeto buscou gerar maior conscientização e empoderamento dos alunos, ao permitir que eles ativamente refletissem sobre temas de sua vivência escolar. Assim, a seguir, serão apresentados os diversos momentos da pesquisa e os resultados alcançados.

Momento 1: Exploratório

Nesse primeiro momento, realizou-se a parte quantitativa da pesquisa através da construção de um questionário. Foram formuladas questões de múltipla escolha sobre gênero, raça, cor e renda. Os alunos também responderam perguntas relacionadas ao que eles sabiam sobre diversidade, como “O que é inclusão?”. Outras perguntas criavam situações hipotéticas, em que os alunos deveriam responder quais atitudes costumam tomar frente a elas, por exemplo, no caso de um aluno praticar um ato racista em sala de aula. Além disso, os estudantes também foram questionados sobre o quanto a instituição de ensino os atende (ou não) de forma inclusiva.

Momento 2: Análise do questionário

No segundo momento, para a realização da análise/descrição dos gráficos, foi utilizada a ferramenta de captura de tela do *Windows* com o objetivo de copiar os gráficos gerados automaticamente pelo Google Formulário, plataforma escolhida para a construção do questionário

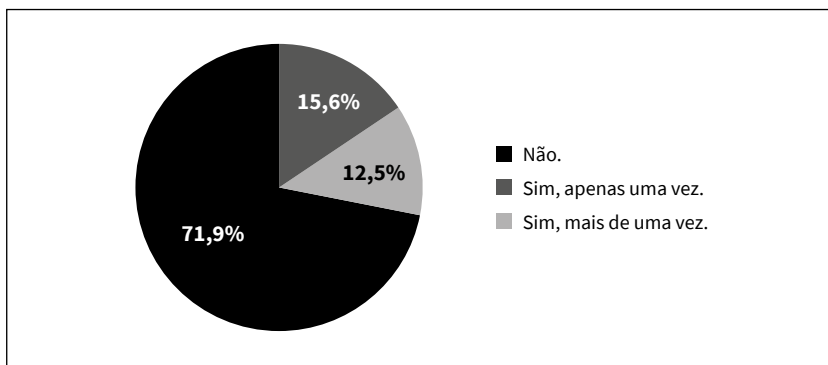
disponibilizado aos alunos. Após isso, os gráficos foram colocados em arquivo Word e procedeu-se com as análises e descrições de cada gráfico de forma separada. A seguir, serão apresentadas algumas das análises mais relevantes realizadas.

Responderam ao questionário o total de 96 alunos. Desses, 41,7% se identificaram com o gênero masculino, enquanto 55,2% se identificaram com o gênero feminino. Já 3,1% dos respondentes optaram por marcar a opção *outros/ prefiro não dizer* quando questionados sobre seu gênero. No que se refere às idades, não tivemos nenhum respondente com menos de 14 anos, e a maior parte (75%) se concentrava nas idades entre 16 e 17 anos. Na pergunta relacionada a cor/raça, percebeu-se maior número de alunos autodeclarados pardos (39,6%), seguido pelos alunos autodeclarados brancos (37,5%) e, por fim, aqueles autodeclarados pretos (20,8%). Apenas 2% dos alunos se autodeclararam como indígenas, e nenhum apontou origem ou descendência oriental (amarelos).

No que se refere à renda familiar, 52,1% apontaram uma renda familiar de 2 a 3 salários mínimos, 25% uma renda familiar de 1 salário ou menos, 13,5% apresentavam renda familiar de 4 a 5 salários mínimos, e 9,4% uma renda familiar de mais de 5 salários mínimos. Já no que diz respeito à religião, observamos que a maioria dos alunos alegou fazer parte da religião católica (32,3%), seguidos pelos evangélicos (27,1%). Percebemos um alto índice de alunos que apontaram ser sem religião (19,8%) e alunos que preferiram não declarar qual seu pertencimento religioso (14,6%). Tivemos ainda 1% de alunos que declararam fazer parte da religião espírita, 2,1% fazem parte das religiões de matriz afro-brasileiras, e 3,1% de outras religiões.

Para além do perfil sócio demográfico, interessava conhecer a percepção de inclusão dos alunos, que foi possibilitada pela resposta às questões que os colocavam frente a situações hipotéticas, além daquelas que os questionavam sobre vivência de determinados processos.

Gráfico 1: Você já vivenciou algum caso de discriminação na Escola Estadual Professor Caetano Azeredo?



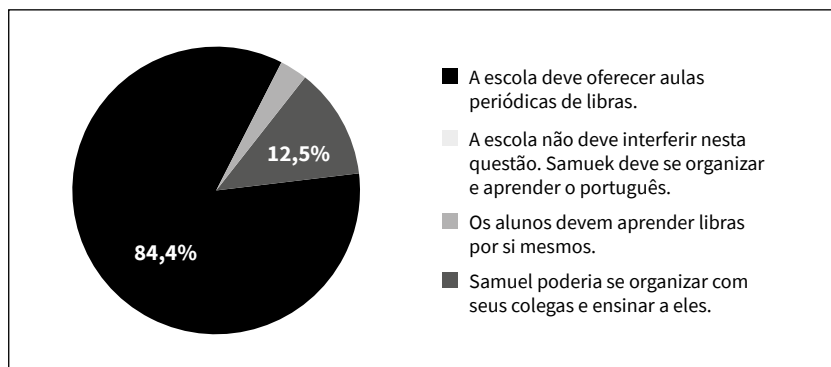
Fonte: Elaboração própria, 2022.

No gráfico apresentado, temos as considerações de alguns alunos da escola que expõem suas experiências e vivências a partir de algo comum vivido por muitas pessoas dentro de várias instituições de ensino, a discriminação, seja ela de gênero, seja de raça, seja de cunho religioso, ou outras. Aqui, trazemos de forma generalizada a experiência de pessoas que vivenciaram algum tipo de violação de direito ou ainda presenciaram algum tipo de discriminação em suas vidas ou no meio social em que estão.

Nos dados analisados no gráfico, contabilizamos a porcentagem de pessoas que nunca presenciaram algum tipo de discriminação, aquelas que presenciaram apenas uma vez e por fim as que presenciaram mais de uma vez. Notamos que 71,9% dos alunos que se dispuseram a responder ao questionário descrevem que nunca vivenciaram ou presenciaram nenhum tipo de discriminação na Escola Estadual Professor Caetano Azeredo. Com esse primeiro dado, podemos concluir que o índice de discriminação na escola é baixo, porém não tanto quanto necessário para fincar as ocorrências de discriminação na instituição, uma vez que 15,6% dos alunos descrevem que já vivenciaram, ainda que apenas uma vez, algum tipo de discriminação, e 12,5% dos alunos descrevem que já vivenciaram ou presenciaram algum tipo de discriminação mais de uma vez. Assim,

apesar da baixa porcentagem que nos revela a existência de casos isolados de discriminação, é preciso que tais casos sejam colocados em evidência para se estabelecer uma solução.

Gráfico 2: Samuel é surdo. Ele gostaria de conversar com seus colegas. Como a escola deve contribuir nessa interação?



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Ainda em nosso questionário, foi construída a pergunta “Samuel é surdo. Ele gostaria de conversar com seus colegas. Como a escola deve contribuir nessa interação?”. Nessa situação hipotética, 84,4% dos respondentes acreditavam que a escola deveria oferecer aulas periódicas de libras. Esse número destaca a importância da escola em promover inclusão e em como os estudantes valorizam esse papel, pois a opção em vermelho, que traz a ideia de que a escola não deve interferir e Samuel deve se organizar e aprender português, não foi selecionada por nenhum aluno respondente.

A segunda alternativa mais escolhida expõe a crença de que Samuel poderia se organizar com seus colegas e ensinar a língua de sinais, destacando assim a abertura dos alunos à diversidade e a vontade de incluir aqueles que se mostram diferentes. Essa ideia é também percebida na resposta de 3,1% dos alunos, que expressaram a vontade de aprender libras por si mesmos.

De uma forma geral, o questionário permitiu que entendêssemos o perfil dos alunos da escola: quanto e de que forma está presente a diversidade na instituição; o quanto os estudantes entendem do tema; o que

ainda precisam aprender; se eles consideram o ambiente escolar inclusivo e, caso não o considerassem, possibilitou descobrir onde estão as falhas. Todas essas informações proporcionadas pelas respostas dos educandos viabilizam a criação de eventos e atividades para maior entendimento dos alunos sobre as diferenças e a inserção deles no meio escolar, mas, não só isso, como também reivindicam direitos para que todos tenham acesso à educação de forma igualitária.

Momento 3: Construindo rodas de conversa

Após trabalhar com os dados do questionário, os alunos-pesquisadores se uniram em torno da ideia de dar aos demais alunos da escola espaço para que eles pudessem se expressar com segurança quanto às suas percepções, desejos e medos. Assim, foram realizadas rodas de conversas lideradas pelos alunos-pesquisadores que, para fornecer um espaço não somente de discussão, mas também de aprendizado, levavam dados e informações que pudessem fomentar o debate de forma científica e embasada. Assim, foram utilizados vários sites e artigos para a construção e a condução das rodas de conversa.

A primeira roda de conversa reuniu o público interessado no auditório da escola para discutir sobre a questão da inclusão das mulheres e dos grupos LGBTQIA+. O grupo ofereceu aos alunos espaço para que todos tivessem o direito de falar, dar sua opinião e pensar sobre soluções para as questões apontadas. Após isso, uma nova roda de conversa, dessa vez com a presença de um palestrante de referência na temática, foi realizada. Contou-se então com a participação da vereadora de Belo Horizonte Bella Gonçalves, que explanou sobre as dificuldades no processo de inclusão das mulheres e mulheres LGBTQs na política e em todo o mercado de trabalho. Além de apresentar sua trajetória, a vereadora mostrou caminhos possíveis para que um mundo melhor e mais inclusivo pudesse se tornar uma realidade.

Uma terceira atividade intitulada “Oficina de libras” aconteceu com o objetivo de discutir sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Contou-se com a participação da palestrante e intérprete de libras

Jacylene Guedes, que apresentou pontos de vista que não são observados com frequência. A cultura das pessoas surdas foi bastante discutida, assim como a falta de inclusão desse público. A palestrante trouxe informações estatísticas que haviam sido anteriormente estudadas em artigos e livros apresentados pela professora-orientadora. Com bastante bom humor, essa foi uma oficina que certamente levou a todos os presentes a aprenderem mais sobre essa temática.

A construção e a operacionalização das rodas de conversa e oficinas, bem como a leitura de artigos científicos e, por fim, a escrita deste relato de experiência, demandaram dos alunos-pesquisadores novas habilidades que para alguns representaram desafios. Assim, as próprias experiências de se envolverem em uma pesquisa com temas que os afetam diretamente e diariamente também foram objeto de análise e serão apresentadas a seguir.

Momento 4: Relatando a experiência em participar do projeto de Iniciação Científica na educação básica

Uma vez que o objetivo do projeto desenvolvido era o de pensar e construir formas de efetivamente incluir todos no ambiente escolar, o primeiro passo lógico a ser trilhado foi o de conhecer a realidade que precisava ser reconhecida e mudada. Somente a partir disso, seria possível que outras ações tomassem lugar. Porém, ao buscarmos conhecer e mudar algo a nível macrossocial, nos deparamos também com questões de ordem pessoal que deverão ser superadas, e representam, portanto, importantes aprendizagens aos envolvidos. Os relatos coletados e apresentados a seguir mostram, nas palavras dos alunos-pesquisadores, problemas, dificuldades e desafios que foram enfrentados, as formas como pensaram em superar os problemas, e a percepção que tiveram de seu trabalho e participação no projeto.

No processo de produção da primeira roda de conversa, ocorreram diversas adversidades. Uma delas foi a falta de adesão de alguns alunos e a falta iminente de preparo na hora de conversar abertamente com

os demais alunos sobre o tema debatido. Isso acabou se mostrando como a maior barreira no início da produção das rodas de conversa.

Na primeira roda, em um primeiro instante, me senti um pouco confuso, por não saber em geral como lidar com o grande público, não conseguir escutar a todos, mas depois me soltei e consegui deixar a experiência muito agradável para mim e para todos (Entrevista com Artur, 2022).

A segunda roda foi muito mais organizada, com o número de vagas limitado e convites criados utilizando o site *Sympla*. O problema da condução da roda foi solucionado com a ajuda da vereadora convidada.

Me senti parte de algo maior do que eu, onde expressei minhas opiniões e comparei alguns fatos que temos presente na escola. Também posso dizer que me senti segura e muito contente de fazer parte desse projeto e poder compartilhar e conversar com outros alunos da escola sobre esses temas (Entrevista com Natalia, 2022).

Diante dos relatos, é possível perceber que para pensar sobre “Inclusão e Diversidade”, é preciso mais do que pesquisar e ler artigos e pesquisas, se faz necessário aplicar conceitos que busquem ampliar a visão do aluno, para que ele possa ver o mundo e as outras pessoas, tornando-se um ser social e sem preconceitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empoderamento e conscientização. Essas parecem sem as palavras que melhor descreveriam as contribuições da pesquisa realizada. Tanto alunos pesquisadores quanto comunidade escolar foram colocados frente a informações e realidades distintas às suas e puderam, em um ambiente seguro, realizar trocas de experiências. Ainda que um ambiente de trocas seja por si só bastante proveitoso e benéfico aos jovens, que têm cada vez mais mostrado estarem sofrendo mentalmente com os diversos e novos processos que tem vivenciado, os estudantes do grupo foram além, promovendo trocas e conversas que se baseavam em evidências

científicas e estudos confiáveis. As discussões buscaram se embasar em evidências, números e fatos, e não em moralidades e preconceitos.

Entregar e discutir tais informações também impõe desafios. Desafios, como o de saber lidar com opiniões divergentes, como perceber quando um assunto é mais sensível a um colega do que para outro, e desafios de, em alguns casos, rever os próprios preconceitos. Além desses, existem desafios logísticos no período anterior ao recebimento do material oferecido pelo projeto e de construção dos eventos. Desafio de conciliar o tempo e também o de aprender a lidar com leituras e escritas científicas que constantemente foram utilizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GALVÃO FILHO, T. A. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, Bahia, 2009.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AO PÚBLICO-ALVO COM DEFICIÊNCIAS, TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO E COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Adriely Vitoria Pereira de Souza¹, Francibelly Teixeira de Assis Maia¹, Gabriel Souza Sathler¹, Gabriel Francisco Araújo¹, Henrique Viera Damasceno¹, Ketlen Rodrigues Araújo¹, Laura Vitória Tavares¹, Luiz Otavio Oliveira Azevedo², Mickael Schowenck Rodrigues Moreira Chagas¹, Matheus Diniz Francisco de Paula¹, Romana Maria Pereira Correa¹, Ana Caroline Lopes Corrêa², Maria Fernanda Silva Alves³

1 INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Américo Martins da Costa é uma das primeiras escolas a atuar com a Educação Especial, tornando-se assim um polo de referência no município de Aimorés/MG. Ela possui um

1 Escola Estadual Américo Martins da Costa (Aimorés/MG).

2 Orientadora, Escola Estadual Américo Martins da Costa (Aimorés/MG), ana.lopes.correa@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Anísio Esaú dos Santos (Baependi/MG), maria.alves64@educacao.mg.gov.br.

grande público-alvo da Educação Especial; são aproximadamente 56 alunos nessa categoria, desses, 40 atendidos pela Sala de Recursos Multifuncional, 33 alunos com professores de apoio, 12 professores de apoio e 1 Intérprete (que trabalha com dois alunos, um no turno matutino e outro no vespertino) da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

É importante ressaltar que a escola possui hoje 814 alunos em três turnos escolares, sendo distribuídos em Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, e Educação Profissional, com o curso de Segurança do Trabalho. Em 2023, ocorreu a abertura do curso técnico em Enfermagem, o que aumentou ainda mais o número de discentes da instituição.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Artigo 3º, Inciso IV). Em seu Artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988, p. 13).

Nesse sentido, tendo em vista a igualdade de direitos e o bem de todos, falar sobre a Educação Especial no ambiente escolar é essencial. Com isso, nasceu a ideia deste projeto; discutindo e propondo melhorias em relação ao ensino, à interação, à socialização e ao comportamento da comunidade escolar frente às adversidades. Considerando tais fatos, é necessário ampliarmos nosso entendimento do que vem a ser a Educação Especial de forma plena e como implantá-la de forma cada vez mais inclusiva.

Por Educação Especial, entendemos a definição que está expressa nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Educação Especial: Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados

institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 39).

Estamos realizando essa discussão para compreendermos e podermos melhorar a qualidade de vida dos alunos público-alvo da Educação Especial em seu cotidiano escolar e no seu dia a dia.

O objetivo desse projeto é entender como a deficiência está sendo tratada no âmbito escolar, tentar gerar a socialização e inclusão entres os alunos e englobar todos. Usamos diversos livros e artigos durante a discussões, no entanto, podemos colocar três livros em destaque pela linguagem, sendo eles: *Educação Especial e Inclusão Escolar*, de Aline Maria da Silva (2012); *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Fundamentos Psicológicos e Biológicos*, de Gisele Sotto Ziliotto (2008) e *Inclusão na Prática Estratégias para a Educação Inclusiva*, de Rossana Ramos (2010). Também estudamos uma análise de leis e diretrizes que normatizam a Educação Especial.

2 DESENVOLVIMENTO

Para desenvolver este relato, utilizamos como ponto de partida a pesquisa bibliográfica sobre a temática da Educação Especial e Inclusiva. Fizemos esse levantamento e realizamos as leituras em reuniões no mês de fevereiro de 2022. Após essa etapa, planejamos os fóruns de discussão na escola, realizados 2 vezes ao mês, para que pudéssemos dialogar nossas leituras com a comunidade escolar e, a partir daí, levantar dados sobre a temática da Educação Especial.

Como bem sabemos, a educação escolar é direito de todos, assim como dever do Estado, da família e da sociedade, pois propicia a cada ser o desenvolvimento pessoal e o preparo para exercer a cidadania, além da qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Assim, o sistema de educação em geral precisa ter respeito pleno pelo pluralismo cultural,

pela multiplicidade de talentos e diversidade de estudantes que compõem uma sala de aula (Delors *et al.*, 1998).

A sala de aula é um espaço complexo, e o professor deve integrar e interagir com seus alunos com necessidades educacionais especiais constantemente na busca de conhecimentos, gestão de organização, valores e normas, com base em uma pedagogia centrada no aluno em suas dificuldades, necessidades/peculiaridades, e não apenas nos conteúdos curriculares (Oliveira, 2017, p. 2).

Tendo em vista que a sala de aula precisa ser inclusiva para todos e que nossa escola é um polo referência na educação especial, pensamos em realizar fóruns de discussão sobre a temática iniciando pela discussão do que é a inclusão.

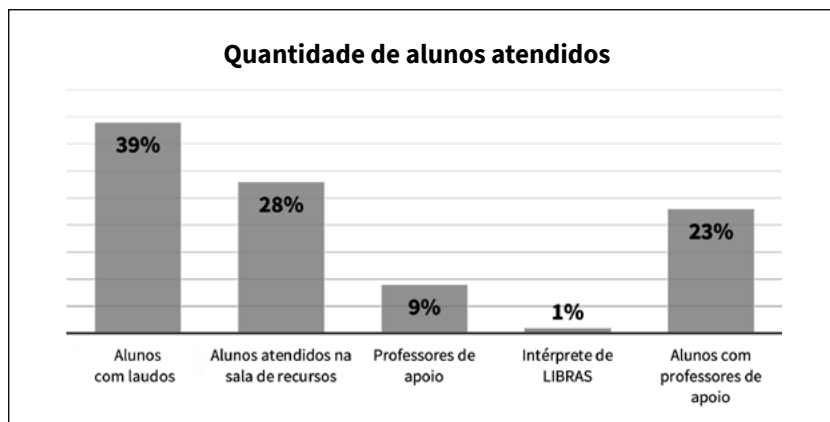
No Brasil, a inclusão – surgindo, consequentemente, a partir daí, a Educação Especial – já é uma garantia por leis e pelos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Esses documentos defendem tanto a criação quanto a execução de políticas públicas para a formação integral dos professores para a Educação Especial/Inclusiva, como uma tentativa de minimizar os efeitos da exclusão, sem distinções (Almeida *et al.*, 2007).

O Ministério da Educação, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esclarece que:

tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motoras e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje [...] a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger [...] dificuldades de aprendizagem relacionadas à [...] dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento [...] como [...] a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (Brasil, 2001, p. 43-44).

Sabendo desses fatos, analisamos a situação da escola e encontramos os seguintes dados:

Gráfico 1: Alunos atendidos



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Como é perceptível pelo gráfico, a escola ainda possui alguns alunos com laudo que não são atendidos por um professor de apoio; são poucos professores de apoio para muitos alunos da Educação Especial, o que nos leva a pensar que é necessário maior investimento do Estado nessa questão. Esse foi um dos pontos discutidos nos fóruns que realizamos na escola com base nas legislações sobre o tema.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Realizamos fóruns mensais para tentar conhecer e achar soluções no âmbito escolar referente aos transtornos enfrentados pelos alunos da Educação Especial que estão em nossa escola e, por meio dos fóruns e leituras realizadas, propor modificações eficientes no dia a dia escolar.

Os fóruns foram realizados tanto na quadra da escola quanto na sala de informática, utilizando ferramentas on-line, livros específicos, artigos, reuniões com professores e gestão escolar. Durante esses encontros, trabalhamos os aspectos da Constituição Brasileira que tratam da igualdade de direitos a todos e alguns artigos científicos que abordavam o assunto em questão. Muitos discentes ficaram impressionados com o novo

entendimento, principalmente no que tange ao público-alvo da Educação Especial e todas as dificuldades e lutas por eles enfrentados.

Nos fóruns e reuniões debatemos ainda a quantidade de alunos na Educação Especial, assim como suas deficiências e quais os meios de acessibilidade que a escola possui. Refletimos que podemos melhorar a nossa conduta tanto quanto melhorar os acessos desses alunos à escola. Além disso, discutimos os problemas que a falta de profissionais qualificados causa na adaptação dessas pessoas ao ambiente escolar. Outros pontos discutidos foram em relação aos horários restritos que o aluno tem acesso pleno a um professor qualificado na escola, e o tempo curto de acesso a sala de recurso, nos levando a refletir que uma pessoa com deficiência tanto no ambiente escolar como no trabalho pode ter mais dificuldade de se adaptar às propostas no cotidiano, como a adaptação a um novo serviço, socialização, informações em tempo acelerado e imediatismo das solicitações da família e emprego. Esses fóruns nos proporcionaram muitas questões e considerações sobre a Educação Especial, uma vez que nos fez (re)pensar como podemos melhorar a partir de leituras e discussões, entendendo mais a respeito de cada deficiência e tentando resolver problemas encontrados.

Dentre as deficiências e transtornos abordados, demos ênfase às deficiências mais vistas em nossa escola, como retardo mental, autismo, down e deficiências físicas. Essas deficiências são as mais comuns encontradas nos laudos analisados. Os alunos com laudo de retardo mental, na sua maioria, são considerados de retardo leve ou moderado, alunos que, por si só, sem professores de apoio, conseguem se desenvolverem em sala de aula. Um aluno, porém, apresenta laudo de retardo mental grave e está na escola pela socialização e aprendizagem mínima, já que apresenta ainda outras deficiências agregadas.

Quanto à deficiência física, possuímos duas cadeirantes e alguns alunos de baixa visão. Os alunos com Síndrome de Down normalmente possuem uma boa socialização, mas problemas de aprendizagem. Já os autistas são um público considerável, todos possuem alguma outra deficiência

ou transtorno agregado, como o Transtorno Opositor Desafiador (TOD); Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade (TDAH) ou Dislexia.

Ainda durante o projeto, tivemos a oportunidade de visitar a Sala de Recursos e ver o trabalho realizado com os discentes da Educação Especial, lá vimos projetos e o trabalho realizado pela professora de Atendimento Educacional Especializado, e entendemos que é necessário trabalhar com esses alunos: raciocínio lógico, motricidade, lógica, estratégias, coordenação motora fina e grossa, socialização entre alunos, às vezes até mesmo a comunicação, bem como o ensino da Língua Brasileira de Sinais (libras) e o braille.

Em alguns casos, nós alunos ficamos sem compreender, ao ver alunos que visivelmente não possuem nenhum tipo de deficiência, participarem do atendimento da Sala de Recursos Multifuncional. Assim, entendemos que vários alunos possuem algum laudo/deficiência mesmo que não aparente aos olhos humanos, e são atendidos pela Sala de Recursos desde que possuam laudos médicos voltados a deficiência intelectual, física, mental e/ou intelectual ou sensorial, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades/superdotação, mesmo não tendo professor de apoio.

É importante ressaltar que a resolução vigente da Educação Especial nas escolas do estado de Minas Gerais, SEE nº 4.256/2020, garante, respectivamente, nos artigos 27, 28 e 30, apenas um professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas para até três estudantes; um professor tradutor e intérprete de libras para até quinze alunos; e um professor guia/intérprete para o estudante surdocego:

Art. 27 – O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma.

Art. 28 – O intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de Tradutor e Intérprete de Libras na escola comum e tem a função de mediar a comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/

interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação. § 1º - Será autorizado 1 (um) profissional para acompanhar até 15 (quinze) estudantes surdos matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma.

Art. 30 – O Guia-Intérprete é aquele que ocupa o cargo de professor e exerce a função de mediador comunicativo do estudante surdocego, transmitindo-lhe todas as informações de modo fidedigno e compreensível, assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola. Parágrafo único. Será autorizado 1 (um) Guia-Intérprete para cada estudante surdocego (Minas Gerais, 2020, p. 6).

A resolução institui as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais; é um documento bem completo mostrando como a escola deve fazer o procedimento de solicitação de professor de apoio, assim como será o percurso do estudante amparado como público-alvo; estabelece ainda a sala de recursos; as funções a serem desenvolvidas pelo Professor de Apoio a comunicação, linguagem e tecnologias assistivas (ACLTA); do tradutor intérprete de libras; do professor do Atendimento Educacional Especializado; entre outras medidas.

Levando em consideração a leitura da resolução, observamos um aspecto curioso ao conversar com a professora da Sala de Recursos, que relatou o seguinte caso: um dos alunos que possui autismo, mesmo atendido pela Sala de Recurso, não tem professor de apoio. Ela explicou que a escola fez a solicitação, porém a Secretaria de Educação negou esse direito após analisá-lo mediante a atual resolução, e que agora o aluno só conseguiria o professor de apoio se a família acionasse o Ministério Público. Isso nos chamou atenção, visto que, se é um direito, porque não atribuir a todos? Infelizmente, sobre esse questionamento não obtivemos resposta.

Dessa maneira, uma outra pergunta veio à tona: a quantidade de alunos da rede pública da Educação Especial gera um investimento bastante relevante ao estado. Seria esse o motivo de negativa de alguns pedidos de professores de apoio? Não pretendemos responder a essa questão, apenas lançar alguns pontos para a reflexão sobre o investimento nessa área.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo não é totalmente acessível nem inclusivo, sendo assim, precisamos melhorar muito para promover uma convivência igualitária e equitativa em sociedade. Com mais leituras e estudos sobre a temática da Educação Especial e Inclusiva, empenho, empatia, interesse ao próximo, projetos que ajudem na acessibilidade e na divulgação de informações, rodas de conversa e cobranças de direitos, podemos garantir um futuro melhor para todos.

Hoje, as escolas já têm a integração dos alunos da Educação Especial, contudo, ainda necessitam trabalhar intensamente a socialização ao cotidiano escolar com os demais discentes. A escola deverá abordar o assunto com os alunos no intuito de que eles compreendam os “outros”, contudo não só compreender e sim aprender a conviver e principalmente socializar da forma mais plena, fazendo a interação entre alunos público-alvo da Educação Especial e demais alunos em todas as atividades propostas pela escola.

Após o estudo para esta pesquisa, percebemos que já possuímos uma visão nova sobre a temática, tentando participar mais efetivamente da vida de nossos colegas/amigos da Educação Especial, sejam eles atendidos por um professor de apoio ou não. Também incentivamos outros estudantes a fazerem como nós e solicitamos à gestão que o assunto seja trabalhado em todas as salas; se necessário, por nós, agora que, devido a esta pesquisa, já possuímos mais conhecimento sobre o assunto.

Pensamos em montar um grupo de estudos sobre a Educação Especial em nossa escola, para que possamos continuar com as pesquisas sobre o assunto e compartilhá-las com a comunidade escolar, a fim de continuar discutindo e desenvolvendo soluções e propostas para melhor atender a todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B.; REZENDE, A. M. M.; SILVA, C. E.; SOBRAL, O. J.; SILVA, R. C. M. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. *Educação* (UFSM), Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 327-342, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

DELORS, J.; AL-MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B.; GORHAM, W.; KORNHAUSER, A.; MANLEY, M.; QUERO, M. P.; SAVANÉ, M.; SINGH, K.; STAVENHAGEN, R.; SUHR, M. W.; NANZHAO, Z. *Educação um tesouro a descobrir*: Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 2. ed. Brasília/DF: Cortez Editora; Unesco no Brasil, 1998.

MINAS Gerais. *Resolução SEE nº 4.256/2020*. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, R. M. Educação Especial e Educação Inclusiva: Análise Histórica e Política, os Fundamentos do Ensino–Aprendizagem, a Influência do Brinquedo, Ambiente, Estímulos e a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, [s. l.], 1. ed., v. 13. p. 288-309, 2017. Disponível em: <https://www.nucleodocconhecimento.com.br/educacao/analise-historica-e-politica>. Acesso em: 18 out. 2024.

RAMOS, R. *Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2010.

SILVA, A. M. *Educação especial e inclusão escolar, história e fundamentos*. Campo Largo: InterSaberes, 2012.

ZILIOOTTO, G. S. *Educação especial na perspectiva inclusiva fundamentos psicológicos e biológicos*. Campo Largo: InterSaberes, 2008.

TABELA PERIÓDICA INCLUSIVA: UM MÉTODO ASSISTIVO À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO

Andriely Aparecida Felizardo Mariano¹, Eduardo Duarte da Silva Júnior¹, Isabella Moreira Romualdo¹, Kaly Regina Gomes Apóstolo¹, Kássia Hevelin Cabral Sudré¹, Mayara Eva Nogueira¹, Pietra Roque Vieira¹, Raissa Françoso¹, Rodrigo Cadete de Souza Lima¹, Wiliam Caneschi², Felipe da Silva Costa³

1 INTRODUÇÃO

A grande dificuldade de inclusão da população cega ou com baixa visão no meio escolar é alarmante, e poucas práticas inclusivas para o ensino de ciências estão disponíveis nas escolas. Comemorado em 4 de janeiro, o Dia Mundial do Braille é dedicado a essa forma de escrita utilizada por esse grupo de pessoas e que favorece seu desenvolvimento pleno como cidadão. O sistema de escrita e leitura foi criado há cerca de 200 anos na França.

1 Escola Estadual Governador Valadares (Ubá/MG).

2 Orientador, Escola Estadual Governador Valadares (Ubá/MG), wiliam.caneschi@educacao.mg.gov.br.

3 Tutor, Escola Estadual Engenheiro Orlando Flores (Muriaé/MG), felipe.silva@educacao.mg.gov.br.

Garantir o acesso ao conhecimento da população cega ou de baixa visão se faz necessário e urgente, como prática inclusiva, de desenvolvimento intelectual e crítico. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (PCNs) (Brasil, 1998) apresentam como eixos temáticos “Terra e Universo”, “Vida e Ambiente”, “Ser Humano e Saúde”, “Tecnologia e Sociedade”, que devem ser articulados em diferentes conceitos, procedimentos, atitudes e valores.

Entende-se que o conhecimento científico é importante para a formação de um indivíduo crítico e apto para agir e interagir com a sociedade (Pozo; Crespo, 2009). Entretanto, há muitos anos, o processo de ensino/aprendizagem vem sofrendo com mudanças e adaptações para adequação do mundo em que se vive, respeito a sua história e momento. No meio desse processo, há um personagem importante, o professor, aquele capaz e responsável por articular e estimular o pensamento dos alunos. É ele quem percebe as necessidades individuais dos seus alunos. Um aperfeiçoamento, a busca por novos conhecimentos, práticas didáticas e novas ferramentas se fazem necessário a cada dia como forma de aprisionar a atenção dos envolvidos nesse processo (Libâneo, 2004).

O processo de aprendizagem, ao longo da sua história, sempre teve de se reinventar, buscando novas ferramentas e estratégias que levem ao rompimento de concepções prévias, buscando a compreensão de um dado fenômeno e do universo (Driver *et al*, 1999). A ciência sempre foi e será entendida como ferramenta primordial e importante para o desenvolvimento da sociedade. Assim, sua alfabetização deve ser acompanhada de modo que haja uma compreensão mínima em ciência e tecnologia, cabendo aos alunos e cidadãos articularem esses conhecimentos no seu meio (Sabbatini, 1994). Porém, o ensino de ciências tem se limitado ao modo tradicional, através da transferência de conhecimento passivamente, negligenciando os possíveis avanços que os próprios alunos podem adquirir e aplicar diretamente na sua comunidade (Chassot, 1994).

A tabela periódica é uma ferramenta muito útil no ensino de ciências de um modo geral, criando uma interdisciplinaridade com diversas áreas,

como Química, Física, Biologia, Geografia e Engenharias, como forma de entender o meio que nos cerca e a criação de novos materiais. Seus elementos são organizados em ordem crescente de número atômico e muitas propriedades podem ser extraídas a partir dessa organização (Reis, 2004). Entretanto, muitos estudantes acreditam que para um melhor entendimento da tabela periódica é preciso a memorização dos elementos e seus respectivos símbolos, fazendo que com apresentem grandes dificuldades de aprendizagem, de nível extremamente teórico (Benetti *et al.*, 2009), até mesmo lhe conferindo o título de uma disciplina sem aplicação no dia a dia (Wartha; Silva; Bejarano, 2013).

1.1 Práticas inclusivas

Segundo o MEC, no ano de 2017 existiam cerca 930 mil pessoas declaradas com algum tipo de deficiência, das quais 75 mil pessoas no Brasil são declaradas cegas ou com baixa visão. Diante dos números, isso acaba se tornando um grande desafio para a criação de práticas inclusivas no dia a dia e na escola, como forma de respeito a essas pessoas e ao seu direito de desenvolvimento pessoal e intelectual. Amparados por lei, os alunos com casos especiais são matriculados em turmas regulares, respeitando sua individualidade e recebendo atendimento especializado (Brasil, 2010).

Assim, se faz necessário buscar por ferramentas mais efetivas, visando o interesse dos alunos, especialmente aqueles que não possuem a habilidade da visão (dos mais variados graus possíveis), com a possibilidade de tornar o aprendizado sobre a tabela periódica mais palpável no campo da inclusão.

Ao longo dos anos, houve vários avanços nas políticas públicas de inclusão a pessoas com necessidades especiais, desde o diagnóstico das doenças no século XVIII (Ribeiro; Baumel, 2003) até o dia 6 de julho de 2015, na qual a lei 13.146, chamada Estatuto da Pessoa com Deficiência, garantiu a busca por novas estratégias inclusivas, igualdade e acessibilidade. Entretanto esses avanços esbarram na falta de preparo dos professores, na falta de cursos realmente especializados na área, como na falta de conhecimento dos pais e responsáveis acerca do tema e dos seus direitos. Além

disso, há a linguagem difícil e suas representações, intrínseca das disciplinas científicas, o que pode desencorajar os alunos a continuarem os estudos.

As mudanças e as adaptações são necessárias especialmente quando se fala de práticas inclusivas. Entretanto, precisa-se fazer uma busca e entender o contexto e a problemática no qual o aluno está inserido. Vigotsky escreve que pessoas com necessidades especiais também são críticas e merecem desenvolver sua formação junto à educação comum (Vigotsky, 2008). Embora recentes, as Tecnologias Digitais de Informação e comunicação (TIDCs), e as Tecnologias Assistivas (TA) são compreendidas como novos métodos, estratégias, materiais e recursos criados para melhorar e proporcionar um melhor desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional dos alunos com alguma necessidade, garantindo-os independência na comunicação, acessibilidade, mobilidade e construção do próprio conhecimento (Mello, 2006; Driver *et al*, 1999). Vale a pena destacar que, no ano de 2007, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência da ONU, tornando compromisso nacional e constitucional assegurar os direitos aos necessitados de alguma assistência.

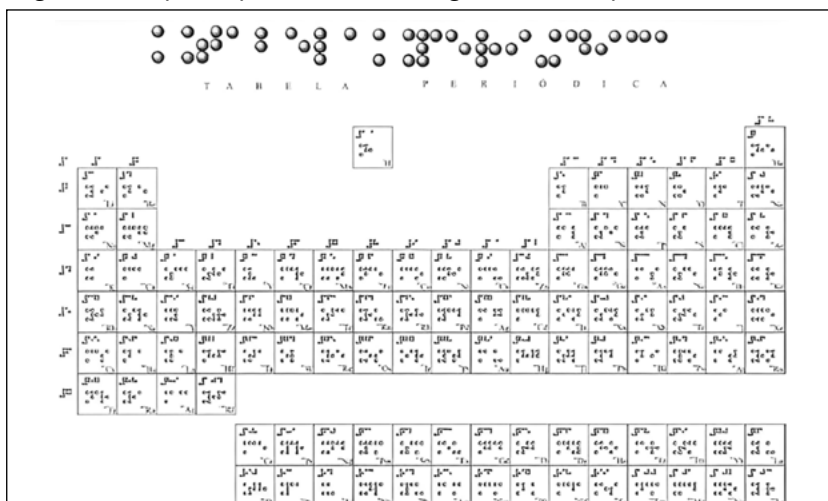
Tendo a tabela periódica como um conteúdo essencial no aprendizado da ciência, nossa pesquisa propõe desenvolver uma estratégia que visa, numa mesma ferramenta, o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos, sejam eles dotados de alguma necessidade especial visual ou não. A tabela periódica será alvo de estudo pelos alunos e estará acessível a todos os alunos da escola e de outras escolas, caso queiram usá-las como ferramenta auxiliar no desenvolvimento. Espera-se que com essa estratégia inclusiva possamos desenvolver nos alunos um entendimento e uma reflexão maior sobre o que a sociedade em si e a escola podem fazer como forma de sanar o atraso educacional com esse público.

Considerando as alternativas de aprendizagem e de recursos, utilizando o braile junto a outras informações, voltados para os mais variados públicos (da escola ou da comunidade), criamos uma tabela periódica interativa, simples, barata e de fácil manutenção e manuseio, com as informações mais relevantes dos elementos químicos até hoje descobertos. Há alguns modelos

e trabalhos descritos na literatura (Moura, 2010; Oliveira *et al.*, 2013; Pedroso, 2015), mas o maior objetivo no nosso projeto é produzir uma tabela em tamanho e peso capaz de ser transportada para sala de aula e com materiais recicláveis. É esperado que essa ferramenta assistiva amenize os problemas e o déficit educacional dos alunos com necessidades especiais, especialmente sem visão, no qual eles poderão tocar nas peças, realizar suas leituras em braille e descobrir informações e propriedades importantes capazes de ajudá-los a construir seus conhecimentos, como consta na BNCC (Brasil, 2018).

Além disso, a tabela periódica também contará com informações para aqueles alunos que não apresentam necessidade visual, tornando-a de uso democrático e possibilitando uma melhora nas técnicas pedagógicas no campo das ciências. Assim, os alunos, através desta investigação, propõem uma melhor estratégia de montar uma tabela periódica com tamanho e forma de relevo para a escrita em braille que contemple as informações necessárias para o aprendizado dos alunos. Não obstante, este trabalho almeja uma tabela em que todos os públicos (deficientes ou não) sejam contemplados, sendo ela leve, colorida e de fácil manipulação, facilitando o transporte pelo professor.

Figura 1: Escopo simplificado da montagem da tabela periódica em braille



Fonte: Oliveira, 2013.

2 DESENVOLVIMENTO

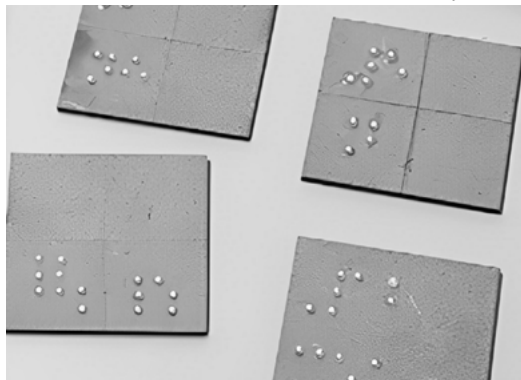
Nós, estudantes, e o professor-orientador iniciamos nossas atividades buscando entender como é o mundo das pessoas com problemas visuais e sua forma de leitura com o meio, a sociedade e a leitura. O braille é um tipo de escrita em que os deficientes visuais se apoiam para estudar, ler e crescerem como indivíduos, pessoal e profissionalmente. Nesse sentido, ficou claro para nosso grupo de pesquisa que o alfabeto braille era necessário ser bem entendido nas suas formas de escrita para uma boa execução da prática.

Visto que a tabela periódica foi nosso objeto de estudo, entender os símbolos e os importantes números de cada elemento foi um grande desafio. Para facilitar os estudos, nosso grupo pesquisou e fez a aquisição de uma Reglete e uma punção, ferramentas para a escrita em braille, de letras e números. Inicialmente todos os elementos foram desenhados num papel, contendo seus símbolos e número atômico, em seguida passamos para a analisar como seria a escrita no alfabeto. Assim, iniciamos a pesquisa por melhores práticas de o relevo ser executado, em tamanhos adequados e de modo que o material não seja tão pesado para o professor.

Como modelo de partida, colamos miçangas redondas, de 7mm de diâmetro, em pedaços de papelão de dimensões 5,5cm x 5,5cm. As placas foram divididas em quatro quadrantes, simétricos, em que um deles foi reservado para a colagem do símbolo com cola instantânea. Entretanto, percebemos que as miçangas ficariam muito elevadas, com pouco distanciamento entre elas, correndo o risco de perdê-las e até mesmo não permitir uma boa leitura pelo público. Desse modo, uma nova estratégia foi adotada, usando miçangas do tipo meia-pérola de 7mm em material de MDF, de mesma dimensão, e, ainda assim, percebeu-se que o distanciamento entre as pérolas não eram suficientes para permitir leitura.

Desse modo, nossa equipe chegou à conclusão da necessidade do uso de miçangas meia-pérolas menores, de 3mm de diâmetro e verificou-se que tanto na parte tátil quanto visual se mostrou melhor do que as demais, iniciando assim, a confecção dos 118 elementos presentes na tabela periódica (Figura 2).

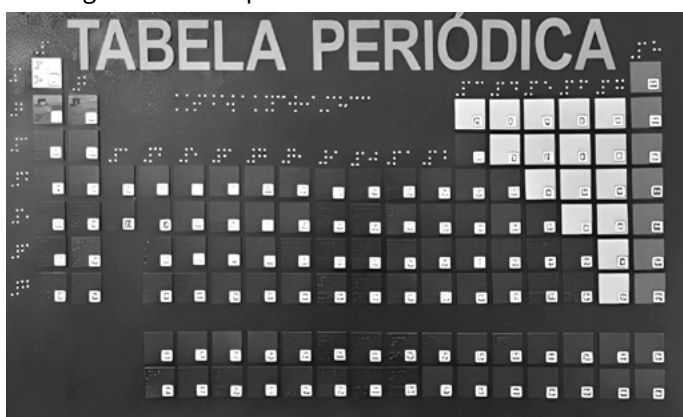
Figura 2: Novos protótipos de elementos com miçangas menores



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

Uma vez verificada a melhor disposição de distância entre as miçangas, respeitando o alfabeto braille, todos os 118 elementos foram confeccionados. Os elementos metais foram pintados com tinta verde, os ametais e hidrogênio com a coloração amarela, e os gases nobres de vermelho. Por fim, todos esses elementos foram colados em uma placa grande, respeitando suas respectivas posições na tabela periódica quanto ao período e a coluna que pertencem. Todas as linhas e as colunas foram também marcadas em braille, como mostrado na Figura 3.

Figura 3: Tabela periódica confeccionada em braille



Fonte: Elaboração própria, 2022.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma vez finalizada a parte prática de construção do projeto da tabela periódica em braile, nossa equipe decidiu realizar entrevistas, como meio de avaliar a efetividade da tabela periódica. Para isso, foram escolhidos professores da área, especialistas na área da educação, diretor escolar e alunos com deficiência. Para entender melhor o contexto do trabalho, foram realizadas quatro perguntas:

1. A escola a qual você trabalha possui educação/estrutura voltada para pessoas com deficiência?

Na maioria das respostas ficou incontestável que as escolas precisam se adaptar melhor à realidade dos alunos com deficiência. Há poucas ferramentas pedagógicas disponíveis nas escolas. Além disso, a aquisição desses materiais leva tempo, devido a parte burocrática. Embora sejam poucos alunos com necessidades especiais, não se pode deixar esses estudantes sem o devido auxílio e educação que merecem. Importante destacar que os profissionais de diferentes escolas relataram que está havendo melhorias de acessibilidade, como rampas de acesso, banheiros com mais espaços e apoio para que cadeirantes possam acessar, e contratação de professores de apoio quando precisam.

2. A escola a qual você trabalha possui educação/estrutura voltada para pessoas com deficiência visual, especialmente para a aula de Ciências, no Ensino Fundamental, e para a aula de Ciências da Natureza, no Ensino Médio?

Nesse tópico, os participantes foram enfáticos em dizer que as escolas as quais trabalham não possuem projetos, trabalhos e/ou ferramentas voltados para alunos com deficiência visual.

3. Na sua opinião, como essa tabela periódica em braile, construída pelos alunos, poderia contribuir para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes com deficiência em seus estudos, especialmente nas aulas de

Ciências? Lembrando que a tabela periódica também contém informações para alunos sem deficiência.

Os participantes descrevem a grafia braille como um marco para o crescimento pessoal de deficientes visuais. A tabela periódica formada em braille pelo grupo de pesquisa seria capaz de oportunizar e consolidar a prática e o ensino de Ciências, visto que é um tópico trabalhado do ponto de vista teórico e visual, localizando os elementos na tabela de acordo com sua característica, tornando o aluno independente e criador de seu próprio conhecimento, estimulando-os a continuar nos estudos, como descrito por uma das entrevistadas, que é professora de Biologia na mesma instituição:

A tabela periódica em braille contribui para a equidade, (significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades). Diante disto, percebe-se a importância do sistema braille para as pessoas com deficiência visual, uma vez que permite a comunicação, a leitura, a escrita, a inserção na sociedade e, sobretudo, aumenta a autoestima da pessoa cega. O sistema braille é importante para a educação inclusiva na medida em que o aprendizado desse sistema proporciona ao aluno incluído maior independência na escrita e na leitura, o que proporciona, consequentemente, maior facilidade de comunicação e de socialização, e interação aos demais alunos (Entrevista com professora de Biologia, 2022).

4. A educação pública (municipal, estadual e federal) oferece cursos eficientes para que os professores possam entender melhor esse público, propiciar e realizar aulas mais interessantes, incluindo e assistindo-os de maneira correta, como eles merecem, de acordo com suas limitações?

Infelizmente os entrevistados foram retóricos ao afirmarem que há poucos cursos disponíveis pelas diferentes esferas de ensino, e que são muito teóricos, não sendo capaz de o professor absorvê-los de maneira adequada para repassar aos alunos as ferramentas corretas para seu desenvolvimento e ensino.

Infelizmente, não conseguimos rastrear alunos com deficiência visual para realizar entrevistas, de forma a avaliar e contribuir por melhorias na ferramenta pedagógica e em projetos futuros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual projeto pode ser considerado um marco para o início de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas, especialmente para deficientes visuais no Ensino Básico nas escolas de nossa região. Embora a maioria dos alunos não apresente certa deficiência, especialmente a visual, percebe-se que as escolas em si não estão preparadas para acolher estudantes que demandem auxílio por ferramentas mais eficazes, que possam trazer equidade no processo de ensino-aprendizagem, como fora concluído pelo nosso grupo.

Especialistas na área confirmam que a tabela periódica em braille é uma excelente ferramenta assistiva, inclusive para aqueles que não possuem deficiência, pelo fato dos elementos estarem demarcados com as principais características dos elementos que nela constituem. Entretanto, até o momento do nosso projeto, nenhum aluno com deficiência visual foi rastreado para contribuir e avaliar a ferramenta. Por fim, nosso grupo concluiu que o projeto atingiu o objetivo, fazendo-nos pensar como outras áreas de ensino, nas áreas humanas e sociais, linguagens e exatas, poderiam se adaptar e criar ferramentas pedagógicas para esse grupo de pessoas, tornando-os capazes, autônomos e críticos do próprio conhecimento adquirido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ciências Naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

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

BENEDETTI, F. E.; FIORUCCI, A. R.; BENEDETTI, L. P. S.; CRAVEIRO, J. A. Palavras cruzadas como recurso didático no ensino da teoria atômica. *Química Nova na Escola*, v. 31, 2009.

CHASSOT, A. *A ciência através dos tempos*. São Paulo. Editora Moderna, 1994.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTINER, E.; SCOTT, P. Construindo o conhecimento científico na sala de aula. *Química Nova na Escola*, n. 9, 1999.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender. *Revista Brasileira de Educação*, UCG, Goiás, 2004.

MELLO, M. A. F. Tecnologia assistiva no Brasil. *Anais do 1º Fórum de Tecnologia Assistiva e Inclusão Social da Pessoa Deficiente*. Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2006.

MOURA, C. S. *Adaptação de uma tabela periódica para alunos com deficiência visual*. Monografia (Graduação em Química) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, J. S. O.; FENNER, H.; APPELT, H. R.; PIZON, C. S. Tabela periódica adaptada a deficientes visuais. *Revista experiências no ensino de ciências*, v. 8, 2013.

PEDROSO, R. S. A tabela FD14: uma nova ferramenta pedagógica adaptada ao ensino da química para alunos portadores de deficiência visual, transtornos e hígidos, como material lúdico para inclusão. *EDUCERE*, 2015.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

REIS, M. *Química*. São Paulo: Editora Ática, v.1, 2004.

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. *Educação especial do querer ao fazer*. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

SABBATINI, M. Alfabetização e cultura científica: conceitos convergentes? *Revista digital: ciência e comunicação*, v. 1, n. 1, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L.; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e contextualização no ensino de química. *Química Nova na Escola*, v. 35, 2013.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MINAS GERAIS

Alan Araújo Campos¹, Bianca da Silva Coimbra¹, Bruna Rodrigues de Souza¹, Ester Hellen Medeiros da Silva¹, Isadora Gonçalves Nunes¹, Kelly da Silva Soares¹, Maria Eduarda Silva Mendes¹, Maria Eduarda Silva Souto¹, Maria Júlia Barbosa Veloso¹, Miguel Henrique Oliveira Seixas¹, Vítor Teodoro de Souza¹, Christiane Renata Caldeira de Melo², Ananda Nehmy de Almeida³

1 INTRODUÇÃO

A principal função da educação para estudantes com deficiência (doravante ED) é reduzir os empecilhos que não os deixam participar de maneira plena na sociedade, como postulado na legislação em vigor no Brasil, nela encontram-se orientações no tocante ao ensino desse público-alvo, da Educação Especial. Desse modo, uma investigação a fim de verificar se ocorre a inclusão de ED na Educação Básica se faz necessária para melhorar as relações dos educandos. Nessa perspectiva de educação, ressalta-se a Constituição Federal, uma vez que essa normativa nacional afirma que a educação é um direito de todos os cidadãos.

1 Escola Estadual Altina de Paula Guimarães (Paracatu/MG).

2 Orientadora, Escola Estadual Altina de Paula Guimarães (Paracatu/MG), christiane.melo@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Professor Caetano Azeredo (Belo Horizonte/MG), ananda.nehmy@educacao.mg.gov.br.

Assim, entende-se que os ED devem ter acesso às redes de ensino do país. Contudo, esse postulado não garante por si a aceitação desses estudantes.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva, sob o viés da inclusão, é um dos meios de garantir o desenvolvimento das potencialidades desse sujeito de aprendizagem. Para tanto, surgem as seguintes indagações: Quem é ele (ED)? Qual sua deficiência? Como aprende? Quais as portas de entrada para aprendizagem? De que forma o ensino colaborativo pode auxiliar esse sujeito na aprendizagem? A inserção dele na escola já é inclusão ou não? Como o ED é inserido nas redes regulares de ensino da Educação Básica?

Nessa abordagem de ensino, e dentro da perspectiva desta pesquisa, faz-se necessária a transformação do pensamento ainda vigente nas instituições de ensino de que apenas a matrícula do aluno na rede regular de ensino constitui-se um passo para inclusão. Há barreiras impeditivas a esse acesso, como a parte documental do ED nas escolas regulares, entre eles, cita-se a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para adaptações, e a flexibilização curricular dos estudantes com deficiência para continuidade e desenvolvimento de competências e habilidades no ED. Ademais, muitos desconhecem o ED e essa pode ser uma das portas de entrada para o preconceito contra ele.

Nesse sentido, o objetivo geral da presente pesquisa foi refletir sobre a forma que a inclusão de alunos com necessidades especiais ocorre ou não em uma escola da rede pública de Minas Gerais. Já os objetivos específicos foram: a) Identificar os estudantes com deficiências numa escola da rede pública em Minas Gerais; b) Pesquisar as deficiências desses estudantes para melhor compreensão delas; c) Ler artigos e outras fontes de pesquisa que abordem a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar; d) Aplicar questionários via *Google forms* para professores, estudantes, supervisores e direção acerca da inclusão dos alunos; e) Investigar as metodologias e práticas usadas na escola antes e durante a pandemia da Covid-19 para assegurar a permanência desses estudantes com deficiências no ensino regular.

Para tanto, este estudo partiu da reflexão do Núcleo de Pesquisa, da Escola Estadual Altina de Paula Guimarães, inscrito na edição 2021/2022 do Programa de Iniciação Científica na Educação Básica, promovido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Uma ação importante deles, tendo em vista que a formação de cidadãos críticos e participativos perpassa no momento que visualizam as problemáticas à sua volta, e, sem dúvidas, a inclusão do ED é uma delas.

Neste estudo, cujo enfoque é o ED, abordam-se, primeiramente, as normativas educacionais para compreensão da educação inclusiva, bem como especificamente o autismo, alunos com Transtorno do Espectro de Autismo (TEA), pelo alto quantitativo deles presente nesta investigação.

2 DIRETRIZES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta pesquisa, retomam-se bases legais que mudaram as diretrizes educacionais para educação com vistas à inclusão, já que o enfoque desta pesquisa envolve a Educação Inclusiva no Brasil. Em 1994, foi promulgada a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Nesse documento, busca-se uma educação para todos, por meio da reforma de políticas e de sistemas educacionais. Posteriormente, em 1999, é anunciada a Declaração de Guatemala, que objetivava a igualdade de tratamento do Estado no tocante às pessoas com deficiência. Exige-se, por meio dessas discussões, uma atitude do Estado, da sociedade e da família para que estejam juntos na garantia da igualdade entre as pessoas, por meio dos direitos desses estudantes. Nesse ínterim, no Brasil, nesse contexto histórico, ocorre a legislação que dimensiona a garantia do direito à educação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), detalhada a seguir. Destaca-se esse transtorno pela quantidade de estudantes presentes na escola em que foi realizada a investigação: uma escola de Educação Básica da rede estadual de Minas Gerais.

A Constituição Federal de 1988 menciona também a preocupação do Estado com os princípios fundamentais, nos quais são mencionados

em seu artigo 1º, inciso III, que trata da dignidade da pessoa humana, enquanto o artigo 3º descreve os objetivos fundamentais dessa ideia. No artigo 5º, aponta os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, entre os quais a educação está inserida, o que garante a importância de sua função e cumprimento dentro do Estado (Brasil, 1988). Em suma, o princípio maior de dignidade da pessoa humana e a proteção integral compreendem, dentre os direitos, o direito à educação. O que motivou esta pesquisa.

À pessoa com TEA, à luz dos princípios da proteção integral da dignidade da pessoa humana e da igualdade, é garantida o direito à educação inclusiva de qualidade, bem como ao ED, como define a legislação em Minas Gerais:

Art. 2º – A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (Minas Gerais, 2014, p. 1).

Desse modo, o estado deve fornecer a educação pública, sem nenhuma discriminação a esses estudantes. Outro aporte é a lei nº 9394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que determina os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, deliberando sobre as responsabilidades entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Conforme explicado pela Resolução SEE nº 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que deve ser transversal perpassando todas etapas e níveis de ensino (Minas Gerais, 2020). A proteção à Educação Inclusiva está disposta no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Educação, no qual se insere a legislação de Minas Gerais.

Em homenagem à luta de uma mãe pelos direitos de seu filho autista, foi promulgada a Lei nº 12.764, proclamada em 27 de dezembro de 2012. Conhecida como Lei Berenice Piana, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e as diretrizes para sua consecução. Essa lei expõe os

direitos do estudante autista (Brasil, 2012). Para entender a questão do direito à educação da pessoa com TEA, é essencial compreendê-la. Todavia não basta a lei garantir a igualdade e a inclusão escolar do sujeito autista. É necessário que auxiliem os profissionais da educação, apresentando estudos e formação continuada sobre o autismo para docentes da educação básica.

Destarte, não bastam apenas esses conhecimentos, para consolidar com a matrícula, a inclusão de autistas e ED, preferencialmente, nas redes regulares de ensino. Dos documentos por ora mencionados, encontra-se também o Guia de Orientação da Educação Especial (Minas Gerais, 2014), que orienta como transcorre a educação especial no estado e o funcionamento da Sala de Recurso e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos portadores de quaisquer deficiências, bem como para superdotação ou altas habilidades.

Para este estudo, abordam-se perspectivas da colaboração entre os profissionais da sala regular, da sala de recursos, professor de apoio, entre outros. Neste guia, encontram-se as definições acerca do que sejam o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PEE).

Quadro 1: Documentos da Educação Especial

PDI	Plano de Atendimento Educacional Especializado
O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores) envolvidos no processo de escolarização, em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. Para atualizá-lo, as informações do Plano de Atendimento Educacional Especializado/AEE deverão ser consideradas.	O atendimento especializado oferecido ao aluno é construído a partir das necessidades educacionais específicas visando à definição dos recursos necessários e às atividades a serem desenvolvidas. A responsabilidade da elaboração do PAEE é do professor de sala de recursos em interlocução com o professor regente de aula ou de turma, e, quando for o caso, com o profissional de AEE – Apoio.

Fonte: Guia de Orientação da Educação Especial (Minas Gerais, 2014, p. 14).

Essa documentação deve ser feita para fins de registro e para que o estudante com TEA ou ED tenha todo suporte na escola para seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Partindo do pressuposto de que nem todos os envolvidos na Educação Especial possuem esse conhecimento sobre o PDI e adequação e flexibilização curricular, aponta-se, pelas pesquisas nessa área, o trabalho de práticas colaborativas ou coensino (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 139). No Brasil, conforme Vilaronga e Mendes, não há práticas, como ainda reforçam:

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 142).

Dessa maneira, a aplicabilidade do coensino poderia minimizar as barreiras da inclusão no contexto escolar, mas com a formação e o tempo destinado ao planejamento do PDI e do Plano de Atendimento Educacional Especializado. Ademais, essa formação e intervenção deve se pautar nas Tecnologias de Comunicação e Informação, e todas as considerações de ensino remoto, híbrido, on-line entre outros, para ED e TEA.

3 METODOLOGIA

O presente estudo buscou, por meio de referencial bibliográfico, atingir os propósitos elencados nos objetivos gerais apresentados na introdução deste relato de experiência. Para atingir aos propósitos do projeto de pesquisa, primeiramente, a professora-orientadora e os estudantes-pesquisadores fizeram um levantamento dos alunos com EDs matriculados nos turnos de funcionamento, junto à secretaria da Escola Estadual Altina de Paula Guimarães, com análise de matrícula e de laudos. Por conseguinte, diante do *corpus*, realizaram pesquisas em livros, artigos, entre outros, de referencial da pesquisa, sobre as deficiências apresentadas pelos alunos e sobre a inclusão desenvolvida na escola. Nesse momento,

identificaram-se 09 estudantes com laudo, matriculados no turno da manhã e turno da tarde, sendo que um deles nunca frequentou as aulas em 2022. No turno da noite, não foi identificado nenhum ED. Desse quantitativo, observou-se que há, entre eles, 05 alunos com TEA.

Após esse momento, e por meio de encontros via *Google Meet*, foi feita a subdivisão para debates e fichamentos, com o objetivo de o Núcleo de Iniciação Científica se aperfeiçoar no tema da inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares de ensino. Além disso, houve pesquisa e enfoque no TEA pelo quantitativo de alunos incluídos no espectro, nessa instituição de ensino.

Na sequência, elaboraram questionários utilizando as ferramentas do Google para coleta de dados; aplicaram questionários via *Google Forms* para docentes, professores de apoio, pais ou responsáveis por esses estudantes. Diante das respostas, em reuniões via *Google Meet*, foram feitas as análises de dados para reflexão da temática proposta. Além dessa, foi investigada também a elaboração de materiais adaptados, provas e outros, para atendimento dos alunos da Educação Especial pelos docentes em colaboração com os professores de apoio. Desse modo, envolveram-se os profissionais desse espaço onde a pesquisa foi realizada. Ressalta-se que em toda coleta de dados não houve identificação de participantes. Abaixo seguem os questionários aplicados:

4 RESULTADOS

Na investigação, constatou-se que há 9 (nove) ED nos turnos da manhã e da tarde, 5 deles com TEA. Todos, conforme legislação em vigor, têm professor de apoio, com exceção de um aluno que não deseja ter esse profissional para acompanhá-lo em suas atividades diárias na escola. As demais deficiências são relativas à deficiência intelectual. Nesse corpus, os demais se inserem em deficiência intelectual e um com deficiência auditiva. É importante destacar que um aluno com deficiência não frequentou a escola em 2022, apenas fez a matrícula.

Observa-se, pelos questionários aplicados na instituição, que 90% dos estudantes com deficiência fizeram o Plano de Estudos Tutorados Adaptados para os ED e autistas, durante a pandemia. Além disso, os professores da educação especial apontaram que essa metodologia auxiliou a inserção dos ED e autistas nesse período, minimizando barreiras de aprendizagem, mas a porcentagem do estabelecimento de contato entre professores, ED e autistas, por meio de Google Meet, WhatsApp e outras ferramentas foi mais baixa, sendo um percentual de 60% de docentes.

Com relação aos resultados da investigação relativas ao ensino presencial, observamos que 80% dos materiais continuam sendo adaptados para esses estudantes. Segundo as informações de pesquisa, os profissionais elaboram esses materiais para ED e autistas adaptando, de acordo com as especificidades de cada estudante, como também, na percepção deles, a escola em estudo inclui os ED.

No que diz respeito à interação entre professores-regentes e professores de apoio, há a constatação (70%) de que os professores de apoio são fundamentais para a elaboração de materiais adaptados. Para finalização dessa etapa, os professores-regentes demonstram conhecer a legislação em vigor em Minas Gerais naquilo que propõe para a avaliação de ED e TEA:

Art. 16 - A avaliação do estudante da educação especial deverá levar em consideração as especificidades e potencialidades de cada estudante, utilizando-se o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Parágrafo único. Na avaliação dever-se-ão utilizar recursos pedagógicos alternativos, tais como: extensão do tempo da prova, adaptações no formato das provas, prova oral, utilização de recursos tecnológicos, materiais concretos, recursos humanos de apoio, dentre outras modificações que se fizerem necessárias (Minas Gerais, 2020, p. 11).

Para eles, as práticas mais utilizadas são a extensão de prova, adaptação no formato de provas, apontando uma lacuna na verificação do PDI do ED e TEA para preparação do planejamento.

5 CONSIDERAÇÕES

Muitos são ainda os desafios para a educação inclusiva nas escolas de ensino regular por parte dos docentes-regentes, por parte dos professores de apoio, pela não formação em cursos específicos desses profissionais para o trabalho com ED e autistas.

Durante a pesquisa, o Núcleo de Pesquisa pode estudar a legislação específica da Educação Especial e conhecer os direitos e as diferenças que compõem o universo escolar. Direcionou para o entendimento da Resolução SEE nº 4.256/2020, na distinção com transtornos de aprendizagem, com altas habilidades e superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências.

Ademais, foi possível aprender sobre o Plano de Desenvolvimento Individual, a elaboração de materiais, adaptações e a relevância da inserção de ED e autistas na escola. Esta pesquisa possibilitou a compreensão de que os professores-regentes e de apoio trabalharam de modo colaborativo, a fim de minimizar as barreiras de aprendizagem do ED e autistas, durante o ensino remoto e após o retorno presencial. Para os alunos-pesquisadores, foi importante tomar contato com essas questões no âmbito da escola. A participação ativa desses estudantes tornou-os mais solidários e prontos a atuarem em projetos de inclusão de outros colegas nas atividades escolares.

É importante ressaltar, por fim, que tal estudo não encerra as investigações no tocante à inclusão de ED e autistas. Apenas abre novas possibilidades para compreensão de outros aspectos presentes nela.

6 APÊNDICE

6.1 Questionário para os docentes

1. As atividades, ou melhor, o Plano de Estudos Tutorados (PETs), material utilizado como suporte e aprendizagem no período do ensino remoto, foi adaptado por você para estudantes com deficiência?
2. Ao adaptar esses materiais de estudo, pela correção e resultados, você acredita que essa ação contribuiu para inclusão dos estudantes com deficiência na escola em que trabalha?
3. Houve outra ação feita por você, docente, para se aproximar desse estudante com deficiência no período da pandemia? Aulas via Google Meet, WhatsApp, entre outros.
4. Após o retorno presencial, em 2021, os materiais para estudantes com deficiência continuam sendo adaptados?
5. Em 2022, no retorno às aulas, durante o 1º semestre letivo, houve a adaptação dos materiais para os estudantes com deficiência?
6. Você, ao adaptar os materiais, atém-se às especificidades relativas à deficiência desse aluno?
7. No início do ano letivo, são repassadas para você, docente, quais são os estudantes com deficiência?
8. Para você, a escola inclui, de fato, esses estudantes no cotidiano escolar?
9. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um importante instrumento de conhecimento do estudante com deficiência. Você já leu esse

documento? Quando inicia o semestre letivo para adaptações em seu planejamento para o estudante com deficiência?

10. No caso dos estudantes que são auxiliados por professor de apoio, esse profissional auxilia você, docente, na construção de instrumentos de avaliação?

11. Professor(a), conforme legislação em vigor, a avaliação de estudantes com deficiência pode ser de diferentes formas, tais como, extensão da prova, adaptações no formato de provas, prova oral, utilização de recursos tecnológicos, materiais concretos, recursos humanos, entre outros. Quais deles você já utilizou?

6.2 Questionário para professores de apoio

1. Você atua como professor de apoio há quantos anos?

2. Você acompanhou estudante público-alvo da Educação Especial nessa escola em 2022. Como foi o retorno presencial para ele?

3. Na pandemia, ocasionada pela Covid-19, quais foram os recursos pedagógicos e tecnológicos utilizados por você para minimizar as barreiras no ensino remoto?

4. Você consegue/conseguiu estabelecer uma relação harmônica com os professores-regentes na elaboração de materiais ou provas adaptadas?

5. Em 2022, você notou dificuldades do estudante que assiste no ensino presencial?

6. A família e a direção apoiam você nesse processo de ensino e aprendizagem? Como? Relate.

7. Para você, há inclusão na escola em que trabalha? Justifique.

8. É possível descrever práticas e ações dos estudantes que não tem deficiência no dia a dia com relação ao estudante assistido por você?

6.3 Questionário para pais ou responsáveis

1. Prezado pai ou responsável, você considera que a Escola Estadual Altina de Paula Guimarães promoveu/promove a inclusão de seu filho no espaço escolar?

2. Na pandemia, quais as dificuldades que o/a senhor/a enfrentou com seu filho para a continuidade dos estudos?

3. No retorno presencial, você notou melhorias de aprendizagem e emocionais nele? Relate-as.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, *Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL, *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: acesso e qualidade. *Declaração de Salamanca*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. *Lei nº 9.394 de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

MINAS GERAIS. *Guia de Orientação da Educação Especial na rede*

estadual de ensino de Minas Gerais. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, Secretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-m-g-versc3a3o3-atualizada.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.256/2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, 1994. Disponível em: https://www.unesco.org/portuguese/education/educ_inclusiva.pdf. Acesso em: 7 nov. 2024.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

A RELAÇÃO ENTRE AS CIÊNCIAS DA NATUREZA E A EDUCAÇÃO CTS: UM AUXÍLIO OFERTADO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Ana Beatriz Nunes¹, Anna Luiza Ramos Nogueira¹, Anna Paula Maciel Pereira Rocha¹, Giovana Ramos Almeida¹, Isadora Ramos Maciel¹, João Pedro Camilo Maciel¹, Kauan Silva Vitória Xavier¹, Lucas Nogueira Alves¹, Milene Rezende Maciel¹, Rayssa Aparecida Idalino Rocha¹, Alexssandro de Lima Rocha², Cinara Rodrigues de Almeida³

1 INTRODUÇÃO

As salas de aulas da rede pública são constituídas por alunos de diferentes níveis de aprendizagem, o que é um desafio ao professor conseguir com que todos eles aprendam de forma igualitária. Vários fatores dificultam ainda mais para que esse objetivo seja atingido: salas numerosas, alunos desinteressados e falta de recurso para lidar com alunos que possuem alguma dificuldade intelectual e/ou cognitiva. Todos esses problemas apresentados dificultam o processo pedagógico ocorrer como esperado (Paro, 1988, p. 11).

1 Escola Estadual São Sebastião (Cruzília/MG).

2 Orientadora, Escola Estadual São Sebastião (Cruzília/MG), alexssandro.rocha@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Henrique Burnier (Juiz de Fora/MG), cinara.almeida@educacao.mg.gov.br.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), diante desse quadro, vem propondo discussões nas escolas estaduais para adequar e facilitar o aprendizado dos estudantes que possuem necessidades especiais, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, assim como as dificuldades dos demais alunos (Minas Gerais, 2020).

Segundo Alves (2018), ainda nesse contexto, poucas são as propostas para ajudar os discentes que possuem diagnósticos, como TDAH, dislexia, autismo, discalculia, entre outras dificuldades. Estudantes que necessitam de ajudas de colegas de classe para conseguirem um melhor desempenho nas atividades propostas em sala de aula (Alves, 2018, p. 101).

Diante dessas dificuldades, o projeto de pesquisa foi criado buscando integrar e incluir todos esses alunos, propondo aulas interativas, envolvendo práticas laboratoriais, gincanas, teatros e músicas, de modo que os alunos se tornem os protagonistas do aprendizado. Por meio das atividades propostas, os estudantes-pesquisadores apoiaram o professor nos processos de aplicação das práticas aos alunos com necessidades especiais, embasados pela Educação, Ciência, Tecnologia e Sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

O Núcleo de Pesquisa da escola, professor-orientador e alunos-pesquisadores, reuniu-se no Laboratório de Ciências, da Escola Estadual São Sebastião. No primeiro encontro, foi estabelecido que as reuniões aconteceriam quinzenalmente, sempre no mesmo local. Ainda no primeiro encontro, decidiu-se fazer um levantamento de quais conteúdos os alunos com necessidades especiais apresentavam maior dificuldade na área de Ciências da Natureza. Para isso, foi proposto um questionário que deveria ser preenchido após cada entrevista.

Quinze dias após, no segundo encontro, foi debatido os resultados dos questionários aplicados e proposto quais os temas deveriam ser abordados nas aulas interativas. No terceiro encontro, os alunos-pesquisadores e o professor orientador planejaram a primeira aula interativa: “aula de Anatomia”. Nessa aula, seria apresentado todos os sistemas (respiratório,

circulatório, digestório, excretor e reprodutor) aos alunos com necessidades especiais por meio de bustos anatômicos que se encontram no laboratório da escola. Além disso, foi também proposto a apresentação de órgãos de animais (como coração e pulmões, de bovinos e suínos) e a diferença dos processos respiratórios de cada grupo de animais.

No quarto encontro, o tema da segunda aula interativa foi definido: “conhecendo o meu tipo sanguíneo”. Nessa aula, foi proposto realizar o teste de tipagem sanguínea nos alunos com necessidades especiais que quisessem participar. Para essa aula prática, o professor-orientador realizou previamente um treinamento com os alunos-pesquisadores, demonstrando como deveriam ser realizados os processos que precederam a coleta do sangue capilar e os testes propriamente ditos. Nessa aula também foi proposto explicar sobre doenças relacionadas ao sangue após o final da parte prática.

No quinto encontro, foi estabelecida a terceira aula interativa: “passa e repassa”. Seria uma gincana com perguntas relacionadas aos temas apresentados no início do projeto, no qual os alunos com necessidades especiais deveriam respondê-las. As perguntas foram elaboradas pelos alunos-pesquisadores e aprovadas pelo professor-orientador.

No sexto encontro, foi definido o tema da quarta aula interativa: “música”. Os alunos pesquisadores desenvolveram paródias com os conteúdos ligados a matérias da Ciência da Natureza para ajudar na memorização do conteúdo lecionado. No sétimo encontro, ficou definido o tema da quinta aula interativa: “afunda ou não afunda”. Nessa aula, a proposta era explicar sobre a densidade dos objetos. Com a utilização dos materiais do Laboratório de Ciências, os alunos com necessidades especiais eram questionados se os objetos afundavam ou não em determinado líquido, e após a resposta era realizada a prova.

No oitavo encontro, o tema abordado foi “profissões”, pois entre os alunos com necessidades especiais, alguns estão próximos à formatura. O objetivo da aula seria convidar alguns profissionais de diversas áreas de atuação para falar sobre suas profissões. Além disso, os alunos-pesquisadores se propuseram a fazer um teatro de uma cirurgia de apendicite. Para isso

foi produzido por eles uma pele artificial, os alunos também realizaram a simulação da cirurgia com os materiais contidos no Laboratório de Ciências.

Quadro 1: Planejamento dos encontros quinzenais

Data	Temas dos encontros
28/07/2022	Apresentação e definição de questionário
11/08/2022	Análise dos questionários
25/08/2022	Aula de Anatomia
08/09/2022	Conhecendo meu tipo sanguíneo
22/09/2022	Gincana: passa e repassa
06/10/2022	Música
20/10/2022	Densidade dos objetos
03/11/2022	Profissões

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Após as atividades realizadas, foram analisadas as percepções dos estudantes com necessidades especiais, assim como os demais alunos. Os alunos especiais disseram que se sentiram incluídos, conseguindo visualizar os conteúdos com um olhar diferente da forma tradicional utilizada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho trouxe muita motivação ao Núcleo de Pesquisa, os alunos-pesquisadores ficaram animados com o desenvolvimento do projeto. O professor-orientador também se sentiu motivado ao observar o interesse despertado nos alunos quando as aulas programadas foram apresentadas. Além disso, novas ideias foram desenvolvidas pelo professor para abordar os conteúdos na sala de aula. Os demais alunos também foram despertados pelas atividades apresentadas, sendo observada uma maior atenção nas aulas por parte deles. O resultado de todo o processo pode ser acompanhado por meio de fotos a seguir.

A Figura 1 retrata o momento em que os pesquisadores e o professor-orientador planejaram a primeira aula interativa de Anatomia. Nessa aula, foi apresentado todos os sistemas e órgãos de animais (como coração e pulmões, de bovinos e suínos).

Figura 1: Aula de Anatomia



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

A Figura 2 mostra o momento no qual os pesquisadores se propuseram, com o professor-orientador, a realizar o teste de tipagem sanguínea nos alunos com necessidades especiais que quisessem participar.

Figura 2: Aula “Qual o meu tipo sanguíneo?”



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

A Figura 3 mostra a terceira aula interativa, “passa e repassa”, uma gincana com perguntas relacionadas aos temas apresentados no início do projeto.

Figura 3: Gincana



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de Iniciação Científica possibilitou melhorias em todos envolvidos. Os alunos-pesquisadores ficaram muito entusiasmados pelo desenvolvimento das atividades, se colocando como protagonistas no processo. A participação dos pesquisadores no processo despertou a vontade da busca por mais conhecimentos, além de continuar no meio acadêmico, seguindo linhas de pesquisa e interesse em universidades. Além disso, mesmo com o fim do projeto, se propuseram a continuar a colaborar com os professores e os alunos que necessitarem de explicação extra da matéria.

Os alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial, assim como os demais alunos, disseram que se sentiram incluídos na aprendizagem por intermédio das atividades realizadas pelo projeto de Iniciação, pois conseguiram visualizar os conteúdos com um olhar diferente da forma tradicional utilizada até então pelos professores e gostaram

também da inclusão de outros métodos para ajudar na compreensão da matéria, como a inserção de jogos e música. Os demais professores também se declararam motivados pelo projeto. Prontificaram-se em continuar o planejamento de novos meios de ensinar o conteúdo aos estudantes proporcionando aulas interativas.

Ao finalizar o projeto, pode-se concluir que ele foi de grande valor para a escola. Além de integrar alunos e professores, onde as ideias de cada parte eram colocadas em prática, proporcionou uma motivação a mais para todos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville/SC: Clube de autores, 2018.

MINAS Gerais. *A educação especial na perspectiva inclusiva*. Secretaria de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

PARO, V. H. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], n. 65, p. 11-20, 1998.

PARTE 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE



GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL: CONHECER PARA EMPODERAR

Daniel Assunção Dias¹, Eduardo de Faria Gonçalves¹, Érika Priscila Mariano¹, Heytor Augusto Assis dos Anjos¹, João Avelino Ricardo Souto¹, João Lucas Assunção Silveira¹, José Lucas Neto¹, Kamila Marques Pinheiro¹, Leandro Davi Borges Costa¹, Lucas Gabriel Gonçalves Silva¹, Matheus Aparecido de Pádua Assis¹, Rafael Silva Tim¹, Rodrigo Rodrigues de Freitas Brandão², Cátia de Castro Dias³

1 INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Joaquim José de Assunção está inserida no distrito de Santa Rosa dos Dourados, no município de Coromandel. O público da instituição são crianças e adolescentes que moram na zona rural, de famílias que em sua maioria possuem baixa instrução e consequentemente trazem “de casa” os conceitos e os preconceitos em relação aos papéis sociais de mulheres e homens. Ao propormos esse tema de pesquisa, o fizemos com cautela devido ao imaginário social que o cerca, mas nosso intuito foi trazer essa discussão para que alunos e alunas se tornem multiplicadores da temática em suas casas e na comunidade, quando esses assuntos começarem a ser abordados.

1 Escola Estadual Joaquim José de Assunção (Coromandel/MG).

2 Orientador, Escola Estadual Joaquim José de Assunção (Coromandel/MG), rodrigo.brandao@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Ilídio Caixeta de Melo (Patos de Minas/MG), catia.dias@educacao.mg.gov.br.

Ao trabalhar o tema “Gênero e Sexualidade” com os discentes, mostramos que existe uma gama vasta de conceitos, e esse conhecimento adquirido será usado como uma forma de evitar discriminação, abuso, *bullying* etc. Assim, tratamos a temática como uma forma de prevenção, como prevê o artigo 34 da Convenção sobre os Direitos da Criança, que diz que o Estado deve adotar formas de coibir esses fatos protegendo as crianças (Unicef, 1989, p. 23). Nosso projeto, nesse sentido, tornou-se uma ferramenta útil para ser usada na escola e na comunidade.

Ao instituir e regulamentar a Iniciação Científica no estado de Minas Gerais, através da Resolução SEE nº 4.725 de 03 de maio de 2022, o governo abriu portas para que mais projetos como esse possam ser desenvolvidos, uma vez que está presente o eixo “Gênero e Diversidade”; assim mais informações serão multiplicadas, combatendo a desinformação.

2 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da pesquisa foi realizado no período de outubro/2021 a dezembro/2022 por 12 estudantes pesquisadores, um professor orientador e o acompanhamento de uma tutora. Trata-se de um estudo realizado com os estudantes da Escola Estadual Joaquim José de Assunção, baseado numa perspectiva metodológica embasada em estudos bibliográficos. Este relato apresenta-se como uma oportunidade para compreender o tema proposto e multiplicar o conhecimento adquirido sobre os conceitos relativos a Gênero e Sexualidade.

Para tal intento, usamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, que “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Mito, 2007, p. 38). A questão do gênero vai além da conceitualização gramatical de masculino ou feminino, sobre esse tema Pedro (2005, p. 78) nos diz que, “em português, como na maioria das línguas, todos os seres animados e inanimados têm gênero. Entretanto, somente alguns seres vivos têm sexo”. Pensando nisso, o movimento feminista adotou a palavra

‘gênero’ no lugar de ‘sexo’, “buscavam, desta forma, reforçar a ideia de que as diferenças que se constataavam nos comportamentos de homens e mulheres não eram dependentes do ‘sexo’ como questão biológica, mas sim eram definidos pelo ‘gênero’ e, portanto, ligadas à cultura” (Pedro, 2005, p. 78).

Scott (1995) comenta que “é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1995, p. 21). Podemos compreender então que gênero é toda a construção social sobre um sexo biológico, por exemplo, ao nascer e ter seu sexo biológico identificado começa-se a construção sobre a criança, se é menina deve vestir rosa, brincar de boneca e ser doce e passiva; se é menino deve usar azul, brincar de carrinho, ser agressivo e ativo.

Essas construções sociais são reafirmadas nos locais de socialização, como as escolas, onde nesse espaço de aprendizado é ensinado, mesmo que de forma implícita, o lugar social de cada um/uma. Os meninos na hora do intervalo devem brincar de bola na quadra e “lutinha”, enquanto para as meninas sobra o espaço do pátio, na sombra, para brincarem com suas bonecas e de “casinha”, espaço público em contrapartida ao espaço privado.

Historicamente, o espaço público é destinado aos homens, e o espaço privado ficava restrito às mulheres, culturalmente educadas para serem “boas mães e donas de casa”. A relação “rua versus casa” é importante para compreendermos o mundo da produção (masculino) e o da reprodução (feminino). Portanto, gênero vai além das construções gramaticais, abrangendo construções sociais de poder de um sexo sobre o outro.

Para Foucault (1984), sexualidade é “um computador que nenhum sistema moderno de poder pode dispensar”, ou seja, o conceito está ligado diretamente às relações de poder. O pensador francês também nos traz que sexualidade “é uma construção discursiva porque é um conjunto ordenado de palavras ditas e não ditas, expressas na *scientia sexualis* com capacidade de sujeição sobre os indivíduos, a partir da produção de verdade” (Foucault, 1984, p. 132).

Compreendemos, então, que sexualidade está ligada na oposição e na hierarquização de relações sociais, relações essas ligadas ao masculino *versus* feminino, onde o que vem sendo dominante na sociedade moderna é o masculino, trazendo consigo uma carga de conceitos heteronormativos e colocando tudo que não se enquadra nele como fora do padrão ou “anormal”.

Atualmente, são definidos pela comunidade científica basicamente quatro tipos de orientação sexual: (i) a heterossexual, atração afetiva, sexual e erótica por pessoas de outro gênero; (ii) a bissexualidade, atração afetiva, sexual e erótica tanto por pessoas do mesmo gênero quanto do gênero oposto; (iii) a homossexualidade, atração afetiva, sexual e erótica por pessoas do mesmo gênero; (iv) e a assexualidade, não existência de atração sexual e erótica por nenhum dos gêneros, podendo ou não existir a atração afetiva por algum dos gêneros ou pelos dois (Polakiewicz, 2021).

A Identidade de gênero é como a pessoa se sente e se porta para a sociedade, ou seja, se um homem biológico se sente masculino ou feminino, ou uma mulher biológica se sente masculina ou feminina, existindo também a chamada identidade transgênero. Esses conceitos foram estudados e discutidos em nossos encontros, sendo alguns bem “acalorados”, devido a (pre)conceitos que muitos carregavam por causa da sua formação tradicional, do qual não existia essa temática nos bancos escolares ou mesmo espaço para discussões desse tema na educação.

Com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), temas que não eram privilegiados agora podem ser discutidos, estudados na sala de aula. Aos poucos, os discentes foram compreendendo os temas e se tornaram multiplicadores do conhecimento na sociedade.

O tema trabalhado também é tratado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), no entanto, percebemos que lá ficou restrito apenas ao conceito biológico da sexualidade, ou seja, estudo do sistema reprodutivo, prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e da gravidez na adolescência, sempre na área das Ciências Biológicas; mas, como demonstrou nosso estudo, esse tema deve ser tratado de forma interdisciplinar, uma vez que é também um tema de caráter social.

Feito essas elucidações, podemos passar agora para alguns breves relatos de experiências do projeto, onde cada um poderá demonstrar como recebeu a temática, dando exemplificações práticas de como aplicar o que foi aprendido.

3 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES

Estudante I

Esse projeto teve o intuito de nos ensinar, ajudar e nos fazer compreender melhor sobre o assunto Gênero e Orientação Sexual, aprendi bastante sobre esse tema. Depois que comecei a ter as aulas, pude ver que eu sabia bem pouco, as aulas foram bem legais, diferentes e criativas. Tivemos várias conversas sobre o contexto, alguns colegas no início tiveram mais dificuldades que os outros, mas com o tempo começaram a entender. Nessas aulas falamos das dificuldades no dia a dia, o preconceito e a desigualdade presentes na sociedade.

Mudei meu conceito sobre identidade de gênero, sendo muito satisfatório, abri mais o meu pensamento, passei a compreender de outra maneira. Na minha opinião, o projeto deveria ter sequência nos próximos anos, para que novos alunos também tenham a oportunidade de passar por essa experiência, que é realmente incrível. No começo confesso que achei um pouco complicado, mais depois fui gostando cada vez mais, vou achar ruim quando acabar essas aulas porque eu tinha me acostumado com elas quase todas as segundas-feiras. Minha rotina de segunda já era programada, vou sentir bastante falta das atividades.

Agradeço a oportunidade de ter sido escolhida para passar por essa experiência maravilhosa, com colegas de outros anos escolares, acabou que fiz novas amizades, novas companhias e brincadeiras divertidas sobre a matéria.

O notebook foi uma experiência inovadora para mim, algo novo porque tive a chance de aprender a lidar com essa tecnologia diferente, algo que me atraiu bastante. O notebook que ficou comigo durante o projeto pude utilizar para fazer as provas trimestrais do Simave, usei também para pesquisas de

trabalhos, para estudar matérias passadas durante as aulas e isso me ajudou bastante, ele foi a parte mais interessante na minha opinião, porque era algo que eu não conhecia e aprendi com o tempo e, através das aulas, a lidar com ele.

Como forma de conclusão do projeto, com a ajuda do professor-orientador, tivemos uma ideia de elaborar uma atividade sobre a temática para trabalhar com os alunos dos anos finais, começando devagar, com leituras de textos, jornais, com temas mais interessantes. Já para o Ensino Médio, o ensino foi mais aprofundado, ou seja, com artigos científicos, livros de autores consagrados, além de documentários. Dessa forma, pudemos transmitir o que aprendemos ao longo do ano.

Estudante II

Logo que se iniciou o projeto, recebi um notebook para ser usado como aparelho de trabalho, para estudo sobre o tema Gênero e Orientação Sexual. Quando começou, tinha uma rasa ideia sobre o assunto, pois não conhecia muito bem as diferenças entre eles, mas consegui entender graças ao professor. Orientação sexual é você entender quais gêneros que você sente atração sexual, por exemplo, atração por pessoas do mesmo sexo tem orientação “homossexual”, pelo sexo oposto é orientação “heterossexual”, e ambos “bissexual”. Já na identidade de gênero é como você se sente a respeito do masculino ou feminino. Ao longo das aulas, prestando atenção nas instruções passadas, consegui tirar essa ideia superficial, entendendo melhor as diversidades sexuais.

Também tive algumas aulas sobre Informática básica para criar este relato, com aulas explicando sobre a estrutura de um artigo científico, por exemplo: qual o tamanho correto das letras para se usar na hora da digitação, formatação da página, espaçamento entre as linhas, entre outras regras que devemos obedecer. Nas aulas de Escrita Científica encontrei dificuldades com a linguagem científica, mas aprendi bastante, pesquisei, recorrendo ao dicionário e ao Google, para tirar minhas dúvidas.

Por morar em uma região um pouco afastada da escola, ocorreram várias aulas que não pude participar, pois o problema está sendo o transporte escolar que não podia me levar devido a lotação e porque não estava tendo

quem pudesse me buscar após a aula. Para tentar contornar, acabei fazendo reuniões separadas com outros colegas que sofriam do mesmo problema.

Estudante III

Ressalto a experiência que presenciei nesses últimos meses, cada detalhe da aula, para mim como aluno do nono ano. Achei difícil a linguagem científica, a presença do vocabulário, precisei recorrer muitas vezes ao dicionário para reconhecer o significado das palavras. Me envolvi muito com os temas abordados, acrescentou muita na minha criatividade, no meu falar, agir e modo de pensar. Por exemplo, o tema “homofobia”, depois do projeto, eu percebi que algumas atitudes minhas eram preconceituosas, pois o meu modo de pensar era muito diferente, e eu não entendia o real sofrimento e a dificuldade que uma pessoa trans passa, nas escolas, no trabalho, e em toda vida. Conforme o relatório da Transgender Europe (TGEU), o Brasil continua sendo o país que mais assassina pessoas transexuais no mundo. Infelizmente nosso país ainda falta muita orientação, informação e leitura por parte de todos, além de amor, carinho e respeito para com o próximo.

Durante a Iniciação Científica percebi que um método muito eficaz seria tratar sobre os temas abordados na escola, isso desenvolveria um modo de pensamento diferente, e mudaria os modos e os conceitos de agir, tornando um mundo melhor e sem preconceitos e racismos na sociedade. Diante de tudo que vivi, o uso dos computadores foi de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem durante as aulas, facilitou nas pesquisas, na elaboração de trabalhos e na comunicação entre os alunos. O projeto também me proporcionou a oportunidade de aprender em conjunto, e através de tanta interdisciplinaridade, força de vontade, aprendizagem, seguirmos para novas etapas, aprimorando sempre para termos novos conhecimentos.

Estudante IV

Elucidando nesse momento a experiência vivida nas aulas que tive de Iniciação Científica, foi enriquecedora e satisfatória para mim. Obtive poucas aulas, por iniciar a pouco tempo, mas percebi a importância do

projeto e a motivação do professor. Estou gostando muito, alguns temas foram desafiadores para mim; antes possuía um preconceito, mas depois de algumas aulas percebi a importância de aprofundar nesse tema e principalmente aprendi que devo respeitar as orientações que as pessoas têm, não cabendo a mim julgá-las. Aprendi também que o tema “identidade de gênero” pode ser estudado dentro da sala de aula, começando nos anos finais do Ensino Fundamental, com uma abordagem que propicie discussões sobre ética, respeito e dignidade da pessoa humana, e terminar com ensinamentos mais abertos e amplos nos anos finais do Ensino Médio.

Pertinente ao projeto em si, na minha concepção, foi de suma importância para minha formação, alguns direitos que adquirir, por exemplo dispensa de uma parte da carga horária do Novo Ensino Médio, além de todo o conhecimento. Fiquei muito feliz com a possibilidade de viagem neste projeto, pois além de poder interagir com os professores e colegas, tive a oportunidade de conhecer novos lugares e culturas. Percebi que quero continuar participando do processo de aprendizagem, estou cada dia mais empenhado e desenvolvendo nossos saberes na escola, terei muito tempo ainda para aproveitar ao máximo cada minuto dessa experiência que foi e está sendo muito proveitosa.

Estudante V

Esclarecendo que esse trabalho foi feito em equipe com outros colegas de escola de outras séries e professores, comecei a ver um pouco como existem uma diversidade na nossa sociedade em relação a questão de gênero e orientação sexual. Posso começar a dizer que foi algo bastante diferente quando me chamaram para fazer parte desse projeto, eu imaginava ser algo bem diferente, com uma proposta a mais de estudos ligados a Ciências Exatas ou da Natureza. Vi que a identidade gênero é como uma pessoa se sente em relação ao próprio gênero. Os mais conhecidos são o masculino e o feminino, porém existem outros, como transgênero, que é quem se identifica com um gênero diferente daquele atribuído no nascimento; não binário é alguém que se não se identifica completamente com o “gênero de

nascença” nem com outro gênero. Em relação à orientação sexual, pude entender que se uma mulher se identificar como homem, e um homem como mulher, e se eles se sentirem atraídos um pelo outro, eles ainda são considerados heterossexuais. Em nossa sociedade existe uma grande divisão no trabalho em relação ao sexo feminino e ao masculino, com a diferença nos salários praticados com homens ganhando mais do que mulheres para fazer o mesmo serviço, e sexualizando algumas práticas, como meninos tem que usar azul e meninas rosa. Então eu finalizo este relato dizendo que este projeto me fez ver um lado diferente, que eu não conhecia, e abriu um pouco mais a minha mente, meu pensamento, sobre o tema em questão.

Estudante VI

A minha presença no projeto da Iniciação Científica foi muito interessante, pois ajudou muito no aprendizado e na compreensão de vários assuntos, como violência contra a mulher, homofobia e identidade de gênero; assuntos que precisam ser discutidos pela população. Em uma das rodas de conversa; foi falado sobre como são classificados os tipos de orientação sexual e as identidades de gênero, onde cada um teve sua oportunidade de falar e expressar sua própria opinião. Algumas vezes; o preconceito acontece por causa da falta de informações e conhecimento, o preconceito também pode acontecer pela forma que o tema foi transmitido pela família, escola, ambiente de trabalho, sendo necessário uma reflexão para entendermos e mudar nossa forma de pensar e agir. Pessoas que saem do padrão considerado “normal” pela sociedade são diariamente agredidas, não só no Brasil, mas em vários outros países, e muitas vezes são excluídas da vida social. A identidade de uma pessoa não justifica atos de violência ou discriminação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas devem garantir o livre aprendizado sobre Gênero e Sexualidade, visando os princípios de liberdade, igualdade e dignidade. Devendo a escola se transformar em um lugar de ideias críticas, de

espaços para reflexão e debates, para construir uma base cultural que informe e previna a violência.

Trabalhar a Iniciação Científica na Educação Básica foi uma experiência muito além dos livros didáticos ou dos bancos escolares. Alunos que frequentavam o Novo Ensino Médio foram liberados do sexto horário para desenvolver as atividades, o notebook auxiliou bastante nas pesquisas e os alunos tiveram a oportunidade de aprender a utilizar edições de texto, fazer pesquisas em sites de confiança e relevância, fugindo para muito além do que parecessem ser temas óbvios. Foi um trabalho gratificante e de grande aprendizado também para a equipe pedagógica que teve uma nova realidade na escola e que soube auxiliar o Núcleo de Pesquisa quando solicitada. Alunos/as, professores/as e equipe gestora desenvolveram um excelente trabalho.

Nosso estudo teve o objetivo de refletir sobre o tema proposto, o que foi realizado com todos os cuidados éticos e respeito ao livre pensamento. Ressalta-se a importância do desenvolvimento da pesquisa, da Iniciação Científica na Educação Básica, fato que contribui para o desenvolvimento da capacidade de pesquisa e do pensamento crítico dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfísica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*, Florianópolis, 2007.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História (São Paulo)*, v. 24, p. 77-98, 2005.

POLAKIEWICZ, R. Orientação sexual, identidade e expressão de gênero: conhecendo para cuidar da população LGBTI+. *Portal PEBMED*, 2021.

Disponível em: <https://pebmed.com.br/o-sexo-biologico-a-orientacao-sexual-identidade-de-genero-expressao-de-genero-conhecendo-para-cuidar-da-populacao-lgbti/>. Acesso em: 14 out. 2024.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Convenção sobre os direitos da criança*. Nova Iorque: Unicef, 1989.

ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE: UMA PROPOSTA PROTAGONISTA COM ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO

Arthur de Souza Bernardo¹, Emily Beatrice de Almeida Alves Valerio¹, Renan da Silva Oliveira¹, Vitória Coutinho da Silva¹, Kaio Lucas Dias Coelho¹, Vinícius Leonardo Oliveira Santana¹, Helen Cristina Santos Pires¹, Luana Fernandes Pereira¹, Isabela Tostes Rios¹, Ana Vitória Costa Brandão¹, Darlan Roberto Cassiano da Silva¹, Richard Santana dos Santos¹, Sarah Ribeiro Braz¹, Lucilene Maria de Souza², Cinara Rodrigues de Almeida³, Crisley Vieira da Silva⁴

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Costa (2007) é sabido que a adolescência é uma fase que gera uma maior atenção, tanto de responsáveis familiares quanto dos professores. Por se tratar de um período de transição (da infância para a vida adulta), é marcada por crises, pela busca do autoconhecimento, por impulsos, refutação, entre outros.

Tanto a família quanto os educadores dirigem, de certo modo, um olhar dubio aos adolescentes. Segundo Costa (2007), de um lado, há aqueles

1 Escola Estadual Henrique Burnier (Juiz de Fora/MG).

2 Orientadora, Escola Estadual Henrique Burnier (Juiz de Fora/MG), lucilene.maria@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Henrique Burnier (Juiz de Fora/MG), cinara.almeida@educacao.mg.gov.br.

4 Professora voluntária, Escola Estadual Henrique Burnier (Juiz de Fora/MG),

que os consideram imaturos para determinados assuntos, pois não possuem “experiência” de vida. Do outro lado, há aqueles que defendem que é preciso dar espaço para que falem, posicionem-se. Unânime, talvez, seja a visão de que são mais vulneráveis. Desse modo, cabe, sim, ao adulto (familiares, professores) ajudá-los nesse processo de transição, na construção do indivíduo.

Nesse ensejo, Furlani (2011) afirma que se torna fundamental o debate (saúdável e embasado) sobre sexualidade. A escola é um lugar plural, na qual a sociedade está refletida. Assim, não é possível negligenciar aos alunos a oportunidade de se discutir temas de relevância social e que, muitas vezes, geram “exclusão”, “preconceitos”. À escola cabe a discussão, sem imposição.

O assunto sexualidade, mais do que nunca, vem ganhando espaços, e o debate referente ao tema nunca esteve tão “aquecido” como nesses tempos. O avanço tecnológico possibilitou uma crescente no volume de informações compartilhadas, reduziu o tempo para que as pessoas tenham acesso às informações – hoje, basta um “clique” para se realizar uma pesquisa. O acesso aos diversos assuntos e à toda gama de opiniões se tornou rápido e fácil (Furlani, 2011).

Nesse contexto, encontram-se os adolescentes/jovens. No entanto, esse cenário promovido no mundo virtual, principalmente das redes sociais, pode trazer a sensação de que não há a necessidade de se levar à discussão sobre a sexualidade para o público. Porém, a abundância de informações e as discussões promovidas têm ficado pelos corredores da escola. Desse modo, é preciso oportunizar aos estudantes discussões abertas, profundas e embasadas em torno desse assunto. E, indo além, dar voz a eles, torná-los protagonistas, para que sejam multiplicadores de informação também no ambiente escolar.

1.1 Sexualidade

Os debates sobre educação sexual na escola não são recentes. O que se via (e ainda se vê) é o assunto presente nos conteúdos de Ciências e Biologia, além de alguns lampejos em outras disciplinas, os intitulados “temas transversais”. No entanto, o foco ainda recai sobre aspectos biológicos – corpo

humano, gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis. São conteúdos importantes, mas que não contemplam todo o conceito.

Segundo Furlani (2011):

Abordagem biológico-higienista é aquela considerada por muitas/os a prevalente (e até mesma a única) nas ações educacionais voltadas à discussão do desenvolvimento sexual humano no contexto, sobretudo, da escolarização formal. Costuma conferir ênfase na biologia essencialista (baseada no determinismo biológico) e é marcada pela centralidade do ensino como promoção da saúde, da reprodução humana, das DSTs, da gravidez indesejada, do planejamento familiar etc. Por manter inquestionáveis as premissas acerca do determinismo biológico, considera as diferenças entre homens e mulheres decorrente dos atributos corporais – o que contribuiu (e contribui) tanto para a naturalização das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (por exemplo, premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas) (Furlani, 2011, p. 16).

Ainda hoje, o termo sexualidade se confunde com a palavra “sexo”, ou é tomado como sinônimo de relação sexual. No entanto, como mencionado anteriormente, o conceito é mais abrangente. Assim:

A sexualidade faz parte da personalidade de cada um, é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito (relação sexual) [...]. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas, e como estas tocam e são tocadas (OMS, 1995 *apud* Brasil, 1997, grifos nossos).

Como visto, a sexualidade está intrinsecamente ligada aos sentimentos do indivíduo e à sua capacidade de expressá-los, e, não se define, somente, por uma visão biológica. Esse é o entendimento que se espera alcançar e é o que os alunos desejam discutir, como se verá a seguir neste relato.

1.2 Protagonismo juvenil

Conforme mencionado anteriormente, vivemos a era dos avanços tecnológicos. E isso desperta nos indivíduos uma sensação de movimento,

de interação, de dinamicidade. Nessa perspectiva, não se espera que as escolas ainda mantenham uma dinâmica estática, “fechada”; a apatia deve dar lugar ao engajamento. Segundo Costa (2007), protagonismo juvenil define-se como “a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem em atividades direcionadas à solução de problemas reais”. Ou seja, o aluno passa a ser o ator principal da cena, o que contribuirá para sua formação cidadã e seu desenvolvimento pessoal. Nas palavras de Costa (2007), essa participação ativa gerará um “ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação, numa fase da vida em que ele (jovem) se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social, e no seu projeto de vida”.

“O protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre os jovens” (Costa; Vieira, 2006, p. 23). Cabe ressaltar que a promoção do protagonismo juvenil não “rebaixa” a figura do professor, atribuindo ao educando a responsabilidade em relação às ações. Deve haver a coparticipação dos sujeitos envolvidos.

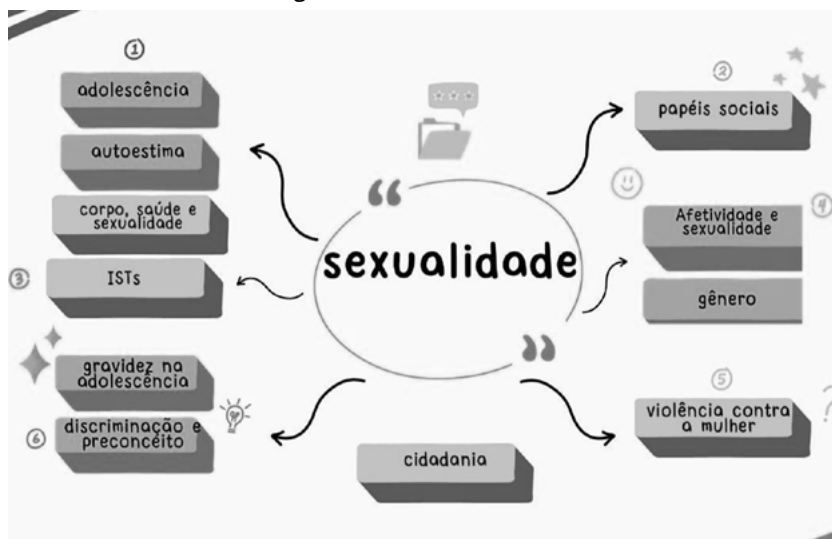
É nesta perspectiva que o presente trabalho se desenvolve. A opção pela metodologia participativa, na qual os educandos (adolescentes, alunos do ensino médio) são os sujeitos agentes, e o educador, o mediador do processo. Sendo assim, os alunos se envolvem em todo o processo, quais sejam, as sugestões dos assuntos, a identificação dos problemas, nas discussões, na busca por soluções e, a posteriori, na elaboração e na aplicação de ações práticas.

2 DESENVOLVIMENTO

Considerando-se que a escola é um dos espaços no qual o adolescente tem a oportunidade de desenvolver essa autonomia, vivenciando essas práticas democráticas, o projeto de pesquisa ora relatado atende a esses anseios. E, na busca por essa construção, o projeto se iniciou com a

primeira oficina voltada para a escolha dos temas que seriam discutidos ao longo do ano, dentro do macrotema “sexualidade”. Foram eles:

Figura 1: Temas escolhidos



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Vale ressaltar que, no decorrer das oficinas, os assuntos selecionados foram sendo agrupados, buscando seguir uma sequência. Por exemplo, “ISTs” e “gravidez na adolescência” foram inseridos no conjunto das “Vulnerabilidades”; “violência contra a mulher” e “discriminação e preconceito” foram trabalhados dentro do grupo das “Violências”.

As oficinas seguiram o seguinte modelo:

Quadro 1: Modelo das oficinas

1	Dinâmica de integração
2	Aplicação da oficina
3	Reflexão
4	Finalização da oficina

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Esse modelo foi seguido para que os alunos-pesquisadores pudessem, posteriormente, replicá-lo. Durante o primeiro semestre, as oficinas foram organizadas pelo professor-orientador. Como mencionado, o educador teve o papel de mediador do processo. Ele fazia a aplicação da oficina, dando aos alunos o protagonismo das ações. As “dinâmicas de integração” eram usadas para “quebrar o gelo”, ou seja, desfazer qualquer tensão, tornando o ambiente mais leve, auxiliando para que as oficinas avançassem de maneira agradável e produtiva.

Figura 2: Dinâmica de integração



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

Na etapa “aplicação da oficina”, as atividades eram variadas: roda de conversa; estudos de caso; encenação (esquetes); plenária. Vale ressaltar que nessa etapa, sempre se partia do conhecimento prévio dos alunos-pesquisadores acerca do tema abordado. Na “reflexão”, como o nome já diz, era o momento de se discutir o que foi realizado na etapa anterior. Nesse momento, preconceitos (pré-conceitos) eram desfeitos, indagações expostas ao grupo ou sugestões de solução para determinado comportamento/problema etc.

Figura 3: Confecção de cartazes durante a oficina



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

A partir do segundo semestre, os alunos assumiram ainda mais o protagonismo, pois começaram, também, a conduzir as oficinas, sob a supervisão do professor. Inicialmente, começou-se pelas etapas do modelo adotado. Por exemplo, um grupo de alunos (geralmente um trio) ficava responsável por selecionar e aplicar a dinâmica de integração. Depois que todos já haviam realizado essa etapa, ia-se para a seguinte: aplicação da oficina. Assim, sucessivamente, até que os estudantes foram divididos em grupos, e eles ficaram responsáveis por conduzir todas as etapas da oficina. A etapa final do projeto culminaria com a aplicação de oficinas em algumas turmas do Ensino Médio, no entanto, ainda não foi possível realizá-la.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Vejamos, nas palavras de alguns dos atores principais, a visão deles próprios sobre o projeto:

O projeto retrata problemas que são comuns na atualidade, principalmente para nós adolescentes. E, sempre mostra como enfrentar, ou até mesmo evitar esses problemas (Aluno 1).

Eu adoro o projeto. Ele nos mostra assuntos importantes. Com isso, nos ajuda a entender. O projeto me ajudou com a vergonha (Aluno 2).

O projeto nos ajuda “na vergonha”; é superacolhedor (Aluno 3).

Há o destaque, nessas falas, do tratamento dado a assuntos atuais.

A primeira oficina nos deu a oportunidade de escolher os temas que seriam discutidos no decorrer do ano e isso foi bastante libertador, pois nos deu o direito de escolha. Normalmente nós somos tratados como “inferiores”, e isso desgasta (Aluno 4).

Como mencionado na introdução deste trabalho, há a menção, no relato acima, sobre a visão dos adultos em relação aos adolescentes, de que são inexperientes para escolhas.

Depois da primeira oficina, fiquei “meio travada”; estava com vergonha, mas aos poucos fui me sentindo confortável e acolhida. Nas últimas oficinas, fui percebendo que me sentia mais aberta para falar “certos assuntos” (Aluno 5).

Os assuntos tratados no projeto são interessantes e extremamente importantes, temas que possuem um “certo tabu” (mas que não deveriam ter). São extremamente importantes serem “colocados na mesa” para discutir, além do que ajuda na saúde física, emocional e psicológica. Minha opinião é que esses assuntos deveriam ser colocados em pauta para mais pessoas além dos participantes do projeto. O interessante do projeto é que ele traz e trata os temas considerados sensíveis com diversidade e dinâmicas, como o teatro, por exemplo. Utilizar as dinâmicas para transformar assuntos sérios em algo divertido é uma forma bastante inteligente para ensinar para os jovens o que é certo ou não (Aluno 6).

Quero agradecer pela participação no projeto... Recebi apoio e aprendizagem. Através das oficinas, pude reconhecer bloqueios e melhorá-los. Adoro cada tema, informação, que nos leva a questionar (Aluno 7).

Nesses trechos, há a clareza de que os assuntos trabalhados no projeto ainda são “tabus” e trazem desconforto ao serem discutidos. Fica evidente, também, que, ao final do projeto, esses mesmos temas são verbalizados de maneira natural, tranquila, sem “medos”.

Para conclusão deste relato, uma última fala que permite apreciar os frutos que este projeto já colhe, além dos já mencionados durante este texto:

Aderi ao projeto durante o ano. O projeto nos ajuda a pensar mais, agir mais, influenciar mais. Eu e meu amigo desejamos que o projeto continue. Participar foi fundamental para que eu, hoje, fizesse parte do colegiado da escola (Aluno 8).

Cabe dizer que os dois estudantes que compõem o novo colegiado da escola fazem parte desse projeto de pesquisa, o que reafirma a necessidade de uma prática pedagógica voltada à Participação Protagonista dos discentes. É fundamental que os alunos se sintam parte do processo, conforme verbalizado na fala da aluna: *“se sentir acolhida”*. Além disso, os resultados corroboram para a importância da continuidade deste projeto, pois, como analisou o próprio aluno, esses *“assuntos deveriam ser colocados em pauta para mais pessoas, além dos participantes do projeto”*.

O projeto foi muito bem aceito pela comunidade escolar. Durante o ano, tivemos a participação de outros alunos da escola (participantes-ouvintes) em algumas oficinas. Inicialmente, também, tivemos percalços, já que alguns alunos inscritos no projeto, por questões particulares, não puderam continuar. Essa mudança dos participantes fez com que o grupo demorasse um pouco mais a se consolidar.

Figura 5: Exposição do material produzido nas oficinas, nos murais da escola



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de pesquisa científica, de fato, oportunizou aos adolescentes, estudantes da Escola Estadual Henrique Burnier, experienciar

uma prática pedagógica voltada para eles. O que se buscou foi dar voz a um grupo, a partir do debate orientado, fundamentado, aprofundado, de um tema de relevância social: a “sexualidade”.

Partindo dos conceitos pré-definidos desse grupo de alunos e de suas experiências pessoais, de seus sentimentos, buscou-se a intensificação do diálogo entre pares, de maneira a contribuir para a autonomia dos alunos, que, na visão de Costa e Vieira (2006) é a “normatização da conduta do adolescente a partir de si próprio”.

No que se refere ao grupo-pesquisador, os alunos começaram “tímidos” e bastante dependentes da figura do educador; até mesmo na realização das dinâmicas. Com o decorrer das oficinas e após a consolidação do grupo com a participação ativa dos alunos, essa timidez e insegurança foram sendo colocadas de lado. As discussões e a descoberta do “algo em comum” geraram uma maior confiança.

Na condução das oficinas por parte dos alunos, o início foi difícil; o estar à frente de um grupo provoca uma insegurança – vai muito além de se apresentar um trabalho em sala de aula. Esse processo demandou mais tempo e por isso não foi possível levar as oficinas para a sala de aula: os alunos precisavam de um amadurecimento maior, mais confiança, menos dependência na figura do professor.

Como propõe a BNCC (Brasil, 2018), os educadores precisam garantir o protagonismo da aprendizagem ao estudante, de maneira a fortalecer a cognição, a reflexão e a ação. E o projeto de Iniciação Científica ora relatado neste trabalho oportunizou exatamente isso aos alunos da escola; a formação de um grupo de alunos protagonistas – objetivo do projeto em questão – de fato, consolidou-se.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. v. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, A. C. G. *Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2007.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M.A. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Salvador/BA: Fundação Odebrecht, 2006.

FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ESCOLA ACOLHEDORA: PERCEPÇÕES E DESAFIOS À ABORDAGEM DA TEMÁTICA DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Juan Felipe Goncalves Ramos¹, Júlia Vitoria Rodrigues¹, Julia Vitória Santos de Andrade Dias¹, Kaiky Gabriel Pinheiro¹, Laura Maria Eduvirges Amaral¹, Lucas Eliabe De Oliveira¹, Maria Clara Alves da Cruz¹, Pedro Arthur Santos Cruz¹, Samuel Castro Assunção¹, Angelica Cristina Ribeiro², Lorena Andrade Costa³

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa de Iniciação Científica na Educação Básica, investigamos a problemática da questão de gênero e sexualidade, com foco nos sujeitos e demandas do movimento político LGBTQIAP+, junto a docentes e discentes do Ensino Médio e Fundamental, na Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira⁴ (EEDRO). O público da escola se insere em

1 Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira (Belo Horizonte/MG - Metropolitana C).

2 Orientadora, Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira (Belo Horizonte/MG - Metropolitana C), angelica.cristina.ribeiro@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Lafaiete Gonçalves (Santa Luzia/MG), lorena.andrade@educacao.mg.gov.br.

4 A Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira está localizada na periferia do município de Belo Horizonte, bairro Jardim dos Comerciantes. Atende estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio regular no período diurno. Além disso, atende à noite a Educação de Jovens e Adultos (EJA), etapa Ensino Médio.

uma sociedade na qual o posicionamento da existência de uma construção social do gênero e da sexualidade na perspectiva do movimento LGBTQIAP+ é bastante cerceado por alguns segmentos religiosos e políticos, pois esses segmentos entendem e defendem a não abordagem desses temas em sala de aula.

A EEDRO se localiza na periferia da cidade de Belo Horizonte, na região de Venda Nova, Norte da cidade. Trata-se de um bairro residencial que foi ocupado por indivíduos da classe trabalhadora de baixa renda, sem que houvesse um planejamento adequado. Por isso há muitas vias irregulares, esgoto lançado em córregos, entre outros problemas.

Entendemos que, para que a sociedade seja construída de forma plural e democrática, é necessário que se reconheça a educação, e a diversidade sexual e de gênero, como um direito fundamental, o qual deve ser assegurado a todos sem qualquer distinção. Portanto, o enfrentamento do tema é importante na medida em que o espaço escolar é um espaço primário de mudanças e convivência com o diferente.

Nessa perspectiva, as ações dos movimentos LGBTQIAP+ buscam defender a aceitação desses grupos na sociedade, sendo a escola um espaço propício para fortalecer uma cultura que saiba respeitar e valorizar a diversidade.

Segundo Casali e Gonçalves (2009), vários são os documentos que indiretamente respaldam a necessidade de dialogar dentro do espaço escolar temas associados a temática de gênero e sexualidade, como o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (Unesco, 2012) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007):

a educação contribui ainda para a promoção e a valorização das diversidades bem como a oposição à discriminação por motivos étnico-racial, religiosa, socioeconômico, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras (Casali; Gonçalves, 2019, p. 13).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, como expresso na cartilha elaborada pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, ratifica

como seu princípio fundamental “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos [...] e quaisquer outras formas de discriminação” e garantir “a dignidade da pessoa humana” e direito a igualdade de todos “[...] perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 2017).

Muitas já foram as conquistas desde a promulgação da Constituição Democrática Brasileira com relação às lutas do movimento LGBTQIAP+. Mas sabemos que mesmo com os avanços sociais e a garantia constitucional de direitos, em muitas situações do cotidiano o público LGBTQIAP+ é desrespeitado. Nessa perspectiva, cabe à escola dialogar sobre temas, como a violação dos Direitos Humanos, a discriminação e o preconceito, que também se manifestam nos espaços educacionais.

Na pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação à Fipe (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, da USP) em 2009 e divulgadas em cartilha pelo Instituto Unibanco (2016), verificou-se que cerca de 40% do bullying e da discriminação nas escolas é sofrida por homossexuais, e que nesses colégios o desempenho dos alunos em matérias, como Português e Matemática são menores. Ou seja, é um problema que atrapalha a todos.

Nesse sentido, para evitar o constrangimento ou o *bullying*, que possam afetar, por exemplo, a saúde mental e levar sujeitos LGBTQIAP+ à morte e à segregação, estando eles inseridos ou não na escola, torna-se necessário investigar os desafios e as percepções do público-alvo, visando o desenvolvimento de possíveis abordagens do tema para possibilitar a formação de sujeitos cidadãos, que respeitem as diferenças e que reflitam a respeito da identidade de gênero e da orientação sexual na perspectiva dos LGBTQIAP+. Assim, é necessário superar o profundo preconceito e discriminação para garantir a igualdade entre a população brasileira, desse modo as:

situações de desigualdade no ambiente escolar devem ser abordadas pelas equipes das escolas, tendo em vista a criação de condições de equidade de acesso e aprendizagem. No caso dos estudantes LGBT, é preciso superar a visão normatizadora e homogeneizadora, que preconiza que os diferentes devem se adaptar às regras e conceitos de “normalidade” (Instituto Unibanco, 2016).

Nesse contexto, a pesquisa partiu do seguinte questionamento levantado pelo grupo: “Quais são as percepções e os desafios ao abordar a temática de gênero e sexualidade na EEDRO, a partir de sujeitos e demandas LGBTQIAP+, e identidades de gênero (como a pessoa se identifica)?”.

Assim, como objetivo dessa pesquisa, buscamos discutir a problemática da questão de gênero e sexualidade, com foco nos sujeitos e demandas do movimento LGBTQIAP+, junto a docentes e discentes do Ensino Médio e Fundamental na EEDRO. Como objetivos específicos, foi verificado o panorama atual relacionado à legislação, demandas LGBTQIAP+ e conflitos enfrentados, por meio de uma revisão bibliográfica.

2 DESENVOLVIMENTO

Para realização desta investigação, ao longo de 13 meses, seguimos o método estatístico. Segundo Battisti e Battisti (2008) esse método tem a função de utilizar dados para estudar um problema. Para isso, foi realizada a pesquisa de campo qualitativa, visto que segundo Moretti (2022) essa metodologia possibilita a realização da atividade no local onde o fenômeno estudado ocorre, com a aplicação de questionários semiestruturados junto a docentes e discentes da escola que aceitaram participar. No caso dos menores de 18 anos, mediante autorização do responsável. Em sequência, ocorreu à análise de dados apoiada na revisão bibliográfica realizada durante toda a pesquisa. Por fim, relatou-se toda a experiência vivenciada por nós pesquisadores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A nossa pesquisa foi realizada na EEDRO, com alunos do Ensino Médio e funcionários da escola, que se disponibilizaram e se sentiram confortáveis em responder ao questionário. No caso dos alunos menores de 18 anos, buscamos ter o apoio e o consentimento dos pais ou responsáveis, sendo talvez essa a razão de não termos conseguido um grande número de questionários respondidos por essa parcela de alunos, já que

muitos estudantes tiveram receio de entregar os termos para os responsáveis ou, com menor frequência, o responsável se recusou a autorizar. Isso provavelmente tem relação com o fato de a sociedade ser:

marcada por constructos tecidos no decorrer da história e que são incutidos no imaginário social dos sujeitos como legitimadores de uma ordem estabelecida e, quando se propõe debates num itinerário contrário ao normativo, estes são tidos como temas polêmicos (Pereira; Santos, 2021, p. 1).

Ao todo, foram entrevistados 29 sujeitos, sendo 17 estudantes e 12 funcionários da escola (docentes, administrativos e pedagógicos). A maioria do público entrevistado se identifica com o sexo feminino, ao todo 21. Os 8 demais entrevistados, do sexo masculino.

Em uma das entrevistas, um estudante se sentiu incomodado ao ser perguntado sobre qual sexo se declarava. Segundo Jesus (2012), o sexo de um indivíduo está relacionado à sua anatomia. Alguém que nasce com órgãos femininos é considerada do sexo feminino, e alguém que nasce com órgãos masculinos é considerado do sexo masculino. Porém, isso não interfere em como essa pessoa se sente ou por quem essa pessoa se atrai, trata-se, portanto, de uma classificação biológica dos indivíduos. Assim sendo, uma pessoa pode se identificar com um gênero oposto ao seu sexo biológico, ou a nenhum gênero específico. Isso está relacionado ao seu psicológico e como ela se sente em relação a ela mesma, o que damos o nome de identidade de gênero.

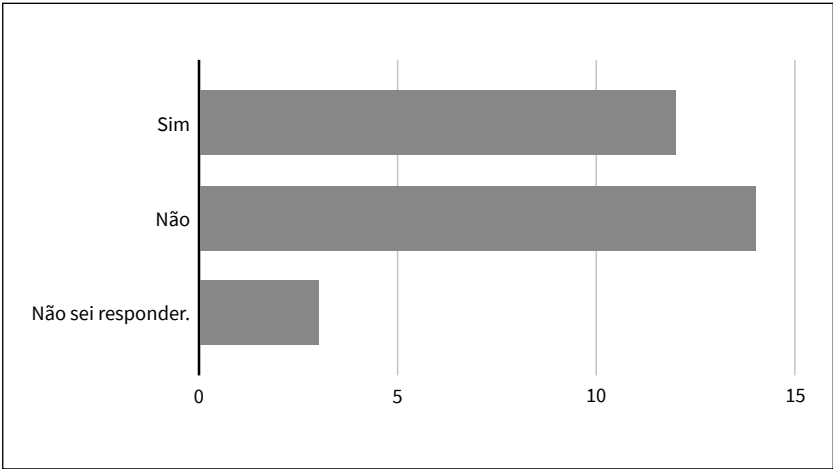
Sexo é biológico, gênero é social. E o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente (Jesus, 2012, p. 6).

Desse modo, cisgênero é a identidade de gênero que corresponde a que foi atribuída no nascimento. Ao olhar-se no espelho, um indivíduo vê um homem, e ao fechar os olhos ainda se sente como um homem. Então pode-se dizer que o seu sexo é masculino, e que o seu gênero é cisgênero. De acordo com Jesus (2012), *Cisgênero* é um conceito

“guarda-chuva”, que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento. *Transgênero*: Conceito “guarda-chuva” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento. *Intersexual*: pessoa cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos cromossomos, localização dos órgãos genitais (testículos que não desceram, pênis demasiado pequeno ou clitóris muito grande, final da uretra deslocado da ponta do pênis, vagina ausente), coexistência de tecidos testiculares e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas (Jesus, 2012, p. 25, grifos do autor).

Dos entrevistados, 22 disseram saber o que significa a sigla política LGBTQIAP+, 3 não sabem e 4 não souberam responder. Quando questionados sobre descobrir que um amigo é LGBTQIAP+, todos os entrevistados disseram ser indiferentes em relação a sexualidade de algum amigo. Como é possível analisar no Gráfico 1, dos entrevistados, 12 acreditam que a orientação sexual é escolha do indivíduo, 14 acreditam que não, e 3 não souberam responder.

Gráfico 1: Você considera que a orientação sexual é uma escolha do indivíduo?



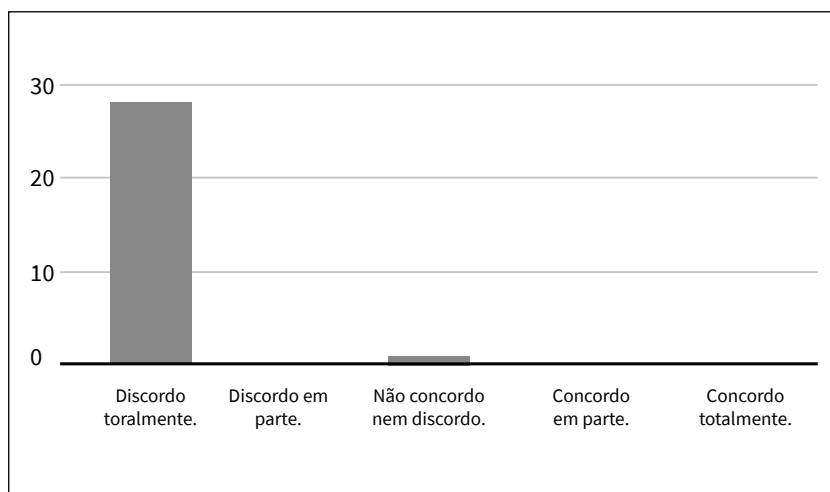
Fonte: Elaboração própria, 2022.

A orientação sexual segundo Jesus (2012) se relaciona a atração afetivo-sexual por um outro indivíduo, diferente do senso pessoal de pertencer a algum gênero. Portanto, a orientação sexual (hétero, homo ou bi) diz respeito ao envolvimento durável emocional, amoroso e/ou atração sexual por homens, mulheres ou por ambos os sexos (APA, 2008).

Orientação é considerada uma categoria “moderna”, apesar de noutras épocas e noutras culturas terem já sido relatados padrões de desejos e comportamentos não heterossexuais (O’Murray, 2002).

A orientação sexual refere-se ao indivíduo como alguém que tem uma identidade pessoal e social com base nas suas atrações, manifestando determinados comportamentos e aderindo a uma comunidade de pessoas que compartilham da mesma orientação sexual (Nogueira; Oliveira, 2010, p. 19).

Gráfico 2: Você considera que os sujeitos LGBTQIAP+ são portadores de alguma doença e podem ser curados pela medicina ou religião?



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Os que não acreditam que os sujeitos LGBTQIAP+ são portadores de doenças, que podem ser curados pela medicina ou religião, somaram 28. Sendo que 1 nem concorda e nem discorda. Segundo Gonçalves (2019):

Nos últimos 40 anos, decisões de órgãos cientificamente qualificados vêm afirmando que as homossexualidades não constituem

doenças e que as terapias de reorientação sexual não têm validade científica, tais como as pesquisas realizadas pela Associação Americana de Psicologia e pela Organização Pan-Americana de Saúde (Gonçalves, 2019, p. 184).

Gama (2019) complementa que:

Uma das primeiras demandas dos movimentos LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) brasileiros, em pauta desde o primeiro encontro nacional dos grupos, em 1980, foi a despatologização da homossexualidade a partir do reconhecimento oficial da Psicologia de que ela não constitui doença. Essa questão foi vista como fundamental para os grupos, pois a patologização reforçava estigmas sociais relacionados à homossexualidade. Além disso, a produção do conhecimento na área da Psicologia orienta psicólogos, juristas, operadores do direito, assistentes sociais, psiquiatras, pedagogos, entre outros, fundamentando resoluções jurídicas e políticas públicas (Zambrano, 2006; Simões; Facchini *apud* Gama, 2019, p. 6).

A grande maioria acredita e defende que casais (independente do gênero e da sexualidade) são capazes de ter e criar seus filhos em qualquer circunstância, como também defendem que um(a) mãe/pai pode também criar um filho sozinho/a. Sendo que 27% dos entrevistados acreditam que homens ou mulheres sozinhos podem criar seu(s) filho(s), assim como um casal de transsexuais. Um total de 28 dos entrevistados defendem que dois homens podem criar seus(s) filhos(s). Todos os entrevistados acreditam que um casal de mulheres pode criar seu(s) filho(s). Na atualidade, no Brasil:

Registro Civil de filhos de casais transcitrados encontra obstáculos que impedem que famílias neste formato possam exercer sua liberdade de gênero e expressão. Isto porque o parturiente do filho deste casal é o homem trans, uma vez que, biologicamente, somente ele tem esta possibilidade. Ainda assim, diversas são as dificuldades impostas pela formalidade da norma que regula o registro civil desta criança, incorrendo na classificação do homem trans (pai de seu filho) como se este fosse “mãe”, devido às limitações terminológicas que se baseiam exclusivamente em aspectos biológicos (Silva, 2021).

Quando perguntados sobre o que fariam se presenciassem uma agressão verbal ou física a um estudante LGBTQIAP+, 28 procurariam

ajudar, e uma pessoa fingiria não ver. A LGBTfobia é uma realidade no país, inclusive nas escolas, sendo uma das causas principais do abandono escolar. Na Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil de 2016 foi identificado que 27% dos entrevistados afirmaram ter sofrido agressão na escola, e 73% foram alvos de xingamento em razão de sua orientação sexual (ABGLT, 2016). Em relação à identidade ou expressão de gênero, 25% foram agredidos fisicamente dentro da escola, e 68% agredidos verbalmente.

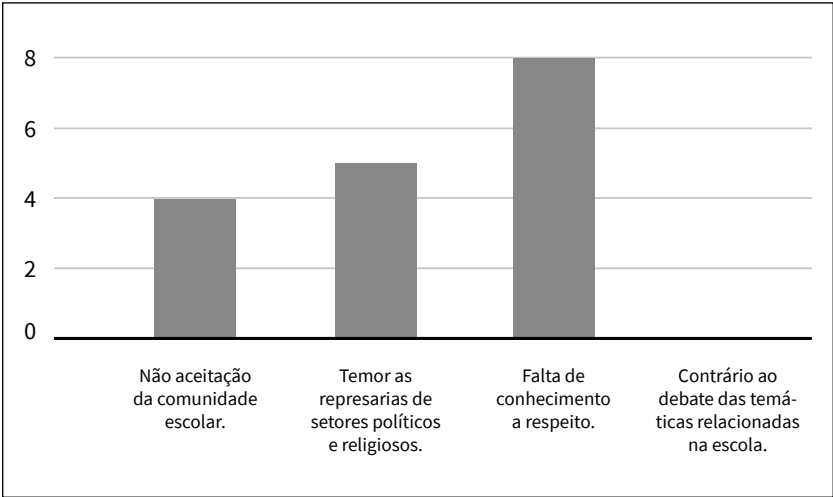
Sobre a criminalização da homofobia, lesbofobia e transfobia:

No dia 24 de maio de 2019, a maioria dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) consideraram que a homofobia é crime, equiparando as penas por ofensas a homossexuais e transexuais às previstas na lei contra o racismo. Segundo o texto, aprovado na CCJ do Senado, estão sujeitos a punição de até cinco anos de prisão os crimes em decorrência de preconceito com identidade de gênero e/ou orientação sexual, igualando-os aos crimes por preconceito de raça, cor, etnia, religião e procedência nacional. Também ficou estabelecida pena de um a três anos de reclusão para quem impedir o acesso ou recusar o atendimento em restaurantes, bares, confeitarias ou locais semelhantes abertos ao público (Temporin, 2019).

Ao serem perguntados se ficariam desconfortáveis caso alguém confundisse sua sexualidade, 23 dos entrevistados disseram que não, 3 disseram que sim e 3 talvez.

Quanto ao debate e o desenvolvimento de atividades relacionadas aos direitos dos LGBTQIAP+, 21 alunos concordaram totalmente. Entre esses entrevistados, muitos alunos e professores não se sentem confortáveis em abordar esse tema em sala de aula, em parte pela falta de conhecimento do assunto, mas a grande maioria acha que as escolas devem buscar debater e propor atividades relacionadas aos direitos e diretrizes dos sujeitos LGBTQIAP. Dos professores entrevistados, 8 responderam que não se sentiam confortáveis e seguros para abordar o tema em sala e 4 não teriam problema quanto a isso. O Gráfico 3 apresenta as justificativas que levam os profissionais entrevistados a ter receio de debater a temática na escola.

Gráfico 3: Porque não se sente confortável e seguro de abordar temas relacionados ao LGBTQIAP+ em sala de aula?



Fonte: Elaboração própria, 2022.

A maior parte dos alunos entrevistados (15) se sente confortável quando na sala de aula abordam temáticas relacionados aos LGBTQIAP+, apenas 2 não se sentem, devido à falta de conhecimento sobre a temática.

Os relatores do Alto Comissariado de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 2017) discutiram sobre a importância da abordagem da identidade de gênero e diversidade sexual na escola, no qual foi afirmado que é fundamental para prevenir estereótipos de gênero e atitudes homofóbicas entre estudantes. Mesmo assim, ocorreu a exclusão de termos, como gênero e orientação sexual em documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Isso demonstra que, no campo político e social, é delicado tratar de tema relacionados à orientação sexual e identidade de gênero, o que causa receio em muitos profissionais da educação em conduzir debates associados à temática em sala de aula. A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) também se expressou sobre o tema, comentando que lutam por:

“uma Educação que, para além da inclusão, reconheça a expressão de gênero, orientação sexual e identidade de gênero, como sendo questões fundamentais para nossa constituição como pessoas de direitos” e que a exclusão dos termos “além de ferir a constituição federal, vai contra todos os debates realizados durante os últimos anos nos espaços constituídos de forma democrática”. A ABGLT apela para que o CNE reinsira os termos no documento final, que deve ser homologado no segundo semestre deste ano [2017] (Semis, 2017).

Os dados coletados ao longo da pesquisa nos permitiram identificar que, dos entrevistados, a maioria é aberta às discussões sobre a temática associada a discussões de identidade de gênero e orientação sexual, apesar do temor a represálias de diferentes grupos. Porém, o público entrevistado corresponde a um número reduzido da totalidade que frequenta a escola. A baixa amostragem pode ser um reflexo da não aceitação da comunidade escolar em debater o tema dentro da escola, visto que a recusa a participar das entrevistas foi elevada entre os educandos.

4 CONCLUSÕES

A investigação sobre a percepção de estudantes, professores e funcionários da Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira em relação à identidade de gênero e orientação sexual revelou-se essencial para identificar desafios e oportunidades em nossa escola. Discutir questões como as abordadas neste estudo é tanto necessário quanto urgente no contexto escolar. A escola, como um ambiente formal de educação, tem o dever de promover não apenas a formação crítica e emancipadora dos indivíduos, mas também sua humanização. Isso ajuda a evitar a distorção e a perpetuação de conceitos e saberes excludentes.

Nossa pesquisa obteve uma amostragem reduzida, com apenas 29 participantes entrevistados. Isso pode refletir, por um lado, o receio de muitos estudantes em discutir o tema e, por outro, a hesitação dos responsáveis em autorizar a participação de seus filhos. Esse cenário indica que a comunidade escolar está bastante reservada quanto à discussão de temas relacionados à orientação sexual e identidade de gênero.

Com relação ao público entrevistado, a maior parte dos entrevistados reconhece a importância de se debater temáticas associadas a identidade de gênero e a orientação sexual na escola, mas percebem que há desafios associados ao despreparo profissional e receio de represálias políticas e religiosas. Também identificamos que os entrevistados possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto.

Sendo assim, faz-se necessário um posicionamento ativo governamental, que insira a discussão como obrigatória e o estabelecimento de formações para os educadores, possibilitando, assim, a elaboração de projetos que visem despertar nos educandos e nos demais membros da comunidade escolar o senso de que é crucial o desenvolvimento de atitudes e valores para com o público LGBTQIAP+, através do entendimento real do que é identidade de gênero e orientação sexual, e quais são as reivindicações do movimento. Assim, os índices de abandono escolar devido a LGBTfobia reduziram e de fato princípios constitucionais, como a pluralidade e a liberdade de aprender, seriam cumpridos.

As escolas têm o papel crucial de ensinar mais do que somente os conteúdos programáticos, mas também atitudes e valores éticos voltados à formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social atual de inclusão precária e preconceito em prol da busca por justiça social.

REFERÊNCIAS

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: às experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

APA – American Psychological Association. *Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality* Washington/DC: Author, 2008.

BATTISTI, I. D. E.; BATTISTI, G. *Métodos estatísticos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2007.

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

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *O Ministério Público e Direitos LGBT: conceitos e legislação*. Cartilha. Brasília: MPF, 2017. Disponível em: https://mpce.mp.br/wp-content/uploads/2017/08/Cartilha-MP-e-os-Direitos-LGBT-2017_web.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

CASALI, J. P.; GONÇALVES, J. P. População LGBT em âmbito escolar: pre-conceitos e discriminações x direito à educação e cidadania. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 15, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/55095/32845>. Acesso em: 23 nov. 2021.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007.

GAMA, M. C. B. da. Cura gay? Debates parlamentares sobre a (des)patologização da homossexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 4-27, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/sess/a/xFWY7D4CHtKszMkz36q8txw/?lang=pt.encurtador.com.br/lFJX8>. Acesso em: 14 out. 2024.

GONÇALVES, A. O. Religião, política e direitos sexuais: controvérsias públicas em torno da “cura gay”. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 39, p. 175-199, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/rs/a/nrZFVzmnRB-v39cWBynCCHLw/?format=pdf&lang=pt.encurtador.com.br/fjmBE>. Acesso em: 14 out. 2024.

INSTITUTO Unibanco. Silêncio da escola em relação à diversidade sexual prejudica a todos. *Aprendizagem em foco*, n. 11, 2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/11/>. Acesso em: 14 out. 2024.

JESUS, J. G. de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. *Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8A-NERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

MORETTI, I. Pesquisa qualitativa: o que é, tipos e como fazer para o TCC. *ViaCarreira*, 2022.

NOGUEIRA, C.; OLIVEIRA, J. M. de (org.). Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero. Lisboa: CIG, 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bits-tream/10216/64341/2/16034.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

O'MURRAY, S. The Comparative Sociology of Homosexualities. In: RICHARDSON, D.; SEIDMAN, S. (ed.) *Handbook of Lesbian and Gay Studies*, London: Sage, 2002.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Relator da ONU defende que inclusão é inerente à diversidade sexual e de gênero*. ONU, 2017.

PEREIRA, G. A. F.; SANTOS, G. G. Identidade de gênero e orientação sexual na escola: Um debate necessário. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 10, n. 9, 2021.

SEMIS, L. “Gênero” e “orientação sexual” têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim? *Nova Escola*, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim>. Acesso em: 14 out. 2024.

SILVA, L. Registro civil de filhos de casais transcentrados. *Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra*, [s. l.], v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <https://trabalhoscidhcoimbra.com/ojs/index.php/anaiscidhcoimbra/article/view/514>. Acesso em: 14 out. 2024.

TEMPORIN, B. A criminalização da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero como forma de garantia do princípio da dignidade da pessoa humana. *Conteúdo Jurídico*, [s. l.], 2019. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/53050/a-criminalizacao-da-discriminacao-por-orientacao-sexual-e-identidade-de-genero-como-forma-de-garantia-do-principio-da-dignidade-da-pessoa-humana>. Acesso em: 14 out. 2024.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Plano de ação: programa mundial para educação em direitos humanos*. Unesco, 2012.

DIGNIDADE E POBREZA MENSTRUAIS: ABSORVENDO O TABU E O PRECONCEITO

Danielle Gonçalves de Melo¹, Diovana de Paula Valente¹, Izabelly Bertiany Gomes de Paula¹, Jaqueline Gonçalves Martins¹, Lara Ellen Batista Mendes¹, Sarah Caroline Rodrigues¹, Fernanda de Souza Abrantes Abreu², Márcia Patrícia Barboza de Souza³

1 INTRODUÇÃO

Em maio de 2021, o Unicef e o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) lançaram o estudo: *“Pobreza Menstrual no Brasil: desigualdade e violações de direitos”*, que traçava um panorama alarmante da realidade menstrual vivida por meninas brasileiras. São mais de 713 mil meninas que vivem sem acesso a banheiro ou chuveiro em seu domicílio, e mais de 4 milhões que não têm acesso a itens mínimos de cuidados menstruais nas escolas. Discutir a saúde e os direitos menstruais publicamente é um dos compromissos do UNFPA e do Unicef na resposta à pobreza menstrual, que afetava negativamente parte importante das pessoas que menstruam no país.

1 Escola Estadual Effie Rolfs (Viçosa/MG).

2 Orientadora, Escola Estadual Effie Rolfs (Viçosa/MG), fernanda.abrantes@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Francisco Bernardino (Juiz de Fora / MG), marcia.barboza@educacao.mg.gov.br.

O tema explicita as vinculações entre a dignidade menstrual e o exercício dos direitos à água e ao saneamento adequados na escola e em casa. Os dados apresentados pela Unicef demonstram que no Brasil, crianças e adolescentes que menstruam têm seus direitos violados quanto ao acesso a escola de qualidade; moradia digna; saúde, incluindo sexual e reprodutiva. Este trabalho apresenta dados de um projeto desenvolvido por alunas do Ensino Médio, da Escola Estadual Effie Rolfs, com o intuito de conhecer a realidade das meninas que menstruam em nossa comunidade escolar e seu entorno, em relação à dignidade e à pobreza menstruais.

Até 2020, os absorventes eram produtos classificados pela Anvisa como Produtos de Higiene Pessoal, Cosméticos e Perfumes e, por essa razão, um produto com uma alíquota do PIS/PASEP e Confins muito alta, se tornando cada vez mais inacessível para quase todas as classes sociais (Brasil, 2020). Então, além de ser uma realidade universal, a menstruação precisa ser um pilar de qualquer política de saúde pública, principalmente voltada à população de baixa renda. É também uma questão de direitos humanos, porque essa realidade é ignorada se pensarmos nas mulheres privadas de liberdade.

Nos presídios brasileiros, por exemplo, muitas presas transformam o miolo do pão em absorventes internos, dada a falta do produto, e isso pode acarretar em múltiplos problemas, como doenças inflamatórias pélvicas, parametrite e celulite pélvicas, pelviperitonite aguda e crônica feminina, aderências pelviperitonais e outras infecções na pelve, além de dor na parte baixa do abdômen (no “pé da barriga”), dor abdominal e nas costas, febre, fadiga e vômitos, corrimento vaginal, sangramento vaginal e dor ao urinar. Os absorventes menstruais são projetados para criar barreiras protetoras e impedir que as bactérias do sangue retornem ao trato genital, o que não é proporcionado pelas opções “caseiras”, como papel higiênico, panos ou jornais (Queiroz, 2015, p. 25).

Assim, percebemos a relevância de se tratar o problema da pobreza menstrual com mais seriedade e compromisso, um assunto já reconhecido pela Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Estima-se que no mundo todo, 1 a cada 10 adolescentes deixam de ir à escola quando estão menstruadas; no Brasil, o índice é de 1 em cada 4 meninas (Unicef; Brasil, 2022), mostrando que a vulnerabilidade menstrual aumenta conforme a desigualdade racial, social e de renda em nosso país. Sem acesso a itens de higiene menstrual de forma gratuita, famílias vulneráveis e com renda menor tendem a dedicar uma fração menor de seu orçamento para absorventes e demais itens, uma vez que a prioridade é alimentação e moradia (Unicef; Brasil, 2022).

Dessa forma, a pobreza menstrual vai além de um problema de saúde pública, também é de ordem social, pois muitas meninas ainda sofrem com estigmas relacionados à menstruação, causando um impacto direto na autoestima e na sociabilização, podendo muitas vezes resultar em evasão escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

Vivemos em uma sociedade em que os adultos (pais e professores, por exemplo) têm a possibilidade de desmistificar a menstruação às crianças, porém muitas vezes não o fazem de forma adequada, porque o assunto ainda é um tabu para muitas famílias ou porque os professores não têm o devido preparo para orientar adequadamente. O que vemos são atitudes que alimentam o clima de segredo e vergonha, uma repetição do que lhes foi passado na sua própria infância. Pensando nisso, para realização desta pesquisa, foi preciso pensar em utilizar instrumentos de coleta de dados que não expusesse as meninas da comunidade escolar e seu entorno, deixando-as livres para discorrer sobre suas vivências, experiências, medos, inseguranças e falta de conhecimento sobre o assunto.

Dessa forma, este trabalho utilizou a metodologia de pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), essa tipologia envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam o *corpus* em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas

a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem. Assim, para conhecermos melhor essa realidade, elaboramos um questionário, no qual as participantes não precisam se identificar, ficando mais confortáveis para tratar do assunto com mais veracidade.

Nosso trabalho iniciou com uma pesquisa documental e bibliográfica para aprofundamento sobre o assunto “Dignidade e pobreza menstruais”, de modo que as alunas-pesquisadoras tivessem melhor conhecimento sobre a investigação a ser desenvolvida.

O questionário elaborado e aplicado às meninas da Escola Estadual Effie Rolfs e seu entorno foi o instrumento essencial para a coleta de dados. Tal questionário nos deu um suporte para conhecer a realidade da nossa escola e fazer um levantamento sobre a realidade da Pobreza Menstrual na nossa comunidade, buscando entender se há a desigualdade e a violação de direitos dessas meninas, e compará-lo com a estimativa da Unicef de que 1 a cada 4 adolescentes deixam de ir à escola quando estão menstruadas. Assim, essa coleta de dados nos deu subsídios para compreender se a pobreza menstrual é uma realidade ou não dentro do contexto escolar que vivemos.

Para contextualizarmos a comunidade escolar e conscientizá-la sobre o tema, realizamos uma palestra em nossa escola, no dia 28 de maio de 2022, quando é celebrado o Dia Internacional da Dignidade Menstrual, com a participação dos adolescentes, das jovens menstruantes, dos pais e professores. Foi apresentado sobre a importância de higienização e cuidados no período menstrual, buscando tirar assim a visão estigmatizada em relação à menstruação como um tabu e entendendo esse processo como uma ação biológica de um corpo saudável em idade fértil.

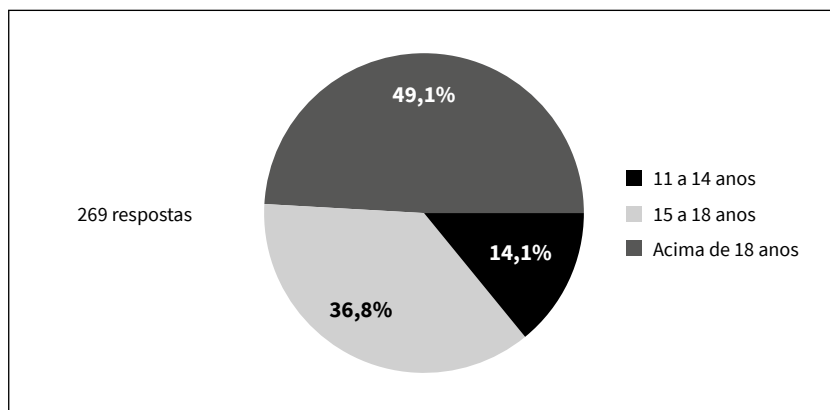
A palestra foi realizada por uma Ginecologista e uma artesã fabricante de absorventes ecológicos; também nesse dia houve doação de kits de higiene menstrual, distribuição de *folders* orientadores, e os banheiros femininos da

nossa escola receberam uma caixinha para arrecadação de absorventes com a frase: “Quando precisar, pegue um. Quando puder, deixe outro”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário foi elaborado pela ferramenta *Google Forms* e contou com a participação de 269 pessoas, entre mulheres e meninas menstruantes de vários bairros do entorno da escola, da cidade de Viçosa/MG. Ele foi composto por 15 perguntas relacionadas a dignidade e pobreza menstruais, sobre os cuidados durante o período menstrual, os tabus, os preconceitos e as experiências vivenciadas por elas, quando menstruaram pela primeira vez.

Gráfico 1: Representação da faixa etária que ocorreu a primeira menstruação das participantes

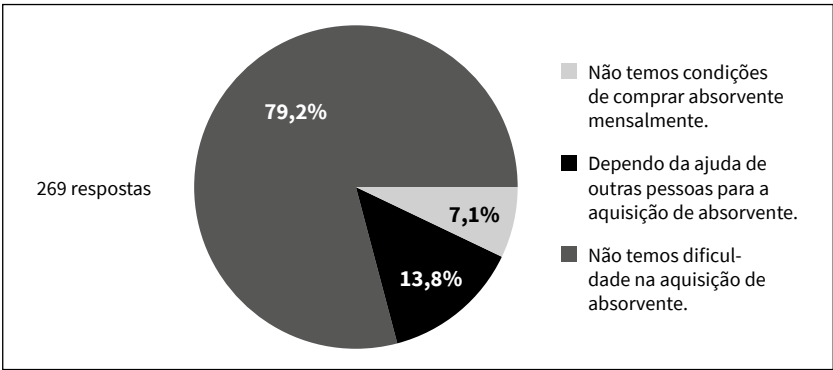


Fonte: Elaboração própria, 2022.

Ao serem questionadas sobre com que idade menstruaram pela 1ª vez, 65,8% tinham entre 11 e 13 anos, 78,8% relataram sentir dificuldades de lidar com o período menstrual tanto física quanto emocionalmente.

Um dado que comprova que a nossa escola e seu entorno não se encontra em uma situação de alta vulnerabilidade foi quando as participantes responderam a respeito das condições para a aquisição dos absorventes íntimos para uso durante o período menstrual.

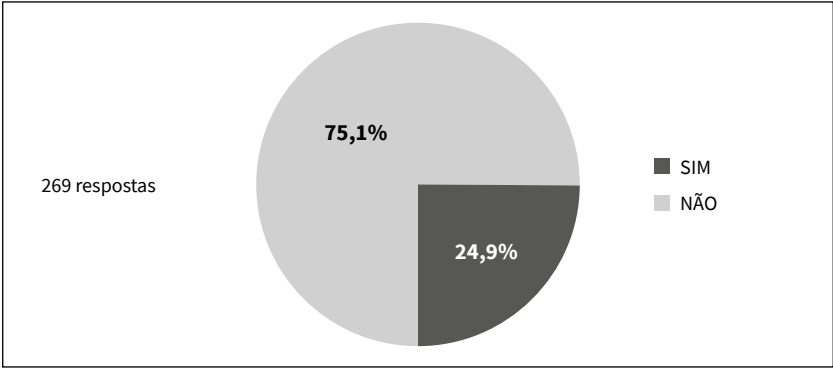
Gráfico 2: Como é a condição em que você mora para a aquisição e compra de absorventes?



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Também foi perguntado a elas se sabiam quanto gastavam mensalmente para comprar a quantidade necessária de absorventes para o período menstrual, 39,4% não sabiam.

Gráfico 3: Você sabia que ginecologistas recomendam fazer a troca de absorventes a cada 3 horas para a versão externa, enquanto para a interna, pode ser feita de 4 em 4 horas?



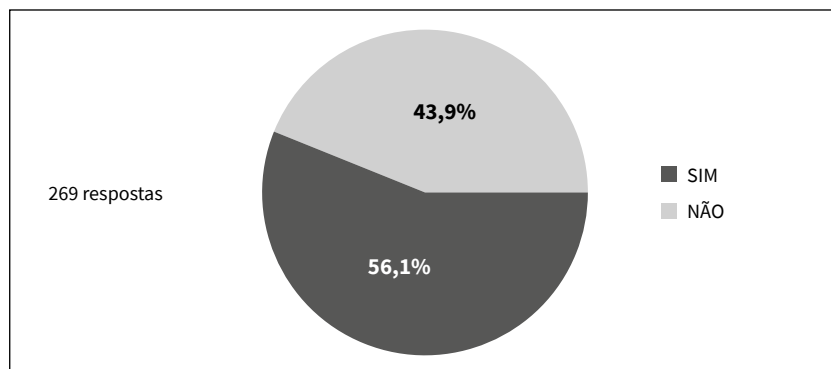
Fonte: Elaboração própria, 2022.

Conforme se pode comprovar pelo Gráfico 3, ao serem questionadas quanto à orientação a respeito da troca de absorvente, a grande maioria apresentou não possuir esse conhecimento.

De acordo com a médica ginecologista, que realizou a palestra sobre os cuidados com o corpo e a higiene no encontro realizado em nossa escola, escolher um absorvente adequado e usá-lo corretamente são os passos fundamentais para ter uma menstruação com proteção e conforto, sem imprevistos. Entre os principais fatores que podem influenciar essa decisão estão intensidade do fluxo menstrual e o tipo de cobertura (seca ou suave) que o item apresenta. Porém não basta encontrar o absorvente externo ou interno ideal se a troca do produto não for realizada com a frequência correta. A região íntima feminina já é bastante quente e úmida naturalmente. Por isso, o contato prolongado do sangue menstrual com a pele da área pode acarretar algumas complicações à saúde íntima da mulher. Sendo assim, problemas podem ocorrer ao usar o mesmo absorvente interno ou externo por muito tempo, como Síndrome do Choque Térmico, alteração do pH vaginal, maior chance de vazamentos e odor desagradável.

Outro dado importante detectado pelo questionário foi que o uso de outros produtos para substituir o absorvente é uma prática recorrente. E o mais grave é que não ter acesso a absorventes pode impactar negativamente a vida das mulheres, que passam a ter vergonha da sua condição, não entendem direito a biologia do seu corpo, e podem contrair doenças que seriam evitáveis, caso a higiene fosse levada em consideração.

Gráfico 4: Em algum momento, você teve que recorrer a outros recursos para substituir o absorvente?



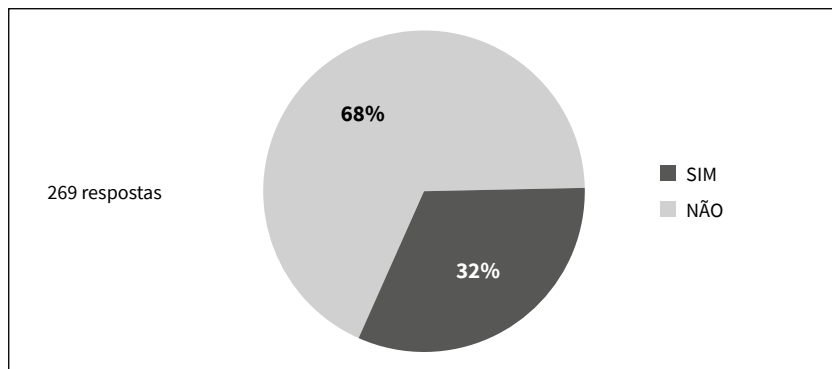
Fonte: Elaboração própria, 2022.

Percebemos que o maior problema encontrado entre as participantes da pesquisa é a desinformação; concluímos assim que, se houvesse orientações adequadas e ajuda necessária (através da escola, da família ou de um médico especializado), a dignidade e a pobreza menstruais não fariam parte da realidade das meninas da nossa comunidade, da escola e do entorno, uma vez que a pobreza menstrual é caracterizada pela falta de acesso a recursos, infraestrutura e de conhecimento por parte de pessoas que menstruam para cuidados envolvendo a própria menstruação.

De acordo com o trabalho que realizamos, através dos dados colhidos pelo questionário, depreendemos que muitas meninas ainda sofrem com estigmas relacionados à menstruação, o que tem grande impacto em sua autoestima para toda a vida. Além disso, traz consequências para a socialização com sua família e seus pares, muitas vezes refletindo, inclusive, na vida escolar, especialmente entre adolescentes, levando até ao abandono dos estudos. Por isso, é essencial que tenham acesso a informações corretas sobre o tema.

Concluímos ainda que os dados levantados pela Unicef, de que 1 em cada 4 adolescentes deixam de ir à escola quando estão menstruadas, não retrata a realidade da nossa comunidade e do entorno. Nossa realidade é ainda pior, uma vez que a cada 10 alunas, 4 deixam de ir à escola por estarem menstruadas.

Gráfico 5: Você já deixou de ir à escola ou ao trabalho, ou a outro lugar por que estava menstruada e não tinha os meios adequados para se cuidar?



Fonte: Elaboração própria, 2022.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dignidade menstrual é uma questão de saúde pública e de Direitos Humanos. Quando a sociedade e os governantes ignoram que milhões de pessoas sangram todos os meses e não possuem as condições mínimas de cuidado durante esse período, zonas de exclusão muito grandes são criadas, pois muitas meninas vivem em condições de pobreza e situação de vulnerabilidade em contextos urbanos e rurais, sem acesso a serviços de saneamento básico, recursos para higiene e conhecimento mínimo do corpo.

As cestas básicas, que muitas vezes são fornecidas por governos locais ou ONG, incluem papel higiênico, mas não absorventes. Em uma casa brasileira, há muito mais chances de que haja uma mulher que menstrua do que não ter algum membro da família que faz uso de absorventes íntimos todos os meses. Isso é ainda mais verdadeiro quando levamos em conta que o número de domicílios chefiados por mulheres só cresce no Brasil, uma tendência que se mantém nos últimos cinco anos, segundo o IBGE (2006).

Em 2013, no Brasil foi vetada parte da Medida Provisória 609 (Câmara dos Deputados, 2013), na qual reduzia a zero a alíquota do PIS/PASEP e Confins dos produtos da cesta básica, assim, os preços dos produtos (da cesta básica) ficaram isentos de impostos, exceto escovas de dente, fraldas e os absorventes, que ficaram de fora da lista. Essa redução de alíquota, significaria que os preços desses produtos seriam mais baixos para quem os consome, portanto, garantiria maior acesso para pessoas com renda mais baixa. O Brasil ainda é um dos países que mais cobra impostos sobre os absorventes, se comparado com outros países, como Alemanha, Itália e África do Sul.

O direito da mulher sobre a higiene menstrual é uma questão de saúde pública. Os médicos ginecologistas recomendam a troca desses produtos a cada 3 horas ou dependendo da intensidade do fluxo menstrual, mas mulheres em situação de vulnerabilidade econômica não possuem condições financeiras de comprar os absorventes.

O início do projeto desta pesquisa foi bastante desafiador uma vez que não havia muita literatura a respeito; encontrávamos informações em blogs ou artigos na internet, projetos de lei e medidas provisórias que não eram aprovadas em sua totalidade para efetivamente garantir o acesso ao kit básico de higiene menstrual às pessoas de baixa renda. Assim, as causas da pobreza menstrual giram, principalmente, em torno da desigualdade social, uma vez que as pessoas mais atingidas por esse problema são as que não têm recursos para a compra dos itens de higiene ou não têm acesso a informações sobre o assunto.

Ao trabalhar com um tema tão humanístico e que nos proporciona um olhar diferenciado para as diversas mulheres (é importante ressaltar que além de meninas e mulheres, homens transexuais também podem menstruar) que ainda vivem em situação de vulnerabilidade, nos faz perceber que é necessário estabelecer que o absorvente, o produto menstrual básico, é um item de saúde física essencial, que precisa ser disponibilizado a preços acessíveis ou distribuído gratuitamente a quem não pode comprá-lo.

Assim, além de ser uma realidade universal, a menstruação precisa ser um pilar de qualquer política de saúde pública, principalmente voltada à população de baixa renda. As pessoas precisam ser orientadas sobre os cuidados que precisam ter para evitar doenças e infecções. É de extrema urgência a criação de uma lei na qual escolas públicas, prisões e abrigos ofereçam absorventes de forma gratuita. O objetivo principal dessa lei deveria ser de acesso aos absorventes, que geralmente são caros para as pessoas que possuem baixa ou nenhuma renda, garantir o acesso aos recursos básicos (sabonetes, água encanada, papel higiênico etc.), infraestrutura adequada (banheiros seguros e bem conservados, saneamento básico, coleta de lixo) e conhecimento (quebra de tabus e preconceitos sobre o tema) para que pessoas que menstruam tenham plena capacidade de cuidar de sua menstruação. Todas as pessoas que menstruam têm direito à dignidade menstrual e de se sentirem seguras durante o período menstrual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Conceitos e definições*. Anvisa, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/acessoainformacao/perguntasfrequentes/cosmeticos/conceitos-e-definicoes>. Acesso em: set. 2022.

CÂMARA dos deputados. *Medida Provisória nº 609*, 8 de março de 2013. Portal da Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2013/medidaprovisoria-609-8-marco-2013-775478-norma-pe.html>. Acesso em: out. 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE detecta mudanças na família brasileira. *Agência de notícias IBGE*, 2006. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13223-asi-ibge-detecta-mudancas-na-familia-brasileira>. Acesso em: set. 2022.

QUEIROZ, N. *Presas que menstruam*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DA ESCOLA PADRÃO

Isabela Maria Maciel de Sousa¹, Fábio Eduardo Lopes¹, Giovana Carine Leite², Rebecca Tavares e Silva Brígido³

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência surgiu na pretensão de socializar a trajetória e os resultados de uma Iniciação Científica na Educação Básica, promovida pela Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Poços de Caldas, entre os anos de 2021 e 2022.

A Iniciação Científica se organizou a partir de dois conceitos fundamentais “Gênero” e “Sexualidade”, e seu ponto de partida foi a preocupação por parte da gestão escolar sobre o aumento de casos de estudantes grávidas. Em 2020/2021 no contexto de pandemia, apesar da escola não ter dados

1 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (Poços de Caldas/MG).

2 Orientadora, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (Poços de Caldas/MG), giovana.leite@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco (Uberlândia/ MG), rebecca.silva@educacao.mg.gov.br.

oficiais, a impressão é de que houve um crescimento no número de casos. No próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, já citava uma tendência referente a dados sobre a Zona Sul (região de localização da escola), fornecidos pelo Conselho Tutelar, em que havia um aumento progressivo de adolescentes que tiveram filhos. Em 2017 eram 5 adolescentes, em 2018 eram 8, e 2019 eram 13 adolescentes (Escola de Ensino Fundamental e Médio, 2020).

A percepção dessa demanda trouxe uma preocupação para dentro da escola e, ao mesmo tempo, o desejo de responder ao papel social importante que o universo escolar oferece à realidade dos nossos estudantes. Segundo o PPP:

Compreendemos que a função social da escola é nortear a formação de um cidadão pleno, capaz de exercer sua autonomia nas diversas esferas da vida social, participando ativamente das decisões em sociedade de forma dialógica e com empatia, sendo capaz de lidar com as emoções e sentimentos, bem como de projetar seu futuro (Escola de Ensino Fundamental e Médio, 2020, p. 17).

Dessa forma, uma abordagem que incluísse esse universo da gravidez na adolescência ajudaria na formação desse sujeito pleno, autônomo, capaz de entender sobre si, de pensar sobre o seu futuro, tanto na perspectiva individual quanto na coletiva. Mas, então, por que não abordamos diretamente sobre gravidez?

Entendemos que conceber um bebê é consequência de uma questão anterior. Ela representa, inicialmente, uma percepção sobre o corpo e o desejo de explorá-lo na relação com o outro, ou seja, sobre sexualidade.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define sexualidade como “uma energia que nos motiva para encontrar amor, contato, ternura e intimidade; ela integra-se no modo como sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo ser-se sexual (Camargo; Neto, 2017, p. 165).

Contudo, o olhar para a sexualidade requer também compreensão e percepção sobre si, e por isso num contexto de Ensino Médio integral, o conceito de gênero fazia todo sentido, já que existe uma construção social a partir das características biológicas. Segundo Louro (1997):

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (Louro, 1997, p. 21-22).

Ainda segunda a mesma autora:

A ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (Louro, 1997, p. 23).

Assim, o olhar para a sexualidade relacionado ao gênero tinha a pretensão de trazer para a pesquisa camadas mais abrangentes e profundas sobre os corpos, suas relações e seus contextos. Dessa forma, a presente Iniciação Científica tinha como principais objetivos: 1. ampliar o conhecimento teórico que os estudantes-pesquisadores possuem sobre gênero e sexualidade; 2. realizar um diagnóstico sobre a compreensão dos estudantes sobre gênero e sexualidade e 3. produzir um documento norteador para as possíveis ações que podem ser desenvolvidos na escola.

2 DESENVOLVIMENTO

Nosso trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, conhecida como Escola Padrão, possui em torno de 1.000 alunos e está localizada na Zona Sul do município de Poços de Caldas/MG, região que possui aproximadamente 40.000 habitantes. É a única escola da região que atende estudantes de Ensino Médio e oferta o ensino regular nos períodos matutino, vespertino e noturno, e a modalidade EJA apenas no noturno, por isso, o público etário varia entre 15 anos e 65 anos.

O trabalho está presente dentro do eixo temático gênero e sexualidade, e se preocupou em compreender a percepção dos estudantes

quanto a esses dois grandes temas interrelacionados. Para tanto, dividimos nossa atuação em sete etapas descritas a seguir:

Etapas 1: formação teórica – entendendo o que é gênero e sexualidade

Para favorecer uma melhor compreensão sobre o universo teórico da nossa pesquisa, era necessária uma compreensão básica, porém abrangente, da dimensão em que o gênero e a sexualidade estão inseridos.

No ano de 2021, as formações teóricas ainda eram online e foram organizadas a partir de palestras com especialistas da área. Nesse primeiro momento, os encontros foram ofertados para os estudantes-pesquisadores e professores da escola. O objetivo de convidar os professores era, no primeiro momento, apresentar a importância do tema em questão e, consequentemente, a relevância que o projeto teria para a instituição, mas também de já começar uma formação e atualização desses profissionais para um olhar mais cuidadoso para as questões de gênero e sexualidade no dia a dia da escola.

No ano de 2022, o grupo de pesquisa passou a se reunir presencialmente na escola uma vez por semana e, a cada encontro, decidimos coletivamente um tema que fizesse sentido ao grupo para ser trabalhado na próxima semana. Os encontros eram realizados no formato de roda de conversa, estimulava-se uma pesquisa prévia para ajudar em argumentos e falas, tanto as informações pesquisadas quanto as vivências foram muito importantes para o aprendizado do grupo. Assim, nossa formação passou pelas seguintes temáticas: I. História da sexualidade; II. História do movimento LGBTQIAP+; III. Significado das letras da diversidade; IV. Conceitos: diversidade de gênero, sexo biológico, orientação sexual e expressão de gênero; V. Griefobia e pressão estética; VI. Raça e sexualidade; VII. Parentalidade, VIII. Métodos contraceptivos; IX. Infecções Sexualmente Transmissíveis; X. Violência sexual.

A mediação das rodas de conversa contou com a colaboração de três estudantes do curso de Psicologia da PUC Minas/Poços de Caldas, Júlia Dantas Takekoshi Rodrigues, Marylin Eduarda Martins Silva Spineli e Vitória Silva Felício, bem como o apoio da professora do curso de

Psicologia da PUC Dra. Fernanda Mendes Resende, especialista na área de Gênero e Sexualidade. Essa parceria com a PUC ajudou a construir um espaço de informação seguro, cuidadoso e acolhedor.

Etapa 2: elaboração do instrumento de coleta de dados

De posse das informações teóricas fundamentais, desenvolvemos o instrumento de coleta de dados que consistia na elaboração do questionário via Google formulários. Contudo, antes que o questionário fosse organizado, fizemos uma revisão do projeto para reavaliar se a nossa metodologia ainda estava adequada à realidade da pesquisa e, com isso, desenvolvemos mais uma etapa formativa importante do campo da pesquisa. Refletimos sobre método científico e fizemos uma formação sobre as duas principais plataformas gratuitas de busca de artigos científicos: o *Scielo* Brasil e o *Google* acadêmico. Nesse momento, tivemos a oportunidade de compreender a diferença das informações advindas de uma busca comum no google para uma busca em plataformas científicas.

Também fizemos um levantamento bibliográfico de artigos que se aproximavam das temáticas trabalhadas por nós, utilizando a metodologia de análise de título, resumo e palavras-chaves. As análises dos artigos e suas metodologias foram úteis para conhecer outras experiências trabalhadas com a mesma temática e, principalmente, observar quais informações foram extraídas nessas outras experiências. A intenção era buscar inspiração para a formulação do questionário e ficarmos atentos com perguntas que não poderiam deixar de ser consideradas.

Cumprido esse processo, avançamos para a nossa realidade. O questionário foi elaborado pensando em contemplar os subtemas estudados na primeira etapa. Fomos refletindo que informação gostaríamos de extrair diante daquele tema, e, assim, as perguntas foram sendo elaboradas coletivamente. No total, foram aproximadamente 66 itens elaborados, contendo: perguntas fechadas, perguntas abertas, seleção de frases verdadeiras e escala Likert, que permite coletar uma gradação da percepção do pesquisado sobre o assunto. Por exemplo: o pesquisado pode escolher

uma numeração próxima de 5 se ele concorda com determinada frase, ou escolher uma numeração mais próxima de 1 se ele discorda daquela frase.

Para facilitar a coleta de dados, o formulário foi organizado por sete seções temáticas. Seção I: Dados gerais; Seção II: Corpo, métodos contraceptivos e IST; Seção III: Parentalidade; Seção IV: Violência; Seção V: Informação sobre gênero e sexualidade; Seção VI: Gênero e sexualidade na escola; e Seção VII: Atuação futura na escola sobre gênero e sexualidade.

As únicas perguntas que foram consideradas obrigatórias foram as relativas a seção de dados gerais, o restante do questionário deixamos intencionalmente sem essa exigência, com o objetivo de garantir a liberdade de não responder caso a pessoa se sentisse desconfortável, como previsto no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido. Após a elaboração, o questionário foi socializado com a professora da PUC Dra. Fernanda Mendes Resende, para uma avaliação prévia, e com a tutora do Projeto de Pesquisa, a Professora Dra. Rebecca Tavares e Silva Brígido.

Etapas 3 e 4: pré-teste do formulário e a dimensão ética

Segundo Gil (2002), o pré-teste é uma etapa importante da coleta de dados porque busca:

(a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir (Gil, 2002, p. 132).

O pré-teste foi aplicado para alguns estudantes e professores, buscando diminuir o máximo possível de erro conceitual, de vocabulário e gramatical, bem como testar se o nosso diagnóstico estava considerando os temas mais caros para a pesquisa. Outro aspecto analisado foi o tempo que se gastava para preenchimento dos dados.

Antes da coleta de dados acontecer efetivamente, seguindo as orientações recebidas sobre as questões éticas, organizamos o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, e o Termo de Assentimento, de acordo com a realidade da nossa pesquisa. Os documentos foram impressos e

entregues para todos os turnos e todas as turmas; no ato da entrega, explicamos a importância das assinaturas dos documentos em questão e de sua devolutiva. No total, conseguimos recolher apenas 37 documentos assinados, tanto de maiores como de menores de idade. Apenas após o levantamento dos termos, prosseguimos com a coleta dos dados.

Etapas 5 e 6: coleta e análise de resultados

A estratégia para coletar os dados em todas as turmas e turnos foi definida com a diretora da escola, Marcela Batista do Amaral. Infelizmente, o número de estudantes-pesquisadores no período da coleta de dados já estava bastante reduzido e, por isso, precisávamos de uma outra estratégia para aplicação do instrumento. Dessa forma, como a professora-orientadora do projeto, Giovana Carine Leite, é da área de Biologia, achamos mais prudente fazer uma orientação com todas as professoras da mesma área, e cada uma delas realizou a aplicação no espaço de suas aulas no período de uma semana. Assim, gentilmente, as professoras Munike Gonçalves de Rezende, Renata Proença Ferreira e Karina Fontoura Rodrigues contribuíram para que tivéssemos acesso aos dados.

Enquanto a coleta de dados era encaminhada, os estudantes-pesquisadores foram organizando uma tabela com o levantamento dos estudantes que entregaram os documentos TCLE e Assentimento assinados. E assim, após o encerramento do prazo de preenchimento do formulário, demos início ao levantamento dos resultados, extraídos da planilha Excel gerada pelo Google Formulário.

Como trabalhamos com um volume muito grande de informações, optamos por desenvolver a seguinte sequência de trabalho: (i) organizamos a planilha de Excel abrindo mais colunas para organizar as perguntas nas situações em que o pesquisado poderia escolher mais de uma resposta; (ii) identificamos todos os pesquisados que realmente entregaram o TCLE para garantir uma análise selecionada dos dados que podem ser utilizados para publicação; (iii) por fim, a etapa mais trabalhosa, geramos gráficos e tabelas dos dados, e realizamos o cruzamento entre eles para

que a gente pudesse enxergar as informações de forma mais clara. Para essa última etapa, tivemos que aprender a manipular um recurso do Excel chamado “Tabela Dinâmica”. O professor da escola Tiago Rodrigo Martins foi de suma importância nessa etapa, nos ensinou as adaptações que teríamos que fazer na tabela do Excel e ajudou a manipular a tabela dinâmica.

Etapas 7: relatório e divulgação dos resultados

Este tem sido um momento de grande importância e satisfação para nós, compartilhar o que encontramos na nossa pesquisa. Além da elaboração deste relatório, que sistematiza todo o nosso processo, fomos selecionados para participar do *1º Seminário Virtual do Programa de Iniciação Científica na Educação Básica*, dividindo com o restante do estado o nosso processo, também fomos convidados a apresentar a nossa pesquisa em uma mesa redonda do *II Seminário de Educação da Superintendência Regional de Ensino, de Poços de Caldas*, cujo tema era “Educação Especial e Inclusiva: desafios e responsabilidades de uma educação para e com todos”, faremos ainda um encontro regional promovido pela SRE de Poços de Caldas para socialização entre as escolas que desenvolvem a Iniciação Científica a partir dessa Superintendência. Por fim, e talvez o mais importante, vamos apresentar os resultados para a nossa escola, com a intenção de, além de fazer uma devolutiva, promover um debate e estimular um planejamento, repensando as ações da escola a partir dos dados que o nosso trabalho apresenta, uma vez que, como fizemos uma pesquisa diagnóstica, um plano de ação para os próximos anos é muito importante.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados encontrados são relativos a 37 formulários especificamente das pessoas que entregaram os documentos éticos solicitados. Para facilitar a organização dos dados, fizemos uma descrição das informações por tópicos e separados por seção.

Seção I: Dados Gerais

- Idade: 30% da amostra é menor de idade (15 a 17 anos). Dos 70% maiores de idade, a maior porcentagem é de 18 anos (24%). Contudo, existe uma amplitude de faixa etária que vai dos 15 aos 55 anos.
- Série: 24% do 1º ano vespertino, a mesma porcentagem de 2º ano EJA.
- Emprego: 46% trabalham formalmente, 35% não trabalham e 19% têm trabalho informal.
- Raça/etnia: 49% da amostra se autodeclara branca, 32% parda, 16% preta, 3% amarela.
- Sexo biológico: 32 mulheres (86%) e 5 homens (14%).
- Identidade de gênero: Maior parte da amostra é de mulheres cis-gênero 81% (30), 14% (5) homem cis, e 5% (2) não binário.
- Orientação sexual: 73% são pessoas heterossexuais, 14% bissexual, 8% homossexual e 5% pansexual.
- Filhos: A parentalidade apareceu a partir de 20 anos de idade.
- Relacionamento amoroso: Pessoa casada apenas a partir dos 20 anos.

Seção II: Corpo, métodos contraceptivos e IST

- Relação com o corpo:
 - 54% se sentem confortáveis com seu corpo.
 - 29,7% sentem incômodo constante.
 - 32,4% passam por ciclos.

- 35% se comparam constantemente com outras pessoas e se colocam abaixo delas.
- 8% já viveram situações de gordofobia.
- 18,9% já viveram situações de racismo.
- 13,5% já viveram outras formas de preconceito.
- Todos os homens cis se sentem confortáveis com o próprio corpo.
- 37,83% das mulheres cis se sentem confortáveis com o corpo, 32,4% passam por ciclos e se comparam frequentemente na mesma porcentagem e 27% sentem incômodo constante.

• **Ciclo menstrual:**

- A maioria das mulheres (65,6%) sabem compreender um ciclo menstrual e reconhecer o período fértil. Dos homens que responderam, metade sabe que estudou o assunto, mas tem dúvida; um deles acha que não precisa saber; e apenas um sabe reconhecer o ciclo menstrual e período fértil.

• **Vida sexual:**

- 62% das mulheres que responderam iniciaram a vida sexual. Dessa porcentagem, 56,2% sentem que iniciaram a vida sexual quando se sentiram seguras e confortáveis, 6,2% sentem que iniciaram a vida sexual por pressão do ciclo social. Dos 3 homens que iniciaram a vida sexual, todos se sentiam seguros.

• **Infecções sexualmente transmissível:**

- De todas as IST listadas, a que mais se tem informação é a AIDS, 64,8% dos participantes declararam saber a respeito da doença. 21,6% declararam não saber sobre nenhuma IST. Cancro mole é a IST que menos se sabe (5,4%).

• **Método contraceptivo:**

- 22,7% é a porcentagem para mulheres que usam laqueadura

como método contraceptivo. A mesma porcentagem usa anti-concepcional de injeção e ainda 22,7% escolhem camisinha masculina. 18% não costuma usar nenhum método contraceptivo. Tem uma mulher que usa camisinha feminina e 9% fazem coito interrompido.

- Pílula do dia seguinte:

- Das pessoas que iniciaram a vida sexual, 58,3% já utilizaram a pílula do dia seguinte. A menor idade a usar, ao menos uma vez, a pílula do dia seguinte é 16 anos (uma pessoa). O uso de 4 vezes ou mais aparece a partir dos 18 anos (uma pessoa).

- Quem está mais preocupado em utilizar camisinha:

- Segundo os pesquisados, 81% acham que as mulheres estão mais preocupadas em utilizar camisinha nas relações sexuais. 10,8% acham que os homens estão mais preocupados e 8% acreditam que nenhum dos sexos estão preocupados em utilizar esse preservativo.

Seção III: Parentalidade

A pesquisa revela que 86% dos participantes concordam que a responsabilidade de prevenir uma gravidez recai sobre ambos os parceiros, e que tanto homens quanto mulheres devem estar atentos aos métodos contraceptivos. No entanto, entre as mulheres que responderam ao questionário, duas (6,2%) acreditam que a responsabilidade de evitar a gravidez deve ser exclusivamente da mulher, uma vez que ela é quem engravida e enfrenta as consequências da gestação. Além disso, 5,4% dos pesquisados, consistindo em um homem e uma mulher, já tiveram relações sem usar métodos contraceptivos e acreditam que a gravidez não ocorrerá com eles. Esses dados indicam uma variação nas percepções sobre a responsabilidade contraceptiva e uma certa confiança, ou falta de consciência, sobre os riscos envolvidos.

Seção IV: violência

Entre os homens que participaram da pesquisa, um terço relatou ter vivenciado violência física em um relacionamento amoroso, enquanto outro terço experienciou uma forma não especificada de violência, e o restante não teve nenhum relacionamento. Entre as mulheres, 34% relataram ter sofrido violência psicológica ou emocional, caracterizada por ameaças, insultos e controle sobre o parceiro(a). Além disso, 25% enfrentaram violência simbólica, que inclui comentários sutis ou piadas que diminuem ou inferiorizam, reforçando o poder de quem as faz. A violência por perseguição foi vivida por 21,8% das mulheres, o que envolve assédio constante que provoca medo e ansiedade. Violência sexual, onde a pessoa é forçada a se relacionar intimamente sem consentimento, foi relatada por 18,7%, e 15,6% passaram por violência física, caracterizada pelo uso da força física contra o parceiro(a). Por outro lado, 28% das mulheres afirmaram nunca ter enfrentado nenhum tipo de violência, e 12,5% nunca se envolveram em um relacionamento. Os dados mostram que as mulheres enfrentam uma gama mais ampla e variada de formas de violência em comparação aos homens.

Seção V: informação sobre gênero e sexualidade

Os dados da pesquisa revelam diversas percepções e fontes de informação sobre sexualidade entre os estudantes. Apenas 39% sentem muita segurança para conversar e tirar dúvidas sobre questões relacionadas à sexualidade com pais e responsáveis, enquanto 36% confiam bastante nos amigos e apenas 14% sentem o mesmo em relação aos professores. Em termos de fontes de informação, 12,3% confiam muito nos pais sobre gênero e sexualidade, 58% confiam nos amigos e 28% confiam nos professores. Além disso, 29% dos estudantes consideram a pornografia como uma fonte frequente de informação para os jovens.

No que diz respeito à educação sexual, 29,7% afirmam ter recebido uma educação sexual insuficiente, com dúvidas persistentes sobre o tema. Outros 24,3% sentem falta de espaços para dialogar sobre o assunto, apesar de já terem recebido alguma forma de educação sexual. Por outro

lado, 21,6% tiveram educação sexual, mas foi limitada a temas, como gravidez, métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis. Esses dados indicam a necessidade de melhorias significativas na abordagem e no diálogo sobre sexualidade, tanto em casa quanto na escola.

Seção VI: informação sobre gênero e sexualidade

Os resultados da pesquisa revelam várias percepções sobre o ambiente escolar em relação às questões de gênero e sexualidade. A maioria dos entrevistados (70,2%) acredita que o bullying relacionado a gênero e sexualidade é uma experiência vivida por alguns estudantes. Em contrapartida, 62% consideram que os profissionais da escola agem de maneira respeitosa quanto a esses aspectos. Quanto à inclusividade da escola, 54% dos estudantes percebem a escola como uma instituição inclusiva em termos de diversidade de identidade de gênero e orientação sexual, embora 51% tenham testemunhado discriminação de gênero no ambiente escolar.

A percepção de conforto e segurança é relativamente positiva, com 48,6% dos estudantes sentindo-se à vontade para serem quem são e se sentindo seguros na escola. No entanto, 5,4% acreditam que a escola padrão não está adequadamente preparada para lidar com questões relacionadas à diversidade. Esses dados apontam para um ambiente onde, apesar de avanços, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir uma inclusão plena e eficaz.

Seção VII: atuação futura na escola sobre gênero e sexualidade

Os entrevistados destacam a importância de desenvolver projetos sobre sexualidade devido à significativa falta de informação e conhecimento acerca dos temas de gênero e sexualidade, além de reconhecerem que tais iniciativas podem estimular ações mais respeitosas no ambiente escolar. Eles acreditam que todos os temas abordados na pesquisa são relevantes e devem ser discutidos no espaço escolar. Estratégias, como rodas de conversa, palestras, grupos temáticos e a abordagem direta em aula, foram apontadas como métodos essenciais para promover um

entendimento mais profundo e uma abordagem mais sensível sobre essas questões. Essas práticas não só esclarecem dúvidas, mas também contribuem para a construção de um ambiente mais inclusivo e respeitador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em um trabalho de Iniciação Científica sobre gênero e sexualidade, muitas expectativas surgiram nesse início. Achávamos que haveria uma grande adesão dos estudantes uma vez que são temáticas muito relevantes, principalmente na adolescência e, ao mesmo tempo, pouco trabalhadas. Não prevíamos que o contexto interferiria tanto, apesar de já imaginarmos que seria um desafio um projeto como esse durante o governo Bolsonaro.

Quando formamos o grupo de pesquisadores em 2021, ainda no formato de trabalho remoto, tínhamos um grupo de estudantes com lista de espera, e todas as vagas completas, 12 pessoas. Após mobilizar os alunos remotamente, iniciamos os trabalhos de formação e logo vieram as férias. No início do ano de 2022, tivemos que realizar novas mobilizações de estudantes porque uma boa parte não retornou para as atividades presenciais. Assim que tínhamos acertado a dinâmica do grupo de pesquisa, veio a greve dos trabalhadores da educação e mais uma vez o grupo foi alterado e, principalmente, reduzido, mas ainda tínhamos uma equipe coesa.

No entanto, novas questões foram surgindo: a dificuldade financeira dos integrantes da parte da manhã em retornar para o encontro presencial no final da tarde; o fato de alguns alunos terem começado a trabalhar porque foram afetados pela perda de renda familiar na pandemia; o ingresso de estudantes em cursos do Senac; o receio ou desconforto de falar para as famílias que estavam frequentando um grupo de pesquisa sobre gênero e sexualidade, aspecto diretamente relacionado à presença religiosa na vida dos estudantes. Por fim, o clima político.

Diante do contexto de ano eleitoral, o medo de acontecer distorções do objetivo da pesquisa, ou mesmo de não conseguirmos terminar a

nossa proposta, esteve muito presente em algumas decisões, como o fato de não colocarmos nenhum cartaz de divulgação da pesquisa ou mesmo das temáticas discutidas na escola. Aliás, o único que fizemos foi quando promovemos uma palestra sobre violência sexual, aberta a todos os estudantes, para encerrarmos as atividades de formação. Nossa decisão foi fazer divulgação oral, passamos em todos os turnos e em todas as turmas ao menos três vezes ao longo desse processo. O receio era de alguém tirar foto e gerar polêmicas desnecessárias, e temos consciência que essa decisão pode ter impactado na falta de pessoas na equipe. No entanto, pode também ter nos ajudado, permitindo que chegássemos até o final e com a sensação de que fizemos uma trajetória bastante corajosa, acolhedora e sensível.

Como resultado, produzimos uma pesquisa robusta, que atingiu o objetivo de fazer um diagnóstico da escola, com informações tão valiosas que estão longe de se esgotarem com o fim da Iniciação Científica. O desafio mais importante está por vir, o que faremos com todas essas informações? Qual será o nosso plano de ação? De todas as questões que ficaram para serem pensadas e planejadas, a certeza mais clara para nós é de que aprendemos muito, sem dúvida não somos mais os mesmos, fomos afetados. Enxergamos uma escola que já existia e que passava despercebida para muitos de nós. E essa escola é linda e diversa! Que a gente saiba reconhecer a importância de ser uma instituição verdadeiramente para toda vida que existe nela.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, S. A. P.; NETO, L. F. S. Sexualidade e gênero. *Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, Sorocaba/SP, v. 19, n. 4, p. 165-166, 2017.

ESCOLA de Ensino Fundamental e Médio. *Projeto Político Pedagógico*. Poços de Caldas, 2020.

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

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SEXUALIDADE: DA REPRESSÃO AO DISCURSO

Camilly Cristina de Castro¹, Camilly Ferreira da Silva¹, Emanuela da Silva Carvalho¹, João Pedro Dornelas de Oliveira¹, João Vitor Lima da Silva¹, Lívia Caroline Sampaio de Abreu¹, Lívia Cristina Souza do Carmo¹, Luiz Miguel Amaral¹, Peter Hauck Carreira¹, Polyana Carvalho do Carmo¹, Rafaela Macedo Moreira da Silva¹, Vitor Marcellino Carreira Cândido¹, Richelle Ferreira Borges¹, Carlos Alexandre Gonçalves de Jesus², Daniela Barbosa de Oliveira³

1 INTRODUÇÃO

Subjetividade e sexualidade foi o tema escolhido para ser investigado pelos participantes do grupo de Iniciação Científica da Escola Estadual Presidente João Pinheiro, localizada no município de Santos Dumont, na Zona da Mata mineira. O grupo contou com a participação de 13 estudantes, de 16 a 18 anos, todos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Os encontros aconteceram semanalmente com duração de duas horas pelo período de seis meses.

Em um primeiro momento, foram propostos textos secundários sobre a temática da sexualidade com o objetivo de familiarizar os

1 Escola Estadual Presidente João Pinheiro (Santos Dumont/MG).

2 Orientador, Escola Estadual Presidente João Pinheiro (Santos Dumont/MG), carlos.goncalves.jesus@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Clorindo Burnier (Juiz de Fora/MG), daniela.barbosa.oliveira@educacao.mg.gov.br.

estudantes-pesquisadores com a temática a ser pesquisada e alargar o horizonte de conhecimento sobre a temática. Esse período foi essencial para criar uma atmosfera de estudo, partilha e seriedade no que se refere à pesquisa científica, sobretudo em uma investigação que se propõe eminentemente teórica e exploratória de bibliografias consagradas. Posteriormente, os estudantes-pesquisadores puderam se aventurar na leitura das obras norteadoras da pesquisa: *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de Sigmund Freud (1996) e *História da sexualidade: vontade de saber*, de Michel Foucault (1977).

Essas duas obras foram eleitas pelo professor orientador, desde o momento em que foi submetida à banca examinadora da Secretaria Estadual de Educação, por serem dois textos fundamentais para a discussão moderna sobre a temática da sexualidade e, certamente, Freud e Foucault são dois teóricos suficientemente respeitados na história do pensamento ocidental que, aliás, garantiriam o arcabouço teórico necessário para a realização desta investigação. Outra motivação para a escolha desses pensadores se deu pelo fato de que suas perspectivas e ideias, em relação ao tema da sexualidade, são frequentemente reconhecidas como divergentes, e isso oportuniza, aos jovens pesquisadores, o debate de ideias e o estudo comparado como metodologia norteadora.

A implementação do projeto de Iniciação Científica da Educação Básica (ICEB) e sua submissão à Secretaria de Estado de Educação de Minas foi acordado com a gestão da Escola Estadual Presidente João Pinheiro para ser realizada com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, pois seria imprescindível para o bom andamento do projeto que os participantes fossem maduros o suficiente para serem entronizados na investigação de tema tão controverso, como é o caso da sexualidade. Os encontros se iniciaram em meados do mês de abril de 2022, com previsão de encerramento no mês de outubro do mesmo ano, contudo o projeto foi prorrogado para o mês de dezembro.

O projeto foi, inicialmente, apresentado ao corpo docente da escola em reunião convocada exclusivamente para esse fim. Os professores e os

coordenadores puderam tirar dúvidas e fazer sugestões, além de ficar cientes do projeto e da temática. Posteriormente, o projeto foi apresentado aos alunos, reunidos em assembleia, no primeiro seminário sobre o Ensino Médio promovido pela escola. Tiveram a oportunidade de ouvir sobre a proposta de trabalho, bem como sobre o tema a ser investigado: “Subjetividade e Sexualidade”. O convite para a participação foi feito aos alunos do terceiro ano, frisando a necessidade de comprometimento e seriedade. Nessa ocasião, 16 alunos manifestaram interesse, entretanto, somente 12 poderiam ser inseridos oficialmente como estudantes-pesquisadores. Os demais permaneceram como estudantes-pesquisadores voluntários.

Os primeiros encontros foram para familiarizar os estudantes com a temática, apresentar o projeto, definir os dias e a periodicidade das reuniões. Assim, ficou decidido que os encontros seriam semanais, nas quartas feiras, e que teriam a duração de duas horas. A empolgação dos estudantes era tanta que desejavam até mais encontros, dois por semana, mas foram dissuadidos pelo orientador para que as atividades do projeto não atrapalhassem os estudos ordinários.

Nos dois primeiros meses, foram lidos e estudados textos introdutórios, uma bibliografia secundária sobre o tema da sexualidade, com o intuito de preparar os estudantes para a leitura das obras eleitas de Freud (1996) e Foucault (1977). Nesse primeiro contato com exercício da leitura atenta e crítica, pôde-se perceber os pontos positivos e as vulnerabilidades dos estudantes-pesquisadores. Certamente a empolgação, o entusiasmo e a vontade de aprender foram tomados como pontos fortes, já a facilidade de dispersão na leitura e a falta de vocabulário foram os maiores desafios a serem enfrentados no decorrer dos encontros.

Depois de terem se familiarizado com os textos propedêuticos, introduziu a primeira grande obra a ser estudada: *Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de Sigmund Freud (1996). Tanto Freud como Foucault foram imprescindíveis para tentar circunscrever a sexualidade como modo de se compreender a subjetividade humana na relação consigo, ou seja, na dimensão da interioridade, do cuidado de si e das próprias construções e mecanismos

subjetivos, mas também na relação com os outros, nos quais colocamos expectativas e desejos. Esse enlace subjetivo e intersubjetivo pode ser verificado e atestado historicamente e, sem dúvida, muito do aparato cultural pode ser lido, interpretado e explicado a partir da temática da sexualidade.

O grupo de Iniciação Científica preocupou-se, em primeiro momento, na compreensão da sexualidade em sua dimensão geral, isso é, uma sexualidade pensada a partir das construções dos sujeitos com seus desejos, vontades, liberdades, traumas, vínculos afetivos, cuidados de si e na relação intersubjetiva. Por esse motivo, foi preciso estabelecer uma diferença entre os conceitos de sexo e sexualidade, na medida em que nossa proposta nunca foi estabelecer uma educação sexual na escola, mesmo sendo de primeira importância, ainda mais quando se trata de estudantes adolescentes que estão iniciando suas vidas sexuais. Entretanto, o objetivo da pesquisa foi analisar o conceito de sexualidade para além da relação sexual, como ato encerrado em si mesmo.

O sexo pode e deve ser objeto de reflexão, mas entende-se que sua análise e avaliação, bem como seus desafios próprios, seriam melhor circunscritos nas mãos de outros campos do saber, como a sexologia e afins, enquanto o interesse desta pesquisa esteve voltado às questões de maior amplitude, sejam culturais ou filosóficas. É justo dizer que o sexo foi muitas vezes mencionado nos encontros e, até mesmo, foi o assunto central em alguns outros. Talvez, porque seja um tema que ainda gera algumas curiosidades, sobretudo, entre adolescentes. Mas, a preocupação primeira da investigação, desde seu início, não foi restringir a pesquisa à questão do sexo, ainda que, em alguns momentos, o sexo tenha surgido como possibilidade de metáfora e exemplo didático.

A leitura de Freud foi essencial para dar ao grupo o caráter de investigação científica. Os estudantes ficaram encantados pelas ideias do autor, bem como pelo modo de escrita do texto. A terminologia freudiana foi assumida tão rapidamente e de maneira tão intensa que os estudantes começaram a usar os termos técnicos da psicanálise fora do ambiente da Iniciação Científica. “Recalque”, “inconsciente”, “sintoma”, “neurose”, “ato

falho”, tornaram-se cotidianos. E, verificou-se, igualmente, que estavam mais atentos para a percepção de si, dos seus próprios sentimentos e, também, à escuta uns dos outros. Nesse momento, firmamos um combinado, estaríamos sempre atentos e respeitosos quando algum membro do grupo estivesse falando, e que nenhum assunto particular seria veiculado fora do ambiente das reuniões do projeto. Assim, mais do que um grupo de estudos teóricos, o projeto tornou-se um círculo de apoio em que se poderia falar com segurança de assuntos íntimos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O escândalo de Freud

O primeiro texto investigado foi – *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de Sigmund Freud, publicado em 1905. Considerado por muitos como a obra mais importante e marcante de Freud sobre a sexualidade. O escândalo a que nos referimos é o de Freud ter desafiado a opinião popular e tradicional, vigentes em sua época, reportando o início da sexualidade à primeira infância, e não ao período da puberdade, como apregoado convencionalmente. Junto à ideia escandalosa da sexualidade precoce ou infantil, soma-se a análise e descrição, de modo até revolucionário, das formas anormais da sexualidade no enlace da sexualidade dita normal.

Freud faz uso, nesse texto, de uma linguagem simples, quase coloquial para evidenciar os problemas da sexualidade. Ainda que não se encontre nenhuma novidade que os pais e educadores já não conheçam por experiência nas manifestações próprias da sexualidade infantil, que podem ser observadas por todos os que estão familiarizados com as crianças. Segundo o psicanalista Jean-Michel Quinodoz (2007):

O público reagiu escandalizado à leitura dos *Três ensaios*, que tornaram Freud “universalmente impopular”, segundo Jones. A obra comprometerá por longo tempo as relações de Freud com o público. A partir dela, Freud passa a ser visto como uma mente obscena e perigosa (Quinodoz, 2007, p. 71).

Entretanto, não obstante as críticas, Freud continua obstinado a tornar a sexualidade objeto de reflexão como fenômeno a ser investigado a luz da ciência, desvinculando, assim, o tema da sexualidade da esfera moral e religiosa.

No decorrer dos encontros, através de uma leitura quase exegética, ficou claro que a sexualidade infantil desempenha, em Freud, um papel central na formação das neuroses dos adolescentes e dos adultos, sendo elas, portanto, de natureza fundamentalmente sexual. Isso não o transforma em um “pansexualista”, que reduz toda a conduta humana, ações e doenças à explicação sexual, como se tudo fosse explicado a partir do sexo, mas simplesmente infere-se que é a partir da sexualidade e, sobretudo, da sexualidade infantil que é possível conceber uma teoria que leve em consideração as pulsões e as repressões que são sintetizadas no famoso “Complexo de Édipo”.

A obra, *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (Freud, 1996) pode ser organizada em três partes: a primeira é dedicada às perversões (aberrações sexuais), a segunda dedica-se à sexualidade infantil e a terceira às formulações da puberdade. Para que esse relato não se estenda sobremaneira nos deteremos somente nas duas primeiras.

No primeiro momento, Freud contesta a opinião dominante entre os estudiosos da época de que as perversões, como a homossexualidade, são resultadas de uma degeneração constitutiva, um vício ou uma tara intrínseca. Freud propõe buscar a origem dessas “anormalidades” no desenvolvimento psicosexual infantil, isso é, na dimensão psíquica que tem sua origem nas relações e na dinâmica no núcleo familiar, em que o desejo, como satisfação e realização, está em jogo. Desse modo, há a compreensão de que tais “desvios” não podem ser caracterizados como inatos, mas adquiridos no processo de desenvolvimento da sexualidade humana (Freud, 1996).

Uma questão que aparece para ser respondida logo de início é: quais são os fatores que levam certas pessoas a fazerem uma escolha de objeto homossexual? Freud responde a essa questão recorrendo à bissexualidade, fundamentada no desenvolvimento embrionário do ser

humano que até certo período possui as duas características de gênero, homem-mulher, ideia relativamente aceita em seu tempo. Contudo, Freud foi o primeiro a postular uma bissexualidade psíquica, em que tendências masculinas e femininas coexistiram, desde a infância, em todo indivíduo e que a escolha de objeto definitivo dependerá da predominância de uma tendência sobre a outra (Freud, 1996).

Ainda na primeira parte, destaca-se outra conclusão de Freud que pode vir a chocar os mais conservadores, que é a afirmação de que os sintomas neuróticos não são resultantes unicamente da repressão da sexual normal, mas também, em parte, da repressão da sexualidade anormal. Ou seja, a disposição às aberrações não é um traço excepcional em alguns indivíduos, mas pertence integralmente a qualquer indivíduo, e isso pode ser observado nas tendências perversas manifestas em toda criança. Não haveria, portanto, uma sexualidade humana “normal” que não seja, ao mesmo tempo, perversa (Freud, 1996).

Na segunda parte, sobre a sexualidade infantil, Freud se opõe de maneira ainda mais incisiva ao pensamento segundo o qual a pulsão sexual está ausente durante a infância, aparecendo unicamente na puberdade, atribuindo essa ignorância sobre a sexualidade na criança ao que ele chama de amnésia infantil, isso é, sobre o fato de que os adultos não têm nenhuma ou quase nenhuma lembrança de seus primeiros anos de infância. Tanto o esquecimento da infância quanto a amnésia histérica, para Freud, teriam como causa a repressão. Para ele, ainda que a vida sexual das crianças possa ser observada por volta dos quatro ou cinco anos de idade, a pulsão encontra obstáculos, como a educação, a repulsa, o pudor e a moral. Desse modo, as forças pulsionais sexuais se desviariam de suas metas por força da repressão, buscando substitutos (Freud, 1996).

As pulsões sexuais manifestam-se, fundamentalmente, em caráter masturbatório durante a infância. Ligadas sempre a zonas erógenas (oral, genital e anal); a amamentação, as funções uretrais e o prazer da retenção ou expulsão intestinal seriam exemplos desse caráter masturbatório. A descoberta dessas zonas de excitação na infância levou Freud a cunhar uma expressão

emblemática em sua teoria, “predisposição perversa polimorfa”. É “predisposição perversa” porque diferentes partes do corpo da criança pequena apresentam, desde muito cedo, uma sensibilidade particularmente forte à erotização; e é “polimorfa” porque se destaca a grande variedade de zonas erógenas passíveis de excitação e prazer a serem despertadas (Freud, 1996).

2.2 “Não possuímos um corpo, somos um corpo”

Um momento significativo dos encontros foi quando os estudantes foram convidados a visitar outra escola do município para apresentar o projeto de Iniciação Científica aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio. A tensão tomou conta de todos, ao mesmo tempo que estavam empolgados com a oportunidade. Nessa ocasião, após uma explanação geral sobre o projeto e sua temática, foi possível realizar uma dinâmica de conscientização corporal, em que todos os participantes, tanto os estudantes-pesquisadores quanto os alunos da outra escola, foram vendados e colocados para experimentar toques variados, carinhos e afagos uns dos outros, sob o som tranquilizante de uma música instrumental de fundo, girando de maneira randômica, cada toque e carícia era oferecido por uma pessoa diferente cuja identidade permanecia em segredo. Ao final, todos sentavam-se, amontoados, a meia luz, para expor suas sensações, tanto positivas quanto negativas. Essa dinâmica foi tão proveitosa que foi repetida mais duas vezes, por ocasião de dois outros convites recebidos. Um dos convites foi feito pela mesma escola visitada, mas para outro turno, e o outro foi feito por uma grande empresa da cidade que trabalha com extração de silício. As duas oportunidades foram igualmente proveitosas e intensas. Essa dinâmica suscitou autoconhecimento, conscientização corporal e escuta atenta.

2.3 Michel Foucault e a crítica do saber sobre a sexualidade

Avançando nos estudos e na crítica, o grupo de Iniciação Científica, agora mais maduro, teve que dar adeus a Freud (1996), pelo

menos por um tempo, para ser introduzido no texto do segundo teórico proposto para estudo, Michel Foucault. E a obra eleita não poderia ser senão a *História da Sexualidade* (1977).

Uma primeira dificuldade que o grupo teve foi a de se desvincular dos termos freudianos, bem como das suas ideias, e passar a se inteirar do léxico próprio de Foucault. Os termos da vez seriam “discurso”, “saber”, “dispositivos de poder”, “biopolítica” e outros. A chave de leitura e análise do texto mudaria, mas o rigor e a atenção teriam que permanecer.

Michel Foucault foi escolhido como fundamentação teórica do Projeto de Iniciação Científica por sua importância como teórico contemporâneo e, em especial, por sua contribuição à temática da sexualidade. Há também um segundo motivo, seu contraste em relação à teoria de Freud (1996) e sua explícita crítica à psicanálise. O contraditório ou a contraposição teórica é de essencial importância na construção do saber científico na medida em que permite o estudo comparado como método de análise das ideias e dos textos.

A obra eleita para estudo foi *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (Foucault, 1977). Nesse primeiro volume, Foucault apresenta a descrição da biopolítica como instrumento de poder, em que se é possível gerir as relações sociais e institucionais com o objetivo de governar a vida da população a partir da criação do discurso, isso é, de um saber sobre a sexualidade.

A partir de uma perspectiva histórica, Foucault (1977) analisa e descreve as relações familiares baseando-se na análise do que ele entende como dispositivos de poder, dispositivos que exercem um poder sobre os corpos e sobre as vidas das pessoas. A sexualidade desponta como um desses dispositivos, somados à imposição da conjugalidade, sob a égide da fidelidade e da aliança indissolúvel; e a criação da histeria como doença da mulher sob a qual a mente e os corpos femininos poderiam ser domados pelo saber psiquiátrico, sobretudo, no que se refere ao prazer livre, dito perverso.

Há, para Foucault, um discurso de denúncia, apregoado por muitos intelectuais, de que nossa sociedade teria passado por um período vitoriano de repressão, que teria sujeitado a sexualidade somente ao lugar

da reprodução e imposto sobre ela uma mudez hipócrita e profunda. Esses teóricos da repressão, entre eles Freud, se valem do argumento poderoso de que anteriormente ao regime vitoriano ainda vigoraria o direito à sexualidade livre, aberta, sem a imposição do segredo e do disfarce. Para esses teóricos, os códigos morais sobre a sexualidade eram quase inexistentes, não tão rigorosos, puritanos e policialescos como após o séc. XVIII, que trouxera, junto à burguesia, o pudor e o encarceramento da sexualidade ao espaço conjugal ou ao consultório médico. Deixando, assim, a sexualidade sem nenhum reconhecimento e legitimidade.

Existiria, para Foucault, um bastião de sexualidades ilegítimas que resistiria contra todos os esforços da burguesia em execrá-las. Por mais que fossem jogadas ao submundo do silêncio ainda possuiriam um lugar, mesmo que circunscritas ao lucro, esse seria a casa de prostituição e até mesmo o consultório psiquiátrico. Sobre isso, Foucault escreve:

[...] no mais seguro e mais discreto espaço entre divã e discurso: ainda um murmúrio lucrativo em cima de um leito e se a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder saber e sexualidade, só se pode liberar a um preço considerável (Foucault, 1977, p. 9).

A única justificativa para a teoria da repressão da sexualidade estaria no fato de que depois de séculos de livre expressão a sexualidade seria ardisadamente silenciada com a ascensão da burguesia. Assim, para o filósofo, sob ótica da repressão, se justificaria um causa política que instigaria a sociedade a cada vez mais falar sobre o sexo, de maneira prolixa, criando um saber e um discurso sobre a sexualidade que beneficiaria ninguém menos do que o próprio locutor, que seria identificado como um resistente, um revolucionário, um moderno que enfrenta a lei e promete um “novo paraíso” em que a sexualidade estaria livre das garras do mundo vitoriano (Foucault, 1977).

A hipótese repressiva da sexualidade, portanto, faria surgir as ciências do sexo, os saberes sistematizados, a ponto de a sexualidade se tornar dispositivo de normatização e até mesmo de patologização, ou seja, um dispositivo de poder e controle dos corpos, dos indivíduos e das

sociedades. Portanto, para Foucault, a sexualidade não foi de fato reprimida, mas usurpada do seu lugar de irreverência, riso e festa para se tornar discurso, meticuloso, normalista, médico e frio.

A leitura e estudo de Michel Foucault (1977) pareceu ser um desafio maior. O texto é eloquente, o vocabulário é técnico, e as ideias são apresentadas em grande parágrafos e longos períodos. O que exigiu mais dos estudantes-pesquisadores. Entretanto, cada ideia compreendida causava mais admiração pelo filósofo e, por consequência, mais interesse e vontade de estudar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ainda que o estudo dos textos e as discussões teóricas sobre a sexualidade tenham sido a força motriz do projeto de Iniciação Científica, é certo que isso só não sintetiza bem toda a experiência que o grupo teve durante os seis meses de encontro semanais. Muitas expectativas surgiram tão logo foram iniciados os encontros. Como seria integrar um projeto de Iniciação Científica? Quais e como seriam tratados os assuntos? Como é ter um professor disponível para orientação dos estudos? Essas e outras perguntas surgiram de maneira espontânea, talvez motivados pela expectativa de uma nova experiência, novos amigos, novos assuntos e, com toda certeza, uma nova forma de estudar.

Paulatinamente os encontros tornaram-se mais familiares, mais íntimos e amigáveis. Todos tinham a oportunidade de expor uma ideia e de fazer questionamentos. Foi criada uma atmosfera de confiança que permitia, inclusive, a partilha pessoal de assuntos íntimos com a naturalidade com que se conversa com amigos. Nos encontros imperou o respeito mútuo e o cuidado com o outro. Não havia espaço para a repressão das ideias ou em expor as dúvidas que porventura surgiam entre uma leitura e outra.

O percurso que o grupo fez possibilitou o alargamento dos horizontes de sentido sobre o mundo e sobre cada um individualmente. A compreensão de mundo foi enriquecida, na medida em que crescia

igualmente a compreensão interna de cada um. Os assuntos abordados deram ensejo para a reflexão pessoal, possibilitaram um certo grau de autoconhecimento e de escuta atenta. O corpo, o desejo, o trauma e sobretudo o inconsciente tornaram-se termos familiares, que foram apropriados no vocabulário de cada um dos membros.

Cada momento vivido oportunizou os aprendizados. A meditação guiada. As dinâmicas corporais, os filmes propostos e, sobretudo, a oportunidade de apresentar o projeto para outras pessoas, foram experiências ricas de ensino e aprendizado. Um aprendizado que não se encerra no término deste projeto, pelo contrário, ele impulsiona a todos os estudantes-pesquisadores a projetarem no futuro o desejo do saber.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi uma ótima oportunidade de estudo e investigação, tanto para o professor-orientador como para os estudantes-pesquisadores. O grupo pôde se reunir semanalmente e criar laços de amizade e respeito mútuo. A seriedade do estudo e o respeito para com os textos propostos não foram empecilho para que se desenvolvesse uma atmosfera alegre e cheia de afeto nos encontros.

Num primeiro momento, o tipo de escrita científica e a linguagem rebuscada dos teóricos foi um desafio, mas com paciência e empenho foi rapidamente contornado. As discussões foram profícuas e intensas, e os exemplos e testemunhos pessoais foram de uma riqueza incalculável.

Conhecer a fundo teóricos da estatura de Freud e Foucault foi importantíssimo para a formação intelectual e pessoal de cada um dos participantes do projeto. O carisma da escrita de Freud foi um ponto marcante, o teórico tornou-se “membro” do grupo e, com certeza, fez discípulos. Foi propiciado a todos os membros do projeto a grande oportunidade de experimentar o discurso científico como antídoto para qualquer futuro obscurantismo. Por fim, a sexualidade foi desmistificada e desinstalada do seu aspecto reducionista para ser compreendida como condição de subjetivação.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

QUINODOZ, J. *Ler Freud: Guia de Leitura da Obra de S. Freud*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER:

UM PROBLEMA URGENTE A SER COMBATIDO E INVESTIGADO

Alan Aparecido Alvarenga Dias¹, Ana Carolina Garcia; Brian Faria Amado¹, Camile Vitoria da Silva Pedroso¹, Cauan Henrique de Jesus Barros¹, Gabriel Pereira Paes Buchiga¹, João Marcos dos Santos Alvarenga¹, Maria Eduarda Souza de Lima¹, Nicolly Olinda Resende¹, Ystefhane Ketilyn de Alvarenga¹, Maria Dorotea Godinho da Fonseca Guedes², Gabriel do Nascimento Vieira³

1 INTRODUÇÃO

Este projeto teve como propósito levar informações, visando a conscientização, do problema da violência contra a mulher. Através de aspectos conceituais, buscou-se mostrar os diferentes significados que definem a violência e discutir o papel da educação, em geral, e da educação escolar, em específico, para preparar os alunos para novos tipos de relações sociais que diminuam violência. Entre os assuntos, tratou-se da violência doméstica contra a mulher em seus diversos tipos: física, psicológica, moral, sexual, intrafamiliar, patrimonial. Lima (2014), ao citar Zaluar (1999), define violência como uma palavra proveniente

1 Escola Estadual Getúlio José de Soares (Perdões/MG).

2 Orientadora, Escola Estadual Getúlio José de Soares (Perdões/MG), maria.fonseca.guedes@educacao.mg.gov.br.

3 Tutor, Escola Estadual Levi Durães Peres (Montes Claros/MG), gabriel.vieira@educacao.mg.gov.br.

[...] do latim *violentia*, que remete a vis (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo em exercer a sua força vital). Esta força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar um ato como violento, percepção esta que varia cultural e historicamente (Zaluar, 1999, p. 8 *apud* Lima, 2014, p. 23).

As atividades e os tópicos do projeto foram focados nos acontecimentos que ocorrem em nosso país com relação à violência, e tiveram como objetivo mostrar que não só no nosso país, mas em todo mundo, a cada ano, pessoas perdem a vida ou sofrem de ferimentos não fatais que apresentam danos psicológicos. Além disso, reconhecer aquelas situações em que as pessoas sofrem de humilhação e exposição, incluindo as de cunho sexual sem consentimento, dependência econômica e outros tipos de opressão.

O presente projeto tem a intenção de tornar compreensíveis tais assuntos, trabalhando-os de forma contextualizada. Dessa forma, serão criadas situações comuns ao dia a dia, aproximando o conhecimento científico da nossa realidade, aproveitando inclusive as situações previstas no calendário escolar para dar visibilidade e discutir o tema.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que os objetivos do projeto pudessem ser alcançados, foi realizada pesquisa de opinião de cunho quantitativo através de questionários; entrevistas anônimas; análise de documentos, como a lei Maria da Penha, artigos científicos e matérias de jornais que conceituam e mostram dados sobre a violência contra a mulher. Foram realizados, ainda, debates sobre as diversas formas de violência contra a mulher e sua manifestação em diferentes esferas, contamos com convidados e especialistas no assunto que contribuiriam com nossa análise e reflexão sobre os principais grupos atingidos pela violência doméstica, partindo sempre da nossa realidade e comunidade. As palestras realizadas contribuiriam para a conscientização dos estudantes e da comunidade sobre a gravidade das

diversas formas de violência contra a mulher na família, na sociedade e na própria comunidade onde estão inseridos.

A realização do projeto teve início no mês de agosto de 2021 e término em novembro de 2022. Contamos com o apoio da diretoria da Escola Estadual Professor Getúlio José Soares, assim como de professores de outras disciplinas que se interessaram pela proposta e, em especial, pelos resultados que podemos alcançar em toda a comunidade escolar.

Cada tema estudado foi estabelecido a partir de relações entre a história do nosso país, onde a violência contra a mulher é uma das grandes chagas da nossa sociedade. Segundo Paulo (2021), “uma em cada quatro mulheres acima de 16 anos afirma ter sofrido algum tipo de violência no último ano de 2021 no Brasil, durante a pandemia da Covid-19”. Diante disso, visamos também promover reflexões sobre os valores humanos e destacar a importância da educação no desenvolvimento do ser humano. O objetivo central, além de mostrar que a violência contra a mulher aflige a todos em todo o mundo, é conhecer as possibilidades de superação, ainda que com grande desafio. Para tanto, a participação e contribuição de todos e todas foi essencial.

Conforme cronograma, em 2022, demos início às atividades de pesquisa descritiva, como questionários e entrevistas anônimas; estudos sobre a lei Maria da Penha; debates sobre violência contra a mulher; análise dos dados do Atlas da Violência; palestras e campanhas contra a violência, através de criação de folder, podcasts e pôster pelos alunos. Em seguida foram feitas coletas e análises de notícias sobre a violência no Brasil e colhidos depoimentos da comunidade sobre como veem a violência no Brasil e na sua comunidade. Posteriormente realizou-se uma visita a Delegacia da Mulher, no município de Lavras, para conhecer os procedimentos realizados na apuração de uma denúncia. Finalmente, encerrando o projeto, promovemos o encontro de toda comunidade escolar com famílias, autoridades municipais e comunidades circunvizinhas, onde estão inseridos os estudantes, levando ao conhecimento de todos o resultado final do nosso trabalho através de uma exposição.

Sabemos que o nosso sucesso está vinculado às mais diversas formas de aprendizagem proporcionadas pelos educadores. Queremos uma sociedade formada por cidadãos críticos e autônomos. Sendo assim, a escola deve ter como proposta a apresentação de uma nova forma de trabalhar, buscando meios mais interessantes que nos possibilite realmente a reflexão e a participação. Os projetos de pesquisa de Iniciação Científica é uma forma de incentivo para nós alunos, em que destacamos a importância do reconhecimento do nosso trabalho desenvolvido, uma vez que apresentamos os resultados para a comunidade escolar e para a comunidade maior, da qual fazemos parte.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo do projeto, pudemos perceber que, à medida que as atividades foram sendo desenvolvidas, nos envolvemos mais com a proposta. O conhecimento é uma ferramenta que transforma. Quando se relaciona o processo de aprendizagem ao contexto de nossa vivência, somos motivados a participar ativamente em nossa comunidade, a exercer a cidadania, respeitando o meio em que vivemos e a sociedade em geral.

A seguir, apresentamos resultados das entrevistas realizadas. Na Tabela 1 observamos que ao perguntarmos em que consiste a violência contra a mulher, verificamos que 59,5% apontaram que a definição seriam agressões físicas e psicológicas, enquanto 21,6% acreditam que consiste em assédios sexuais e morais. Na Tabela 2, podemos ver que ao serem questionados sobre o motivo, 66,7% atribuíram ao machismo predominante na maioria dos homens, sendo que 15,6% afirmam que seria um problema na educação e na falta de limites no comportamento social, 15,6% apontaram que seria a sensação de impunidade provocada pela demora e ineficácia das medidas punitivas. Ao serem perguntados sobre as consequências da violência contra a mulher, 71,8% dos respondentes apontaram traumas físicos e psicológicos, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 1: Pergunta 1 – Em que consiste a violência contra a mulher?

Alternativa	Respostas	%
Xingamentos e ofensas verbais	2	5,5
Controle e monitoramento do celular e da roupa	1	2,6
Agressões físicas e psicológicas	22	59,5
Assédios sexuais e morais	8	21,6
Cerceamento da liberdade de ir e vir, e criação de dificuldades para a inserção da mulher no mercado de trabalho	4	10,8
Total	37	100

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Tabela 2: Pergunta 2 – Quais as causas da violência contra a mulher?

Alternativa	Respostas	%
O fato de ser mulher e não desfrutar de uma boa condição financeira	1	2,5
Pelo fato de vestir roupas provocantes	0	0
O machismo que predomina no comportamento da maioria dos homens	26	66,7
A sensação de impunidade provocada pela demora e ineficácia das medidas	6	15,4
Um problema na educação e na falta de limites do comportamento social	6	15,4
Total	39	100

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Tabela 3: Pergunta 3 – Quais as consequências da violência contra a mulher?

Alternativa	Respostas	%
Traumas físicos e psicológicos	28	71,8
Insegurança e medo	6	15,4
Dificuldades financeiras e limitações das condições de sobrevivência	1	2,4
Desestruturação familiar e afetiva	2	5,2
Aumento das vulnerabilidades sociais e humanas	2	5,2
Total	39	100

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Procuramos saber, ainda, sobre a relevância do estudo da temática da violência contra a mulher, como demonstrado abaixo na Tabela 4. 92,3% dos entrevistados apontaram ser muito importante a discussão sobre esse tema. Ao serem questionados sobre quais os tipos de agressões mais comuns sofridos pelas mulheres, as respostas variaram entre serem tratadas como “sexo frágil” e consideradas pouco inteligentes para 28,6%. 26,3% afirmam que as mulheres são submetidas a constrangimentos e abusos por sua condição de mulher, enquanto 21,1% afirmam que elas são tocadas ou sofrem assédio em razão de sua condição de mulher.

Tabela 4: Pergunta 4 – Em sua opinião, qual a relevância dessa temática da violência contra a mulher?

Alternativa	Respostas	%
Muito importante	36	92,3
Pouco importante	0	0
Irrelevante	3	7,7
Muito relevante	0	0
Pouco relevante	0	0
Total	39	100

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Tabela 5: Pergunta 5 – Quais os tipos de agressões mais comuns sofridas pelas mulheres, simplesmente pelo fato de serem mulheres?

Alternativa	Respostas	%
Serem tratadas como “sexo frágil” e pouco inteligentes	11	28,9
Desconfiança na capacidade da mulher em ocupar determinadas funções ou cargos de gerência ou de chefia	5	13,2
Serem tocadas ou sofrerem assédio	8	21,1
Sofrerem atos de misoginia quando são tratadas com desprezo e aversão pelo sexo feminino	4	10,5
Se submeterem a constrangimentos e abusos	10	26,3
Total	38	100

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Por fim, questionamos aos entrevistados se eles conhecem mulheres que sofreram algum tipo de violência (Tabela 6) e quais os tipos de violências que essas mulheres sofreram (Tabela 7). A metade dos entrevistados respondeu que não conhece (51,3%), enquanto 25,6% apontaram que sim e 13,1% que talvez. Sobre o tipo de violência, 32% responderam violência física, 22 % violência psicológica, 20% violência moral e 18% violência sexual.

Tabela 6: Pergunta 6 – Você conhece mulheres que sofreram algum tipo de violência?

Alternativa	Respostas	%
Sim	10	25,6
Não	20	51,3
Talvez	5	13,1
Se sim, indique quantas (3)	1	2,5
Se sim, indique quantas (4)	1	2,5
Se sim, indique quantas (7)	1	2,5
Se sim, indique quantas (várias)	1	2,5
Total	39	100

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Tabela 6: Pergunta 7 – Marque os tipos de violências que essas mulheres sofreram

Alternativa	Respostas	%
Violência moral	8	20
Violência psicológica	9	22
Violência física	13	32
Feminicídio	3	8
Violência sexual	7	18
Total	40	100

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Os resultados do projeto foram avaliados durante todo o desenvolvimento, através da observação do nosso desempenho e interesse na participação das tarefas propostas. Atualmente, a violência contra as mulheres é entendida não como um problema de ordem privada ou individual, mas como um fenômeno estrutural de responsabilidade da sociedade como um todo. Vários debates e rodas de conversas foram feitas, em que nós alunos fizemos depoimentos e avaliamos a proposta e a maneira como foi transmitido o conteúdo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto nasceu da preocupação de alertar, prevenir e de chamar a atenção de nós, alunos, para atos violentos e desmoralizantes contra a mulher. O ambiente onde mais ocorre a violência contra a mulher é no interior das próprias residências. Esses valores e comportamentos são passados de geração em geração, ligados à cultura patriarcal, mas também é entendida como um fenômeno estrutural, de responsabilidade da sociedade como um todo.

Outro fator é a necessidade de pesquisar a relação entre drogas e violência doméstica contra a mulher, pois as drogas, principalmente o álcool, teve relevância no depoimento de algumas vítimas.

Por fim, entendemos que a violência contra a mulher deve ser enfrentada com medidas de políticas públicas voltadas para a proteção, a assistência, a aplicação de penalidades, a divulgação dos números crescentes de violação de direitos e crimes contra a mulher. Estamos fazendo a nossa parte com campanhas através de *folders*, entrevistas e conscientização de pessoas da comunidade, na qual convivemos.

REFERÊNCIAS

LIMA, A. G. *Violência e Criminalidade na Sociedade Anapolina: políticas públicas de ressocialização de delinquentes*. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociedade) – Centro Universitário de Anápolis, Anápolis, 2014.

PAULO, P. P. Uma em cada quatro mulheres foi vítima de algum tipo de violência na pandemia no Brasil, aponta pesquisa. *Portal G1*, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/07/1-em-cada-4-mulheres-foi-vitima-de-algum-tipo-de-violencia-na-pandemia-no-brasil-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 11 set. 2021.

PARTE 3

IMPACTOS SOCIAIS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS



A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E SEUS IMPACTOS SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE VERDELÂNDIA

Camila Penha Oliveira¹, Hemilly Nauane Lopes Lima¹, Joubert Herik Gomes Rocha¹, Lara Vitória Miranda Monção¹, Laiz Renata Batista Lima¹, Lucas Kauê Fiuza Magalhães¹, Maria Eduarda Alves Batista¹, Osvaldo Pereira Silveira Júnior¹, Samila Maciel Rodrigues¹, Sarah Vitória Barbosa Dias¹, Emanuela Rodrigues de Brito², Flávia Roberta Alves Pinto³

1 INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Maria Matos Silva situa-se no município de Verdelândia, Norte de Minas Gerais. A instituição de ensino oferece atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio Regular, e Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio. Destacamos que a referida escola é a única unidade escolar que oferece o Ensino Médio na região, sendo um dos principais espaços de convivência dos adolescentes e jovens do município. Conforme dados do censo demográfico, disponível no Instituto de Geografia Estatística (IBGE), o município tinha uma população residente de 8.346 habitantes com

1 Escola Estadual Maria Matos Silva (Verdelândia/MG).

2 Orientadora, Escola Estadual Maria Matos Silva (Verdelândia/MG), emanuela.brito@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Professora Alaíde Lisboa de Oliveira (Belo Horizonte/MG - Metropolitana A), flavia.alves.pinto@educacao.mg.gov.br.

projeção de 9.443 habitantes para o ano de 2020 (IBGE, 2021). Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é igual a 0,584, considerado médio, ocupando a posição 809º entre os 853 municípios mineiros.

Diante do alto índice de adolescentes grávidas no município, faz-se necessário o debate acerca da atual situação, uma vez que a gravidez precoce acarreta consequências diversas. Dessa forma, o presente projeto proporcionou a discussão sobre o tema e buscou sensibilizar os alunos e a comunidade escolar para as questões relativas à gravidez na adolescência, apresentando informações sobre em que contexto elas ocorrem, quais são as políticas públicas e programas que o município desenvolve, e as consequências de uma gravidez precoce e indesejada.

Segundo Araújo Filho (2011 *apud* Araújo *et al.*, 2016), a gravidez na adolescência produz uma série de fatores que impactam a vida pessoal, emocional e comportamental das adolescentes, refletindo em seu meio familiar, educacional e social.

Segundo dados do Ministério da Saúde – Secretaria de Vigilância em Saúde, em 2018, a participação das adolescentes entre 10 e 19 anos representou 15,5% do total de partos (nasceram 456.128 bebês filhos de mães adolescentes). Em 2019, observa-se redução para 14,7% do total de partos no país (419.252 filhos de adolescentes). Considerando que em 2000 os nascidos vivos de adolescentes representavam 23,4% do total de partos no país, a redução entre 2000 e 2019 foi de 37,2%. Observa-se uma redução nos índices de gravidez na adolescência no Brasil, porém, os índices permanecem altos.

Nesse contexto, o município de Verdelândia possui uma taxa de participação das adolescentes no total de partos acima da taxa nacional. De acordo com dados do Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos em 2018, a participação das adolescentes entre 10 e 19 anos representou 28,5% do total de partos. Em 2019, diferente do Brasil, observa-se um aumento da taxa para 31% do total de partos no município. Considerando que em 2000 os nascidos vivos de adolescentes no município representavam 34,8% do total de partos, a redução entre 2000 e 2019 foi apenas 10% nos últimos 10 anos, inferior à taxa de redução no país que foi de 37,2%.

Outro ponto a ser destacado é que no ano 2000 a taxa de participação das adolescentes entre 10 e 19 anos nos partos, no município, foi 49% maior que a taxa nacional; em 2019 essa diferença aumentou, sendo a taxa de participação das adolescentes entre 10 e 19 anos nos partos no município 97% maior que taxa nacional.

Percebe-se que nos últimos 10 anos o número de gestações nessa faixa etária vem decrescendo lentamente, principalmente no município. Assim, esse é um problema que tem trazido grande preocupação por parte da escola, uma vez que mães adolescentes tendem a abandonar os estudos para criarem seus filhos, gerando prejuízos profissionais futuros e conflitos familiares.

São vários os fatores que influenciam a gravidez na adolescência, e junto a ela vem os inúmeros impactos sociais causados na vida da adolescente e na comunidade. Por isso este estudo foi realizado para obter mais informações que ajudaram a descobrir quais são os principais fatores que levam as adolescentes a engravidar precocemente: a falta de conhecimento em relação a contracepção, o início precoce da vida sexual, a falta de diálogo por parte dos pais, a falta de campanhas informativas por parte dos profissionais de saúde e das escolas.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa deu início a partir do estudo e da análise dos índices de adolescentes grávidas no município, com base nos dados levantados junto a secretaria de saúde e assistência social. Foi utilizado como método a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, realizada com meninas adolescentes entre 15 e 19 anos, e mulheres maiores de idade, dos 20 aos 25 anos, que engravidaram no período da pré-adolescência ou na adolescência, no município de Verdelândia, Norte de Minas Gerais. Realizamos fonte direta de coleta de dados, através de visitas domiciliares, com questionário contendo questões objetivas e subjetivas.

O estudo foi realizado com 13 adolescentes residentes na cidade e algumas residentes nas comunidades rurais do município. A amostra foi composta por 7 adolescentes e 6 mulheres que engravidaram durante a

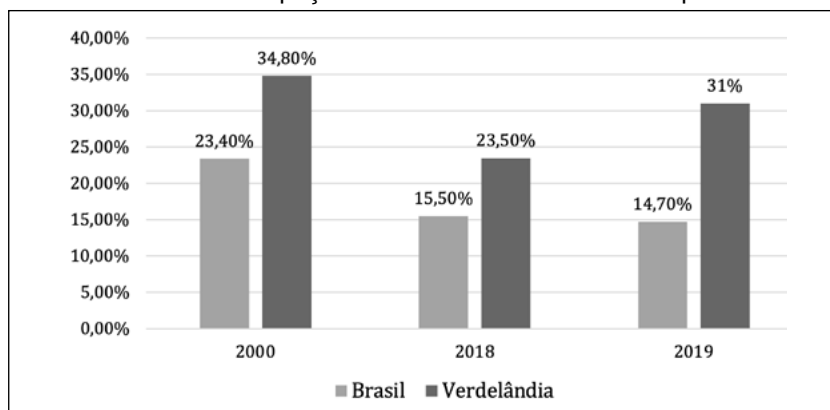
pré-adolescência ou na adolescência. Algumas adolescentes convidadas a participar se recusaram por não entenderem a proposta, por medo do que seria perguntado no questionário e pelos julgamentos que elas consideravam que poderiam sofrer após os resultados da pesquisa, sendo esse um dos fatores que interferiram para um menor número de adolescentes participantes.

A pesquisa foi submetida ao comitê orientador de ética em pesquisa do Programa de Iniciação Científica na Educação Básica – ICEB, consentida e assinada pelos responsáveis das adolescentes menores de idade, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, levando-se em consideração os aspectos éticos em pesquisas que envolve seres humanos, conforme descrito na Resolução nº 466/12.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa teve como objetivo identificar, analisar e refletir as principais consequências da gravidez na adolescência e quais são os impactos sociais causados na vida das adolescentes.

Gráfico 1: Participação das adolescentes no total de partos



Fonte: Sistema de Informação Sobre Nascidos Vivos – Relatório (Verdelândia, 2021).

Diante os dados apresentados, podemos observar como é significativa a participação de partos na adolescência em Verdelândia em relação ao

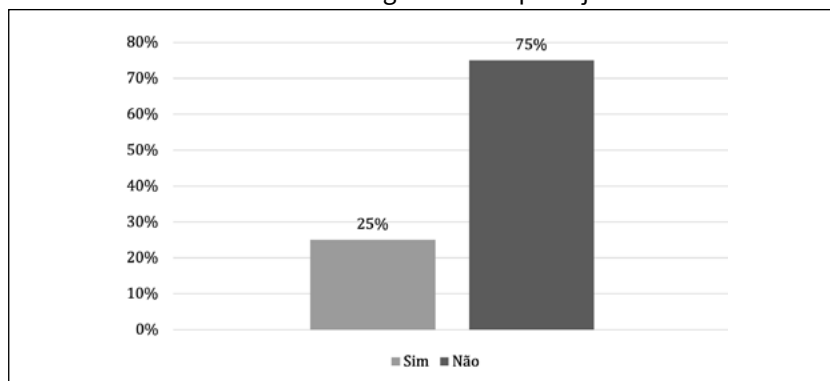
Brasil. Com base nos dados coletados foram identificados alguns fatores que influenciam a gravidez precoce. Um deles está relacionado ao início precoce da vida sexual. O estudo constatou que as adolescentes iniciam a vida sexual por falta de informações e falta de um relacionamento aberto com os pais. Para Vilela (2010), sexóloga e diretora do Instituto Kaplan,

A falta de diálogo com os pais é um ponto forte na vulnerabilidade dos adolescentes à gravidez na adolescência! Os estudos mostram que as meninas que conversam com seus pais sobre sexo, engravidam menos na adolescência do que aquelas que não têm esta mesma oportunidade. Muitas meninas desejam ir ao ginecologista, mas têm medo de pedir aos pais para fazer esta consulta. Assim, resolvem sem conversar com familiares ou consultar um médico, a contracepção ou a “não” contracepção que lhe convier, segundo a sua própria avaliação - de alguém que está no início da vida e que pouco pode enxergar sobre as consequências de se ter um filho na adolescência (Vilela, 2010).

Segundo Moreira *et al.* (2007) *apud* Carvalho (2012), na atualidade, os jovens estão tendo que “adulcerem precocemente”, frente ao exercício da sexualidade cada vez mais cedo, levando o adolescente a entrar na vida adulta, mesmo não estando ainda preparado psicologicamente. Eles vivem a sexualidade com base nas referências que envolvem seu imaginário, influenciados pelos amigos, pelo que vê na televisão, em casa, nas ruas, e até por meio da sua própria intuição.

Ao serem questionadas se a gravidez foi planejada, 75% relataram que sua gravidez não foi planejada, e 25% foram planejadas.

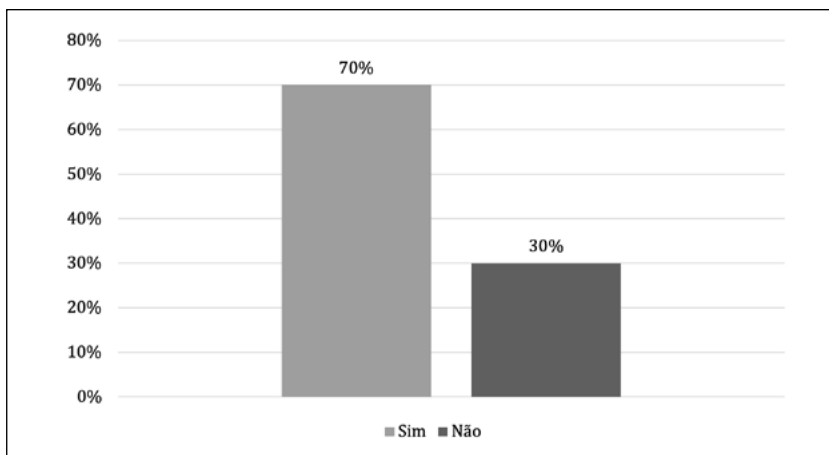
Gráfico 2: A sua gravidez foi planejada?



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Segundo Priestschet (2011) *apud* Melo e Martins (2022), a gravidez não planejada é responsável por uma série de agravos ligados à saúde reprodutiva materna e perinatal, e apresenta risco de ansiedade e depressão, portanto a ocorrência acarreta impactos importantes na oferta dos cuidados do pré-natal, na orientação sobre o aleitamento materno e nas taxas de mortalidade infantil. Os pesquisadores ainda relatam que mesmo com a possibilidade de orientação sobre cuidados e prevenção à gravidez fora do ambiente familiar, como a escola ou a Unidade Básica de Saúde – UBS, 30% das meninas não tiveram nenhuma orientação, o que evidencia a necessidade de realizar programas relacionado ao assunto mais frequentemente no município.

Gráfico 3: Você já teve alguma orientação da escola, comunidade, unidade de saúde, sobre cuidados e prevenção à gravidez?

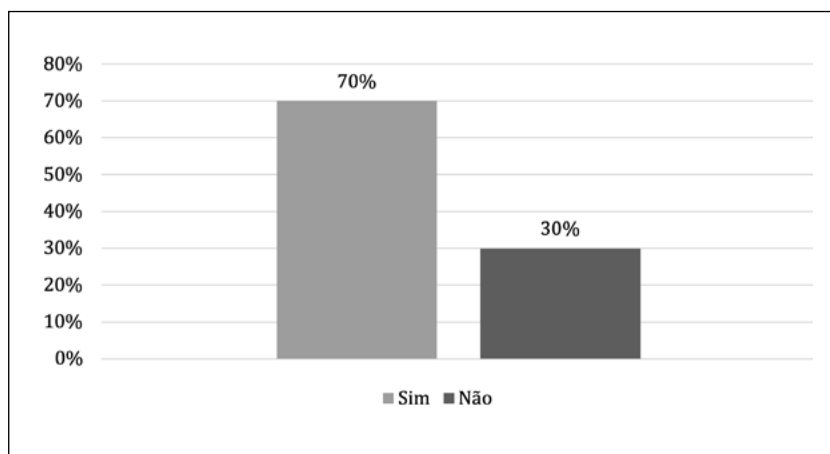


Fonte: Elaboração própria, 2022.

O conhecimento sobre as DST também deve ser trabalhado nesses programas, uma vez que a saúde dos adolescentes necessita de um olhar diferenciado por parte da equipe multiprofissional, a fim de assegurar a passagem por essa etapa de vida com riscos biológicos ou emocionais reduzidos, através do cuidado com abordagens técnicas seguras e humanizadas (Santos; Silva, 2000 *apud* Diniz, 2010).

Quando questionadas sobre o acesso a métodos preventivos, as entrevistadas informaram que, na época que engravidaram, era de extrema dificuldade para uma menor de idade comprar, a maioria das meninas poderiam pedir para pessoas próximas e maiores de idade comprar para elas. Entretanto, conforme o gráfico abaixo, 30% das adolescentes entrevistadas disseram que nunca fizeram nenhum uso de métodos contraceptivos.

Gráfico 4: Você usou algum método contraceptivo?



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Sendo assim, mesmo considerando a porcentagem de apenas 30% de adolescentes que não usaram o contraceptivo, isso não deixa de ser algo perigoso e preocupante para a saúde pública, pois são vários os riscos que envolvem uma vida sexual desprotegida. Com isso é necessário que as instituições, família, escola, área de saúde e sociedade, pensem em estratégias que ajudem a diminuir esses índices e quebrar com o “tabu” que existe em relação às orientações para uma sexualidade madura e segura, apresentando suas responsabilidades e consequências, promovendo palestras para uma abordagem ampla sobre o tema, pois a desinformação sobre relação sexual é um dos fatores que contribuem para a gravidez precoce e possibilita ainda outro conflito, como a evasão escolar.

Conforme dados da nossa pesquisa, em média 40% das adolescentes grávidas tiveram a necessidade de interromper o seu período escolar, e essa mesma porcentagem diz que a gravidez influenciou diretamente nos seus sonhos e metas. A evasão escolar traz grandes consequências na vida das adolescentes, causando uma deficiência sócio escolar, que vem junto da desinformação, criando assim uma dificuldade no mercado de trabalho. De acordo Santin (2019), um estudo realizado analisou que a gravidez na adolescência pode afetar economicamente a vida de mulheres, esses dados mostraram que há uma queda de 1,3 anos na escolaridade das mulheres que tiveram filhos com menos de 20 anos, e a probabilidade de entrar em um mercado formal reduz em 12 pontos percentuais. Ainda, segundo a pesquisa, uma boa porcentagem conseguiu concluir os seus estudos ou não tem dificuldade em continuar estudando, entretanto 15,4% não conseguem ou não conseguiram concluir, tornando-se preocupante visto que para que se tenha um emprego com condições de trabalho satisfatórias e uma vida, relativamente, estável, é indispensável a conclusão, pelo menos, do Ensino Médio escolar. Ademais, 38,5% tiveram suas metas profissionais feridas, pois quando a atividade sexual precoce leva à gravidez, há consequências a longo prazo, visto que as dificuldades advindas após o período gestacional atrapalham a vida das adolescentes (Freitas, 1990 *apud* Diniz, 2010).

Algumas adolescentes ainda relataram que sofreram julgamentos da sociedade, ao contrário de serem acolhidas. O julgamento que a sociedade impõe sobre as adolescentes causam um abalo emocional que pode criar crenças limitantes, como colocando-as em desespero sobre o seu futuro acadêmico e econômico, como diz Maquiavel “Poucos veem quem somos, mas todos veem o que aparentamos” (Maquiavel, 1976).

Tendo isso em vista os resultados preocupantes da pesquisa, podemos apontar ser necessário um aprimoramento das medidas usadas para motivar o avanço das adolescentes no processo educativo, como a criação de definições de planos futuros. Eliminando assim grande parte das crenças limitantes e ajudando no apoio a diminuição do número de

desistências escolares por conta da gravidez. O fato é que é necessário buscar ações com o objetivo de disseminar informações sobre medidas preventivas e educativas que contribuam para a redução da incidência da gravidez na adolescência, de forma que as adolescentes tenham seus direitos garantidos e respeitados, conforme rege a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de Iniciação Científica permitiu que um tema muito importante, como a “Gravidez na adolescência”, que é muito comum na cidade de Verdelândia (cidade consideravelmente pequena, com bastantes comunidades rurais ao seu redor), e que vem se agravando na atualidade fosse mais discutido no território. Adolescentes e pré-adolescentes grávidas sem apoio dos pais ou dos parceiros, sofrem julgamento da sociedade, dificuldade de concluir os estudos e de inserção no mercado de trabalho, entre outros. O projeto mostrou o quanto é importante falar sobre o assunto, além de proporcionar uma visão melhor a respeito da situação vivida por essas adolescentes.

Durante o processo para realização da pesquisa, alguns desafios foram encontrados, como a dificuldade de algumas adolescentes em participarem por medo da divulgação, insegurança, vergonha frente às perguntas do questionário. Em contrapartida, as adolescentes participantes se sentiram importantes em fazer parte de uma discussão que tem como objetivo ampliar o debate e a criação de políticas públicas a respeito do problema.

Sendo assim, o presente trabalho concluiu que é imprescindível o estudo das atividades por parte da saúde e da educação quanto à disseminação de informações sobre a gravidez precoce ocorrida em adolescentes do município, vale ressaltar que, não só as meninas adolescentes devem ser foco desses programas, mas os meninos também. É preciso que a escola, a secretaria de saúde e a sociedade civil desenvolvam atividades que incentivem o diálogo entre pais e filhos. A secretaria de saúde

poderia desenvolver campanhas, criar cartilhas que orientem, informem os adolescentes e jovens sobre a educação sexual, intensificando as ações que promovem informações sobre as doenças sexualmente transmissíveis, garantindo assim o acesso a informações sobre os cuidados antes, durante e depois da gravidez, de forma que incentive comportamentos de prevenção e de autocuidado.

Assim, é de suma importância a inclusão dos pais nesse processo de orientação, pois o diálogo entre pais e filhos contribui para que eles não busquem informações erradas fora de casa e para que o preconceito (ou desinformação) relacionado à sexualidade venha a ser erradicado. Sendo assim, é preciso mais diálogo entre escola, família e poder público, com a criação de políticas públicas voltadas à prevenção e aos cuidados para evitar que as adolescentes tenham uma gravidez indesejada e que assim tenham os seus direitos resguardados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei Federal nº 8069*. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 21 out. 2024.

CARVALHO, B. R. *Investigando a gravidez na adolescência e seus determinantes nos dias de hoje*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família) – Universidade Federal de Minas Gerais, Uberaba, 2012. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/3416.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

DINIZ, N. C. *Gravidez na adolescência: um desafio social*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família) – Universidade Federal de Minas Gerais, Campos Gerais, 2010. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2336.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *População: Verdelândia*. IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/verdelandia/panorama>. Acesso em: 21 out. 2024.

MAQUIAVEL, N. *O Príncipe*. Trad. Roberto Grassi. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1976.

MELO, I.; MARTINS, W. Gravidez na adolescência: vulnerabilidades no uso de métodos contraceptivos entre jovens. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 11, n. 9, 2022.

VILELA, M. H. Sexo e comportamento. *Folha de Londrina*, 11 out. 2010. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/sexo-e-comportamento-727438.html?d=1>. Acesso em: 7 nov. 2024.

VERDELÂNDIA. *Sistema de Informação Sobre Nascidos Vivo*: Relatório. Verdelândia/MG, 2021.

O CONTEXTO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA COMUNIDADE ESCOLAR DA MICRORREGIÃO DO BARREIRO, EM BELO HORIZONTE/MG

Amanda Rosa da Rocha¹, Ana Karoliny Alves Figueiredo¹, Erick Lucas Santos Oliveira¹, Fellipe Paiva Parreiras¹, Gigliola Giovanna Braga Silva¹, Vitoria de Fatima Tamborini Justino¹, Maria Eduarda Viana da Silva¹, Paulo Henrique Campinho Silva¹, Sofia de Oliveira Silva¹, Shelon Rachide Bernades¹, Edinamar das Dores Pereira², Daniela Valente³.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, vamos abordar a violência enfrentada pela comunidade LGBTQIAP+ em seus lares, que deveriam ser espaços de proteção e acolhimento. O Brasil, um país rico em diversidade cultural e religiosa, muitas vezes carrega valores e crenças que perpetuam o preconceito contra certas identidades. A violência contra a comunidade LGBTQIAP+ é um reflexo de uma sociedade que impõem suas crenças e valores, excluindo e marginalizando tudo o que não se alinha a sua visão de mundo. Como destaca a autora Sônia Maria Ferreira Koehler:

1 Escola Estadual Desembargador Rodrigues Campos (Belo Horizonte/MG - Metropolitana B).

2 Orientadora, Escola Estadual Desembargador Rodrigues Campos (Belo Horizonte/MG - Metropolitana B), edinamar.pereira@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Raul Soares (Ubá/MG), daniela.valente@educacao.mg.gov.br.

Há muito tempo homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos sofrem agressões físicas e morais intensas: assassinatos, espancamentos, ofensas verbais, demissão do emprego e exclusão escolar são frequentes. Essa dinâmica é alimentada, direta e indiretamente, por opiniões, crenças e valores da mentalidade heterossexista e pela falta de informação e formação sobre a sexualidade (Koehler, 2014, p. 148).

Muitas vezes os pais colaboram na reprodução da violência, por não aceitarem a orientação sexual dos filhos, e muitas vezes não consideram os seus atos violentos, naturalizando agressões e banalizando expressões de preconceito. Muitas vezes essa violência não é apenas física, como também verbal. Borrillo define homofobia como:

A hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica de sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para o seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa forma, extrai consequências políticas (Borrillo, 2010, p. 34).

É nos lares que inúmeros homossexuais são agredidos devido a sua sexualidade. É comum encontrarmos dentro da família piadinhas machistas, apelidos maldosos, simplesmente por não aceitarem que os parentes não são heterossexuais. Segundo Judith Butler:

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre 'feminino' e 'masculino', em que estes são compreendidos como atributos expressivos de 'macho' e de 'fêmea'. A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de 'identidade' não possam 'existir' – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles que as práticas do desejo não 'decorrem' nem do 'sexo' nem do 'gênero'. [...] Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de 'identidade de gênero' parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas de inteligibilidade cultural (Butler, 2015, p. 39).

A violência no seio familiar pode ser considerada hoje um dos grandes problemas sociais, levando muita das vezes à morte de

homossexuais. Essa população tem seus direitos básicos negados, violados, muitos desistem de estudar, não procuram serviços de saúde. Não são respeitados em seu convívio familiar, desenvolvendo transtornos psicológico e intelectual. Os maus tratos a jovens gays são, entre outras formas de expressão da violência, as mais frequentes. Quinalha, comenta:

Não apenas as estruturas de continuidade e de permanência que marcam a cultura do preconceito, mas também o que há de específico, as mudanças e os deslocamentos relativos à violência empreendida em cada contexto histórico (Quinalha, 2017, p. 15).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar as diversas formas de violência contra as pessoas LGBTQIAP+. Por meio da pesquisa de campo, buscou-se compreender de que maneira essas violências perpetradas se apresentam na instituição familiar e como as consequências dessas violências se expressam nas vidas de adolescentes e jovens. Notou-se, ao longo do trabalho, que diversos entrevistados não conseguem observar as pequenas violências cometidas pela família.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participaram do estudo 24 adolescentes e/ou jovens gays e lésbicas, com idades entre 15 e 29 anos, da região do Barreiro, situado na cidade de Belo Horizonte/MG. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas dirigidas, em que os participantes responderam sobre violência vivida no ambiente familiar por causa da sua orientação sexual.

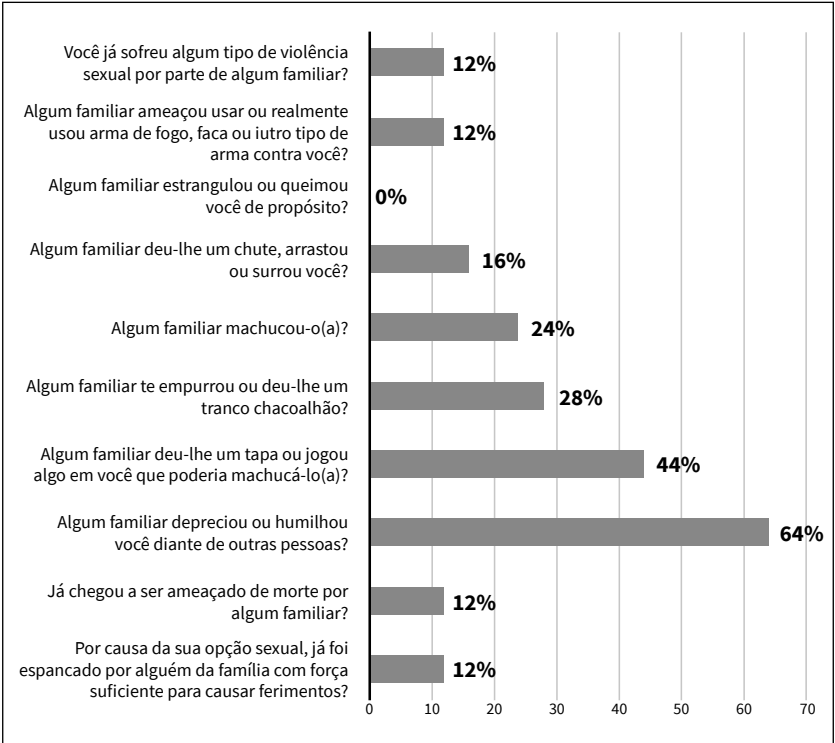
O contato com os participantes ocorreu no segundo semestre de 2022, com o intuito de iniciar uma aproximação nos pontos de encontro do público LGBTQIAP+ localizado no município pesquisado. Em um primeiro contato com cada um dos participantes, foram detalhados o objetivo da pesquisa, as condições de participação, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis pelos adolescentes menores de 18 anos. Esclarece-se que, para tanto, foram

acessados somente adolescentes cujas condições de sua orientação sexual fossem declaradas e anuentes em sua família, pois a entrevista e o estudo não podiam se configurar em um motivo de revelação ou conflito familiar. Essa informação foi devidamente e detalhadamente discutida com cada sujeito para a possibilidade de participação.

3 RESULTADOS

Os dados abaixo foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com 24 adolescentes e jovens entre 15 e 29 anos. Desses, 29% se declararam bissexual, 50% gay, 9% lésbica, 8% pansexual e 4% transexual. Com relação à escolaridade, 71% cursaram/ou terminou o Ensino Médio.

Gráfico 1: Tipos de violência



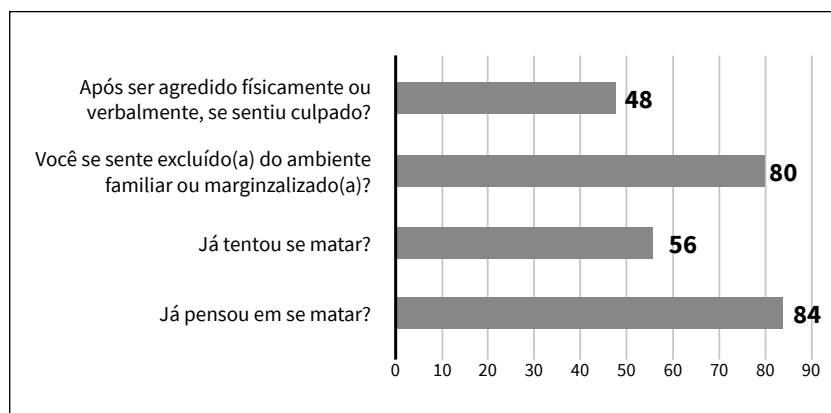
Fonte: Elaboração própria, 2022.

Com relação aos tipos de violências sofrida, pode ser observado que 12% dos entrevistados afirmaram que por parte de familiares já sofrem algum tipo de violência sexual, esse mesmo número relatou ter sido ameaçado de morte ou que algum familiar ameaçou pegar ou chegou a pegar arma de fogo, faca ou outro tipo de arma. Também foi relatado que já chegaram a ser espancados com força suficiente para lhe causarem ferimentos.

Ao perguntar aos entrevistados se já chegaram a receber chutes, se foram arrastados ou foram surrados, 16% responderam que sim, 24% responderam que já chegaram a ser machucados, porém não precisaram de ser atendidos por médicos. Foi observado ainda que 28% das pessoas entrevistadas receberam empurrões ou levaram um tranco/chacoalhão, já 44% receberam um tapa ou foram lançados objetos que poderiam ter machucado.

Durante a entrevista, foi perguntado se algum familiar chegou a ameaçar de machucar, 44% afirmaram que sim, já 64% responderam que já foram humilhados ou depreciados na frente de outras pessoas.

Gráfico 2: Efeitos da violência física ou verbal



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Ao abordar os efeitos da violência física, percebemos um dado alarmante, 80% dos entrevistados sentem-se excluídos ou marginalizados em seus lares, 84% já pensou em tirar a própria vida, 56% já tentou ceifar sua vida, e 46% sentem-se culpados após sofrerem algum tipo de violência física ou verbal.

Hoje o que mais incomoda os entrevistados é a violência e a invisibilidade social (21%), o sofrimento psíquico (46%) e a dificuldade de interação social (12%). Ao serem indagados se o preconceito que vivem no âmbito familiar poderia ter relação religiosa, 88% disseram que sim, desses, 4% são católicos, 9% católicos não praticantes, 13% evangélicos, 21% espíritas e 53% não tem religião. Percebe-se que os sujeitos se constroem dentro de um contexto sociocultural marcado por relações de poder, no qual são determinados os padrões de normalidade de ser, estar e se relacionar com os outros, ou seja, ser heterossexual.

A revelação da sexualidade dentro do seio familiar muita das vezes é marcada por sofrimento e violência para o sujeito que se revela.

a homofobia geralmente se materializa em agressões verbais e físicas, gerando isolamento, transtornos e sofrimento psíquico, causando evasão escolar repetência ou até mesmo fobia em relação àquele contexto provocando trauma em relação às instituições de ensino que pode durar a vida toda. No que tange aos docentes, a conduta mais comum é considerar que os gracejos e chacotas são brincadeiras inocentes, negligencia as situações de bullying ou o que mais grave, ou até mesmo praticar ações (verbais geralmente) violentas contra esses indivíduos (Teixeira; Freitas, 2013, p. 298).

A família, muita das vezes, não aceita a sexualidade de um dos seus membros, quando vai contra aquilo que se acredita, seja por questões religiosas, seja por valores repassados por familiares. Controlando assim o sujeito que se “revelou”, em muitas das vezes, exige que ele se mantenha discreto ou invisível, não sendo expresso publicamente. No caso de alguns participantes desta investigação, percebeu-se que em alguns casos a família aceitou a homossexualidade e em outros casos a família não aceitou, caracterizando a instabilidade e a vulnerabilidade, sendo o sujeito controlado e julgado após a revelação da sexualidade.

A família atua como um dispositivo de reprodução e reiteração da norma e da repetição das formas de discriminação e violência que podem ser visualizadas em contextos mais amplos da sociedade em geral (Perucchi; Brandão; Vieira, 2014, p. 69).

É importante ressaltar que a revelação da sexualidade é ligada ao contexto sociocultural e histórico, a heterossexualidade é predominante e definidora do reconhecimento e do prestígio social. Quando a família desconfia da sexualidade de seu filho, de forma direta ou indireta, ela exige que o sujeito se autorrevele, quando ele se revela homossexual, em algumas famílias, “exige-se que ele se autoanule”. Percebe-se que as relações intrafamiliares se configuram por meio de estruturas de poder, através de tentativas de enquadramento, de controle e de vigilância acerca da sexualidade, buscando torná-la compulsoriamente heterossexual. Durante o processo de revelação da sexualidade, em algumas famílias, é exigido que se siga a linearidade entre sexo, preservando assim a heterossexualidade de seus membros, realizando muitas das vezes punições para quem não segue a “normalidade”, que vai desde ofensas verbais até violência física.

Todo indivíduo tem um núcleo de identidade de gênero que é um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino. Este núcleo não se modifica ao longo da vida psíquica de cada sujeito, mas podemos associar novos papéis a esta “massa de convicções”. Este núcleo de nossa identidade de gênero se constrói em nossa socialização a partir do momento da rotulação do bebê como menino ou menina. Isto se dá no momento de nascer ou mesmo antes, com as novas tecnologias de detectar o sexo do bebê, quando se atribui um nome a uma criança e esta passa a ser tratada imediatamente como menino ou menina. A partir deste assinalamento de sexo, socialmente se esperarão da criança comportamentos condizentes a ele (Stoller, 1978 *apud* Grossi, 1998, p. 9).

Estudos apontam que a rejeição da família, a falta de apoio, traz impacto direto na saúde de adolescentes e jovens homossexuais, como consequências, ocorrem: isolamento social, depressão, insegurança, baixa autoestima, baixo desempenho escolar, tentativa de suicídio e autorrejeição. Segundo Sarah Schulman (2010),

As especificidades e dimensões da homofobia familiar são amplas. Elas podem variar desde pequenos desrespeitos a graus variados de exclusão, chegando a ataques brutais que deformam a vida da pessoa gay, ou até a crueldades diretas e indiretas que literalmente acabam com a existência daquela pessoa (Schulman, 2010, p. 70).

No decorrer da história, é notável a falta de compreensão acerca da legitimidade da forma homossexual de expressão da sexualidade humana. A homofobia, como preconceito, tem seu último grau na violência, colocando em risco a vida da população LGBT. A violência, a discriminação e o preconceito contra a diversidade sexual é uma realidade em todo o país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou o resultado de uma pesquisa realizada com adolescentes e jovens LGBTQIAP⁺ no processo de revelação da orientação sexual às suas famílias. Observou-se que as reações dos familiares ao se depararem com a homossexualidade dos adolescentes muitas das vezes não foram bem quistas, em alguns casos houve controle, vigilância, perseguição e até repressão.

De forma menos expressiva, houve situações de compreensão e acolhimento. A família é um importante componente da rede de apoio social de adolescentes e jovens, podendo potencializar a vulnerabilidade ou aumentar a resiliência, através do apoio social.

No caso dos adolescentes e jovens participantes deste estudo, a família reproduziu discursos e práticas reproduzidas pela sociedade, onde se considera politicamente correto pessoas heterossexuais, discriminando os filhos que não se enquadram nesse padrão ditado por uma sociedade machista. Muitas das vezes, a violência esteve presente nos lares daqueles que “saíram do armário”, violência verbal ou física. Por fim, é importante que se criem políticas públicas capazes de sensibilizar profissionais e práticas de cuidado e atenção à família e ao adolescente e jovem vítima de violência.

REFERÊNCIAS

BORRILLO, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, J. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GROSSI, M. P. Identidade de gênero e sexualidade. *Revista antropologia em primeira mão*, 1998. Disponível em: <https://dspace.sistemas.mpba.mp.br/bitstream/123456789/525/1/Identidade%20de%20g%C3%AAnero%20e%20sexualidade%20-%20Miriam%20Pillar%20Grossi%2C%201998.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2024.

KOEHLER, S. M. Homofobia, Cultura e Violências: a Desinformação Social. *Revista Interações*, [s. l.], v. 9, n. 26, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3361>. Acesso em: 16 out. 2024.

PERUCCHI, J.; BRANDÃO, B. C.; VIEIRA, H. I. dos S. Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 19, n. 1, p. 67-76, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/hmnDL9rQSLJyQxfNgmsp9dq/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2024.

QUINALHA, R. H. Contra a moral e os bosn costumes : a política sexual da ditadura brasileira (1964-1988). 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-20062017-182552/en.php>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SCHULMAN, S. Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes. *Bagoas*, Natal, n. 5, 2010.

TEIXEIRA, A. B. M.; FREITAS, M. de A. Homofobia e Misoginia na Escola: enfrentamentos a partir dos direitos humanos. *Teoria & Sociedade: Revista dos Departamentos de Antropologia e Arqueologia, Ciência Política e Sociologia da FAFICH da UFMG, Belo Horizonte*, v. 21, n. 2, p. 202-305, 2013.

PROCESSOS DE IN(EX)CLUSÃO DA E NA ESCOLA: IDENTIDADES DIVERSAS, (NÃO) SILENCIADAS E (IN)VISIBILIZADAS

Alice Rosa Ferreira Oliveira¹, Alice Rosa Ferreira Oliveira¹, Carlos Leandro Dos Santos Cavalcante¹, Cauã Henrique Nascimento Lucas¹, Emilly Vitória Santos da Cruz¹, Geovanna Gabriely Lima Ferreira¹, Guilherme Henrique Cruz Mascarenhas¹, Kátlen Pereira da Cruz¹, Lourena Julia Souza Aquino¹, Maria Fernanda Diniz Freitas¹, Vitória Regina Vasconcelos Silva¹, Wendell Santos do Nascimento¹, Yan Constantino Silva Furtado Costa¹, Renato Amorim², Anderson José de Paula³, Tatiana da Silva Falcão Costa⁴

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como cenário a pandemia da Covid-19, que iniciou em março de 2020. Durante esse período, a escola passou por um processo de extrema mudança, a partir das estratégias de ensino em Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) e, recentemente, a implementação do ensino presencial/híbrido mostrou inúmeros efeitos e várias implicações

1 Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes (Iturama/MG).

2 Orientador, Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes (Iturama/MG), renato.a@educacao.mg.gov.br.

3 Coorientador, Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes.

4 Tutora, Escola Estadual Ministro Gabriel Passos (São João Del Rei/MG), tatiana.falcao@educacao.mg.gov.br.

no processo de ensino e aprendizagem. O governo federal estruturou um comitê, pelo Ministério de Educação (MEC), para coordenar as ações educacionais no período pandêmico, a fim de flexibilizar o calendário escolar e estruturar as plataformas digitais para a realização das atividades pedagógicas em formato EaD, Educação a Distância (Brasil, 2020).

O ponto de partida é a escola na pandemia, propomos analisar, pesquisar e compreender como foram os processos e os percursos dos estudantes nesse período (2020/2021). Quais os pontos negativos e positivos na estrutura de atendimento e suas consequências no processo de ensino/aprendizagem. Temos como panorama um vírus SARS-CoV-2, que atravessou as fronteiras dos países, provocou uma onda de mortes e sequelas por onde passou, se transformou em uma pandemia que atingiu o mundo inteiro. Tivemos paralisações e isolamentos em diversas regiões espalhadas pelo Brasil, parando indústrias, comércios e escolas. Essas adversidades trouxeram prejuízos financeiros e educacionais nos mais diversos países e, principalmente, no Brasil. Portanto a importância de se investigar esse prejuízo educacional, em especial, na unidade escolar estadual Nossa Senhora de Lourdes, localizada em Iturama/MG.

Como demonstra Dias (2021), vivemos em uma sociedade cansada e com um ritmo de trabalho acelerado, onde as relações de poder se disseminaram no campo científico, escolar e demais instituições sociais, isso impactou nosso cotidiano, ainda mais nos espaços escolares. Vivemos em uma sociedade pautada em meta, desempenho, autoexploração, com reflexos em professores e estudantes. Assim, “os saudáveis em home office se cansam mais do que quando trabalham presencialmente. [...] é esgotante trabalhar sozinho, na frente da tela do computador, e a falta de contatos sociais é exaustiva” (Dias, 2021 p. 556).

O contexto pandêmico impactou docentes e discentes, por isso pretendemos refletir como os alunos vulneráveis foram atendidos, como estruturou o atendimento dos docentes nesse processo de distanciamento social, fora dos muros escolares. De acordo com Souza (2020), temos uma pequena parcela da população brasileira com uma estrutura

para cumprir as demandas educacionais em suas casas, mas a maioria estão em condições precárias, sem uma estrutura adequada, sem telefones smartphones ou conhecimento para manejar as plataformas digitais criadas para atender os discentes.

Aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres, ou seja, condições mais precárias de oferta educativa. [...] portanto as condições de oferta da educação remota não são as mesmas para todos. Pelo contrário, elas refletem a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros (Oliveira; Pereira Junior, 2020, p. 721-722).

Diante desse cenário, a educação passou a desempenhar um importante papel nos lares brasileiros e, principalmente, a estruturação do atendimento pedagógico pelos docentes e as ferramentas educacionais digitais disponibilizadas aos alunos. As demandas e as orientações, foram impostas pelo Ministério da Educação e, conseqüentemente, pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, como representativa do aparato burocrático que necessita de índices para justificar suas políticas públicas, às vezes ineficazes, que interferem higienicamente no processo de ensino/aprendizagem ao transformar o processo educacional em metas, com uma lógica empresarial, uma “pedagogia de resultados” (Saviani, 2007, p.1253).

De acordo Tragtenberg (2018) a aparato administrativo tem primazia sobre o pedagógico, por isso as políticas públicas, no contexto pandêmico, podem, às vezes, desconhecer a realidade escolar de uma região periférica. Diante desse cenário, nossa pesquisa foi elaborada como forma de compreender o percurso dos alunos da unidade escolar Nossa Senhora de Lourdes, por meio de questionário fechado com perguntas objetivas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Abordaremos via questionário, perguntas objetivas fechadas, aos estudantes da unidade escolar do E. E. Nossa Senhora de Lourdes, sobre o período de pandemia, 2020 a 2021. Nosso público foram alunos do Ensino

Fundamental (7º, 8º e 9º anos), do Ensino Médio integral (1º, 2º e 3ª) e Ensino Médio regular noturno (1º, 2º e 3ª). Não selecionamos os 6º anos porque durante o período pandêmico eles estudaram em outras instituições de ensino, assim como os alunos da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Perguntamos como foi a estrutura no ensino/aprendizado disponibilizada pela escola e o suporte familiar; como foi a forma de atendimento dos professores; o material disponibilizado, impresso ou on-line; como o kit alimentação foi usado e ofertado. As perguntas foram direcionadas pelos participantes do projeto de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB) para compreender as formas educacionais utilizadas pelos estudantes. A aplicação foi feita pela plataforma digital *Google forms*.

A quantidade de alunos que responderam os questionários foi de 351 respostas,⁵ os participantes do ICEB também responderam porque fazem parte desse contexto. Os alunos foram levados a uma sala de informática, na unidade escolar analisada, entraram com seu e-mail e preencheram todos os dados de forma autônoma. Primeiramente os alunos do Fundamental, depois o Ensino Médio integral e, por último, o Ensino Médio regular noturno. Na sala de aplicação do questionário, estavam os alunos do ICEB para auxiliá-los em caso de necessidades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A faixa etária média dos estudantes é de 13 a 14 anos, com predominância do sexo masculino. 9 pessoas se declararam do sexo neutro e 8 não quiseram informar. Além disso, temos 20 alunos com 18 anos ou mais, o que representa uma pequena parcela acima da faixa etária adequada para o nível de ensino. Esses dados são semelhantes aos resultados do INEP de 2021, que indicaram que 23,7% dos alunos apresentam distorção idade-série na unidade escolar pesquisada. É importante destacar que

5 Alguns itens podem não ter sido respondidos pelos discentes, uma vez que lhe foram outorgados uma autonomia para responder ou não às questões.

a unidade escolar em questão é um polo especializado em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na região de Iturama, onde há uma diversidade de alunos com distorções de idade-série.

Esses dados demográficos revelam não apenas a estrutura etária da escola, mas também a complexidade das identidades de gênero presentes nesse contexto. O conceito de gênero é cercado de inúmeras discussões, especialmente em uma sociedade conservadora, onde o diálogo muitas vezes se torna comprometido e silencia a diversidade de identidades. A escola é um espaço fundamental para a vivência dessas identidades, pois é onde somos colocados em posições organizadas e determinadas por normas sociais que impõem limites sobre como experienciamos nossas identidades (Bomfim; Mesquita, 2020, p. 7).

Portanto, a análise das características demográficas dos alunos e a discussão sobre identidade de gênero não são temas isolados; eles estão interligados na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e representativo. Uma simples pergunta sobre identidade pode transformar os sujeitos sociais em atores ativos dentro da sociedade, tornando a visibilidade essencial nesse processo educacional e social. Discutir e reconhecer a diversidade de identidades dentro da escola é crucial para fomentar um ambiente onde todos se sintam respeitados e valorizados.

A concentração dos alunos está na nona série, com 81 pessoas, a maioria dos pesquisados estavam na sétima série quando iniciou o processo pandêmico e na rede estadual de ensino. Quando nos referimos ao acesso à internet, temos 18 alunos que não possuem acesso à internet, 13 possuem às vezes. O tipo de internet também foi perguntado, 49 estudantes usaram as redes móveis para conseguir acesso, e os demais possuem banda larga. Isso demonstra um desenvolvimento progressivo em relação ao ano de 2019 que, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua: Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) (IBGE, Pnad TIC, 2021), 3,6 milhões de estudantes não tinham acesso à internet, e desses, 94,7% estudavam na rede pública de ensino.

Um fato corroborativo é a média salarial de Iturama. Em 2020, era de 2.4 salários-mínimos, de acordo com dados do IBGE. Uma média salarial acima da média brasileira, de R\$1.353 (IBGE, 2022).

Quando perguntamos sobre o tipo de material utilizado, a maioria (335 alunos), estudaram pelo material disponibilizado pelo Estado, o Plano de Estudos Tutorado (PET). Outros 15 alunos utilizaram um material disponibilizado pela unidade escolar. A surpresa veio quando perguntamos qual a forma da utilização do material pedagógico, 216 alunos tiveram seus materiais impressos e apenas 135 conseguiram realizar as atividades de forma 100% on-line. Um aspecto relevante se considerarmos que 320 tinham acesso a rede banda larga de internet, mas evidencia a dificuldade de aprendizado quando está isolado e o manejo das plataformas digitais. Trabalhar e/ou estudar sobre as mais adversas pressões sanitárias impacta, de forma significativa, o psicológico e, sobretudo, o processo de ensino/aprendizagem.

A forma de devolução das atividades da maioria (140) foi impressa, 120 on-line e 91 de forma híbrida. Os dados demonstram uma variável média de entrega; perguntamos ainda sobre as condições de conexão, e apenas 25 alunos consideraram a utilização do aplicativo Conexão Escola excelente. A maioria (203) declarou como boa e aceitável, 69 consideram ruim e a desejar, e 54 não utilizaram o aplicativo. O processo de ensino/aprendizagem foi considerado por 100 alunos bom, 5 como excelente, 33 aceitável, 65 ruim e 48 péssimo.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Datafolha (2021), 86% dos responsáveis consideram que o desempenho escolar dos filhos caiu significativamente no período pandêmico. Devemos ponderar que o aparato burocrático estatal não investiu em formação continuada em plataformas digitais, e trazer para os espaços escolares as tecnologias digitais é primordial para uma educação de qualidade e inclusiva (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019).

Sobre o auxílio dos responsáveis, 132 alunos responderam que receberam auxílio, 127 não, 83 às vezes e 19 raramente. No entanto, como

auxiliar os filhos quando os responsáveis têm jornadas duplas de trabalho, mães solas e grupos vulneráveis que não tiveram uma formação educacional adequada? Como resguardar o ensino/aprendizagem dos seus filhos, quando não se tem o básico, o mínimo para se sobreviver? Em uma sociedade em desenvolvimento, como o Brasil, onde as desigualdades sociais são latentes e expressivas, como solucionar ou equalizar esses problemas? Mesmo diante das dificuldades, boa parte dos alunos tiveram auxílio dos pais ou responsáveis, mas, em contraposição, cerca de 229 não tiveram ou somente às vezes foram auxiliados pelos responsáveis.

Perguntamos sobre o suporte pedagógico escolar, tivemos 38 respostas que definiram como excelentes, 184 bom, 90 aceitável, 15 ruim, 18 a desejar, 11 não tiveram e 1 não utilizou nenhum. Como mensurar esse suporte, sem levar em conta o contexto social das regiões periféricas? A pandemia intensificou as dificuldades da educação pública e evidenciou a insatisfação dos profissionais de educação com a precariedade existente. A falta de investimento em formação continuada na área de tecnologias educacionais, como mostram Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), também se tornou mais evidente.

A instrumentalização é importante e necessária; no entanto, a formação precisa ocorrer em nível didático expresso em práticas. É necessário entender o contexto de sociedade e o que as mudanças tecnológicas estão provocando, no cenário atual, para acompanharmos, no mesmo compasso, o que estamos fazendo dentro e fora da sala de aula e buscar aproximar esses hábitos com o apoio ao estudo e à aprendizagem (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 14).

Esses aspectos impactam diretamente o processo educacional, aferido ao contexto pandêmico e às adversidades encontradas nas regiões mais afastadas.

Questionados sobre o uso do livro didático, 33 alunos responderam que utilizam em demasia, 97 dizem ser pouco utilizado, 158 não tiveram acesso e 71 não quiseram usar, embora estivesse com o livro didático. Isso demonstra que as percepções sociais dos alunos sobre a utilização do livro didático estão interrelacionadas com uma cultura que menospreza

esse material. Pois “cabe ao professor decodificar esses saberes e transformar o material didático em uma ferramenta capaz de instruir o aluno a formar uma opinião crítica em relação à sua condição social” (Amorim; Souza, 2018, p. 63). O professor deve articular o livro didático com outras ferramentas pedagógicas, trazer para realidade empírica do aluno a teoria e a sua relação com a realidade social circundante.

Quando aferimos sobre o tipo de material utilizado para o estudo, 118 utilizaram o material impresso, 101 aulas-online, 129 das duas formas (impressa e online) e 3 nenhuma delas. Ao perguntamos sobre a experiência da utilização do material impresso, 63 responderam que desenvolveram as habilidades e competências propostas, 85 não desenvolveram, 150 desenvolveram parcialmente, 53 não utilizaram o material impresso.

Em relação a experiência das aulas online, 61 declaram que conseguiram desenvolver, 85 não, 160 parcialmente e 44 não participaram das aulas online. Para uma compreensão melhor dos “efeitos dos sentidos” (Pêcheux, 1995) precisamos ver sob quais condições discursivas eles são produzidos. Conforme Orlandi (2007), não devemos considerar somente o contexto socioeconômico, político e ideológico, mas considerar também os sujeitos que nele assumem posições

As formas que apreendemos nossa realidade são múltiplas, pelos mais variados códigos simbólicos, permeados pela linguagem. Para mensurarmos a dimensão de aprendizado, devemos ponderar sobre quais circunstâncias concretas foram produzidos os discursos (Orlandi, 2007). Temos que compreender a materialidade empírica vivida pelos alunos, as condições materiais em que o aluno conseguiu realizar os estudos e as atividades pedagógicas.

A maioria não teve êxito ao desenvolver as habilidades e competências nos estudos impressos e online, a pressão e as condições adversas, impostas pelo período pandêmico, podem configurar um bloqueio temporário e dificultar o processo de ensino/aprendizado (Oliveira; Silva; Pereira, 2021). Como apreender os conteúdos em ambientes onde exaspera distrações? Quantas residências possuem um espaço reservado para os estudos dos filhos? Em média, as casas brasileiras possuem cerca de dois quartos

por domicílio, de acordo com uma pesquisa feita, por amostragem, pela *startup* Quinto Andar e Datafolha (QuintoAndar, 2022).

Perguntamos sobre as aulas online, como seria a conexão, será que todos possuem acesso a uma internet fixa, ilimitada? A resposta foi que 310 possuem, 26 não, e 15 não realizaram estudos via aulas online. Gostaríamos de saber se os alunos que não possuem acesso fixo assistiram às aulas via rede de dados móveis, e 44 responderam que sim. Após esses questionamentos, perguntamos sobre o estilo das aulas disponibilizadas pela unidade escolar e Secretaria de Educação, a maioria (236) assistiu às aulas pela plataforma digital *Google Meet*, fornecida pelos professores, dentro dos seus horários, 31 assistiram as aulas pelas plataformas disponíveis da Secretária de Educação.

Aferimos como os estudantes assistiram às aulas fornecidas pela Secretária de Educação, a TV estatal Rede Minas,⁶ foi sintonizada por apenas 7 alunos, pela plataforma digital YouTube⁷ tivemos 62, e 100 alunos pelo aplicativo digital Conexão Escola.⁸ Como podemos ter uma educação emancipadora, crítica e proativa dos estudantes quando o Estado não investe em formações continuadas, voltada para as áreas de tecnologias? Temos políticas públicas voltadas para o EaD – Educação a Distância, no Ensino Superior, mas será que essa modalidade de ensino poderia almejar, e conquistar, a Educação Básica? Poderíamos mesclar uma Educação Híbrida, nos espaços públicos de Educação Básica, onde boa parte dos profissionais da educação ganham abaixo do piso salarial, mesmo com a promulgação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008?

6 O sinal da Rede Minas está presente via satélite em Banda C, nos 853 municípios mineiros e em todo o Brasil. Informações retiradas do site da própria emissora. Disponível em: <http://redeminas.tv/a-rede-minas/>. Acesso em: 15 out. 2022.

7 A Secretária de Educação estruturou um canal digital nessa plataforma para aglutinar os conteúdos pedagógicos.

8 “Quando a pandemia da Covid-19 forçou as escolas a fecharem as portas devido às restrições sanitárias, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) desenvolveu e ofereceu ferramentas que pudessem diminuir a distância entre professores e estudantes durante o ensino remoto. O aplicativo Conexão Escola estava entre as alternativas de apoio pedagógico. Em 2021, foi lançada a versão com recursos para aulas online por meio da interface com o Google Sala de Aula e o uso do pacote *For Education*, com a devida formação dos professores” (Aplicativo Conexão Escola, 2022).

Em um país desigual, com explícitas demonstrações de desigualdades sociais, onde os moradores coletam comida em caminhão de lixo⁹, disputam ossos¹⁰, o kit merenda distribuído pelo governo de Minas Gerais provavelmente supriu parcialmente parte das necessidades alimentícias. Cerca de 299 alunos receberam o kit alimento, 52 não quiseram utilizar. Mas qual seria a porcentagem dos alunos que consideram que o kit alimentar preencheu suas necessidades familiares? 260 disseram que sim e 90 que não. A realidade das regiões periféricas são desconsolantes em relação aos grandes centros urbanos, temos que contextualizar e embasar as políticas públicas em estudos acadêmicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano se desenvolve pela linguagem e seus códigos, devemos compreender os significados que marcaram a realidade escolar nesse contexto pandêmico, especialmente do alunado. Procuramos, no escopo textual, elencar aspectos para podermos delinear alguns traços, para uma melhor compreensão das condições de reprodução do discurso, dos sujeitos e da situação de tal produção (Orlandi, 2007). Pois ler não é retirar sentidos de um texto, ler é atribuir sentidos aos textos, esses sentidos são datados historicamente. Cada contexto histórico nos dá ferramentas para analisar determinadas leituras, por isso compreender esse contexto passa por uma análise discursiva da realidade.

A linguagem é o resultado da atividade coletiva do ser humano, ela tem seus reflexos e elementos na organização econômica e social de um grupo social. De acordo com Volochinov (2013) a linguagem cria

9 Moradores coletam comida em caminhão de lixo em Fortaleza. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/10/18/moradores-coletam-comida-em-caminhao-de-lixo-em-fortaleza.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2022.

10 Pessoas fazem fila para matar fome com ossos de carne em Cuiabá (MT). Disponível em: <https://noticias.r7.com/cidades/pessoas-fazem-fila-para-matar-fome-com-ossos-de-carne-em-cuiaba-mt-19072021>. Acesso em: 15 out. 2022.

e forma sistemas ideológicos, ciências, artes, moral, sendo ao mesmo tempo a fonte criadora da consciência humana. Ver além desses códigos, enxergar certos aspectos que ficam obscuros, é uma das características presente na Análise do Discurso; capaz de trazer à tona a simbologia que emerge entre os códigos simbólicos que permeiam a sociedade. Logo, a “Análise do Discurso leva em conta o homem e a língua em suas concreções, [...] considerar os processos e as condições por meio dos quais se produz a linguagem” (Silva, 2005, p.16). Desse modo, para compreender o percurso dos alunos e dos professores nesse contexto pandêmico, devemos analisar os discursos dos agentes políticos e seus representantes, dos professores e dos alunos.

Temos uma educação sobre ataque constante, a reforma da BNCC¹¹ impacta a educação sobre diversas óticas teóricas, a diluição das disciplinas em grandes áreas não garante uma formação adequada ao estudante. Juntamente a isso, a vigência da PEC do teto de gastos,¹² que impede um aumento no investimento educacional e a valorização salarial dos professores.

A pandemia nos mostrou que devemos ter uma continuidade no processo de formação continuada dos professores, analisar as condições de trabalhos a que os professores são submetidos. E, sobretudo, como os alunos são atendidos pelas políticas públicas e suas ressonâncias no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos da unidade escolar pesquisada nos evidenciaram as lacunas que devemos preencher e a necessidade de adequar as teorias dentro da sua realidade circundante. Temos que considerar as novas ferramentas pedagógicas digitais, alocá-las no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Ter uma educação relacionada ao mundo digital pode nos aproximar ainda mais do futuro, mas sem desconsiderar o processo social que

11 Nota da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) sobre a reforma da BNCC. Disponível em: <https://abecs.com.br/nota-bncc/>. Acesso em: 1 nov. 2022.

12 Para mais informações: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em: 1 nov. 2022.

a educação permite: a sociabilidade dos alunos. Pois eles aprendem dentro e fora das salas de aula, o contato com os colegas trazem significados importantes para seu futuro e sua convivência na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R.; SOUZA, J. A. A música a dança, enquanto recurso para o ensino, em um livro didático de sociologia. *Anais do Seminário de Educação e Colóquio de Pesquisa*, v. 2, n. 11, 2018.

APLICATIVO Conexão Escola. *Educação MG Gov*, 2022. Disponível em: <https://sremetropa.educacao.mg.gov.br/51-escolas/447-aplicativo-conexao-escola>. Acesso em: 21 out. 2024.

BONFIM, J.; MESQUITA, M. R. Nunca falaram disso na escola...”: um debate com jovens sobre gênero e diversidade. *Psicologia & Sociedade* [online]. v. 32, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32192744>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 329, de 11 de março de 2020*. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação – COE/MEC. Diário Oficial da União: Brasília/DF, 2020.

DIAS, É. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [s. l.], v. 29, n. 112, p. 565-573, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>. Acesso em: 21 out. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Iturama*, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/iturama/panorama>. Acesso em: 21 out. 2024.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. e180201, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945180201>. Acesso em: 16 out. 2024.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retratos da Escola*, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 668-684, 2020.

OLIVEIRA, H. F. M. de; SILVA, R. F. da; PEREIRA, V. A. Modos de aprender em tempos de pandemia: Deficiências e importância da inclusão digital para alunos da rede pública. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 10, 2021.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 1995.

QUINTOANDAR faz parceria com DataFolha... QuintoAndar, 2022. Disponível em: <https://conteudos.quintoandar.com.br/censo-quintoandar-habitos-da-casa>. Acesso em: 21 out. 2024.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SILVA, M. A. S. M. *Sobre a Análise do Discurso*. *Revista de Psicologia da UNESP*, [s. l.], v. 4, n. 1, 2005.

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos De Ciências Sociais Aplicadas*, [s. l.], v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020.

VOLOCHINOV, V. N. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

ESTUDAR É UMA OPORTUNIDADE ÚNICA: VOCÊ APROVEITOU ESSA OPORTUNIDADE?

Cawan de Oliveira Tosta¹, Julia Lopes oliveira Santos¹, Débora de Oliveira Scarpelli¹, Nathan Celso da Silva Severino¹, Hyandra Gabrielly Antunes Gomes¹, Cristiane Aparecida Macedo Ledermann¹, Emilly Cristina Silva e Oliveira¹, Ana Carolina dos Santos Oliveira¹, Nicollas Silva Perteira¹, Carlos Henrique Fernandes Capolli Gomes¹, Adeilson José da Silva², Dayana Junqueira Ayres Silva³

1 INTRODUÇÃO

A luta pelo ensino público obrigatório e gratuito para toda a população tem sido um estandarte constante entre os educadores brasileiros, destacando questões de funções sociais e pedagógicas, como acesso e permanência universal, educação e formação de qualidade, diferenças sociais e culturais, e formação crítica para a cidadania. Nos últimos anos, no entanto, surgiu uma contradição não resolvida entre a quantidade e a qualidade do direito à escola, seus aspectos pedagógicos e socioculturais; e uma visão comunicada da escola e visões alternativas de sua missão social.

1 Escola Estadual José Acácio da Silva (Água Comprida/MG).

2 Orientador, Escola Estadual José Acácio da Silva (Água Comprida/MG), adeilson.silva@educacao.mg.gov.br.

3 Tutora, Escola Estadual Deputado João de Almeida (Pedra Azul/MG), dayana.14943559@educacao.mg.gov.br.

Também vale a pena atentar para a circulação muito geral de significados econômicos, sociais, políticos, educacionais, ideológicos ou de senso comum atribuídos, dependendo do foco de análise pretendido, para expressar a natureza da educação, o termo etc. O próprio campo da educação nas esferas institucional, intelectual e societária está longe de alcançar um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual. Questões e conflitos sobre a natureza dos objetivos da escola primária, jeitos de funcionamento e práticas pedagógicas, têm estimulado a produção científica de várias colocações e abordagens teóricas dominadas pela análise política e sociológica em geral.

Este texto oferece uma análise predominantemente pedagógica dos acidentes em escolas públicas, mas sustentada por uma análise socio-política. O objetivo da discussão é destacar o impacto negativo das políticas educacionais dos organismos internacionais sobre os objetivos e as formas de funcionamento interno das escolas que, no Brasil, tornaram-se cartilhas para a elaboração de planos educacionais pelo governo federal, estadual e municipal. Governos que afetam tanto políticas de financiamento quanto outras, como currículo, formação de professores, organização escolar, práticas de avaliação etc.

A Escola Estadual José Acácio da Silva está situada na pequena cidade de Água Comprida, município com cerca de 2.000 habitantes. Nesse contexto, é possível observar distintas camadas sociais, refletindo a estrutura econômica e social da região. A economia local é baseada principalmente na plantação e colheita de cana-de-açúcar, o que resulta em uma alta rotatividade de trabalhadores e alunos em nossa escola. A zona rural extensiva, apesar do acesso ao transporte escolar, contribui para a falta de informação e para defasagens educacionais significativas, tanto entre os jovens quanto entre os adultos e pessoas mais velhas, que enfrentam desafios relacionados à escolaridade.

Nosso problema de pesquisa investiga como a condição social pode influenciar a educação formal dos indivíduos. Em outras palavras, buscamos entender de que maneira a condição social afeta o acesso

à educação e o desempenho escolar. O título original do trabalho, “A Escolaridade em Relação à Condição Social”, captura a essência e a intenção principal da nossa pesquisa, que é examinar a existência dessa relação e as possíveis consequências sociais que ela pode gerar.

Para tornar nosso relato de experiência mais atraente e engajador futuros leitores, decidimos reformular o título em forma de pergunta: “Estudar é uma oportunidade única. E você? Aproveitou essa oportunidade?”. Acreditamos que essa abordagem pode despertar mais curiosidade e interesse, incentivando uma maior adesão ao nosso trabalho e promovendo uma reflexão mais profunda sobre a importância da educação em diferentes contextos sociais.

2 DESENVOLVIMENTO

Escolhemos trabalhar o tema da relação entre a escolaridade e a condição social, pois observamos uma grande quantidade de pessoas que não concluíram os seus estudos. Tivemos como objetivo primordial entender se existe ou não essa relação, e de posse dos dados pesquisados e com as informações finais, trabalhamos formas de conseguir uma maior abrangência da nossa escola em relação ao município todo. Dentro dessa relação entre escola e poder aquisitivo, procuramos elaborar um questionário que vislumbresse todo o âmbito social no qual a pessoa pesquisada está envolvida. Nosso principal objetivo foi entender, a fundo, os reais motivos que levaram esse pesquisado a abandonar seus estudos. Traçamos também um perfil de observação, levando em conta o ambiente social, o convívio familiar e os fatores externos que, com certeza, podem influenciar na tomada de decisão de abandonar os estudos.

O público-alvo desta pesquisa abrangeu grande parte da comunidade, da zona urbana bem como da zona rural. Dentro dessa comunidade, podemos destacar a atenção aos ex-alunos da escola (abandono).

Meksenas (2002) ressalta que Durkheim (1978) percebeu que a convivência na sociedade é impossível sem a educação, pois ela é um

elemento adaptador e normalizador básico na integração indivíduo-sociedade. Isso fica muito claro quando Durkheim afirma que:

Em cada um de nós existem dois seres. Um constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmos e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de Ser Individual. O outro é um sistema de ideias... Que exprime os grupos diferentes de que fazemos parte... Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação (Durkheim, 1978 *apud* Meksenas, 2002, p. 40).

Brandão (1995) aponta que a educação como prática social no decorrer do tempo vai além das fronteiras do saber comum de todas as pessoas, e conseqüentemente faz emergir tipos e graus de saberes que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos; também declara que:

a educação é uma prática social cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (Brandão, 1995, p. 73).

Uma das metodologias utilizadas foi a pesquisa através de questionários, nos quais os alunos-pesquisadores perguntaram e anotaram as respostas em formulário próprio. Para tal, foram aplicados 20 questionários, os quais obedeciam ao mesmo objetivo investigativo. Após aplicados, os questionários foram objeto de coleta de dados. Outra metodologia utilizada foi a observação criteriosa dos contextos sociais em que os pesquisados estão inseridos.

O questionário foi elaborado de forma a não constranger nem criar um clima intimidador ao pesquisado. Nossa intenção foi que nosso pesquisado se sentisse à vontade para relatar de forma clara suas intenções e motivos do abandono escolar. Além das perguntas pré-estabelecidas em um questionário, o entrevistador/pesquisador pôde também, se sentisse que o entrevistado estava à vontade para falar, elaborar questionamentos

estabelecendo uma conversa da qual poderia surgir novas informações não constantes no questionário.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Todas as pessoas entrevistadas moram, em sua maioria, em áreas urbanas. Para alguns, a entrevista foi realizada em seu ambiente de trabalho, pois não foram encontrados em casa e trabalham oito horas por dia. Algumas entrevistas foram realizadas em suas próprias residências. Todos os entrevistados, depois de uma explicação sobre o projeto, se mostraram dispostos a colaborar para a entrevista.

Na análise dos resultados das entrevistas, foram relatados como motivo do abandono escolar: a gravidez na adolescência, a necessidade de inserção no mercado de trabalho para complementar a renda da família e a dificuldade do contexto escolar, principalmente em relação ao corpo docente. Sobre os fatores que dificultam a permanência na escola, todos os alunos entrevistados ressaltam que os métodos de ensino e provas tornaram a permanência na escola mais difícil ainda, ou seja, o conteúdo e as aulas causam desmotivação.

Outro aspecto apresentado pelos alunos que atravessam o problema da evasão é o descaso familiar e a consequente falta de comunicação entre família e escola. *“Repete-se o distanciamento das famílias dos alunos do contexto escolar, pais e responsáveis não são responsáveis pelos problemas que surgem na escola e pelo processo de desenvolvimento do aluno”*, afirma uma mãe entrevistada. É comum que os alunos tenham problemas de disciplina, agressões verbais e desrespeito aos professores e demais colegas da escola. O *bullying* também é comum. Os pais e os responsáveis pelos alunos são convidados para as reuniões da escola e acompanham o comportamento dos filhos, mas não comparecem. Agressão e indisciplina geralmente afetam os mesmos alunos. Sendo também um fator desafiador na permanência dos estudantes no contexto escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, enfrentamos diversos desafios que não pudemos evitar e que exigiram nossa constante adaptação e resiliência. Um dos maiores obstáculos foi a falta de colaboração dos participantes, que demonstraram relutância em dedicar tempo para responder às nossas perguntas, o que dificultou o progresso do trabalho. Além disso, a falta de tempo dos alunos-pesquisadores, que conciliam trabalho e estudos, também foi um desafio significativo. Para superar essas dificuldades, precisávamos adotar estratégias que permitissem contornar esses problemas e manter o andamento da pesquisa.

Apesar dos desafios, consideramos que a experiência foi extremamente enriquecedora. Acreditamos que, ao final, conseguimos contribuir para a redução da evasão escolar em nossa instituição. Essa experiência, embora difícil, nos proporcionou uma nova perspectiva sobre nossa escola e nossa comunidade, tornando-nos mais sensíveis aos problemas sociais que, mesmo não nos afetando diretamente, impactam àqueles que estão próximos de nós.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MEKSENAS, P. *Cidadania, poder e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

*Este volume integra a Coleção ICEB lançada em 2025 pela Editora da
Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).*

*O texto foi composto em Source Sans Pro, de Paul D. Hunt, e as aberturas de capítulo
em Leitura Sans, de Dino dos Santos. O projeto gráfico se inspira no universo escolar,
utilizando linhas pautadas, verticais, horizontais e quadriculadas, que foram
combinadas e transformadas em diversas padronagens, aplicadas a cada volume.*

*Para mais informações sobre outros títulos da Editora Unimontes,
visite www.editora.unimontes.br.*