

Escola Sesc de Ensino Médio



OBSERVATÓRIO DE JUVENTUDES

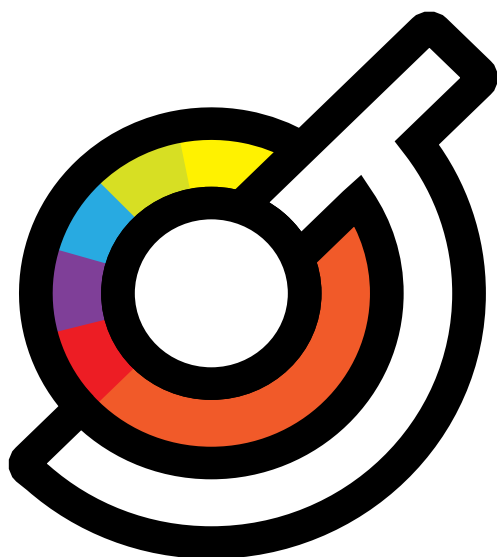


PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Volume 3



COLEÇÃO INCUBADORA ESCOLA SESC



OBSERVATÓRIO DE JUVENTUDES

Sesc | Serviço Social do Comércio
Polo Educacional Sesc | ESEM

Rio de Janeiro, dezembro de 2020

SESC | SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO POLO EDUCACIONAL SESC | ESEM

Presidência do Conselho Nacional do Sesc
José Roberto Tadros

Departamento Nacional

Direção-Geral
Carlos Artexes Simões

Observatório de Juventudes Vol. 3

Realização
Polo Educacional Sesc
Escola Sesc de Ensino Médio

Edição e diagramação
Renan Melgaço

© Escola Sesc de Ensino Médio
Av. Ayrton Senna, 5.677 – Jacarepaguá
Rio de Janeiro – RJ – CEP 22775-004
www.escolasesc.com.br
espacocultural.escolasesc.com.br

Dezembro de 2020.

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998. Nenhuma parte dessa publicação poderá ser reproduzida sem autorização prévia por escrito da Escola Sesc de Ensino Médio, sejam quais forem os meios e mídias empregados: eletrônicos, impressos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Observatório de juventudes [livro eletrônico] / Escola Sesc de Ensino Médio. -- 1. ed. --
Rio de Janeiro : Escola Sesc de Ensino Médio, 2020. PDF

ISBN 978-65-89166-00-9

1. Ciências 2. Educação 3. Ensino médio - Pesquisas 4. Pesquisa científica I. Médio,
Escola Sesc de Ensino. II. Título.

20-49412

CDD-370.72



O olhar investigativo das juventudes

O ato investigativo é um princípio da vida. Todos os seres vivos – das unidades aos organismos – investigam seus contextos: há células, por exemplo, que fazem a leitura do sistema e, em movimento de cooperação, promovem um mecanismo de resposta imune contra agentes infecciosos; insetos das mais diferentes ordens desenvolveram, ao longo de sua evolução, comportamentos verdadeiramente sábios de organização e subsistência; animais de variados portes farejam seus cenários e pesquisam o lugar da comida, o território do perigo e da segurança; mas somente os seres humanos pesquisam temas ligados não apenas à sua permanência, à sua sobrevivência, mas fundamentalmente temas ligados aos seus gostos, às suas predileções, com princípio de livre escolha, com intencionalidade e por curiosidade.

A curiosidade, aliás, é uma das mais especiais características humanas e ganha acentuada potência, criativa e criadora, entre os jovens em geral. Para que haja um verdadeiro movimento nas forças que impulsionam a vida, nos conhecimentos que explicam (ou tentam explicar) os mais diferentes fenômenos, é necessário que nós, habitantes desta nave cheia de surpresas chamada mundo, sejamos, em essência, curiosos. E as juventudes são a porção mais promissora da sociedade, em termos de criatividade e de persistência, no caminho de (re)criar definições para as realidades e produzir hipóteses e respostas para um conjunto diversificado de problemas. Tudo isso porque o olhar dos jovens carrega o ímpeto questionador, o estranhamento das coisas postas e cristalizadas e a vontade de criar rotas disruptivas. Por isso, é fundamental que os jovens sejam estimulados na trilha da investigação, tomando a pesquisa científica como metodologia de aprendizagem.

Na Escola Sesc de Ensino Médio, investigar o mundo é um princípio de todos os campos do saber e integra o cerne do trabalho de todas as disciplinas curriculares. Mas não basta, apenas, lançar-se na pesquisa, como quem adentra uma caverna escura, sem lanterna ou bússola. É preciso aprender a pesquisar, com intencionalidade, objetivo, planejamento, método e experimentação. É preciso saber comunicar os passos da investigação, produzir dados, gerar hipóteses e analisar resultados. Por tudo isso, o **PIC – Programa de Iniciação Científica** da Escola Sesc de Ensino Médio oferece aos estudantes um verdadeiro letramento no mundo da pesquisa como parte integrante do nosso projeto pedagógico e como componente essencial do currículo escolar. Com o PIC, evidenciamos a crença pela qual instituímos a investigação como premissa da aprendizagem, fomentando em nossas ações educativas a atitude investigativa a partir de aulas especialmente preparadas para que os estudantes-pesquisadores possam ampliar seus vocabulários interpretativos.

A publicação que agora damos estampa é uma amostragem do percurso dos jovens da Escola Sesc de Ensino Médio no mundo da pesquisa. Nas próximas páginas, os leitores conhecerão 16 trabalhos da turma 2018-2020 que receberam destaque pela sua qualidade e pelo seu rigor investigativo. Trata-se de um painel que passeia por diferentes áreas e temáticas, confirmando que as práticas pesquisatórias podem explorar um universo vasto e amplo de matérias e objetos. Os estudantes se organizaram livremente por grupos de pesquisa, considerando as afinidades e interesses comuns, e produziram uma rica investigação mediada por um professor-orientador. O resultado, para além do que se poderá ler, transcende o próprio PIC: ao trilharem o caminho da aprendizagem pela pesquisa, as juventudes brasileiras aqui representadas também exercitaram, de modo consistente e responsável, as habilidades que lhes serão exigidas, não apenas no mundo universitário – próxima etapa de suas trajetórias – como também na vida como um todo.


Viver é um ato de investigação contínua.

Luiz Fernando de Moraes Barros
Diretor da Escola Sesc de Ensino Médio



ÍNDICE

- 7** | Análise dos saberes de graduandos de nanotecnologia acerca do descarte de nanomateriais
- 13** | A Mulher No Cinema: Um Olhar Sobre A Representação Feminina Nos Filmes De Terror
- 21** | O papel do apadrinhamento nas relações afetivas da Escola Sesc de Ensino Médio
- 24** | Percepção de jovens sobre a relação entre atividade física e bem-estar
- 27** | Modelos didáticos como ferramenta de aprendizagem da evolução dos vertebrados
- 32** | O impacto das postagens do Instagram na autoestima dos alunos da Escola Sesc de Ensino Médio
- 35** | Um olhar sobre a construção discursiva da homoafetividade no filme “Com amor, Simon”
- 38** | O lazer no cotidiano acadêmico de estudantes da Escola Sesc de Ensino Médio - ESEM
- 42** | Elementos históricos para a construção do conceito “complexo de vira-latas”: Uma análise a partir da percepção de jovens e adultos acerca de aspectos da atualidade
- 45** | Música popular brasileira- resistência e relevância
- 48** | Interseccionalidade: jovens estudantes negras e o enfrentamento de seus desafios nos espaços escolares

- 
- 51** | O discurso antifeminista nas redes sociais
- 54** | Escola sem partido” e “ideologia de gênero” no discurso e na prática de docentes e discentes da educação básica: uma análise crítica
- 60** | Violência, estética e propaganda no fascismo alemão
- 69** | Como a distância modifica o estilo parental nas relações dos alunos da Escola Sesc de Ensino Médio
- 73** | O ensino e aprendizagem do conceito de “globalização” no ensino médio brasileiro

Análise dos saberes de graduandos de nanotecnologia acerca do descarte de nanomateriais

Adrian Oliveira, Carlos Renan Tavares de Macedo, Fellipe Cardoso Gontijo, Matheus Kaiky Brito Silva, Luiza Duarte Ludgero Pereira, Arthur Enzo dos Santos Ogawa.

Amanda Santos Franco da Silva Abe

RESUMO

As nanopartículas (partículas de dimensões de até 100 nm) têm como atributo principal a facilidade de dispersão. Devido a isso, uma das maiores preocupações é a liberação indiscriminada delas no meio ambiente. Considerando que existe uma graduação que forma profissionais da área de nanotecnologia, este trabalho objetivou investigar o grau de conhecimento dos graduandos de nanotecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) acerca do descarte desses materiais, que serão produzidos por eles. Para tal, foi realizada pesquisa bibliográfica, foi desenvolvido um formulário a ser respondido pelos universitários e foi feita uma ida a campo para a XII Semana Nacional da Nanotecnologia na UFRJ para aplicação do mesmo e ampliação dos conhecimentos sobre o tema. Verificou-se que, embora afirmem não ter conhecimento sobre como é feito o descarte correto de nanomateriais, os graduandos em nanotecnologia entrevistados possuem consciência dos perigos do descarte incorreto, revelando a necessidade de ampliar as discussões acerca do descarte ambientalmente viável de nanomateriais no âmbito universitário.

I- INTRODUÇÃO

Como definido por Quina (2004), a nanotecnologia estende a ciência de materiais para o domínio de partículas e interfaces com dimensões extremamente pequenas, da ordem de um a cem nanômetros. A nanotecnologia é aplicada de diversas formas em áreas, como cosmetologia, medicina, eletrônica, física, química, entre outras. A nanotecnologia serve para criar novos materiais e processos com características funcionais diferentes dos materiais comuns (Fortunato, 2005). O ouro, por exemplo, em sua forma natural é um metal inerte, porém, quando transformado em nanopartículas, torna-se altamente reativo (Service, 2004).

Entretanto, na nanotecnologia também é fácil destacar alguns problemas, tais como a entrada de nanocompostos a nível celular no corpo humano, a poluição invisível no ar, mares, rios e meio ambiente em geral (Buzea, Pacheco & Robbie, 2007). Pelo fato de a nanotecnologia ser um campo em desenvolvimento, traz consigo novas propriedades e apresenta novos riscos. Essas nanopartículas têm como atributo principal a facilidade de dispersão, o que dificulta sua filtração por meios comuns (Batista e colaboradores, 2009). Devido a isso, uma das maiores preocupações é a liberação indiscriminada dessas nanopartículas no meio ambiente, pois, em curto prazo, não se pode avaliar com precisão os efeitos indesejáveis que podem ocorrer (Farias e colaboradores, 2013). Assim, sem serem notadas, nanopartículas podem se propagar por diversos ambientes, afetando seres humanos e outros animais.

Considerando que já existe uma graduação que forma profissionais da área, decidimos investigar o grau de conhecimento dos graduandos de nanotecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) acerca do descarte dos materiais que eles próprios produzirão no futuro.

2- METODOLOGIA

Desenvolvimento de formulário na plataforma Microsoft Forms *para analisar os conhecimentos dos graduandos em Nanotecnologia sobre o descarte de nanomateriais*. Para divulgar o formulário, foram utilizadas quatro placas de *MDF* de 3mm de espessura com um *QR Code* fornecido pela plataforma *Forms* gravado em sua superfície. As placas possuíam também o *link* do formulário. Para fabricação das placas, foram utilizados uma cortadora a *laser* ECNC L-1060 e o *software* *LaserCAD* no *MakerSpace* da Escola Sesc de Ensino Médio. Para aplicação do formulário, foi realizada uma ida a campo para a XII Semana Nacional da Nanotecnologia na UFRJ, que ocorreu no Instituto de Macromoléculas Professora Eloisa Mano (UFRJ) nos dias 6, 7 e 8 de maio de 2019.

3- RESULTADOS

Ao serem questionados se já participaram de alguma pesquisa na área de Nanotecnologia, 33% dos entrevistados responderam positivamente e afirmaram ter trabalhado com nanomateriais, como nanocompósito de polipropileno, nanopartículas de policaprolactona (PCL) e nanotubos de carbono. Embora parte dos entrevistados já tenha tido contato com nanotecnologia, 92% não sabe como é feito o descarte de nanopartículas e nenhum entrevistado afirmou conhecer a legislação brasileira acerca dessa problemática. Apesar disso, 100% deles consideram essencial que se faça o descarte correto de nanomateriais e entendem que este é um tema importante. Os entrevistados demonstraram conhecer diversas consequências do descarte inadequado, dentre as quais são citadas “a absorção de nanopartículas por alguns animais, podendo causar câncer”, “contaminação de animais, plantas e humanos no contato com as nanopartículas que adentram facilmente o organismo via sistema respiratório, através da pele ou por ingestão, reagindo com moléculas e células de forma danosa à saúde” e “as nanopartículas presentes em protetores solares, que atingem mares e rios”. Esses resultados podem ser observados no anexo.

Alguns autores vêm alertando acerca destas consequências. Gilbert (2013), ressalta a preocupação de que tais nanopartículas de filtro solar na pele possam ser lavadas e ir para o ambiente, causando efeitos desconhecidos na comunidade biótica. Já foram descritos efeitos oxidativos e toxicológicos de nanopartículas em peixes-zebra, peixes de água doce, algas verdes (Hall & colaboradores, 2009, e Daowen & colaboradores, 2011). De acordo com Horie e colaboradores (2012), para avaliação quanto aos efeitos sobre os organismos vivos, é necessária a caracterização das propriedades físicas, químicas e biológicas das nanopartículas e estudos de sua toxicologia.

4- CONCLUSÃO

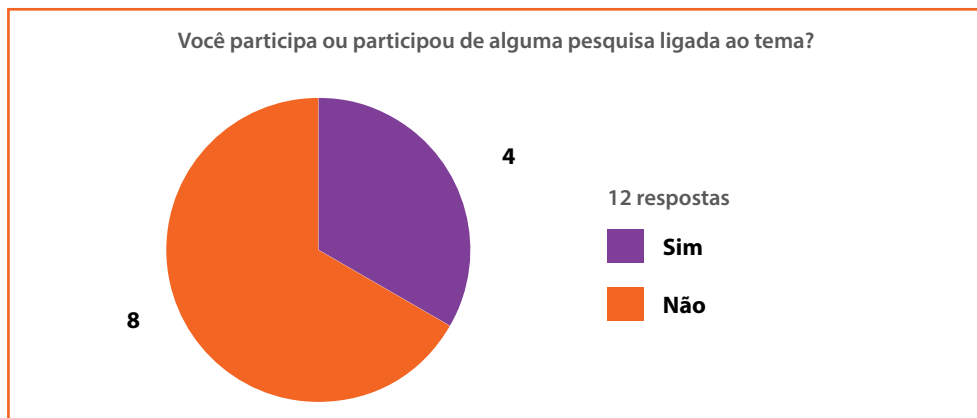
Conclui-se que, embora os graduandos em nanotecnologia entrevistados afirmem não ter conhecimento acerca de como é feito o descarte correto de nanomateriais, eles possuem consciência sobre os perigos do descarte incorreto. Diante disso, compreende-se a necessidade de ampliar as discussões acerca do descarte ambientalmente viável no âmbito universitário.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, R. S.; SOUZA, R. R. de M.; SILVA, L. M.; SILVA, C. A.; PRADO, H. J. P.; RÔÇAS, G. Nanotecnologia e ensino de ciências à luz do enfoque CTS: Uma viagem a Lilliput. **Revista Ciências & Idéias**, v. 1, p. 77-86, 2009.
- BUZEA, C.; PACHECO, I. I.; ROBBIE, K. Nanomaterials and nanoparticles: Sources and toxicity. **Springer Link**, v. 2, n. 4, p. 17-71, 2007.
- DAOWEN, X.; FANG, F.; YU, L.; SIMA, X.; ZHU, W. Effects of nano-scale TiO₂, ZnO and their bulk counterparts on zebrafish: acute toxicity, oxidative stress and oxidative damage. **PubMed**, v. 409, p. 1444-1452, 2011.
- FARIAS, E. M.; ELEAMEN, G. R. A.; SILVA, A. E.; MENDONÇA, E. A. M.; OLIVEIRA, E. E. Nanotecnologia e Meio Ambiente: Uma Análise Sobre os Riscos e Benefícios dessa Tecnologia em um Contexto Atual. **Revista de Biologia e Farmácia**, v. 9, n. 1, p. 18-26, 2013.
- FORTUNATO, E. **As metas da nanotecnologia: Aplicações e Implicações**, 2005. Disponível em: http://dei-s1.dei.uminho.pt/nanotec/6_Nanotecnologias.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.
- GILBERT, S. G. **A Small Dose of Nanotoxicology Or An Introduction to the Health Effects of Nanomaterials**. A Small Dose of Toxicology - The Health Effects of Common Chemicals, chapter 21, p. 1-16, 2013.
- HALL, S.; BRADLEY, T.; MOORE, J. T.; KUYKINDALL, T.; MINELLA, L. Acute and chronic toxicity of nano-scale TiO₂ particles to freshwater fish, cladocerans, and green algae, and effects of organic and inorganic substrate on TiO₂ toxicity, **Nanotoxicology**, v. 3, n.2, p. 91-97, 2009.
- HORIE, M.; KATO, H.; FUJITA, K.; ENDOH, S.; IWAHASHI, H. In Vitro Evaluation of Cellular Response Induced by Manufactured Nanoparticles. **Chemical Research Toxicology**. v. 25, n. 3, p. 605-619, 2012.
- QUINA, F. H. Nanotecnologia e o meio ambiente: perspectivas e riscos. **Química Nova**, v. 7, n. 6, p. 1-1, 2004.
- SERVICE, R. F. Nanotechnology Grows Up. **Science**, v. 304, n. 5678, 2004

ANEXO

Gráficos produzidos a partir das respostas dos entrevistados

Figura 1: Participação dos entrevistados em pesquisa na área de nanotecnologia.**Figura 2: Tipos de nanomateriais com os quais os entrevistados afirmam ter trabalhado.**

RESPOSTAS
Nanocompósito de polipropileno com carga de argila e magnetita.
Nanopartículas de Policaprolactona (PCL) revestidas de Pluronic F68, encapsulando óleo de laranja.
Nanotubos de carbono, dióxido de titânio nanopartículas de prata.
PHB com adição de argila montmorilonita (nano) e sílica não modificada.

Figura 3: Conhecimentos dos entrevistados acerca da legislação sobre descarte de nanopartículas.

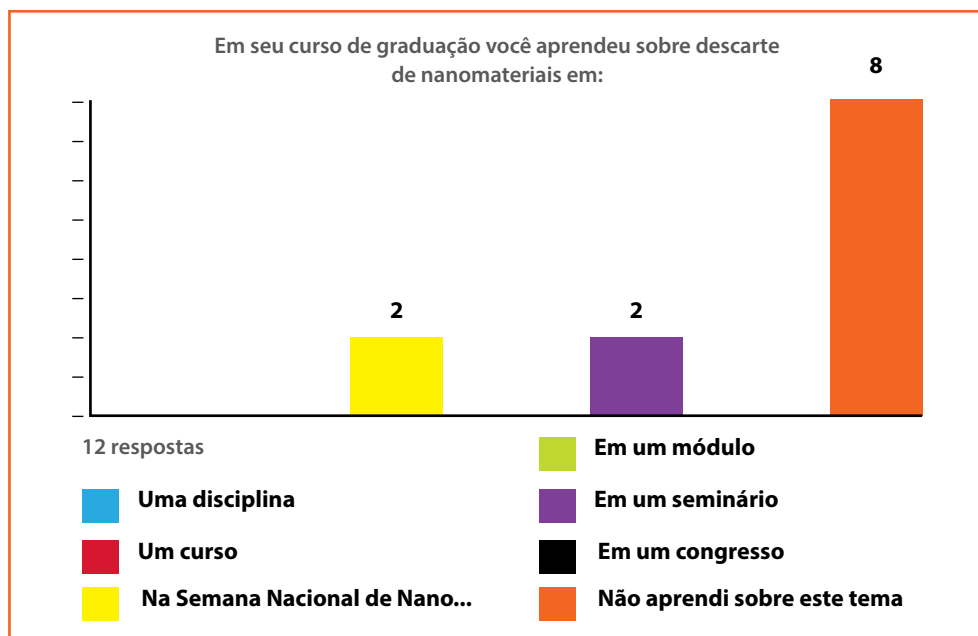


Figura 4: Conhecimento dos entrevistados acerca do descarte de nanomateriais.



Figura 5: Algumas das opiniões dos entrevistados acerca da relevância do tema.

VOCÊ CONSIDERA O DESCARTE CORRETO AMBIENTALMENTE DE NANOMATERIAIS UM TEMA RELEVANTE? SE SIM, POR QUÊ?
Sim.
Sim, algumas características físicas e químicas que os nanomateriais possuem dão ou maior estabilidade ou maior reatividade a esses materiais influenciando no tempo de degradação e quando descartados sem tratamento no meio ambiente são facilmente absorvidos pelos seres vivos que vivem nesses locais que devido ao tamanho nanométrico e, dependendo do caso, elevadas concentrações pode haver acúmulo nos organismos que lá residem e assim tornando-se prejudicial.
Nanomateriais interagem de forma diferente com o meio ambiente. É necessário um estudo aprofundado sobre o seu descarte.
Sim, devem ser observadas as influências das partículas nano no solo a longo prazo.
Sim, porque elas apresentam um alto potencial toxicológico e facilmente adentram barreiras biológicas de seres vivos.

Figura 6: Aprendizado dos entrevistados sobre o tema.

A Mulher No Cinema: Um Olhar Sobre A Representação Feminina Nos Filmes De Terror

Andressa Christine Santos Soares (2G), Annie Kamilly Souza Lima (2C),
Brenda Cibelle Martins da Silva (2A), Emanuelle da Silva Costa (2A),
Larissa Rodrigues Teodoro (2G), Regina Patrícia Silva do Bomfim (2D)

Janaina Brasil

RESUMO

O patriarcalismo está fortemente presente na sociedade, podendo ser percebido nas mais diversas situações. Nesse sentido, a indústria cinematográfica não foge do padrão sexista, ou seja, ainda é um ambiente dominado por homens: produção, roteiro, direção, fotografia e outras funções ainda são desempenhadas por uma maioria masculina.

Diante desse cenário comandado por homens, o ponto de vista feminino, muitas vezes, é invisibilizado, ou seja, as personagens são construídas pelo olhar masculino, o que, inevitavelmente, influencia na cristalização de estereótipos. Além disso, o número de atores em cena é significativamente maior do que o de atrizes, restando às mulheres um quantitativo menor de papéis. Em contrapartida, o gênero de terror é o único no qual as figuras femininas apresentam-se em maior número, conforme atesta *software* de reconhecimento facial desenvolvido pelo Instituto Geena Davis em parceria com o Google.

Desse modo, a pesquisa buscou estudar tais perfis e verificar se o maior quantitativo de mulheres em filmes desse gênero reflete algum tipo de representatividade ou apenas reforça uma visão negativa ou caricatural. Assim, foi realizado um recorte no gênero de terror, selecionando filmes do subgênero *slasher* dos anos 1980, 1990 e 2000, período que coincide com o fortalecimento do movimento feminista, especialmente nos Estados Unidos. Ademais, incluiu-se no *corpus* de dados um questionário composto de oito perguntas, que foi aplicado para 21 adolescentes do sexo feminino, entre 14 a 18 anos, com o objetivo de investigar suas impressões acerca do perfil das mulheres em clássicos de terror.

O processo de pesquisa buscou, portanto, analisar criticamente a representação da mulher nos filmes do subgênero *slasher*, bem como investigar a percepção de jovens do sexo feminino diante das personagens sobreviventes e assassinadas no referido tipo de longa-metragem.

Palavras-chave: *Mulher, estereótipo, filmes de terror*

I- INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, o cinema é uma atividade de lazer bastante procurada por pessoas de todas as faixas etárias. Esses indivíduos são entretidos sem estarem, necessariamente, atentos às entrelinhas subliminares dos filmes a que assistem. Dessa maneira, deixam passar despercebidas mensagens que, muitas vezes, contribuem para a (re)afirmação velada de discriminação e estereótipos.

A construção desses pseudomodelos perpetua uma série de rótulos sobre conduta e personalidade femininas, fortalecendo imagens distorcidas ou caricaturais, o que contribui para a manutenção da hegemonia masculina na indústria cinematográfica. Cabe destacar que, na sétima arte, as mulheres raramente estão encarregadas de conduzir as produções, do mesmo modo, muito pouco se tem pesquisado sobre o assunto. Logo, é necessário que se realizem mais estudos sobre a maneira como elas estão sendo representadas ao longo da história do cinema.

Durante a pesquisa, verificou-se que, nesse quadro de pouco protagonismo feminino, o gênero de terror, especialmente o subgênero *slasher*¹, é o único em que o número de mulheres em cena é maior do que o de homens, segundo análise realizada pelo Instituto Geena Davis. Tal fato despertou a inquietação de desvendar se o maior quantitativo de mulheres gerava uma representatividade de fato ou apenas reforçava uma visão sexista sobre a mulher. Assim, o grupo optou por fazer um recorte no objeto de estudo, buscando investigar – nesse subgênero específico – a presença ou ausência de estereótipos femininos, bem como compreender a representação da figura da mulher.

2- METODOLOGIA

No início da pesquisa, foram selecionados² filmes de terror do subgênero *slasher* de diferentes décadas, especificamente de 1980 a 2000, para que pudesse ser realizado um estudo comparativo acerca da representação feminina ao longo desse período. Tal recorte foi feito devido à ascensão dos movimentos de luta pelos direitos das mulheres, como o feminismo, que ganhou força a partir da década de 1980. Desse modo, seria possível observar se o referido movimento teria influenciado uma nova forma de representar a mulher ou se, ao longo do tempo, não teria sido capaz de reverberar no cinema algumas de suas pautas.

Em seguida, o grupo elaborou coletivamente um formulário³ cujo objetivo foi estabelecer critérios de observação dos filmes que compunham o *corpus* de dados, assim a análise poderia ser parametrizada pelos mesmos elementos. Nesse documento, foram registrados dados que auxiliaram no processo de confirmação ou refutação de hipóteses, como características físicas e psicológicas das personagens. Além disso, buscou-se investigar se a fisionomia ou personalidade de cada uma se relacionava, de alguma forma, com a ordem dos assassinatos ou com a maneira como as mortes eram executadas. Assim, foi realizado um estudo comparativo, levando em consideração tanto a diferença no perfil de mulheres sobreviventes e assassinadas, como também entre mulheres e homens mortos.

Após cumprida a etapa de análise das produções, elaborou-se um questionário cujo objetivo era observar a percepção de adolescentes do sexo feminino acerca da representação da mulher no subgênero selecionado. Para isso, selecionamos um grupo de 21 estudantes do ensino médio, entre 14 e 18 anos, para responder e relatar suas considerações acerca do assunto. Nesse sentido, a pesquisa foi qualitativa, já que o questionário foi aplicado para um número reduzido de informantes, pois apenas espectadoras de filmes de terror foram selecionadas para responder o documento.

¹ Filmes de terror *slasher* são produções que se caracterizam pela presença de assassinos em série, mascarados ou com alguma fantasia, que geralmente apresentam problemas mentais ou traumas psicológicos e matam grupos de jovens. [Adaptado a partir de wikipedia.com]

² Filmes que compuseram o *corpus* de dados: Sexta-feira 13; Massacre na festa do pijama; Assassinato na fraternidade secreta; Pânico; Eu sei o que vocês fizeram no verão passado; Lenda urbana; A casa de cera; Halloween; Você é o próximo. [As referências completas constam no anexo I.]

³ O modelo do formulário consta no anexo IV.

Por último, é válido destacar que, durante toda a pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico para selecionar as leituras, que transcorreram concomitantes ao processo e foram compostas por artigos acadêmicos, almanaques, resenhas críticas e demais textos relevantes ao estudo. Na etapa final, combinaram-se as leituras técnicas, as análises dos filmes e as respostas obtidas através do questionário para se chegar aos resultados e conclusões dessa investigação.

3- RESULTADOS

Os resultados confirmam a hipótese inicial do grupo, uma vez que tanto a análise dos filmes quanto as respostas das informantes contidas no questionário apontam para a estereotipação da mulher por meio de um padrão nos traços físicos, psicológicos e comportamentais das personagens femininas. Em seguida, percebeu-se que tal padronização é construída de maneira a haver uma diferença explícita entre os atributos dados às personagens de acordo com seu desfecho na obra: morrer ou sobreviver.

Essa dissemelhança revela que as características atribuídas às coadjuvantes, que morrem inicialmente, reproduzem o estereótipo feminino de fragilidade, sensualidade e ingenuidade. Já as personagens que sobrevivem recebem uma caracterização que, geralmente, é atribuída pelo senso comum à natureza masculina, como racionalidade, coragem e cautela. Além disso, há diferença na caracterização física, uma vez que as sobreviventes não costumam ser sexualizadas na mesma medida das personagens que são mortas, sugerindo, assim, um comportamento ideal para sobreviver à perseguição de um *serial killer*. Dessa forma, nota-se claramente que a representação feminina na indústria cinematográfica de terror é concretizada a partir de uma visão sexista, estereotipada ou idealizada da mulher, pensada por homens, que só fortalece padrões preestabelecidos.

Além disso, observou-se também uma diferença na forma como os homicídios ocorrem. As mortes de mulheres se diferem das de homens, principalmente, no que tange à violência extrema. Em geral, os assassinatos das mulheres envolviam um processo lento, permeado de perseguição, tortura psicológica e requintes de crueldade. Levando em consideração que tal processo geralmente se inicia em cenas de intimidade entre casais, pode-se perceber que, implicitamente, constrói-se a ideia de punição pelo comportamento feminino ligado à liberdade sexual, algo apontado por Gabriela Müller Larocca, no artigo que trata da representação de gênero e sexualidade feminina em filmes de terror:

"A morte feminina é sempre a mais violenta e associada a uma crueldade mais 'racionalizada'; tanto do ponto de vista do roteiro quanto dos 'métodos' dos assassinos. Algumas garotas morrem porque estavam fazendo sexo." (2014, Larocca, G.M.)

A análise dos resultados obtidos, somada à leitura acadêmica, atestou que o subgênero de terror *slasher* corrobora com a propagação de estereótipos, que tanto contribuem para a repressão da sexualidade quanto para a deturpação da imagem da mulher.

4- CONCLUSÃO

O gênero de terror tende a comunicar medos e desejos reprimidos da faceta incompreensível do ser humano. Já o subgênero *slasher* costuma mobilizar sensações e sentimentos que, dada a sua força simbólica, tendem a promover desvios de atenção quanto aos estereótipos presentes nas filmagens. Assim, mensagens subliminares acabam sendo captadas, o que não só fortalece certas imagens sobre a mulher, como também pode incutir subjetivamente repressões quanto à postura, já que a maior parte das personagens assassinadas apresentam um comportamento ligado à liberdade sexual.

Após análise dos elementos que serviram de arcabouço teórico e *corpus* para essa pesquisa, afirma-se que a presença feminina nos filmes de terror, no subgênero *slasher*, é calcada em uma estrutura que inferioriza e desqualifica certos atributos e aspectos da personalidade feminina. Assim, tem-se uma performance alicerçada no senso comum, já que o maior quantitativo de mulheres não representa nas telas a diversidade do gênero feminino.

Portanto, torna-se evidente a necessidade de haver cada vez mais mulheres ocupando as funções ligadas à indústria cinematográfica, bem como pesquisas acerca da representação da mulher no cinema. Ocupar esse espaço é fundamental para que se amplie o protagonismo feminino e a sua representação, reduzindo, assim, o quantitativo de estereótipos sobre o comportamento e a personalidade de mulheres.

REFERÊNCIAS

ANN KAPLAN. E. **A mulher e o cinema**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1995.

FILHO, J. Q. A. **Terror**: a arte de provocar medo. Cinemação, 2014. Disponível em: <https://cinemacao.com/2014/11/17/eu-cinefilo-18-terror-a-arte-de-provocar-medo/>. Acesso em: 14 set. 2020.

LAROCCA, G. M. **O corpo feminino no Cinema de terror**: representação de gênero e sexualidades nos Filmes *Carie*, *Haloween* e *Sexta-Feira 13*. Florianópolis: UFSC, 2014.

REINALDO, Jéssica. **O estereótipo da mulher louca nos filmes de terror**: O medo feminino tratado como loucura. *Fright like a girl*, 2018.

ROCHA, Júlia. **Estereótipos femininos no Terror**. 2017. Disponível em: <http://ovelhamag.com/estereotipos-femininos-no-terror/>. Acesso em: 14 set. 2020.

ANEXO I: REFERÊNCIAS CINEMATOGRAFICAS:

SEXTA-FEIRA 13 [Friday the 13th]. Sean S. Cunningham. EUA: Paramount Pictures e Warner Bros, 1980. DVD video (95 min.).

MASSACRE NA FESTA DO PIJAMA [The Slumber Party Massacre]. Amy Holden Jones. EUA: New World Pictures, 1982. DVD video (77 min.).

ASSASSINATO NA FRATERNIDADE SECRETA [The House on Sorority Row]. Mark Rosman. EUA: Concorde, 1983. DVD video (91 min.).

PÂNICO [Scream]. Wes Craven. EUA: Dimension Films, 1996. DVD vídeo (110 min.).

EU SEI O QUE VOCÊS FIZERAM NO VERÃO PASSADO [I Know What You Did Last Summer]. Jim Gillespie. EUA: Columbia Pictures, 1997. DVD video (101 min.).

LENDA URBANA [Urban Legend]. Jamie Blanks. EUA: Columbia Pictures, 1998. DVD video (99 min.).

A CASA DE CERA [House of Wax]. Jaime Collet-Serra. EUA: Warner Bros. Pictures, 2005. DVD video (113 min.).

HALLOWEEN: O Início [Halloween]. Rob Zombie. EUA: Dimension Films, 2007. DVD video (121 min.).

VOCÊ É O PRÓXIMO [You're next]. Adam Wingard. EUA: Lionsgate, 2011. DVD video (94 min.).

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO APLICADO

Idade:

Série:

1 - Avalie os seguintes subgêneros do terror abaixo considerando a seguinte legenda:

1- não gosto e não assisto

2- não gosto, mas assisto

3- gosto, mas assisto pouco

4- gosto e assisto com frequência

5- adoro e assisto sempre

() **Slasher:** assassinos que buscam por vingança ou serial killers que matam quaisquer pessoas puramente por prazer. Ex: Pânico;

() **Sobrenatural:** presença de uma força sobrenatural no filme, seja hostil ou pacífica, geralmente com aparições de demônios, entidades, fantasmas e afins. Ex: Invocação do Mal;

() **Gore:** cenas nojentas para levar ao desconforto. A violência desses tipos de filme é muito gráfica, se refletindo em possível censura, podendo até ser proibido em alguns lugares. Ex: Jogos Mortais;

() **Psicológico:** situações adversas, inesperadas, tudo é retratado no ponto de vista do protagonista. Retrata a vulnerabilidade da mente humana. Ex: O Bebê de Rosemary;

() **Thriller:** mistério, suspense e medo são criados aos poucos. Os personagens geralmente são colocados em situações que a primeira vista é impossível de escapar. Ex: Corra;

2- Assinale dentre as opções abaixo as três sensações mais intensas ao assistir a um filme de terror:

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Medo | <input type="checkbox"/> Raiva | <input type="checkbox"/> Animação |
| <input type="checkbox"/> Angústia | <input type="checkbox"/> Perturbação | <input type="checkbox"/> Satisfação |
| <input type="checkbox"/> Repulsa | <input type="checkbox"/> Curiosidade | <input type="checkbox"/> Surpresa |
| <input type="checkbox"/> Desespero | <input type="checkbox"/> Euforia | |

3- Quantos filmes de terror com protagonistas mulheres você já assistiu?

- | | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 4 – 6 |
| <input type="checkbox"/> 1 – 3 | <input type="checkbox"/> 7 ou mais |

4- Você percebe padrões de comportamento ou aparência nessas protagonistas mulheres?

- | | |
|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Nunca assisti ou não me lembro |
| <input type="checkbox"/> Não | |

5- Caso você tenha assistido a algum filme do subgênero slasher, em quantos destes a assassina era uma mulher?

- | | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 4 – 6 |
| <input type="checkbox"/> 1 – 3 | <input type="checkbox"/> 7 ou mais |

6- Você percebe algum tipo de padrão nas primeiras personagens femininas que morrem?

- | |
|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Não |
| <input type="checkbox"/> Sim |

Se sim, qual(is): _____

7- Você percebe algum tipo de padrão nas personagens mulheres sobreviventes?

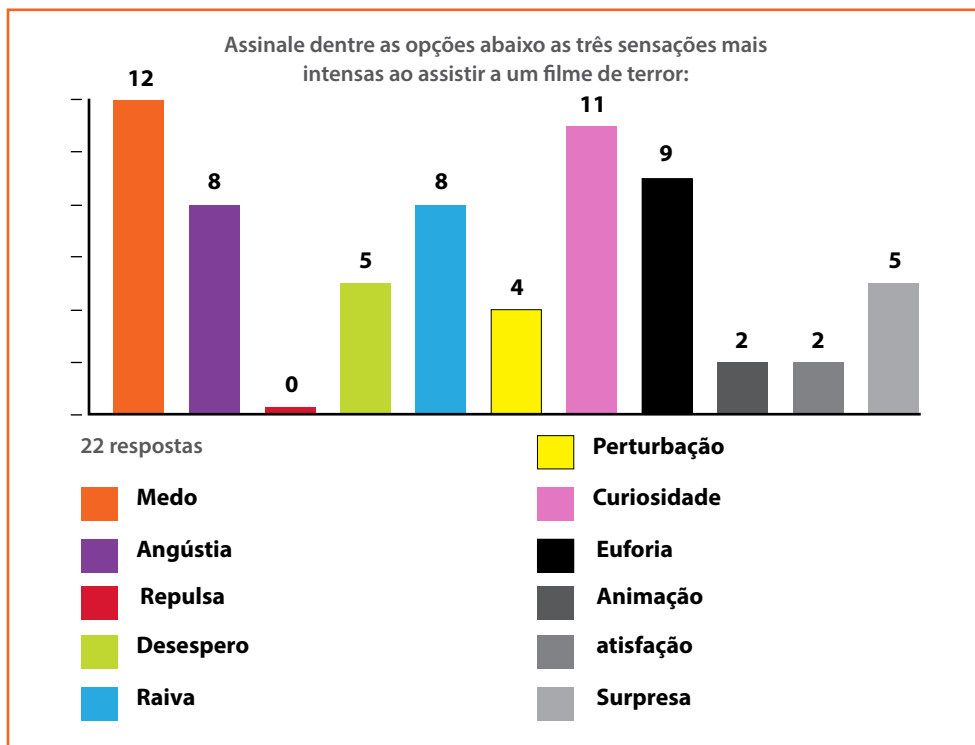
- | |
|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim |
| <input type="checkbox"/> Não |

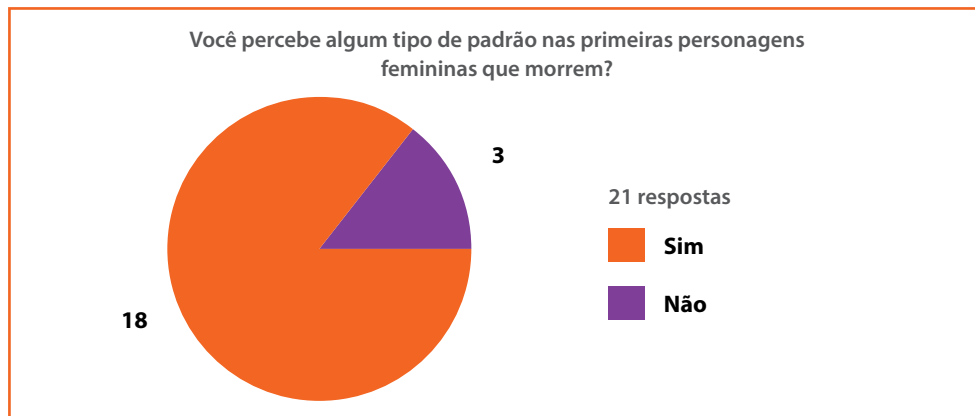
Se sim, qual(is): _____

8- Você se sente representada pelas personagens mulheres que aparecem nos filmes de terror?

- | |
|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim |
| <input type="checkbox"/> Não |

ANEXO 3: GRÁFICOS PRINCIPAIS





ANEXO 4: FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO (MODELO)

FILME:		DIREÇÃO:			
ANO DE LANÇAMENTO:		PAÍS:			
TESTE DE BECHDEL: (APROV.) OU (REPROV.)		DESCRIÇÃO DA CENA EM CASO DE APROVAÇÃO:			
ELENCO:	GÊNERO:	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS:	CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS:	MORREU OU SOBREVIVEU?	COMO?
	(M) (F)			(M) (S)	
	(M) (F)			(M) (S)	
	(M) (F)			(M) (S)	

Observação: o quantitativo de linhas da tabela variou conforme o filme.

O papel do apadrinhamento nas relações afetivas da Escola Sesc de Ensino Médio

*Daiane Santos Bessa (2B), Daiana Veloso Sell (2H),
Emilly Coelho da Silva (2K), Júlia Cristine Zanon de Souza (2F)*

Ana Paula Pontes.

A Escola Sesc de Ensino Médio é uma escola residência localizada no Rio de Janeiro que recebe alunos de todos os estados do Brasil. Estudar e residir no mesmo espaço oportuniza uma experiência instigante e desafiadora. Por um lado, os estudantes convivem numa comunidade escolar rica em diversidade cultural, por outro precisam lidar com a saudade dos familiares e dos amigos. Além disso, precisam adaptar-se a uma nova rotina acadêmica, a uma nova etapa escolar e a novos espaços de convivência (sala de aula, tutoria, dormitório). Levando em consideração todos esses elementos, foi necessário criar uma forma de acolher os recém-chegados, assim o “apadrinhamento” foi implementado, no ano de 2009, pela orientação educacional. O “apadrinhamento” seria uma maneira de estabelecer laços e compartilhar os desafios e as experiências de uma escola residência. O apadrinhamento é uma prática da nossa sociedade, que possui como função a orientação, transmissão de saberes, cuidado e acolhimento. Com o passar do tempo, o projeto, que começou institucional e que tinha como regra a adoção de apenas um estudante pelo aluno veterano, passou a ser conduzido pelo Grêmio estudantil. O Grêmio, ao longo do tempo, elaborou outras regras e outras formas de adoção, a partir das demandas da comunidade escolar. Além disso, os próprios alunos criaram os próprios modos de apadrinhamento. A prática do apadrinhamento e o compartilhamento de afetos e experiências entre os jovens contribui para o processo de adaptação e para a construção do sentimento de pertencimento.

I- INTRODUÇÃO

O objetivo do nosso trabalho foi investigar as relações socioafetivas estabelecidas entre os alunos veteranos e os recém chegados à Escola Sesc de Ensino Médio, tendo como centro do nosso interesse as interações entre os “padrinhos”/“madrinhas” e seus “afilhadas(os)”.

Nosso primeiro passo foi recuperar a história do apadrinhamento, que se iniciou em 2009, ano da chegada da segunda turma. A cerimônia ocorreu no teatro, no final do ano de 2008, quando cada estudante daquela primeira série recebeu uma semente de jatobá (símbolo da escola) e nela continha o nome do seu futuro afilhado. Tal projeto foi organizado e implementado pela Orientação Educacional, cujo objetivo inicial foi o de fazer com que os alunos de 2009 se sentissem acolhidos no processo de adaptação em uma escola residência longe de seus familiares e amigos.

O segundo passo foi analisar como o apadrinhamento sofreu mudanças com o passar dos anos. O ponto de partida do projeto foi institucional, entretanto não demorou para que os alunos se apoiassem e, efetivamente, elaborassem outras formas de engajamento e criassem outros “rituais de apadrinhamento”. O grêmio estudantil passou a coordenar o processo em que cada aluno novato escreve uma carta, na qual apresenta uma breve descrição de si para seus possíveis futuros padrinhos/madrinhas. Essa é a forma de apadrinhamento oficial encaminhado pelo Grêmio. Entretanto,

alguns discentes manifestaram o desejo de “adotar afilhados” de maneiras diferente do apadrinhamento oficial, sem quantitativo de afilhado definido a priori, por exemplo: aqueles que gostariam de adotar de acordo com a afinidade, teriam afilhados afetivos.

Após a “adoção”, existe um momento em que há um mistério sobre quem seja o “padrinho/madrinha”. Cartas anônimas, pistas deixadas em post-its nas portas dos armários, comunicação via Twitter ou Instagram com a foto do afilhado(o) ou sem foto, barras de chocolates enviadas com bilhetes anônimos são formas de “rituais de adoção”. O momento especial é o da revelação, a culminância de uma espécie de caça ao tesouro finalizada com a frase “eu sou sua/seu madrinha/padrinho”.

Aqueles que em pouco tempo são acolhidos por um veterano afirmam desenvolver, rapidamente, o sentimento de pertencimento em relação à escola e percebem-se amparados nos momentos de frustrações e dificuldades. Entretanto, os que demoram para serem adotados ou os que nunca são acolhidos sentem-se frustrados ou até mesmo excluídos.

A escola é um espaço de aprendizagem que ultrapassa os conteúdos formais contidos nos livros didáticos. Ao examinar as relações entre veteranos e novatos, tendo por base o “apadrinhamento”, notamos a importância dos afetos, daquilo que nos move enquanto seres de razão e emoção. Para Spinoza, afeto está relacionado às afecções do corpo pelas quais a potência de agir é aumentada ou diminuída. Afetamos e somos afetados pelas experiências, ações e emoções do outro. Tais afetações podem aumentar ou diminuir nossas potências. Portanto, o apadrinhamento, em muitos casos, contribui não apenas para as relações afetivas entre pares, mas também para uma relação com os objetos de conhecimento formais. Tais objetos são muitas vezes fontes de medo e de sensação de fracasso na medida em que não correspondem às expectativas de rendimento formal de aprendizagem. A troca de experiências constrói os sentidos do que é ser aluno da escola Sesc.

Um outro elemento que percebemos é o de que o “apadrinhamento” pode estar relacionado a uma espécie de garantia de laços afetivos ou mesmo da participação em um grupo que compartilhe gostos semelhantes seja pela música, pelo futebol, pela dança, dentre outros.

2- METODOLOGIA

Procuramos entender esse relacionamento singular por meio de formulário com os estudantes da segunda série que desempenham o papel de padrinho/madrinha e de afilhado(a) na escola. O objetivo foi o de compreender que significados são conferidos ao “apadrinhamento” e quais sentimentos lhe são atribuídos. Realizamos também entrevistas presenciais com ex-alunos e professores, a fim de compreender como o projeto se iniciou e se transformou ao longo do tempo. Participamos, também, juntamente com o grêmio estudantil, do apadrinhamento oficial, em 2019, para observar como ocorria esse processo. Por fim, realizamos leitura de textos que se aproximavam do tema com o intuito de ampliar nosso olhar sobre um tema tão especial para a comunidade da Escola Sesc.

3- RESULTADOS

A partir da realização das entrevistas e do formulário, foi possível perceber que os alunos da escola valorizam o processo de apadrinhamento e afirmam o quanto é importante para a adaptação dentro do ambiente escolar. Muitos relatam que, pelo fato de estarem longe de casa, encontram nos seus padrinhos/madrinhas um apoio emocional nos momentos em que sentem saudade da família ou quando recebem os primeiros resultados acadêmicos. Nesses momentos, o suporte emocional é importante para se sentirem mais confiantes para continuarem na escola. Além disso,

a relação de apadrinhamento, com o desenrolar da convivência, apresenta momentos em que o papel se inverte e o afilhado pode retribuir carinho, afeto e atenção.

4- CONCLUSÃO

Tendo em vista todo o trabalho desenvolvido, é possível dizer que, com o decorrer dos anos, o processo de apadrinhamento transcorreu com diversas mudanças, como a possibilidade de ter afilhados oficiais e afetivos e de até mesmo não “adotar” ninguém. Os relatos apontam que há uma relação entre o processo de adaptação e o sentimento de pertencimento. Os veteranos costumam auxiliar nas dificuldades acadêmicas, na adaptação às regras da escola, na saudade dos familiares e amigos, nos conflitos presentes na escola. Contudo, a relação pode esconder jogo de interesse afetivo/sexual, troca de presentes, ou abuso emocional, temas que seriam importantes desenvolvermos numa outra etapa de nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRESSAN, Affonseca Rodrigo; ESTANISLAU, M. Gustavo. **Saúde Mental na Escola**: O que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FARIAS, B.Helena Cristina. **As relações interpessoais na escola**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

NOGUEIRA-MARTINS, L. A; NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F. Saúde Mental e Qualidade de Vida de estudantes universitários. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v.7, n.3, p. 334-337. 2018

ESPINOSA: A ciência dos afetos. Disponível em: <http://razaoinadequada.com/2014/07/15/espinoza-origem-e-natureza-dos-afetos/>. Acesso em: 14/10/2019.

Percepção de jovens sobre a relação entre atividade física e bem-estar

Ana Júlia da Silva dos Santos, Andre Luis Borges Neto, Gabriela Pereira Karkow, Karenn Krhistry de Sousa, Karin Louise Schramm, Yana Hellen Ramos Bastos

Érica de Lara Ivanowicz Duba

RESUMO

O presente trabalho visa a entender os efeitos da prática esportiva no bem-estar dos jovens da Escola Sesc de Ensino Médio. Inicialmente, o objetivo era entender como a serotonina age nos corpos de alunos atletas que praticam esporte regularmente. No decorrer da pesquisa e da análise bibliográfica, alteramos o foco inicial do estudo, porém a linha de pensamento da proposta inicial, isto é, a relação entre a prática de atividade física e o bem-estar, manteve-se como o objetivo de pesquisa.

As principais bibliografias estudadas nos mostraram os hormônios que são liberados durante a atividade física e seus efeitos ligados à felicidade e ao prazer. A partir daí, despertou-nos o interesse em saber como os jovens da nossa escola percebiam a relação entre atividade física e bem-estar.

Definimos três grupos de alunos com perfis diferentes com relação à prática da atividade física e partimos para a pesquisa exploratória. Colocamos também como referência a proximidade com a semana esportiva da escola (Torneio das casas) para a divisão desses três perfis.

Com os jovens que não praticavam esporte e que continuaram sem praticar para o evento, concluímos que a grande maioria não praticava por falta de tempo e por não saber jogar nenhum esporte. Grande parte dos que fizeram contato com esportes em determinada época de sua vida, sentiram-se bem logo após praticá-los, mas, por algum motivo que vai desde a falta de estímulos até dores, não frequentavam nenhuma atividade esportiva. Uma curiosidade é que os jovens analisados em sua maioria sabiam da importância da alimentação e dos benefícios que ela traz, e acreditavam que cuidar dela pode suprir a falta da atividade física.

Após a verificação dos resultados da pesquisa feita com os alunos a respeito da prática esportiva e suas consequências, pode-se concluir que pessoas que não praticavam esportes e começaram a praticar para a semana esportiva (Torneio das Casas), sentiram-se mais cansados, indispostos e sonolentos, entretanto, viram mudanças na sua autoestima. Isso sugere que a prática esportiva precisa ser contínua para levar ao praticante as sensações de prazer e felicidade sem serem encobertos pelo período de adaptação que pode gerar desconfortos em termos gerais.

Com a análise dos questionários, pode-se concluir que a maioria dos atletas, isto é, alunos que fazem parte de alguma equipe esportiva com assiduidade, preferem dedicar-se apenas a um esporte para, assim, garantir excelência. Arelado a isso, essa preferência está associada à disposição e ao bem-estar. Além disso, é perceptível que eles se sentem mais ativos e dispostos durante o dia com a intensificação da atividade esportiva, independente se praticam um ou mais esportes. Em relação à autoestima, a grande maioria dos atletas percebem melhoras em seu humor e autoestima. Percebem, também, que a alimentação influencia diretamente em seu desempenho durante a prática esportiva. Portanto, nota-se a importância dos esportes para o bem-estar social e pessoal, independentemente da quantidade de prática esportiva.

A partir da interpretação dos dados coletados, verificamos que a prática esportiva promove bem-estar aos praticantes, visto que melhora o condicionamento físico, aumenta a autoestima, melhora a noite de sono e previne determinadas doenças.

1- INTRODUÇÃO

Visando a compreender a implicação da serotonina no cotidiano de atletas da Escola Sesc de Ensino Médio, desenvolvemos o tema da pesquisa: O efeito da serotonina a partir da prática esportiva no bem-estar de jovens atletas. Com a prática esportiva mais recorrente, os alunos demonstravam mais disposição e entender a ação da serotonina nesses indivíduos atletas era o intuito da pesquisa, bem como apontar o exercício como um promotor de saúde física e mental. Contudo, no decorrer da pesquisa, alteramos nosso foco inicial do estudo optando por uma pesquisa mais subjetiva para entender o nível de percepção dos jovens com relação à prática esportiva e o bem-estar, assim como a intensidade e duração, que são indicadores do bem-estar psicológico (Werneck, 2003).

Fatores variados podem interferir na criação do hábito da prática esportiva, desde a falta de estímulos até questões de saúde no entanto, o jovem, sentindo-se confortável durante a prática e percebendo melhorias no humor e na autoestima, poderá engajar-se na continuidade. Segundo Barbanti (1990), no que se refere à prescrição do exercício físico, deve-se levar em consideração o prazer individual a fim de aumentar as chances dessa atividade ser incorporada como hábito de vida saudável

2- METODOLOGIA

A etapa inicial foi a pesquisa bibliográfica, a fim de entender sobre como os neurotransmissores agem em pessoas que praticam exercício físico e sobre a prática esportiva e a liberação de hormônios que causassem algum tipo de efeito positivo ligado ao bem-estar e à qualidade de vida. Ao final dessa etapa inicial de pesquisa e análise, fizemos um recorte, porém o foco se manteve na relação entre a prática de atividade física e bem-estar.

Para dar seguimento, analisamos questionários de três perfis de alunos com relação ao nível de prática esportiva com intuito de adquirir dados para aprimoramento da nossa pesquisa. Essa fase do trabalho foi de caráter exploratório. Foram elaborados gráficos com análises e interpretações individuais dos dados coletados.

3- RESULTADOS

Depois de analisar os resultados de pessoas que não praticavam esporte e que não fizeram nenhum esporte na semana do evento esportivo da Escola Sesc (Torneio das Casas), foi possível concluir que a grande maioria não praticava por falta de tempo e por não saber jogar nenhum esporte. Os analisados em sua maioria sabiam da importância da alimentação e os benefícios que ela traz.

Os alunos que não praticavam esportes e começaram a praticar próximo à semana do evento esportivo (Torneio das Casas), sentiram-se mais cansados, indispostos e sonolentos, entretanto viram mudanças na sua autoestima.

A maioria dos alunos/atletas da Escola Sesc de Ensino Médio prefere praticar apenas um esporte para, assim, garantir sua excelência. Atrelado a isso, essa preferência está associada à disposição e ao bem-estar. Em relação à autoestima, a grande maioria dos atletas percebem melhoras em seu humor e autoestima. Percebem, também, que a alimentação influencia diretamente em seu desempenho durante a prática esportiva. Portanto, nota-se a importância dos esportes para o bem-estar social e pessoal, independentemente da quantidade de prática esportiva.

4- CONCLUSÃO

A partir da interpretação dos dados coletados, verificamos que grande parte dos jovens da escola tem problemas ao começar a prática esportiva. Porém, sabe-se que o corpo deve criar o hábito de determinada atividade, e que, para isso, haverá alguns obstáculos no início, como indisposição, sono, alterações no humor e até mesmo dores musculares. Além disso, identificamos que os jovens que não praticam nenhum esporte não se sentem aptos e dispostos para isso, mesmo sabendo o quão prejudicial para a saúde o sedentarismo pode ser. Cabe ressaltar também que, por questões estéticas, os participantes da pesquisa relatam ter maior cuidado com a alimentação para “compensar” a falta de exercício físico. Por outro lado, nota-se que a prática esportiva promove bem-estar, visto que melhora o condicionamento físico, aumenta a autoestima, melhora a noite de sono e evita certas doenças, como aferido nos jovens praticantes assíduos de esportes. Por meio de nossa pesquisa, também descobrimos que um dos motivos pelos quais uma parcela dos jovens não pratica esportes é devido a problemas de saúde ou dores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

WERNECK, F. Z. **Efeitos psicofisiológicos agudos do exercício aeróbio e contra-resistência em diferentes intensidades**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

BARBANTI, Valdir J. **Aptidão física: um convite à saúde**. São Paulo: Manole, 1990.

Modelos didáticos como ferramenta de aprendizagem da evolução dos vertebrados

*Alice Valiente Caetano; Luiz Gustavo Nascimento Silva; Maria Eduarda Severino;
Maria Eduarda Rodrigues de Almeida; Milena Aguiar dos Santos*

Carla Quijada

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi confeccionar material didático que sirva de apoio ao estudo da origem de importantes características originadas nos peixes e de sua modificação a partir da condição ancestral, nos diferentes grupos de vertebrados. Para isso, foram escolhidas duas novidades evolutivas, as maxilas e os apêndices locomotores, que tiveram seu estudo aprofundado por parte deste grupo de pesquisa e suas estruturas anatômicas modeladas em MDF para servirem de ferramenta de aprendizagem da evolução dos vertebrados.

I- INTRODUÇÃO

Os vertebrados constituem um diversificado grupo de animais que inclui os populares peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos. Suas principais características são a presença de um esqueleto (cartilaginoso ou ósseo), de uma coluna vertebral segmentada e de um crânio que envolve e protege o cérebro (Pough e colaboradores, 2010).

O grupo mais numeroso e diversificado entre os vertebrados é o dos peixes, apresentando mais de 35.000 espécies descritas (Eschmeyer, 2019). Didaticamente, os peixes são divididos em dois grupos: os ágnatos, ou agnatos – peixes sem maxilas – e os gnathostomados – vertebrados com maxilas. Como o próprio nome sugere, no ancestral dos Gnathostomata surgiu uma importante novidade evolutiva, as maxilas, razão de um grande sucesso adaptativo entre os vertebrados. Posteriormente, durante a evolução dos vertebrados, surgiu, dentro grupo de Gnathostomata, uma linhagem (Sarcopterygii- nadadeiras musculosas) na qual surgiu e se manteve – adaptada aos diferentes modos de vida – outra importante característica dos demais vertebrados, inclusive em nós, seres humanos: os apêndices locomotores (Hildebrand, 1995).

Em Cladística – a ciência das relações evolutivas entre os organismos – denominamos grupo monofilético a um grupo que engloba o ancestral de uma linhagem e todos os seus descendentes (Wiley, 2001). Assim, nós, seres humanos, bem como todos os vertebrados que popularmente conhecemos como anfíbios, répteis, aves e mamíferos, somos, na verdade, descendentes daquela linhagem em que o padrão anatômico dos apêndices locomotores se originou. Em outras palavras, somos “peixes”.

Em vista da dificuldade, por parte dos estudantes, do reconhecimento da nossa ancestralidade aquática, o objetivo deste trabalho foi confeccionar material didático que sirva de apoio ao estudo da origem de importantes características originadas nos peixes, e de sua modificação a partir da condição ancestral, nos diferentes grupos de vertebrados.

2- METODOLOGIA

Selecionamos as maxilas e o apêndice locomotor anterior para um estudo mais aprofundado e para a confecção de modelos didáticos a partir das informações obtidas. Ambas as estruturas são consideradas importantes na evolução dos vertebrados.

Após a escolha e a seleção das estruturas, foram usados os programas Adobe Illustrator e Adobe Photoshop para vetorização das imagens. Em seguida, encaminhamos as imagens já vetorizadas ao programa Inkscape, para ajustar de acordo com o que desejávamos, distinguindo o que seria corte e o que seria gravação, para que, então, pudéssemos enviar o arquivo para cortadora a laser, realizando o programado e dando origem ao produto final. Para exemplificar a origem das maxilas foi, confeccionado um protótipo de MDF capaz de representar a evolução da mandíbula a partir dos arcos branquiais. A evolução do apêndice locomotor anterior foi representada em um quadro, também feito de MDF.

3- RESULTADOS

O conjunto das maxilas (maxila superior e maxila inferior ou mandíbula) tem sua origem nos arcos branquiais, que são um conjunto de estruturas esqueléticas pares que sustentam as brânquias nos peixes sem mandíbula (Figura 1). O surgimento das maxilas representa um dos passos mais importantes na evolução dos vertebrados. A partir do surgimento dessa estrutura, os vertebrados experimentaram uma grande expansão nos seus modos de alimentação, particularmente no que se refere à predação (Pough e colaboradores, 2010). O primeiro e o segundo arco branquiais desapareceram durante o processo de evolução, enquanto o terceiro arco branquial (representado em verde na Figura 1), sofreu alterações morfológicas que o transformaram na mandíbula dos vertebrados, permitindo que a musculatura realize um movimento de abrir e fechar. O quarto arco branquial (vermelho na imagem) transformou-se em um suporte para a maxila, chamado de arco hióide ou arco hiomandibular. O modelo didático móvel permite perceber essa modificação (Figura 2).

Juntamente com as maxilas, estabeleceu-se no padrão estrutural dos vertebrados a presença de dois pares de nadadeiras (peitoral e pélvico) sustentadas por elementos esqueléticos internos (cintura peitoral e pélvica, respectivamente) e uma série de outras características que são sinapomorfias (características derivadas compartilhadas) do grupo que deu origem aos vertebrados. As sinapomorfias do grupo incluem apêndices locomotores pares (pélvicos e peitorais) distintos e porção proximal dos apêndices com osso único e dois ossos na porção distal (Figura 3).

4- CONCLUSÃO

Este trabalho buscou aprofundar o conhecimento sobre a evolução dos vertebrados, pois a partir da nossa percepção, o assunto pode ser de difícil compreensão sem o auxílio de modelos didáticos. Percebemos que o estudo da evolução dos organismos às vezes é considerado de maneira superficial. O aprofundamento no tema e a confecção de modelos didáticos permitirá uma melhor compreensão sobre a evolução dos vertebrados e, em última análise, uma melhor compreensão da nossa própria evolução.

REFERÊNCIAS

FRICKE, R.; ESCHMEYER, W. N.; VAN DER LAAN, R. (eds). **Eschmeyer's catalog of fishes**: genera, species, references. Disponível em: <http://researcharchive.calacademy.org/research/ichthyology/catalog/fishcat-main.asp>. Acessado em: 09 nov. 2019.

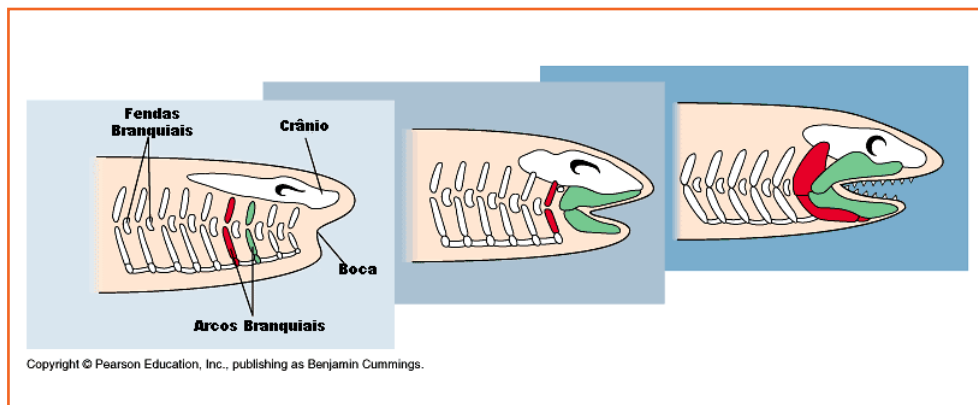
HILDEBRAND, M. **Análise da estrutura dos vertebrados**. São Paulo: Atheneu, 1995. 700p

POUGH, F. H.; JANIS, C. M.; HEISER, J. B. **Zoologia dos Vertebrados**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2010.

WILEY, E.O.; LIEBERMAN, Bruce S. **Phylogenetics: Theory and Practice of Phylogenetic Systematics**, 2 ed. Nova Jersey: Wiley-Blackwell, 2001. 424 p.

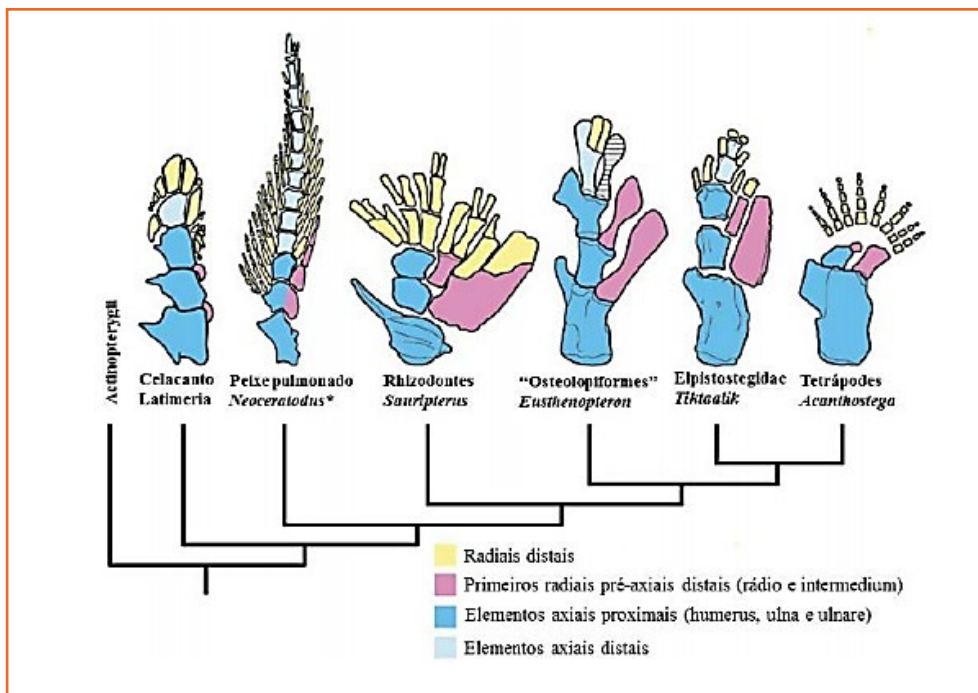
ANEXOS

Figura 1: Origem das mandíbulas a partir dos arcos branquiais.



Fonte: Pearson Education

Figura 2: Evolução dos membros locomotores dos Sarcopterygii e descendentes.



Fonte: Pearson Education

Figura 3: Imagem do Protótipo feito no Espaço Maker



O impacto das postagens do Instagram na autoestima dos alunos da Escola Sesc de Ensino Médio

*Ana Júlia de Souza, Camila Rezende de Almeida, Giovanna Coelho Modesto,
Maísa Wagner Fiorini, Sabrina Synde de Sousa, Thainá Tavares Maia*

Regina Barbosa

RESUMO

A virada do século e do milênio trouxe consigo uma nova ordem no campo dos relacionamentos. Uma dessas inovações foram as redes sociais. Dentre elas, está o Instagram, atualmente, a quarta rede social mais utilizada do país, com 69 milhões de usuários, em 2019. O objetivo desta pesquisa é verificar a hipótese sobre o sofrimento silencioso de muitas pessoas, advindo do receio do julgamento alheio. Dessa maneira, buscou-se compreender a seguinte questão: se essa rede produz impacto tão intenso na construção da autoimagem e da autoestima, que efeito teria, então, em adolescentes, que estão em período tão delicado de desconstrução e reconstrução de sua própria imagem e de todos os sentimentos que esse processo envolve?

Escolheu-se, por isso, como lócus da investigação, a Escola Sesc de Ensino Médio, por reunir adolescentes com idade entre 14 e 18 anos, oriundos de todo o Brasil.

I- INTRODUÇÃO

Na epígrafe do capítulo I da obra “A sociedade do espetáculo”, Guy Debord cita o filósofo alemão Ludwig Feuerbach, em publicação do ano de 1841, no prefácio da 2ª edição de “A essência do Cristianismo”. A citação chama a atenção pela atualidade e nos convida a refletir sobre os modos como, quase dois séculos depois, a imagem tem ocupado lugar de destaque nas relações humanas e na organização das sociedades. Assim afirma Feuerbach: “Nosso tempo, sem dúvida... prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser... O que é sagrado para ele, não passa de ilusão, pois a verdade está no profano.” (Feuerbach, 1841, apud DEBORD, 1997, p. 13)

Para refletir sobre a consideração do filósofo alemão, Debord irá atualizar a relação dos indivíduos com a imagem, concluindo que é a partir dela que as relações têm se estabelecido e que essa dinâmica tem se constituído no que ele veio a nomear como “sociedade do espetáculo”. Define, portanto, que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14).

Entretanto, o que nem Feuerbach nem Debord poderiam imaginar é que haveria de chegar uma época em que essas relações “mediatizadas pela imagem” pudessem se expandir de maneira tão intensa por meios não físicos. Nesse sentido, a virtualidade das redes sociais vem, de maneira avassaladora, impactando a relação dos sujeitos com a sua própria imagem.

A virada do século e do milênio trouxe consigo uma nova ordem no campo dos relacionamentos. Uma dessas inovações foram as redes sociais. Dentre elas, está o Instagram, atualmente, a quarta rede social mais utilizada do país, com 69 milhões de usuários em 2019.

Trata-se, portanto, da concretização dos pensamentos de Debord e Feuerbach, sobre a espetacularização da imagem. Em diálogo com tais autores, Paula Sibilia, no livro “O show do eu”, traz uma perspectiva histórica da importância do uso da imagem na sociedade.

Tais percepções sobre o funcionamento da sociedade instigou o desejo e a curiosidade de investigar o modo pelo qual o Instagram tem impactado na autoestima das pessoas, justamente pelo seu pressuposto de publicização de imagens.

Em especial, atraiu atenção a hipótese sobre o sofrimento silencioso de muitas pessoas, advindo do receio do julgamento alheio. Desafiou-nos a questão posta a partir de nossas reflexões: se essa rede produz impacto tão intenso na construção da autoimagem e da autoestima, que efeito teria, então, em adolescentes que estão em período tão delicado de desconstrução e reconstrução de sua própria imagem?

Escolheu-se, por isso, como lócus da investigação, a Escola Sesc de Ensino Médio, por reunir adolescentes com idade entre 14 e 18 anos, oriundos de todo o Brasil.

2- METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi, em primeiro lugar, um recorte bibliográfico. Por meio de artigos, livros e reportagens, foram levantados dados, informações e pesquisas acerca da temática. A partir do material pesquisado, formulou-se o primeiro questionário a ser aplicado na comunidade estudantil para obtenção de mapeamento dessa população.

Tratam-se de formulários estruturados online para obtenção de dados quantitativos. O objetivo foi de quantificar o uso do Instagram pelos alunos de 14 a 18 anos da Escola Sesc de Ensino Médio, por meio de 7 perguntas com respostas fechadas.

Das 254 respostas obtidas, 93% afirmam fazer uso do Instagram, dentre os quais 70% garantem usar a rede diariamente, confirmando a hipótese do uso intensivo e da forte inserção das relações virtuais no cotidiano do público analisado.

Com essa constatação, optou-se pela aplicação de um segundo questionário que pudesse mapear o perfil dos usuários. As 11 questões fechadas visavam à análise do impacto das postagens do Instagram na autoestima dos alunos da Escola Sesc de Ensino Médio.

Baseadas na Escala de Rosenberg, as perguntas foram divididas em dois blocos: o primeiro, contendo 3 questões que sugerem um impacto não negativo no uso do Instagram, e o segundo, no qual o maior reconhecimento do respondente revela uma menor autoestima quando há o uso dessa rede.

3- RESULTADOS

A partir dos resultados dos questionários, obtivemos uma percepção já esperada pelo grupo de pesquisa. Os dados recolhidos nos levaram a perceber que há muitos jovens que têm sua autoestima e autoimagem impactadas pela exposição ao Instagram. Entretanto, algo nos chamou a atenção: a diferença existente entre estudos feitos com jovens de todo o mundo e o que fizemos com os alunos da Escola Sesc. Nossa hipótese é que, apesar de se encontrarem na mesma faixa etária, a divergência ocorre pelo fato de os estudantes que aqui residem terem melhor aceitação de si e serem mais capazes de desconstruírem padrões.

De acordo com a análise e a comparação de resultados, identificamos que 52,04% dos estudantes respondentes acreditam não serem tão bonitos quanto os usuários mais populares do Instagram. Isso mostra que se sentem inseguros ao postar uma foto, mesmo que as quantidades de curtidas tenham deixado de ser públicas.

Além disso, 31,61% dos jovens dizem que o Instagram afeta diretamente na forma de se ver e de se comparar aos outros, pelo fato de ainda se importarem com a quantidade de curtidas que recebem em suas fotos. E, ainda, 48,42% sentem desejo de arquivar ou até mesmo apagar seus posts por não se sentirem à vontade com aquela exibição.

Os resultados apontam como conclusão que 29,37% dos entrevistados apresentam uma autoestima baixa e os demais aparentam ter uma autoestima saudável.

4- CONCLUSÃO

A partir da leitura do livro *O show do eu*, de Paula Silbilia, percebemos que as modernizações nos modos de relacionamentos sociais acabaram por influenciar a autoimagem das pessoas, trazendo alteração na sua autoestima. Sendo o Instagram uma dessas modernizações e tendo como base a espetacularização da imagem, verifica-se grande impacto na construção da auto percepção de uma pessoa, sobretudo na adolescência.

Nossa hipótese inicial era de que a autoestima dos alunos da Escola Sesc de Ensino Médio era afetada apenas negativamente pelo uso do Instagram e utilizamos questionários para validar a nossa teoria. Entretanto, podemos analisar os resultados de duas maneiras distintas: apesar de uma boa parte de os educandos terem alcançado resultados positivos, há ainda 40% que comprovam o fato de o Instagram ser uma rede que afeta desfavoravelmente a relação do adolescente consigo mesmo.

Como conclusão, acreditamos que a diferença nos resultados coletados internamente e aqueles divulgados em pesquisas com adolescentes de outras realidades pode ter explicação no acolhimento que o jovem encontra dentro da instituição, que é singular, e o faz sentir-se seguro para ser quem, de fato, é.

REFERÊNCIAS

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

SIBILIA, Paula. O show do eu: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

Um olhar sobre a construção discursiva da homoafetividade no filme “Com amor, Simon”

*Diego Ribeiro dos Reis, Leonardo Igor Moreira dos Santos,
Jhonathan Ysrael Alves de Lucena*

Rodrigo da Silva Campos

RESUMO

Nosso trabalho tem como objetivo analisar de que maneira a homoafetividade é construída discursivamente no filme “Com amor, Simon”. Ao longo da obra, são apresentados dois personagens que estudam na mesma escola: Simon e Ethan. Simon é um garoto de classe média alta, branco e heteronormativo. Já Ethan é um garoto negro e afeminado, ou seja, os dois estão situados em lugares sociais completamente diferentes. Constatamos por meio da análise do referido filme que a heteronormatividade se caracteriza como elemento de segregação de homens gays na sociedade. Também se verificou que ela atua como mediadora nos privilégios que um homem gay tem na sociedade, já que indivíduos com comportamentos próximos aos heteronormativos não estão tão sujeitos a serem vítimas do preconceito e da violência que pairam sobre a comunidade LGBTQI+.

1- INTRODUÇÃO

O filme “Com amor, Simon” (EUA, 2018 - *FOX Studios*) analisa a realidade de um adolescente chamado Simon, que é norte-americano, branco e de uma família “tradicional” americana de classe média alta. Sua vida sempre foi muito tranquila, em termos gerais. Entretanto, sempre houve algo que o atormentava por longos períodos: Simon era gay. Por retratar a sexualidade na adolescência e no contexto escolar, nossa pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira a homoafetividade é construída discursivamente ao longo do filme.

2- METODOLOGIA

Primeiramente, houve análise de diversos aspectos envolvendo a questão LGBTQI+ e discussões com o orientador até adentrarmos ao nosso tema, tendo como foco a homoafetividade em contexto escolar. Em seguida, selecionamos alguns artigos sobre o referido tema e percebemos que havia muitas pesquisas nesse campo do saber. Assim, fez-se necessário um recorte, cuja finalidade era discutir como a homoafetividade se construía nos discursos apresentados no filme “Com amor, Simon”.

3- RESULTADOS

Por um motivo de recorte, focamos nossa análise na cena 1 do filme, que se narra a seguir (as imagens dos personagens constam em anexo): ao entrar na escola, Simon (personagem heteronormativo) e seus amigos presenciam uma situação recorrente de preconceito. Ethan (persona-

gem afeminado) está conversando com duas amigas dizendo que iria usar uma fantasia intitulada “Charmander¹ Assanhadinha” no Halloween, quando um aluno diz a ele: “Gostei do cachecol, Ethan. Tomara que não enrole na sua vagina”. Ethan, por sua vez, rebate dizendo que a calça do menino sugere que ele seria “estuprado em um sexo grupal”. O primeiro aluno, então, devolve com um: “Se toca, boiola!”. Após isso, Ethan declara estar cansado disso tudo. Simon, ao observar a cena, afirma: “O Ethan também facilita pra eles, né...”

A cena anterior traz dois personagens que se diferem em relação aos seus aspectos comportamentais no que tange à sua sexualidade. Ethan é um adolescente afeminado e que utiliza vestes consideradas femininas, enquanto Simon utiliza vestes e possui comportamentos atribuídos ao universo masculino. O comportamento de Simon dialoga com o conceito de heteronormatividade, que pode ser entendido como uma norma heteroafetiva tomada como natural e já difundida em nossa sociedade (MEYER; PETRY, 2011), pois é um menino gay que se comporta como um menino heteroafetivo, o que lhe dá o privilégio da não discriminação.

Além disso, nota-se que Simon não só reforça a heteronormatividade como um padrão a ser seguido, como também problematiza outra subjetividade, como a de Ethan, no momento em que diz: “O Ethan também facilita pra eles, né...”

Ao utilizar o termo “facilita”, abre-se uma discussão: o que seria “facilitar”, de acordo com Simon? Por que a vítima do preconceito se torna a culpada por não seguir padrões heteronormativos, como os que Simon segue? Se ambos são gays, por qual razão um estaria mais sujeito a sofrer preconceito que o outro ou ser mais tolerado do que o outro? Esses questionamentos levantados aqui, ainda que brevemente, ecoam ao longo de todo o filme.

4- CONCLUSÃO

O filme evidencia o quanto a heteronormatividade, além de ditar um modo de ser e viver, segregava e hierarquiza os gays em uma comunidade de castas em ordem de privilégio. Quanto mais próximo do padrão hétero, mais respeitado o homem gay será e estará menos sujeito a sofrer preconceitos e violências. Essa discussão também levanta o seguinte ponto: se a imagem de um homem perante a sociedade fica prejudicada ao se aproximar do que se estabeleceu como norma de vida feminina (no caso dos gays afeminados, por exemplo), esse julgamento também se apresenta como machista ao tornar a imagem da mulher algo pejorativo.

REFERÊNCIAS

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; PETRY, Analídia Rodolpho. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*: Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193 - 198, jan./jul. 2011, p. 195

TYMBURIBÁ, Isabella Elian. A heteronormatividade no ambiente escolar. *Seminário Internacional Fazendo o Gênero 10 (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis, 2013.

¹ Personagem do desenho japonês Pokémon (1996). Ver imagem do personagem em anexo.

ANEXO



Na imagem acima, constam os personagens do filme mencionados no *paper*. O menino branco e heteronormativo é Simon e o negro e afeminado é Ethan.

Retirado de: < <https://poenaroda.com.br/pop/gay-negro-e-afeminado-ator-de-com-amor-simon-diz-que-viu-sua-vida-no-filme/> > - acesso em: 01/10/2019



Personagem do desenho animado japonês Pokémon mencionado no *paper*

Retirado de: < <https://pokemonet.fandom.com/pt-br/wiki/Charmander> > - acesso em 09/11/2019

O lazer no cotidiano acadêmico de estudantes da Escola Sesc de Ensino Médio - ESEM

Integrantes: Andreza da Costa Pereira; Eduarda Almeida Couto e Roberta Taiane Paiva Cordeiro.

Gilmar de Paula Bezerra

RESUMO

O presente estudo buscou identificar as possíveis influências do lazer no cotidiano acadêmico dos alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - ESEM, dialogando com a sua rotina acadêmica dentro e fora de sala de aula. Para se obter as informações necessárias, foi aplicado um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas contendo, no total, 11 questões. A amostra se baseou nas informações obtidas, sendo aplicados 50 questionários em cada série, totalizando 150 questionários. Posteriormente foi feita a secção dos dados obtidos em uma tabela para melhor compreensão. Como resultado, constatou-se que o lazer está inserido nas ações do cotidiano dos estudantes, sendo fundamental para o seu aprimoramento acadêmico. Fica exposto que, por meio das práticas do lazer, seja em ações individuais ou coletivas, a atividade é vivenciada pelos estudantes como estratégia para canalizar possíveis situações adversas decorrentes do seu dia-a-dia e para melhorar a sua qualidade de vida.

Palavras-chaves: *Lazer – Educação integral – Educação de tempo integral.*

I- INTRODUÇÃO

Desde o período da revolução industrial, o lazer vem sendo observado enquanto uma possibilidade interferente no cotidiano das pessoas enquanto um direito. Atualmente o tema é assunto de pesquisas realizadas em vários campos, demonstrando que o lazer pode afetar nosso cotidiano de várias maneiras. Freire & Soares (2000) afirmam que, em especial na adolescência, o lazer demonstra uma preocupação no sentido do desenvolvimento positivo e do enfrentamento de problemas pessoais e sociais. Nesse sentido, é preciso conhecer as atividades e os interesses de lazer dos adolescentes para compreender seus contextos, desde o mundo social até as necessidades individuais que abarcam suas experiências (FORMIGA & DIAS, 2008). Segundo Harkness & Keefer (2000), deve-se considerar não apenas as perspectivas que centram a atenção nos aspectos intrínsecos dos alunos, mas também relevar as relações que eles venham estabelecer com os demais indivíduos, como também sua formação valorativa, as quais podem ser consideradas como metas, podendo guiar as condutas de ensino e sua devida atividade de lazer, vindo, assim, a lucrar em termos de diversão e formação cultural.

2- METODOLOGIA

A pesquisa foi feita baseada em um estudo transversal descritivo, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado e adaptado ao tema. O questionário conteve 1 pergunta aberta e 10 perguntas fechadas, totalizando 11 questões. O mesmo foi aplicado para os alunos de todas as séries sem distinção de idade, gênero e identificação nominal dos avaliados. Para cada prédio (dormitórios) foram distribuídos 25 questionários, nos respectivos andares, nove por cada andar, totalizando 150 questionários, subdivididos em 50 para cada série. A questão 1 ficou subdividida em dois tópicos, sendo a 1.1 interrogando qual a série do entrevistado e a 1.2 com pergunta que teve como objetivo observar qual o entendimento que o entrevistado tem sobre o lazer. A utilização de uma questão aberta justificou-se por esta ser uma forma de estimular o entrevistado a refletir sobre o que é o lazer em sua concepção para que as perguntas seguintes fossem respondidas com uma melhor compreensão.

3- RESULTADOS

Os questionários preenchidos foram recolhidos junto aos representantes de cada andar de cada prédio. Foram captados no total 40 questionários da 1ª série, sendo 3 incompletos (37 validados para o estudo), 25 da 2ª série e 22 da 3ª, totalizando 84 questionários validados para o estudo. Com base nos dados obtidos, conclui-se que na 1ª série o lazer é visto como entretenimento e distração e que os desconecta das preocupações e ansiedade. O estudo aponta também que os alunos da 2ª série buscam organizar o seu tempo livre entre horas de estudos e de lazer, visando a que tal ação possa influenciar positivamente na sua rotina acadêmica. Os estudantes da 3ª série consideram que o lazer influencia diretamente sua vida acadêmica, e que maior parte busca conciliar este momento com o seu estudo por meio de práticas descompromissadas voltadas ao relaxamento e o desestresse.

4- CONCLUSÃO

Com base nos dados obtidos, conclui-se que o lazer é fundamental na formação integral dos estudantes inseridos em escolas de tempo integral, em especial no formato residente. Ele é percebido pelos alunos com diferentes olhares nas suas respectivas séries, constatando-se que há uma preocupação deles quanto a saber administrar o tempo de estudo e o lazer, e que há uma necessidade de orientação sobre tal divisão, mesmo que exista o entendimento do conceito do lazer. Em diálogo, fica exposto que o lazer bem orientado pode ser utilizado como estratégia fundamental no aproveitamento acadêmico dos estudantes das três séries do ensino médio.

REFERÊNCIAS

- FORMIGA N. S.; DIAS, P. S. **Escala das atividades de hábitos de lazer**: Construção e validação em jovens. Manuscrito submetido a publicação. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0390.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- HARKNESS, S; KEEFER, C. Contributions of cross-cultural psychology to research and interventions in education and health. **Journal of cross-cultural psychology**. v.31 n.1. p. 92-109, 2000.
- MELO, A. V.; ALVES J.; DRUMMOND E. **Introdução ao Lazer**. 2ed. São Paulo: Manole, 2012.
- POSSER, J.; ALMEIDA, L.; MOLL, J., Educação integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas – Educação**. v. 17, n. 28, p. 15, 2016.
- ZANARDI, A. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire. **Revista PUCSP**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 107, 2016.

ANEXOS

Tabela 1. Questionário adaptado
Questões utilizadas no questionário semiestruturado aplicado as três séries.

Nº	QUESTÃO
1.1	Qual a sua série?
1.2	Para você, o que é o lazer?
2	Você acha que tem organizado adequadamente a divisão do seu tempo entre horas de estudo (fora da sala de aula) e horas de lazer?
3	O que você acha das opções de lazer ofertadas na Escola?
4	Você tem o hábito de reservar um momento de lazer em seu cotidiano na Escola?
5	Você acha que o lazer pode afetar negativamente nos seus estudos?
6	Você acha que o lazer pode afetar negativamente nos seus estudos
7	Ter um momento dedicado ao lazer influencia no seu aproveitamento de estudo feito fora sala de aula?
8	Como é o seu rendimento em sala de aula quando no dia anterior, se teve tempo para o lazer?
9	Você acha que o tempo para o lazer pode afetar o seu bem-estar mental?
10	Seu rendimento acadêmico fica comprometido sem ter um momento diário reservado ao lazer?

Tabela 2. Levantamento de dados do questionário por turmas
Resultados obtidos na coleta de dados.

QUESTÃO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
2	(22) Sim (15) não. Comentários: 15	(15) sim (10) não. Comente (Opcional): 5	(18) sim (4) não. Comente (opcional): 6
3	(13) ótimo (23) bom (0) ruim (1) indiferente. Comente (opcional) 14	(7) ótimo (17) bom (0) ruim (1) indiferente. Comente (opcional): 5	(8) ótimo (13) bom (1) ruim (0) indiferente. Comente (opcional) 5
4	(29) sim (8) não. Comente (opcional) 14	(21) sim (4) não Comente (opcional) 3	(20) sim (2) não Comente (opcional): 3
5	(29) ótimo (8) bom (0) ruim (0) indiferente. Comente (opcional) 0	(18) ótimo (7) bom (0) ruim (0) indiferente. Comente (opcional): 0	(17) ótimo (5) bom (0) ruim (0) indiferente. Comente (opcional) 4
6	(14) sim (18) não (5) indiferente. Comente (opcional): 16	(16) sim (8) não (1) indiferente. Comente (opcional): 6	(8) sim (11) não (3) indiferente. Comente (opcional): 5
7	(28) sim (3) não (6) indiferente. Comente (opcional): 11	(20) sim (3) não (2) indiferente. Comente (opcional): 0	(18) sim (2) não (2) indiferente. Comente (opcional): 4
8	(20) ótimo (12) bom (0) ruim (5) indiferente. Comente (opcional): 6	(13) ótimo (9) bom (1) ruim (2) indiferente. Comente (opcional): 4	(12) ótimo (7) bom (1) ruim (2) indiferente. Comente (opcional): 3
9	(36) sim (1) não (0) indiferente. Comente (opcional): 12	(23) sim (2) não (0) indiferente. Comente (opcional): 0	(19) sim (3) não (0) indiferente. Comente (opcional): 2
10	(25) sim (5) não (7) indiferente. Comente (opcional): 11	(17) sim (3) não (5) indiferente. Comente (opcional): 2	(16) sim (2) não (4) indiferente. Comente (opcional): 3
----	TOTAL: 40 questionários (3 incompletos)	TOTAL: 25 questionários	TOTAL: 22 questionários

Elementos históricos para a construção do conceito “complexo de vira-latas”: Uma análise a partir da percepção de jovens e adultos acerca de aspectos da atualidade

*Catarina Yoko Sakata Gonçalves Rego (2B), Marco Antônio Lima da Silva (2B),
Taynara Pontes de Oliveira (2C), Cássia Borges (2E), Ana Carolina dos Santos Demartha (2H)*

Mônica Maria Teixeira de Souza Corbucci

RESUMO

A presente pesquisa explorou o conceito “complexo de vira-latas”, cunhado por Nelson Rodrigues em 1950. Para isso, questionou a atualidade do conceito e buscou fundamentos históricos que o explicassem. Dialogou, então, com jovens e adultos, em entrevistas semiestruturadas e enquetes, para identificar permanências e rupturas quanto a sua aplicabilidade nos dias atuais. Concluiu que, tendo em vista a constituição histórica da sociedade brasileira, com a permanência de uma elite voltada para o mundo externo e a persistência de profunda desigualdade social, ainda se percebe o “vira-latismo” em amplo aspecto do imaginário social brasileiro.

I- INTRODUÇÃO

O conceito de Complexo de vira-latas foi criado por Nelson Rodrigues em 1950, quando a seleção Brasileira foi derrotada pela seleção uruguaia no final da Copa do Mundo. Nas palavras do próprio, “Por ‘complexo de vira-lata’ entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. O brasileiro é um narciso às avessas, que cospe na própria imagem. Eis a verdade: não encontramos pretextos pessoais ou históricos para a autoestima”. O termo surgiu em um contexto futebolístico; porém, mais tarde, veio a ter novas ressignificações na literatura, que aprofundaram o tema para muito além do futebol. Nossa indagação, a partir do contato com o tema, passa a questionar se tal atitude ou comportamento continua a ser observado nos dias atuais.

O sociólogo Jessé Souza, em “subcidadania brasileira”, trabalha o tema ampliando o objeto de atuação do conceito para toda a sociedade brasileira, envolvendo o termo “subcidadania” e analisando o brasileiro como um “vira-lata”. O livro trata de “entender o país além do jeitinho brasileiro”, como diz o seu subtítulo, e analisa o autoconhecimento distorcido do povo e o seu complexo de inferioridade. Souza analisa, também, a relação entre elites nacionais e seu povo e entre centro e periferia do capitalismo.

Em sua tese, Nelson Rodrigues menciona a falta de pretextos históricos para a autoestima; já em “Brasil: mito fundador e sociedade autoritária”, Marilena Chauí, apesar de não tratar diretamente do termo “complexo de vira-latas”, traz uma análise da história brasileira que une a aparente ausência de pretextos de Rodrigues com a ideia e desenvolvimento da desigualdade de Souza, em uma análise histórica que deixa explícita a construção do tema na sociedade brasileira.

Em contraponto, é-nos apresentada uma outra visão. Eduardo Giannetti, em seu livro “o elogio do vira-lata e outros ensaios”, trata nossa viralatise como algo positivo. Ele contraria o senso comum ao defender que não ser “de raça” é algo tão legítimo quanto ser, trazendo uma perspectiva histórica do porquê o Brasil viria a se inferiorizar. Em uma de suas entrevistas, respondeu à pergunta de por que achava que o Brasil tinha “ficado para trás” em relação aos outros países e responde afirmando que nos viram com maus olhos desde o surgimento de nosso país, somos ridicularizados desde que estavam catequizando os povos indígenas aqui presentes e que nossa economia ficou estagnada entre 1822 e 1913, enquanto a norte-americana quadruplicou. Gianetti também ressalta que esse conceito de vira-lata não existe desde sempre, mas ancora-se nos primeiros brasileiros, que sentiam vergonha de serem miscigenados com indígenas e/ou africanos. Gianetti conclui sua tese dizendo que: “o verdadeiro complexo de vira-lata é concordar que existe algo errado em ser vira-lata nossa mestiçagem é o que nos faz ser quem realmente somos”. Afinal, temos orgulho ou vergonha de sermos “vira-latas”?

2- METODOLOGIA

Iniciamos a revisão de literatura com a intenção de estruturar historicamente a proposição de Nelson Rodrigues. Para ampliar a análise, incorporando as percepções que diferentes grupos sociais podem apresentar sobre o tema, realizamos 24 entrevistas semiestruturadas e enquetes no Instagram.

3- RESULTADOS

Durante as entrevistas semiestruturadas, uma das perguntas foi sobre as vantagens e desvantagens de ser brasileiro. Observamos que, em sua grande maioria, as respostas positivas envolviam aspectos da natureza do Brasil, seu clima tropical e a diversão, sem comparativos com o exterior. Em contraponto, as respostas negativas diziam respeito à cultura, corrupção e questões estruturais. A dificuldade de perceber as vantagens do país é uma questão que se percebe também na literatura. Os romances indianistas, por exemplo, exaltavam a natureza exuberante do Brasil, com os brasileiros caracterizados como índios, como “bons selvagens”, enquanto o modelo de cultura, desenvolvimento e civilização vinha de fora, no caso, da Europa.

Quando os entrevistados foram perguntados sobre como eles comparariam a saúde pública brasileira com a americana, 12 dos entrevistados responderam negativamente com comentários como “a do Brasil é inferior e precária” ou “tudo dos EUA é melhor”; outros 7 responderam que não sabiam do assunto ou que os EUA não possuíam saúde pública e apenas 4 pessoas responderam positivamente com comentários como “sem comparação, pois a dos EUA é privada e, por mais que a do Brasil seja precária, ainda temos”.

4- CONCLUSÃO

A título de consideração final, chegamos à conclusão preliminar de que, assim como afirmado por Rodrigues e exemplificado nas obras de Souza e Chauí, há indícios de que o “brasileiro médio” não construiu historicamente elementos socioculturais que fortaleçam uma autoestima nacional. O que hoje conhecemos como complexo de vira-latas não é um fenômeno novo, apesar de o termo ter sido cunhado por Rodrigues nos anos 50 do século passado. Ao longo de toda a nossa história, nós seguimos os padrões externos, seja quando colônia, com o padrão português que fez o chiado do carioca e lançou a moda dos turbantes depois de uma crise de piolhos, ou mais tarde, com os olhos voltados para a França da “belle époque”.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a devastação da Europa, o modelo que ascendeu como almejável e sólido foi o estilo de vida norte americano, o chamado “American Way of Life”; a influência francesa nos países periféricos se retraiu, ao passo que a imagem de nação a ser imitada se construiu sobre os Estados Unidos da América e continua até hoje. Apesar de o complexo de vira-latas não ser uma regra que rege a vida de todo brasileiro, ainda é um padrão enraizado profundamente nas nossas estruturas sociais e no imaginário coletivo. Se comparado ao estrangeiro, o brasileiro ainda pode ser apresentado com baixa autoestima, já que treme nas competições e está sempre depreciando sua cultura, história e valores. Ao mesmo tempo, parece necessitar da aprovação constante dos estrangeiros para legitimar tudo o que produz de bom. Retomando as considerações de Souza, para finalizar, constatamos que a permanência histórica de uma elite nacional voltada para os interesses externos limitou a capacidade de construção de uma identidade nacional positiva, acentuando as clivagens internas e corroborando com a profunda desigualdade social ainda vigente.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- GIANETTI, Eduardo. **O elogio do vira lata e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.51- 52.
- SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. São Paulo: Leya, 2018.

Música popular brasileira - resistência e relevância

Alice da Silva Góes, Alice Maria Pereira Nascimento, Luan Teles de Souza Tavares, Maria Eduarda Moraes de Araujo, Maria Fernanda Campos Eberlim, Miguel de Oliveira Silva

Catarina Tinoco de Paula

RESUMO

A pesquisa teve como objeto a produção da música popular brasileira como mecanismo de resistência, em comparação com a produção da década de 70, do séc. XX, quando o país estava sob o comando de um regime militar. Buscou-se observar se as músicas de protesto produzidas na atualidade perderam a relevância, considerando o corpo docente e discente da Escola Sesc de Ensino Médio.

1- INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como principal foco a análise da música brasileira de protesto e resistência, objetivando descobrir a relevância que ela tem agora. Para isso, comparou-se a produção musical, na década de 70, quando se vivia um período de recessão política, sob o contexto da ditadura civil-militar, com as produções da atualidade, sob a hipótese de que, com o passar dos anos, as músicas de resistência vêm perdendo essa relevância.

2- METODOLOGIA

A ideia inicial da pesquisa era a comparação da música popular brasileira da década de 70 em contraste com a música atual, do ponto de vista geral. Entretanto, observou-se a necessidade de explorar com maior detalhamento a música de protesto, já que era algo muito presente naquela década. Dessa forma, a pesquisa voltou-se para essa produção musical em específico, para efeito de comparação entre as duas épocas.

Os meios utilizados para realizar a pesquisa foram diversificados, contando com a presença de livros, revistas, artigos, músicas, documentários, entrevistas e formulários. Um fator que colaborou com o trabalho de maneira expressiva foi o contato com uma bibliografia relacionada às produções culturais e aos movimentos de resistência na década de 70. Além disso, foram realizadas entrevistas individuais com professores de nível acadêmico, assim como elaborou-se um questionário, como síntese das reflexões, que serviu para registrar, de maneira geral, a opinião de um público, entre 14 e 68 anos, sobre a música de protesto atual. A Escola Sesc de Ensino Médio foi o espaço escolhido para a aplicação do questionário, já que, como escola modelo e referência nacional, apresenta um público diversificado, com alunos representantes de várias regiões do país. Na Escola, também foram feitas algumas entrevistas com os professores mais envolvidos com o tema.

3- RESULTADOS

Após a fase de entrevistas, foi feita a análise de dados. Com relação às entrevistas com os professores, um dos pontos mais discutidos foi a palavra “irrelevância”, apontada pela hipótese desta pesquisa. De acordo com a perspectiva de alguns deles, a música ainda tem grande importância no papel de resistência, como uma arma de combate para fazer denúncias, por exemplo. Porém, com o passar dos anos e com a era informacional, ocorreu uma maior pluralização dos meios e das informações, fazendo, assim, com que não houvesse um foco apenas nas músicas de resistência. O contexto da sociedade atual não favorece, pois, a popularização dessas, mas, sim, daquelas que tratam de temas mais amplos, com uma maior atração de público, como, por exemplo, o sertanejo, o pagode e o funk popular. Isso faz com que músicas que tenham um foco no tema em estudo não tenham um lugar de fala tão efetivo. Essas constatações levaram a alguns questionamentos em relação à tese, o que acarretaram uma mudança de perspectiva em relação à hipótese inicial.

Por meio de formulários online destinados a todo o corpo discente e docente da Escola Sesc de Ensino Médio, nosso grupo obteve mais resultados acerca da opinião popular quanto ao assunto. A faixa etária dos participantes da pesquisa foi majoritariamente entre 14 e 17 anos, um público engajado principalmente no meio artístico, em razão do ciclo sociocultural da Escola. Segundo a pesquisa, 91% dos participantes acreditam que a música é, sim, um lugar para se tratar de resistência. Muitos dos estudantes conhecem músicas que tratavam sobre temas político-sociais. Apesar disso, mais de 50% dos participantes não são motivados a escutar uma música em razão do seu papel de resistência, e, sim, por conta do sentimentalismo ou do ritmo.

4- CONCLUSÃO

O avanço da tecnologia digital trouxe como consequência a aceleração de rotinas de trabalho, uma propagação mais abrangente e rápida de informações e o avanço obsessivo do consumismo. Com isso, a produção musical saiu de espaços mais elitizados, como ocorria na década de 70, e passou a ocupar espaços mais populares, com um número muito maior de produções e com um público consumidor e ouvinte também mais abrangente. Além disso, houve ainda mudanças quanto à tecnologia relacionada à música - a criação dos *streamings*, uma tecnologia que envia informações multimídia, por exemplo, mudou a relação das pessoas com essa expressão cultural. Ademais, o foco dos artistas passou a atingir o público mais popular, o que gerou maior disseminação de suas músicas, o que interfere diretamente no objetivo político delas.

Portanto, com base nas discussões, análise de dados, entrevistas e leituras, conclui-se que a música de protesto não perdeu a sua relevância, mas, sim, o seu lugar de fala, refutando, então, a hipótese inicial.

REFERÊNCIAS

DINIZ, Sheyla Castro. **Desbundados e Marginais: A MPB “Pós-tropicalista” no Contexto dos Anos de Chumbo.** Disponível em: http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_XII/Proceedings/Sheyla%20Castro%20Diniz%20-%20Desbundados%20e%20Marginais.pdf. Acesso em: 9 maio 2019.

FERREIRA, Goulart. **Cultura posta em questão: Vanguarda e subdesenvolvimento.** São Paulo: José Olympio, 1965.

FERRO, Carina Gotardelo da Costa; SERGL, Marcos Julio. **A música na ditadura militar brasileira: - Análise da sociedade pela obra de Chico Buarque de Holanda.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/artigos/8costa_artigo.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

LEME, Orivaldo Biagi. **Estudo sobre a contracultura e sua influência na publicidade brasileira (1965- 1977).** Disponível em: http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/web_form/projetos/pos-doc/OLB.pdf. Acesso em: 6 jun. 2019.

NAPOLITANO Marcos. **A música popular brasileira (MPB) dos anos 70: resistência política e consumo cultural.** Disponível em: http://www.educadores.Diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2napolitano70_artigo.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

THOREAU, Henry David. **A desobediência civil.** São Pulo: Penguin & Companhia de Letras, 2012..

VARGAS, Herom. **Condições e contexto midiático do experimentalismo na MPB dos anos 1970.** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 9 de mai. 2019.

Interseccionalidade: jovens estudantes negras e o enfrentamento de seus desafios nos espaços escolares

Gabrielle Dias da Cunha, Laura Isabela de Sousa Brandão,
Naiara Melo de Oliveira, Nycole Pereira Melo

Mara Flôres Pinheiro

RESUMO

A questão norteadora da presente pesquisa visa a investigar em que fase da construção de identidade está relacionada uma situação de preconceito vivenciada no âmbito escolar pela interseccionalidade de jovens estudantes negras. O objetivo geral deste trabalho é compreender a forma como essas estudantes, que se reconheceram como negras, lidaram com tal experiência de preconceito no âmbito escolar e como enfrentariam a mesma situação atualmente. A partir das respostas obtidas por meio de entrevista semiestruturada, realizou-se uma análise quantitativa considerando os estágios de submissão, impacto, militância e articulação na construção de suas identidades como jovens negras. Esses estágios propõem uma sequência gradual, entretanto não linear, e foram utilizados como recurso para os estudos desta pesquisa. A fim de obter resultados para a análise e responder à problemática apresentada, foi realizada uma pesquisa exploratória e empírica com abordagem quantitativa. Primeiramente, aplicou-se um questionário para a seleção da amostra, que compreendeu um total de 13 estudantes. Em seguida, realizou-se uma entrevista semiestruturada e procedeu-se a análise quantitativa dos dados. Os resultados obtidos demonstraram que, nos dias atuais, as jovens que se reconheceram como negras reagiriam de forma diferenciada em relação à situação de preconceito vivenciada no âmbito escolar, avançando nos estágios propostos no estudo. Através da análise das respostas das entrevistas, observou-se que as jovens transitaram entre os estágios de submissão e impacto para os estágios de impacto e articulação de forma significativa. Sendo assim, em suas trajetórias escolar e de vida, as estudantes experimentaram um considerável avanço no percurso da construção de suas identidades, vivenciadas pela interseccionalidade de gênero e de raça.

Palavras-chave: *interseccionalidade, jovens negras, estágios.*

I- INTRODUÇÃO

A temática abordada neste trabalho de iniciação científica é a trajetória das jovens estudantes da Escola Sesc de Ensino Médio que se consideravam negras, evidenciando o preconceito racial e de gênero em suas vivências acadêmicas. Essa pesquisa tem como questão norteadora o reconhecimento de qual fase da construção de identidade está relacionada a situações de preconceito vivenciadas no âmbito escolar.

A convergência de gêneros, classes ou raças desprivilegiadas vinculadas a um indivíduo é denominada interseccionalidade. Esse conceito, associado às minorias políticas ou à diversidade, é considerado em nossa pesquisa como uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras, e, assim, um instrumento que serve de base para fundamentarmos nossos estudos (AKOTIRENE, 2019, p.18).

Nossa pesquisa foi realizada com o intuito de tornar possível a abertura de um espaço de fala para as jovens estudantes e observar os desafios enfrentados. Dessa maneira, o objetivo deste trabalho é compreender a forma como lidam com o preconceito estrutural vivenciado no âmbito escolar e identificar a dificuldade da interseccionalidade enfrentada pelas estudantes, a fim de perceber os estágios de construção de identidade apontados por Ricardo Franklin Ferreira. O reconhecimento da negritude e a compreensão do racismo vivenciado pelas jovens podem ser analisados a partir dos estágios de submissão, impacto, militância e articulação (FERREIRA, 2000, p.67). Tais estágios foram utilizados como recursos para reconhecer as fases em que as estudantes se encontravam na situação escolar mencionada na pesquisa e, com base na resposta sobre como reagiriam atualmente, verificar se haveria alguma mudança de atitude e possível avanço na construção de suas identidades como jovens negras.

2- METODOLOGIA

A fim de obter resultados mais precisos em relação à problemática apresentada no estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória e empírica com abordagem quantitativa. Por meio da aplicação de um questionário, efetuou-se uma coleta de dados junto às estudantes da Escola Sesc de Ensino Médio para compor a amostra. O questionário foi direcionado às alunas da instituição que são oriundas de diferentes unidades federativas do Brasil e com faixa etária entre 15 e 18 anos. O intuito era identificar quais adolescentes do sexo feminino reconheciam-se como negras e se já haviam vivenciado alguma situação de preconceito devido a sua interseccionalidade. Para aquelas estudantes que responderam afirmativamente a essas duas perguntas, foram aplicadas entrevistas individuais gravadas em áudio e com roteiro semiestruturado.

3- RESULTADOS

Por meio do questionário aplicado, foi possível identificar a resposta de 83 estudantes, das quais 15 se reconheceram como negras. Dentre as que se identificaram como negras, 13 já vivenciaram alguma situação de preconceito no âmbito escolar. Essas 13 alunas compuseram a amostra da pesquisa.

Quanto à idade das jovens quando sofreram as situações de preconceito relatadas, três delas tinham entre 5 e 8 anos, quatro entre 9 e 12 anos e duas entre 13 e 15 anos. Apenas uma das estudantes não lembrava a idade que tinha quando vivenciou a situação de preconceito abordada na entrevista.

Os resultados obtidos demonstraram que, nos dias atuais, as jovens que se reconheceram como negras reagiriam à situação vivenciada no âmbito escolar de forma diferenciada. Avançando em relação aos estágios propostos no estudo, mediante a análise das respostas das entrevistas, observou-se que as jovens transitaram entre os estágios de submissão e impacto para os estágios de impacto e articulação de forma significativa. Cabe pontuar que os estágios de submissão, impacto, militância e articulação, utilizados como recurso para o estudo desta pesquisa, propõem uma sequência gradual, entretanto não linear, na construção da identidade afrodescendente.

4- CONCLUSÃO

Com base nos questionários, entrevistas e análise dos dados obtidos, sendo esses o nosso material de estudo, observamos um considerável avanço nos estágios do processo de compreensão e construção de identidades em que as estudantes negras foram classificadas. Assim como na comunidade social, nos espaços escolares também pode ser observado o racismo estrutural e o preconceito em relação à interseccionalidade das jovens negras. No entanto, nossa pesquisa demonstra que as estudantes experimentaram uma progressão em relação à compreensão das ações discriminatórias direcionadas a elas em suas vivências escolares e às reações que teriam perante tais situações marcantes de preconceito.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC, Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

O discurso antifeminista nas redes sociais

Ana Luiza Rezende, Júlia Pereira, Marily Oliveira,
Vitória Ferreira, Lais Roberta

Ana Paula Pontes

O propósito de nossa pesquisa foi o de compreender os elementos que compõem o discurso do movimento antifeminista e de que forma são utilizados nas redes sociais, Facebook e Instagram, discursos contra o movimento feminista. As mulheres que fazem parte de movimento classificado como antifeminista têm uma forte atuação no ciberespaço. O movimento feminista, desde a sua primeira onda, sofre duras críticas tanto de homens quanto de mulheres conservadoras. Os censuradores do movimento feminista tendem a avaliá-lo de forma homogênea, pois desconhecem as diferentes vertentes que compõem o movimento. As mulheres feministas são acusadas de abandonarem seus lares, de cultivarem ódio aos homens e de desprezarem as tradições. Para compreender quais elementos compõem os discursos do antifeminismo, mapeamos páginas nas redes sociais sobre o tema, algumas continham número significativo de seguidores. Tais página foram “Mulheres Contra o Feminismo”, com 51 mil seguidores; “Antifeminismo”, com 2 mil seguidores; “Resistência Anti Feminismo Marxista”, canal do Youtube com 606 inscritos; “Moça, não sou obrigada a ser feminista”, com 11 mil seguidores, e, por fim, no Instagram, analisamos a “Direita Feminina: Em defesa da verdade, da vida, família, liberdade e dos valores cristãos”, que possui 5.500 seguidores. O mapeamento dos discursos foi importante para caracterizar aquilo que teria comum entre os diferentes grupos virtuais. Um deles é a de que o Feminismo é um mal que precisa ser fortemente combatido, pois ameaça as famílias tradicionais e as próprias mulheres.

I- INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os elementos que compõem o discurso do chamado antifeminismo, movimento que construiu seus argumentos em contraposição ao feminismo, atribuindo-lhe a crítica de ser um “movimento político que contribui para o desentendimento e a crescente amargura entre os sexos, acelera a desagregação familiar, induz à eterna insatisfação e à libertinagem sexual, valendo-se para isso de discursos sofistas, pesquisas fajutas e manchetes tendenciosas, geralmente às custas do dinheiro de contribuintes alheios ou contrários a tais objetivos.” (CAMPAGNOLO, Ana Caroline, p.33). É exatamente por ser um movimento político que o feminismo coloca em xeque as relações de poder e, por isso, provoca reações contrárias ao pluralismo e às mudanças nas estruturas de poder.

Enquanto o movimento feminista é um movimento social que reivindica igualdade entre os gêneros, o antifeminismo é um movimento social conservador que luta pela manutenção de comportamentos tradicionais masculinos e femininos. Os participantes deste movimento se posicionam contra o aborto, contra relações homoafetivas, contra a revolução sexual das mulheres e prezam pela manutenção de uma ordem moral tradicional ao criticar mulheres que assumem comportamentos considerados fora do padrão de feminilidade.

Segundo Jerome Himmelstein (1986 apud Zimberg, 2018), os grupos antifeministas podem ser classificados, em linhas gerais, como os opositores da Emenda dos direitos igualitários e dos direitos ao aborto, ambos temas que ganharam repercussão no final dos anos 70 e início dos anos 80.

Mas foi na luta pelo direito ao voto, na Inglaterra no final do século XIX e início do século XX, quando um grupo de mulheres reivindicavam uma das promessas do liberalismo, a igualdade de direitos, que o antifeminismo adquiriu seus primeiros contornos.

Acompanhado desse movimento, grupos conservadores compostos de homens e mulheres reagiram com propagandas nas quais as sufragistas eram apresentadas como mães que abandonam seus filhos, esposas descuidadas com a família, verdadeiras aniquiladoras de homens, muitas vezes sendo comparadas a animais que precisavam urgentemente de controle (masculino).

O movimento feminista é didaticamente dividido em “Ondas”. A primeira tem como principal reivindicação o sufrágio universal. A Segunda Onda, que teve origem, principalmente, nos Estados Unidos e na França, em meados da década de 60, reivindicava igualdade de gênero no mundo do trabalho, além da esfera familiar, política e sexual. Através dos tempos, o feminismo foi-se ramificando em vertentes para alcançar as necessidades das mulheres nas suas diferenças, como o feminismo negro, feminismo liberal, transfeminismo, feminismo radical, feminismo marxista, lesbofeminismo e o feminismo libertário. O movimento feminista passou a incorporar o conceito de interseccionalidade de qual impulsiona a luta contra as múltiplas formas de opressão ao articular gênero, classe e raça. Além da luta contra o racismo, a violência, a lesbofobia, a homofobia, dentre outras.

Notamos o quanto que o feminismo é um movimento complexo, que abarca muitas frentes, mas que, para o antifeminismo, é visto como um movimento homogêneo, composto de mulheres históricas, de moral duvidosa, descuidadas e que odeiam os homens e a família. Para as antifeministas, o feminismo ameaça a manutenção do que seria o principal papel feminino, a maternidade. O empoderamento feminista é moralmente desviante e ameaçador.

É importante ressaltar que as redes sociais, principalmente páginas do Facebook e do Instagram têm sido o locus preferido da manifestação antifeminista. A maior parte desses grupos que estão nas redes sociais possuem uma forte ligação com denominações religiosas neopentecostais.

2- METODOLOGIA

Nossa pesquisa é qualitativa. Analisamos o perfil, nas redes sociais, de antifeministas que postam conteúdo frequente: a Youtuber Thais Azevedo e a deputada Ana Caroline Campagnolo, autora do livro “Feminismo - Perversão e Subversão” o qual também estudamos e analisamos para melhor estudo e compreensão do tema de nossa pesquisa.

Analisamos postagens de páginas antifeministas no Facebook dentre elas: “Mulheres Contra o Feminismo”; “Antifeminismo”; “Resistência Anti Feminismo Marxista” e “Moça, não sou obrigada a ser feminista” para traçarmos um perfil sobre as questões pautadas por esse grupo em específico. Além de uma página no Instagram intitulada “Direita Feminina”.

3- RESULTADOS

Os sites, blogs, páginas do Facebook e canais do Youtube antifeministas mapeados buscam reforçar a manutenção dos valores tradicionais de gênero relacionados ao homem e à mulher. Tais princípios são representados tanto pelo homem viril e protetor, típico da masculinidade hegemônica, pela mulher frágil, dócil e sensível e pela divisão das tarefas domésticas e do cuidado com os filhos.

4- CONCLUSÃO

O antifeminismo existe desde o começo do movimento de mulheres organizadas em prol dos seus direitos e da emancipação feminina. Entretanto, podemos observar no contexto contemporâneo que a atividade de páginas contra feministas está diretamente associada à crescente onda conservadora, dialogando muitas vezes com dogmas religiosos, que ascendeu na última eleição. Essas páginas atraem mulheres desacreditadas na equidade de gênero e homens conservadores que buscam argumentos para sustentar os próprios privilégios. Além disso, muitas das pessoas que seguem o antifeminismo acreditam que o movimento feminista é composto por mulheres sem moral e que não respeitam a vida. Dessa forma, os conservadores se posicionam contra um movimento de equidade social com a justificativa de lutarem contra um grupo sem integridade ética para, assim, poder manter a sociedade como foi desde o início dos tempos: com homens no poder e mulheres em casa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

CAMPAGNOLO, Ana Caroline. **Feminismo: Perversão e Subversão**. Campinas: Vide Editorial, 2019.

RODRIGUES, Ana. **O livro do feminismo**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

ZIMBERG, Gabriela. **O antifeminismo: mapeamento dos discursos antagonistas na internet**. 2018. Tese (Doutorado). PUC-SP, 2018.

Escola sem partido” e “ideologia de gênero” no discurso e na prática de docentes e discentes da educação básica: uma análise crítica

Ana Beatriz Medeiros Cardoso, David Feitosa Rodrigues, Gabriele Afonso da Silva, Leticia Santos Pandolfi, Luís Eduardo Almeida Honda.

Daniel Soares Rumbelsperger Rodrigues

RESUMO

Partindo do pressuposto de que o discurso é uma prática (FOUCAULT, 1987; BUTLER, 2018), nossa pesquisa de iniciação científica busca identificar na fala de docentes e discentes da educação básica brasileira as representações sociais acerca de assuntos tidos como polêmicos no campo escolar, como aqueles sintetizados nas expressões “kit gay”, “escola sem partido” e “ideologia de gênero”. Entendemos como hipótese, e como ponto de vista político, que aquelas representações operam de maneira constante e sub-reptícia na reprodução de estereótipos e violências diversas que têm no gênero e na sexualidade seu eixo articulador e que ocorrem no espaço escolar, entendido como um espaço de poder (BOURDIEU, 2002; GOFFMAN, 2001; LOURO, 1997). Com o intuito de analisar essas questões, utilizamos entrevistas semiestruturadas com professores (dos estados de origem de alguns autores deste trabalho) e estudantes residentes da ESEM; importante destacar que todos os nomes de nossos interlocutores são fictícios, a fim de preservar suas identidades.

1- INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que o discurso é uma prática (FOUCAULT, 1987; BUTLER, 2018), nossa pesquisa de iniciação científica busca identificar na fala de docentes e discentes da educação básica brasileira as representações sociais acerca de assuntos tidos como polêmicos no campo escolar, como aqueles sintetizados nas expressões “kit gay”, “escola sem partido” e “ideologia de gênero”. Entendemos como hipótese, e como ponto de vista político, que aquelas representações operam de maneira constante e sub-reptícia na reprodução de estereótipos e violências diversas que têm no gênero e na sexualidade seu eixo articulador e que ocorrem no espaço escolar, entendido como um espaço de poder (BOURDIEU, 2002; GOFFMAN, 2001; LOURO, 1997). Com o intuito de analisar essas questões, utilizamos entrevistas semiestruturadas com professores (dos estados de origem de alguns autores deste trabalho) e estudantes residentes da ESEM; importante destacar que todos os nomes de nossos interlocutores são fictícios, a fim de preservar suas identidades.

2- METODOLOGIA

Em nossas entrevistas, cujos roteiros seguem no anexo I, procuramos identificar como docentes de diferentes áreas do conhecimento (de preferência biologia e sociologia) e de diferentes partes do Brasil (pois os autores são de diferentes estados da federação) se posicionam em face das questões envolvendo o gênero e a sexualidade no espaço escolar. Assim, analisamos a existência ou não da aprendizagem de didáticas para abordar essas temáticas ao longo de suas trajetórias

profissionais, levando em conta que os docentes trilharam percursos diferentes e faculdades distintas. Por outro lado, buscamos também analisar as trajetórias de estudantes da ESEM no que diz respeito àquelas questões; procuramos, na interlocução com os alunos, ouvir as vozes tanto dos que se inserem nos padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade quanto dos que, ao deles se afastarem, tiveram de lidar com questões de preconceito, discriminação e sofrimento psíquico no ambiente escolar (e fora dele).

3- RESULTADOS

Ao todo, entrevistamos 16 discentes e 8 docentes de diferentes partes do país. No anexo II, estão listados os perfis de cada um/a dos/as entrevistados/das. Abaixo, utilizamos a metodologia da análise de discurso para examinar as falas de nossos interlocutores a partir de um certo número de categorias.

1) sexo e gênero.

“O sexo seria o que a gente nasceu, e o gênero também, então é a mesma coisa” (Laura – estudante, 16 anos, Roraima).

“Sim, sou masculino. Deus me fez assim e aceito a forma que Deus me concebeu do sexo masculino. Não tenho preconceito quanto à opção de gênero sexual de ninguém, mas assim, eu vejo que a bíblia, no caso Deus cria o homem e a mulher” (Carlos – professor de português, Paraíba).

2) kit gay.

“Eu acho que é muito importante trabalhar essa temática na escola para que esses alunos tenham o conhecimento que a gente vive e que eles comecem a se questionar o que é certo e o que é errado, será que o que a maioria da sociedade diz que é errado, realmente é errado? Entendeu? São esses questionamentos, é esse conhecimento, é essa construção de conhecimento que na verdade que tem que ser feito, que a escola tenha um grande suporte, que isso é o diferencial” (Fernanda – professora de biologia, Paraíba).

“Aaa, já ouvi falar sim, mas isso não é verdade. Eu acho é o seguinte, eu acho que esse projeto de kit gay nunca existiu, nunca existiu, isso foi uma, isso é uma jogada ideológica criada pela extrema direita para poder retirar das escolas o debate sobre gênero (Gustavo, professor de filosofia, Espírito Santo).

3) ideologia de gênero.

“Já ouvi falar no termo ideologia de gênero, seria o... acho que o estudo dessas diferentes aceitações e o entendimento em nível acadêmico” (Gabriel – estudante, 17 anos, Rio Grande do Sul).

“[...] A ideologia de gênero é uma responsabilidade de cada um assumir o seu papel, a sua orientação sexual porém não vejo que seja que a sociedade tenha que criar leis para orientar a sociedade a aceitar uma determinada classe social que até porque a constituição ela proíbe você proibir então ter locais para ter encontros de homoafetivo eu acho que isso não deve acontecer porém é responsabilidade de cada um ter de que isso não influencia, não despreze as outras classes sociais também né desde que seja feita de forma responsável (Inácio – professor de física, Maranhão).

4) escola sem partido.

"[...] não existe escola sem partido, todas as escolas têm partido, não existe! As pessoas tem posicionamento [...] escola sem partido é a imbecilidade [...] do pensamento nulo, vou tratar assim, é porque o que incomoda a essas pessoas que defendem essa bandeira é o fato de que elas não conseguem conter o progresso, elas não conseguem fazer valer as ideias, o pensamento conservador que elas possuem"(Hellen, professora de história, Rio de Janeiro).

"[...] Então o Projeto escola sem partido é um projeto de ideologia de direita e que quer fazer uma doutrinação de direita dentro das escolas com um projeto de extrema alienação. A minha opinião é que é um projeto antipopular é um projeto da extrema direita para poder produzir mentes e corpos dóceis"(Gustavo, professor de filosofia, Espírito Santo).

5) a questão desportiva

"Ah, não enfrentei problema nenhum véi, nenhum, acho que não tem problema pra quem é hétero" (Enzo – estudante, 18 anos, Minas Gerais).

"Eu acho que tem bastante, principalmente na minha antiga instituição porque as meninas sempre ficavam no canto jogando vôlei e os meninos ficavam na maior parte da quadra jogando futebol" (Matheus – estudante, 17 anos, Mato Grosso).

4- CONCLUSÃO

Após diversas discussões teóricas e empíricas, analisando a correlação entre a sociologia do corpo, do gênero e da sexualidade, por um lado, e a sociologia da educação, por outro, e observando teses de diversos autores (BOURDIEU, 2002; FOUCAULT, 1987; LOURO, 1997; BUTLER, 2018; LOURO, 1997 – dentre outros), além das análises de discursos realizadas a partir de entrevistas semi-estruturadas com docentes e discentes, o grupo nota uma compreensão – na maioria das vezes – informada pelos estereótipos de gênero (que englobam a heteronormatividade) responsáveis pela re-produção de uma série de violências simbólicas (BOURDIEU, 2019). Além disso, notamos um entendimento relativamente equivocado a respeito das questões envolvendo o projeto "Escola sem Homofobia" (pejorativamente apelidado de "kit gay"), o projeto "Escola sem Partido" e a expressão "ideologia de gênero". Acreditamos que isso ocorre devido a um regime (político-discursivo) conservador que priva os agentes educacionais de conversarem sobre temas da atualidade, o que gera um preconceito estrutural. Concluímos que deve haver mudanças nos cursos e faculdades de formação de professores para que a temática geral do gênero/sexualidade seja mais bem tratada nos ambientes escolares, de modo diminuir o preconceito e a violência presente na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2019.
- BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ANEXO I

Preliminarmente à entrevista, pesquisador deve:

- Perguntar ao entrevistado se tem permissão para a gravação de voz.
- Apresentar os objetivos, métodos e perguntas da pesquisa.
- Realçar a confidencialidade e anonimato da entrevista.

Roteiro para entrevista semiestruturada com alunos do Ensino Médio:

1. Qual seu nome, idade, orientação sexual, gênero, unidade federativa, cidade de origem e qual escola que você cursou o Ensino Fundamental 2?
2. Como você entende a distinção entre os termos “sexo” e “gênero”?
3. Você já ouviu falar no termo “Ideologia de Gênero”? O que você entende sobre?
4. Você já ouviu falar sobre o projeto “Escola Sem Partido”? O que você entende sobre?
5. Assuntos como sexualidade, gênero e sexo já foram tratados na sua antiga instituição? Se sim, como foi tratado?
6. Você já sofreu algum tipo de exclusão na prática de esportes, exclusivamente por causa da sua orientação sexual ou gênero? Se sim, comente sobre o ocorrido.
7. Como foi o processo de se descobrir? Como as pessoas ao seu redor reagiram sobretudo na família e na escola? (Se houve apoio ou rejeição, etc.). Em qual momento escolar isso aconteceu e como a instituição reagiu?
9. Você já identificou no discurso de professores ou funcionários do meio pedagógico algum tipo de preconceito em relação às questões de orientação sexual e gênero?

Roteiro para entrevista semiestruturada com professores da Educação Básica:

1. Você leciona em qual escola? Desde quando? Comente um pouco da sua trajetória profissional e do seu público alvo.
2. Onde fez faculdade? Qual o nome da instituição?
3. Qual a sua idade, sexo, gênero?
4. O que entende pela palavra “gênero”? E “sexo”?
5. Já ouviu falar no projeto “Escola Sem Partido”? O que é? Qual a opinião?
6. Já ouviu falar no projeto “Escola Sem Homofobia”, apelidado de “kit gay”? O que é? Qual a sua opinião?
7. Você já ouviu falar do termo “Ideologia de Gênero”?
8. Na sua relação com alunos, como as questões do gênero e a da sexualidade já se colocaram?

ANEXO 2

Apresentação dos perfis dos entrevistados:

Entrevistamos ao todo 24 indivíduos sendo estes 16 alunos de ensino médio e 8 professores da educação básica, de todas as regiões do Brasil, perguntando seu sexo, gênero, idade, orientação sexual, cidade e estado de origem além da matéria que ministra, dentre eles estão:

1. Alunos:

- 1.1 - Gabriel: Sexo Masculino, cisgênero, 17 anos, heterossexual, Porto Alegre-RS
- 1.2 - Paulo: Sexo Masculino, cisgênero, 17 anos, heterossexual, São José dos Campos-SP.
- 1.3 - Enzo: Sexo Masculino, cisgênero, 18 anos, heterossexual, Araxá-MG.
- 1.4 - Isabella: Sexo Feminino, cisgênero, 16 anos, heterossexual, Ubatuba-SP.
- 1.5 - Lucas: Sexo Masculino, queer, 18 anos, homossexual, Rio de Janeiro-RJ.
- 1.6 - Heitor: Sexo Masculino, cisgênero, 16 anos, homossexual, Caicó-RN.
- 1.7 - Igor: Sexo Masculino, cisgênero, 16 anos, homossexual, Araxá-MG.
- 1.8 - Matheus: Sexo Masculino, cisgênero, 17 anos, bissexual, Rondonópolis-MT.
- 1.9 - Gael: Sexo Masculino, cisgênero, 16 anos, bissexual, Araxá-MG.
- 1.10 - Beatriz: Sexo Feminino, cisgênero, 16 anos, bissexual, Passo Fundo-RS.
- 1.11 - Giovanna: Sexo Feminino, cisgênero, 16 anos, bissexual, Matinhos-PR.
- 1.12 - Laura: Sexo Feminino, cisgênero, 16 anos, lésbica, Macapá-AP.
- 1.13 - Valentina: Sexo Feminino, cisgênero, 16 anos, lésbica, Três Lagoas-MS.
- 1.14 - Rafaela: Sexo Feminino, cisgênero, 17 anos, lésbica, Treze Tílias-SC.
- 1.15 - Maria: Sexo Feminino, cisgênero, 18 anos, lésbica, Goiânia-GO.
- 1.16 - Joana: Sexo Masculino, transexual feminino, 18 anos, Porto Alegre-RS.

2. Professores:

- 2.1 - Daniela: Sexo Feminino, cisgênero, 48 anos, heterossexual, São Luís-MA, formada em Letras.
- 2.2 - Inácio: Sexo Masculino, cisgênero, 43 anos, heterossexual, São Luís-MA, formado em Física.
- 2.3 - Cláudia: Sexo Feminino, cisgênero, 43 anos, heterossexual, João Pessoa-PB, formada em Ciência da Religião, História e Ciências Sociais.
- 2.4 - Carlos: Sexo Masculino, cisgênero, 47 anos, heterossexual, João Pessoa-PB, formado em Letras.
- 2.5 - Fernanda: Sexo Feminino, cisgênero, 33 anos, heterossexual, João Pessoa-PB, formado em Ciências Biológicas.

- 2.6 - Gustavo: Sexo Masculino, cisgênero, entre 40 e 50 anos, heterossexual, Linhares-ES, formado em Filosofia.
- 2.7 - Paula: Sexo Feminino, cisgênero, entre 40 e 50 anos, heterossexual, Linhares-ES, formada em Ciências Sociais.
- 2.8 - Helen: Sexo Feminino, cisgênero, 59 anos, heterossexual, Rio de Janeiro-RJ, formada em História e Ciências Sociais

Violência, estética e propaganda no fascismo alemão

*Alanyz Mileny Nogueira, Iasmim Sousa Silva, João Forte Rasmussem,
Júlia Peixoto Fernandes, Samira Guimarães Leite, Mariana Vieira Nunes.*

Daniel Soares Rumbelsperger Rodrigues e Julia Clarina Bender.

RESUMO

Segundo consagrado dicionário de política (BOBBIO *et al*, 2002), o fascismo é um sistema político autoritário baseado no culto ao chefe mediante o uso da violência e do binômio propaganda política/massificação cultural. A partir disso, consideramos o nazismo como uma modulação do “fascismo” a fim de compreender suas raízes históricas, culturais, políticas e sociais. Nosso interesse de pesquisa origina-se na interpretação de que, atualmente, vários países do ocidente moderno assistem à ascensão de movimentos políticos com características (neo)fascistas. Investigamos esse tema a partir de revisão bibliográfica sobre a história alemã e da metodologia da história oral. Assim, analisamos diversos relatos do que a literatura especializada chama de “testemunhas do tempo”, inclusive por meio da tradução direta do alemão. Ao longo da pesquisa, chegamos à conclusão de que o totalitarismo alemão só foi possível a partir da conjugação original de três processos (a estetização da política, a massificação da cultura e a violência política) a partir dos quais formamos os critérios para selecionar os relatos.

I- INTRODUÇÃO

Segundo consagrado dicionário de política (BOBBIO *et al*, 2002), o fascismo é um sistema político autoritário baseado no culto do chefe mediante o uso da violência e do binômio propaganda política/massificação cultural. A partir daí, consideramos o nazismo como uma modulação do “fascismo”, a fim de compreender suas raízes históricas, culturais, políticas e sociais. A especificidade da cosmovisão nazista reside numa combinação peculiar de antiliberalismo, antimarxismo, antisemitismo, nacionalismo corporativista e de um ideal estético de embelezamento do mundo que engloba a (e dá sentido à) eugenia praticada pelo Estado. Nosso interesse de pesquisa origina-se na interpretação de que atualmente vários países do ocidente moderno assistem à ascensão de movimentos políticos com características (neo)fascistas.

2- METODOLOGIA

Investigamos esse tema a partir de revisão bibliográfica sobre a história alemã e da metodologia da história oral, analisando diversos relatos do que a literatura especializada chama de “testemunhas do tempo”, inclusive por meio da tradução direta do alemão. Ao longo da pesquisa, chegamos à conclusão de que o totalitarismo alemão só foi possível a partir da conjugação original de três processos (a *estetização da política*, a *massificação da cultura* e a *violência política*), os quais foram os critérios a partir dos quais selecionamos aqueles relatos que seguem no anexo I e que ilustram o argumento avançado na seção seguinte. Em função de nossos propósitos, dividimos a história alemã em dois períodos – 1918 a 1933-4 (ascensão nazista) e 1933-4 a 1945 (nazismo no poder) – com relação aos quais analisamos aqueles três processos.

3- RESULTADOS

Ao fim da Primeira Guerra Mundial, a Alemanha se encontrava em caos socioeconômico por decorrência do Tratado de Versalhes – que a responsabilizou pela guerra e lhe impôs condições de paz extremamente duras. A República de Weimar, regime político que sucedeu o ocaso do império alemão, sofreu diversos ataques (à direita e à esquerda) logo no seu nascedouro. À direita, observa-se a fundação, em 1919, do *DAP*¹, um ano depois convertido em *NSDAP*, do qual Hitler é eleito presidente em 1921. Dois anos mais tarde, o *NSDAP* tentou um golpe de Estado – inspirado no que havia, em 1922, levado Mussolini ao poder na Itália. No entanto, os nazistas foram derrotados com facilidade e Hitler foi preso. Mais estabilizada a partir de 1924 (em função do *Plano Dawes*), a Alemanha assiste ao florescimento da “cultura Weimar”, cujo “liberalismo” passou a ser atacado contundentemente pelo nazismo e sua ideologia. O grande acontecimento que pôs em xeque a estabilidade da República foi a crise econômica de 1929, que elevou enormemente o número de desempregados e o custo de vida. Sabendo aproveitar-se das circunstâncias, o *NSDAP* cresceu muito (em termos de adeptos e força social) em um curto intervalo de tempo, de modo que, como tentativa de acalmar o movimento nazista, o então presidente Hindenburg nomeou Hitler chanceler em 30 de janeiro 1933. Os acontecimentos sucederam-se com rapidez a partir daí: desde o incêndio do *Reichstag*, em 27 de fevereiro de 1933, até a morte de Hindenburg, em 02 de agosto de 1934. Isso levou Hitler a acumular as funções de presidente e chanceler, sendo o marco inicial do totalitarismo nazista propriamente dito. Segundo Arendt (2012), o totalitarismo demanda, para além do mero controle físico da população, o monopólio da força alegórica – dos ideais, da criação de inimigos, da fidelização de seguidores e da conquista de outros simpatizantes. No que diz respeito à propaganda política totalitária, observamos que um dos seus pilares é a seleção de determinados princípios, sua propagação e massificação, buscando como resultado ações coletivas de consentimento e mobilização. Ainda antes da ascensão nazista ao poder de Estado, buscava-se construir inimigos públicos da nação ariana, como em materiais publicitários, disponíveis no anexo III, nos quais judeus e comunistas têm como papel básico o de conspiradores, traidores nacionais e de essencialmente inferiores. Isso acontece enquanto a juventude hitlerista se faz heroína dos princípios arianos. Após a chegada dos nazistas ao poder, o recém-criado (em 13 de março de 1933) *Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda* teve por objetivo a elaboração da imagem do *Führer* por meio dos mais diversos meios de comunicação e propaganda, agregando-lhe símbolos e os divulgando no imaginário popular, o que incluía a idealização da raça ariana e a valorização de um nostálgico passado germânico de vitórias. Associado a esse esforço de propaganda, vemos a enorme eficácia simbólica do que Benjamin (1994) chamou de “estetização da política”, isto é, a tentativa de seguir, na política, os valores do “belo” e da “totalidade harmoniosa”, de modo que arte e política passam a ser uma única coisa. Na perspectiva nazista, povo, arte e Estado eram termos inseparáveis; essa percepção expressa-se com clareza nos “Congressos de Nuremberg”, que consistiam em grandes espetáculos de propaganda que se utilizavam do efeito teatral e de aparatos militares para fazer de Hitler uma imagem de salvador da nação germânica. No entanto, não é possível entender a ascensão e a consolidação nazistas sem atentar para a centralidade da violência política. Não foi apenas por meio da propaganda e da ritualização política que os nazistas ascenderam ao poder de Estado e o exerceram de maneira totalitária, mas também através da violência (e, depois, da vigilância) política(s). Como já disse Arendt (2012, p.390), “nos países totalitários, a propaganda e o terror parecem ser as duas faces da mesma moeda”. Ao findar da Primeira Guerra Mundial, surge

¹ As siglas e as palavras em alemão aparecem traduzidos anexo II.

o primeiro grupo paramilitar que implementaria sua visão política através da violência: os *freikorps*. Esse grupo, formado por ex-militares que não conseguiam achar lugar na vida civil nem nas forças armadas, foi uma importante força na contenção do comunismo e na criação, em 1919, do *DAP*. O grupo dissolveu-se na década de 1920 em uma organização mais totalitária: as *SA (Sturmabteilung)*, corporação semi-independente que foi fundamental na contenção dos opositores ao partido recém-criado. Após a ascensão ao poder, o líder do *Reich* não estava satisfeito com as *SA*, visto que a tropa passou a disputar com as próprias Forças Armadas o monopólio da violência legítima do Estado alemão. É aí que ocorre, em junho de 1934, a famosa “Noite das Facas Longas”. Nesse evento, foram eliminadas cerca de 80 pessoas atreladas à *SA* e outras milhares foram presas. O ataque ficou sob comando da *SS (Schutzstaffel)*, outro grupo paramilitar que respondia diretamente ao *Führer* e que, com a eliminação da *SA*, passou a ser o principal grupo armado do movimento nazista. Ademais, foi criada, em 26 de abril de 1933, a *Geheime Staatspolizei (Gestapo)*, símbolo maior da vigilância totalitária do Estado (que contava com a delação contínua das “pessoas comuns”; isto é, que não participavam diretamente da burocracia estatal); a *Gestapo* perseguia os “indesejáveis” e “desviantes” e detinha o poder de prender qualquer cidadão alemão sem acusação formal, espionando ainda os canais de comunicação privadas.

4- CONCLUSÃO

A propaganda e a ritualização política foram cruciais para a construção do regime totalitário, como se pode ver na fala de Von Linauer: “a máquina encarregada de organizar a propaganda funcionava em um ritmo frenético. Era uma sucessão de espetáculos, desfiles e marchas”. Observamos também a centralidade da violência política, como na fala de Walter Gyssling: “é chocante, mas nos acostumamos com a proibição dos jornais de esquerda, com a ocupação dos sindicatos, com a prisão de centenas de socialistas e comunistas”; e também de Max Moses: “ter que pendurar as bandeiras nazistas na janela era realmente insuportável para nós judeus. Mas se não quiséssemos correr o risco de sermos considerados inimigos da pátria, não tínhamos escolha a não ser participar desse baile de máscaras coletivo”. Pudemos identificar, portanto, através das testemunhas do tempo e da análise bibliográfica, os pilares da ascensão e da manutenção do regime nazista².

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. et al. **Dicionário de política. Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. v.1.
- ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

ANEXO I

Aqui reproduzimos falas de algumas “testemunhas do tempo”, atentando para a ilustram do que consideramos os três processos fundamentais do fascismo alemão: estetização da política, massificação cultural pela propaganda política e violência política.

1. Estetização da política.

“Começamos a ouvir expressões como: Hitler é o verdadeiro filho de Deus, ele nos foi enviado por Deus”, relata Elisabeth Braasch”.

“Se uma ordem era dada, todos a seguiam sem discussão. (...) A espontaneidade era a regra e foi magistralmente orquestrada pelo Mr. Goebbels. Segue um exemplo: nossa filha de 6 anos retorna da escola. ‘O que aprenderam hoje?’ Ela responde: ‘O aplauso espontâneo’, diz Karl Schwabe”.

[Trechos retirados do documentário *“Minha vida na Alemanha de Hitler”*, do diretor Jérôme Prieur, 2017]

2. A violência e a vigilância políticas.

“Em 1934 fui preso por motivos políticos. Os zeladores foram instruídos a registrar as idas e vindas dos inquilinos. Uma senhora idosa que morava no térreo do nosso prédio fazia o papel de vigilância. Enquanto eu já me encontrava no campo de concentração, ela observava minha esposa bem de perto. Quando ela saía de casa, quando voltava, quem nos visitava. Nas conversas, no entanto, ela continuava sendo muito cordial, diz Franz Koch”.

“Meu nome é Erich Dudek, tenho 28 anos. Sou operário, pacifista, membro do Partido Comunista Alemão. Os distritos operários da cidade industrial de Chemnitz ficaram cercados por 48 horas por patrulhas da SA e da SS, armados com rifles, chicotes e barras de ferro. E até mesmo à noite, à luz dos holofotes. Eles têm fichas há muito tempo. Os comunistas, os socialistas, todos os adversários são arrastados para fora com coronhadas. Ninguém consegue escapar dessas hordas”.

[Trechos retirados do documentário *“Minha vida na Alemanha de Hitler”*, do diretor Jérôme Prieur, 2017]

3. A propaganda política

“A pequena Inege, filha de meu cabelereiro, nos contou o que eles ensinam. ‘Primeiro há o Estado: vocês devem sacrificar tudo por ele. Os pais vêm só depois. Se os interesses do Estado estão em jogo, vocês não devem ficar ao lado dos seus pais! Então, um pirralho diz ao mestre que seu pai ainda reclama das intermináveis paradas militares. Esse homem agora apodrece no campo de concentração, diz Hettie Schiller”.

[Trecho retirados do documentário *“Minha vida na Alemanha de Hitler”*, do diretor Jérôme Prieur, 2017]

ANEXO 2

Lista de siglas e palavras em alemão

SA – *Sturmabteilung*: “tropas de assalto” – milícia paramilitar durante o período de ascensão nazista;

SS – *Schutzstaffel*: “tropas de proteção”; surgiu da SA e tinha como objetivo ser a tropa de proteção pessoal do líder nazista;

DAP – *Deutsche Arbeiterpartei*: Partido dos Trabalhadores Alemães;

NSDAP – *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*: Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães; mais conhecido como Partido Nazista ou Nazi, que esteve ativo entre 1920 e 1945. Surgiu do DAP e tinha como missão chamar os trabalhadores para longe do comunismo e reaquecer seu nacionalismo, baseando-se na cultura paramilitar racista, antisemita, antimarxista e populista dos *freikorps*;

Freikorps: “corpos livres”, eram os grupos paramilitares alemães que surgiram após a derrota do país na Primeira Guerra Mundial.

GESTAPO – *Geheime Staatspolizei*: Polícia Secreta do Estado.

Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda: Ministério do Reich para o Esclarecimento Público e Propaganda.

Reichstag: Parlamento.

ANEXO 3

Traduções de obras audiovisuais

Os trechos a seguir foram traduzidos a partir de materiais audiovisuais disponíveis em Alemão.

1. A força da propaganda política nazista

- 1.1. “Redações de jornais, revistas e meios de comunicação em geral receberam orientações para manipulação de linguagem, pelo Ministério da Propaganda, a fim de demonstrar a exaltação ariana e ao Reich. O ministério da propaganda administrava e fiscalizava os meios de comunicação, através de ordens diretas de Goebbels que afirmava que “um bom governo não se mantém sem uma boa propaganda e uma boa propaganda só funciona com um bom governo por trás”.

[Trecho retirado do vídeo ‘Die Sprache der Nazis | Geschichte’ do canal MrWissen2to Geschichte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jKEBAClgO8M&t=57s>]

- 1.2. “No filme ‘Vitória da Fé’, a glorificação da própria história de Hitler era um meio muito efetivo de manipulação das massas. O toque nas emoções e sentimentos da população e o bloqueio de certos pensamentos era a principal estratégia da propaganda, instigando euforia.”

[Trecho retirado do vídeo ‘Die Sprache der Nazis | Geschichte’ do canal MrWissen2to Geschichte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jKEBAClgO8M&t=57s>]

- 1.3. “O surgimento do rádio e da TV e ofereceram à propaganda muitas outras oportunidades. Quase como as ‘fake news’, pois lançam propaganda e camuflam a verdade. A guerra foi mostrada como uma grande aventura para convencer as pessoas a participarem, escondendo toda a parte negativa. O show semanal foi o instrumento chave para influenciar a multidão. Ele era um meio de supervisionar e direcionar a vida pública de todos. Além disso, a propaganda acompanhou todos os eventos importantes da política. Ela não era somente ‘a cereja do bolo’, mas fundamental. Goebbels transformou Hitler em uma ‘marca’, espalhando o nazismo pela Alemanha. Desde o início, as aparições do Hitler foram encenadas. Faziam ele parecer um ‘Messias’. Tais gravações viraram um exemplo para as aparições do Hitler. Tudo 100% encenado, cinegrafistas todos treinados. Nos anos 30, eles criaram as ‘Tropas de Propaganda’, e consideravam-nas estruturas militares como a Aeronáutica, a Marinha”.

[Trecho retirado do vídeo ‘Propaganda im Krieg – Verblendung der Massen’, do canal DokuTV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=smfpuHltBKI>]

- 1.4. “A mudança nos vocábulos teve como principais objetivos a ocultação da verdade e a troca de ideias racionais por ideais puramente emocionais. A linguagem também foi utilizada como niveladora da possibilidade do uso de violência, tornando as pessoas mais insensíveis e brutais. Ao mesmo tempo, a fala dos nazistas trouxe a imagem de seus líderes e combatentes como únicos, históricos e heroicos. Para tornar sagrada a ideologia, Hitler utilizou palavras religiosas em seus discursos e documentos. O idioma cria a base da jurisdição do III Reich – muito mais importante que leis, é o senso (regras sociais) desenvolvido pelo sentimento de bem-estar comum do povo, sobre a responsabilidade e determinação de Hitler”.

[Trecho retirado do vídeo ‘Propaganda im Krieg - Verblendung der Massen’, do canal DokuTV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=smfpuHltBKI>]

ANEXO 4

Obras de propaganda política³

Figura 1

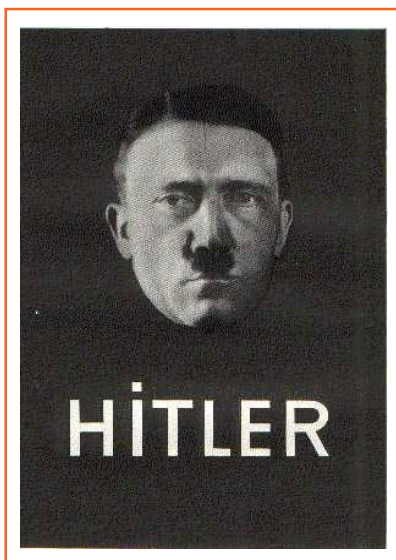


Cartaz das eleições do Parlamento Alemão (*Reichstag*) de setembro de 1930 resume a ideologia nazista através de uma única ilustração. Uma faca nazista trespassa uma cobra iconográfica, com uma estrela de Davi, em vermelho palavras como juros, Versailles, desemprego, Marxismo, Bolchevismo e corrupção.

Figura 2



Clássico pôster de 1921, em vermelho, pois, segundo Hitler afirmou no *Mein Kampf* (1925), essa cor tornava impossível que os inimigos se esquecessem dos Nazistas; os escritos se referem a um discurso que será proclamado por Adolf e enfatiza a proibição da entrada de judeus no evento.

Figura 3

Material publicitário de 1932. É um dos únicos que não apresenta cor; o foco é a estetização da imagem do líder carismático.

Figura 4

Esse era considerado um dos melhores cartazes do partido, lê-se: "Nacional Socialismo: A Vontade Organizada da Nação".

Como a distância modifica o estilo parental nas relações dos alunos da Escola Sesc de Ensino Médio

Annelise Euzébio Krüger, Eduardo de Oliveira Martins e
Maria Eduarda Amaral de Oliveira

Daniel Vieira Inácio.

RESUMO

A presente pesquisa buscou verificar a ocorrência ou não de modificação da relação parental com o fator do distanciamento físico nas relações entre pais/responsáveis e os alunos da Escola Sesc. A partir de estudos sobre estilos parentais, elencamos conceitos-chave durante a pesquisa para analisar as possíveis mudanças nas relações. Sabendo das classificações dos estilos parentais, divididas em indulgente, negligente, autoritário e autoritativo, baseadas em escalas de responsividade e exigência, procuramos saber se essas classificações sofrem mudanças devido ao distanciamento nas relações entre o adolescente estudante da Escola Sesc e seu responsável. O recorte voltado para os alunos da Escola Sesc se dá devido ao fato de não existir contato direto e diário com o responsável durante um período de três anos, desconsiderando o período de férias e possíveis recessos.

1- INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou verificar a ocorrência ou não de modificação da relação parental com o fator do distanciamento físico nas relações entre pais/responsáveis e os alunos da Escola Sesc. A partir de estudos sobre estilos parentais, elencamos conceitos-chave durante a pesquisa para analisar as possíveis mudanças nas relações. Sabendo da classificação dos estilos parentais, divididas em *indulgente*, *negligente*, *autoritário* e *autoritativo*, alicerçada nas escalas de *responsividade* e *exigência*, procuramos saber se o estilo de relação entre pais e filhos sofre devido ao distanciamento nas relações entre o adolescente estudante da Escola Sesc e seu responsável. O recorte voltado para os alunos da Escola Sesc se dá devido ao fato de não existir contato direto e diário com o responsável durante um período de três anos, desconsiderando o período de férias e possíveis recessos.

2- METODOLOGIA

Por meio de pesquisas bibliográficas tendo como principais as pesquisas de Teixeira, Oliveira e Wottrich (2006), de Costa, Teixeira e Gomes (2000), embasamos nossa pesquisa conhecendo plenamente os conceitos de *responsividade* e *exigência*. Estes conceitos são as variáveis que estabelecem os modelos parentais. O primeiro é assim definido: “(...) a *responsividade* refere-se àquelas atitudes compreensivas que os pais têm para com os filhos e que visam, através do apoio emocional e da bi-direcionalidade da comunicação, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da auto-afirmação dos jovens” (COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000, p. 466). Enquanto a exigência é assim descrita: “A *exigência* parental inclui todas as atitudes dos pais que buscam de alguma forma controlar o comportamento dos filhos, impondo-lhes limites e estabelecendo regras” (Idem). Esses dois conceitos são medidos em taxas que caracterizam os estilos parentais. Os estilos parentais usados como base na pesquisa são: o *indulgente*, no qual apenas o conceito de *responsividade* possui uma taxa elevada, o *negligente*,

no qual ambos os conceitos possuem taxa reduzida, o *autoritário*, no qual somente o conceito de *exigência* é elevado, e o *autoritativo*, este que apresenta ambos os conceitos com taxas elevadas. De posse desse conjunto conceitual começamos uma segunda etapa. Aplicamos um questionário com 20 perguntas (10 avaliando *responsividade* e 10 avaliando *exigência*). O questionário foi dividido para que fosse respondido tendo em mente que 10 perguntas seriam sobre a convivência com os responsáveis antes do distanciamento e outras 10 avaliando a relação depois que estes passaram a viver em regime residencial na Escola Sesc. O objetivo do questionário foi (a partir da variação nos índices de responsividade e exigência) analisar os valores dessa mudança, e compreender como esses índices se interagem para a construção de tais estilos parentais.

3- RESULTADOS

O questionário aplicado nas três séries obteve um total de respostas de 100 alunos (41 da primeira série, 35 da segunda série e 24 da terceira série), sendo um universo de 20,96% do total de alunos da escola (anexo 1). Por meio desses dados, foi possível realizar uma análise dos índices de responsividade e exigência e, dessa forma, das mudanças relativas aos estilos parentais.

Ocorreu significativa mudança nas taxas de exigência e uma sutil nas taxas de responsividade em 97% do total de alunos. Dentre os 97% dos alunos houve aumento na taxa de responsividade (anexo 2) e diminuição da exigência (anexo 3) em 41%. Por meio de leituras bibliográficas e aprofundamento nos estilos parentais descobrimos que os estilos que trazem maior benefício para o indivíduo são os estilos *autoritário* e *autoritativo*.

4- CONCLUSÃO

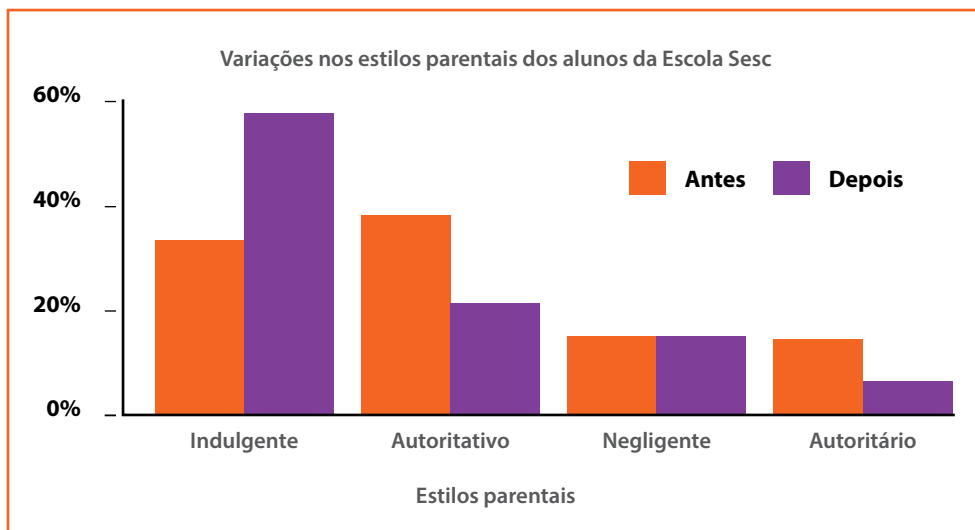
Partindo da pesquisa bibliográfica sobre estudos anteriores envolvendo estilos parentais, conseguimos aferir que, a partir do momento em que o fator distância se consolida na relação entre pais/responsáveis e alunos, o estilo parental tende a sofrer modificações significativas. Com os dados levantados, no campus da Escola Sesc, conseguimos averiguar mudanças nos estilos parentais. Há uma diminuição nos índices das relações *autoritárias* e *autoritativas*; ao mesmo tempo, houve um aumento dos casos de relação *indulgente*. Dentre essas modificações destaca-se a diminuição do nível de *exigência* e o aumento do nível de *responsividade*, correspondendo ao crescimento dos casos do estilo *indulgente*.

REFERÊNCIAS

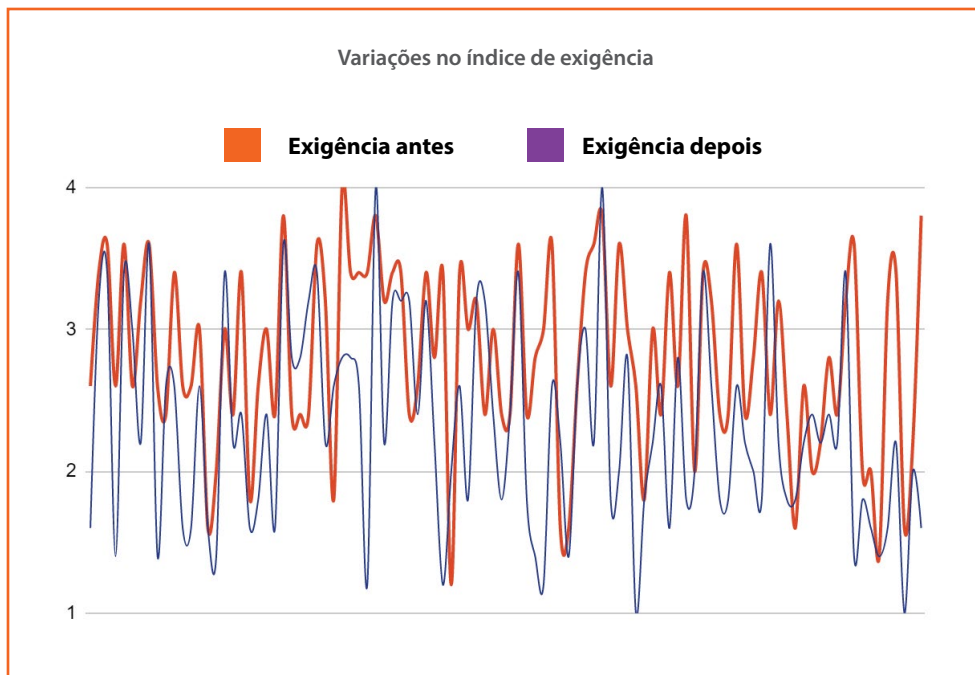
TEIXEIRA, M. A. P.; OLIVEIRA, A. M.; WOTTRICH, S. H. Escalas de Práticas Parentais (EPP): Avaliando Dimensões de Práticas Parentais em Relação a Adolescentes. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 19, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n3/a12v19n3.pdf>. Acesso em: 29 out 2019.

COSTA, F. T. da; TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Responsividade e Exigência: Duas Escalas para Avaliar Estilos Parentais. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n.13, v. 3, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a14.pdf>. Acesso em: 25 jun 2019.

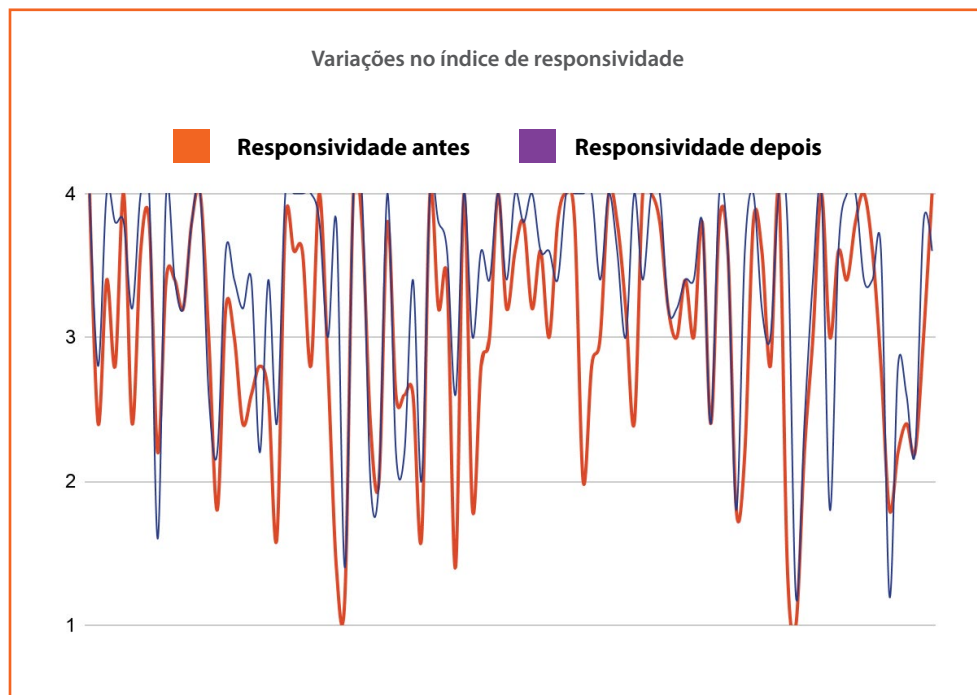
ANEXO I



ANEXO 2



ANEXO 3



O ensino e aprendizagem do conceito de “globalização” no ensino médio brasileiro

*Raphaela Maria Bianco Rodrigues, Gabriel Batista de Souza,
Thiago Melo de Araújo, Samuel Araújo Amaral Cunha, Eduardo Nunes Paiva,
Kawan Heuds Cardoso Terto, Clara Beatriz Melo de Souza.*

Leonardo Bastos Brum

RESUMO

A globalização, como um fenômeno de escala global, gera variados impactos econômicos e sociais, e o entendimento do seu conceito de forma integral e crítica tornou-se essencial para a atuação política do indivíduo, para sua vida em sociedade e para a compreensão de diversas problemáticas mundiais na contemporaneidade. Assim, o objetivo deste trabalho é compreender como a globalização é apresentada e entendida em diferentes contextos socioeconômicos no atual cenário educacional brasileiro. Por meio de revisões bibliográficas de autores referência no assunto, como Milton Santos e Paulo Freire, e de uma pesquisa de campo realizada em todas as regiões do país, foi possível constatar que o ensino e aprendizagem do conceito de globalização no ensino médio brasileiro apresenta-se aquém do esperado e necessário. Ocorre, também, uma disparidade de ensino-aprendizagem significativa entre escolas particulares e escolas públicas, evidenciando a globalização perversa, que integra a parcela mais privilegiada da população, ao passo que segrega as camadas mais pobres da sociedade.

I- INTRODUÇÃO

A globalização, sendo reconhecida como um fenômeno multiescalar de amplitude global e ao mesmo tempo local, tem gerado diversos impactos econômicos e sociais, e o entendimento de seu conceito de forma integral e crítica tornou-se essencial para a atuação política do indivíduo, bem como para a sua vida em sociedade e para a compreensão de diversas problemáticas pelas quais a humanidade vive na contemporaneidade. Dessa forma, levando em consideração que a adolescência é o período no qual ocorre a principal parcela da formação política-cidadã do indivíduo, faz-se relevante uma análise quanto ao ensino e aprendizagem do conceito de globalização no ensino médio brasileiro. Além disso, essa análise tem como fim uma melhor compreensão do atual cenário educacional do país e de como a globalização é apresentada em diferentes contextos socioeconômicos, sobretudo no contraste da educação pública e privada, visando a constatar possíveis disparidades de ensino-aprendizagem.

A globalização pode ser entendida como o fenômeno de encurtamento de distâncias, geográficas e informacionais, por meio da dinamicidade entre fixos e fluxos, estabelecendo relações comerciais, financeiras e culturais em escala global. Está relacionada, conceitualmente, ao crescimento da interligação e interdependência dos povos e países da superfície terrestre. Muitos teóricos do

tempo presente buscam representar e entender esse fenômeno em suas obras, como, por exemplo, Zygmunt Bauman (2001), com o conceito de uma “modernidade líquida”, Benno Sander (2008), que analisa, dentre outros, a educação na América Latina no contexto da globalização, e Milton Santos (2003), que nos convida a considerar a existência de três mundos num só – “a globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade” – para escaparmos da armadilha de um modelo único de mundo.

Para Milton Santos, a globalização como fábula é como ela é apresentada e ratificada pela classe hegemônica e pelos órgãos internacionais ancorados na visão dos países centrais, desconsiderando aspectos negativos e gerando alienação ao apontá-la apenas como um fator mundial de unificação. A globalização perversa é como ela é: obra do capitalismo neoliberal que, ao mesmo tempo que integra, segrega, perpetuando as desigualdades. E a globalização como possibilidade é “a outra globalização”, o ideal no qual todo o conhecimento e modernização agem para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Outrossim, Paulo Freire (1999; 2002) promove o conceito de uma “pedagogia libertária”, incentivando uma educação que ensine a pensar de forma crítica. Com esta pesquisa, buscamos compreender como o conceito da Globalização está sendo apresentado para diferentes grupos sociais no ensino médio: estaria ele fomentando a manutenção da ideia de uma globalização como fábula, ou encontra-se em um contexto de educação libertária, a fim de possibilitar a visão da globalização perversa e como possibilidade? De acordo com a UNESCO (1996), existem quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser. Por meio deles e de uma educação libertária, há a possibilidade de concretização da outra globalização de Milton Santos, com estímulo ao respeito às individualidades e à criatividade discente, potencializando indivíduos conscientes e transformadores globais.

Dessa forma, baseando-se nos pensadores supracitados, recolhemos dados de estudantes do 2º ano do Ensino Médio de todo o Brasil, comparando a compreensão do conceito de globalização entre as diferentes regiões e em diferentes contextos socioeconômicos.

2- METODOLOGIA

A elaboração desta pesquisa se fundamentou em três diretrizes: a análise, a agregação-síntese e a integração das informações obtidas. A fase analítica baseou-se na revisão bibliográfica e na coleta de dados em campo; a agregação-síntese compôs a etapa de estruturação das informações levantadas; e por fim, os dados foram integrados para extração dos resultados e conclusões.

Como etapa de campo, em julho de 2019, foram aplicados, em todas as cinco regiões brasileiras (regiões oficiais – IBGE), 65 questionários em jovens do segundo ano do ensino médio. Tal aplicação foi realizada por alunos investigadores e participantes desta pesquisa dentro de suas realidades regionais. O questionário foi aplicado a: 10 estudantes de instituição privada e 10 estudantes de instituição pública das cidades de Manaus-AM e Macapá-AP, englobando a Região Norte do país; 15 estudantes de instituição privada e 5 estudantes de instituição pública da cidade do Rio de Janeiro-RJ, como amostragem da Região Sudeste; 5 estudantes da rede privada e 5 da pública de Paranavaí-PR, na Região Sul do país; 5 estudantes de instituição pública de Campo Grande-MS na Região Centro-Oeste; e 5 estudantes de instituição privada e 5 de instituição pública coletados, respectivamente, na cidade de Paulo Afonso-BA e Parnaíba-PI, na Região Nordeste do país. É importante destacar que não fez parte dessa amostragem a rede pública federal e, para fins de divulgação dos resultados, foi acordado com os voluntários desta pesquisa que suas identidades e as das instituições nas quais estudam seriam preservadas. O questionário era composto por três

perguntas que apresentavam como proposta aferição do domínio acerca do conceito de globalização por parte dos respondentes. Os parâmetros de resposta para cada uma das questões eram: 1. Se o aluno compreende/ compreende parcialmente/ não compreende o conceito de globalização; 2. Se o aluno aplica/ aplica parcialmente/ não aplica o conceito de forma crítica em sua realidade; 3. Se o aluno entende/ entende parcialmente/ não entende o fenômeno da globalização como sendo contraditório e baseado em um discurso dotado de hegemonia.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando e comparando as respostas aos questionamentos propostos, chegamos a alguns dados. No Centro-Oeste, apenas 1/3 dos alunos de escola pública compreende o que é a globalização, porém, nenhum aplica, integralmente, o conceito de forma crítica em sua realidade, e 2/3 não entendem a globalização como um fenômeno contraditório e discurso dotado de hegemonia.

No Nordeste, a taxa de compreensão do conceito de globalização é 20% mais alta nas escolas particulares, quando comparadas às públicas. Nenhum aluno aplica o conceito criticamente em sua realidade, porém, a taxa de aplicação parcial é 20% menor entre alunos do ensino público. Nas escolas públicas, quando abordado o caráter contraditório e hegemônico do fenômeno, há uma taxa de compreensão (integral e parcial) maior em 20% do que na instituição privada.

No Norte, enquanto 80% dos alunos de escola particular compreendem o conceito de forma integral ou parcial, 80% dos de escola pública não o compreendem. 70% dos alunos de escola particular aplicam o conceito de forma crítica em sua realidade, enquanto nenhum de escola pública o faz. 70% dos alunos de escola particular compreendem, integral ou parcialmente, a contradição e hegemonia presentes na globalização, enquanto, na escola pública, apenas 20% as compreendem.

No Sudeste, a taxa de não compreensão do conceito entre alunos de escola particular é de apenas 10%, e, dentre alunos de escola pública, nenhum o compreende integralmente. A taxa de não aplicação do conceito de forma crítica é 50% maior nas escolas públicas. Nas escolas particulares, 50% entende (integral ou parcialmente) a hegemonia e contradição da globalização, já nas escolas públicas, apenas 20% as entende.

No Sul, todos os alunos compreendem, total ou parcialmente, o conceito de globalização. Na escola particular, 80% dos alunos aplicam, integral ou parcialmente, o conceito de forma crítica, enquanto, na pública, 50% não aplicam. Quanto ao entendimento do fenômeno como sendo contraditório e embasado em um discurso dotado de hegemonia, há uma compreensão (total ou parcial) 20% maior nas escolas particulares do que nas públicas.

Na análise geral, apenas 14% dos alunos da rede particular não compreendem o conceito de globalização, contra 50% da pública. Apenas 23% dos alunos de instituições particulares não aplicam o conceito criticamente, enquanto 72% dos de escola pública não o fazem. No Brasil, apenas em torno de 24% dos alunos entrevistados entendem a contradição e hegemonia da globalização.

4- CONCLUSÃO

Dessa forma, por meio da associação das informações coletadas com o embasamento teórico da pesquisa, é possível constatar que o ensino e aprendizagem do conceito de globalização de forma crítica no ensino médio brasileiro apresenta-se aquém do esperado, tendo em vista a sua relevância e os resultados supracitados no documento. Ocorre, também, uma disparidade de ensino-aprendizagem significativa entre escolas particulares e escolas públicas, evidenciando, com um caráter metalinguístico, a globalização perversa que integra e instrumentaliza a parcela mais privilegiada da população, ao passo que segrega as camadas mais pobres da sociedade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DELORS, J. [et.al]. **Educação**: um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SANDER, B. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre: v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago.2008.

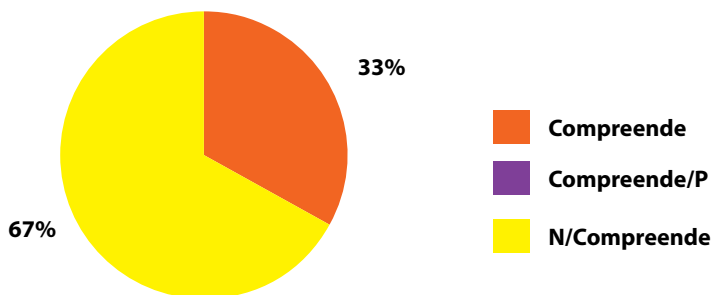
SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

ANEXOS

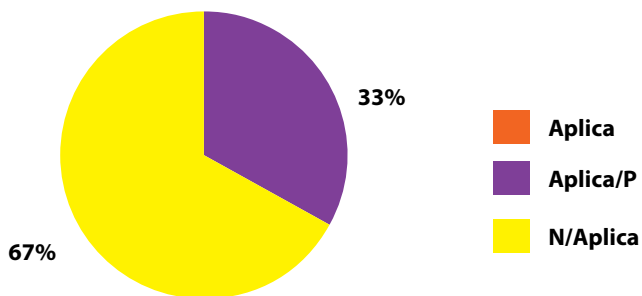
I. GRÁFICOS

REGIÃO CENTRO-OESTE (Rede Pública)

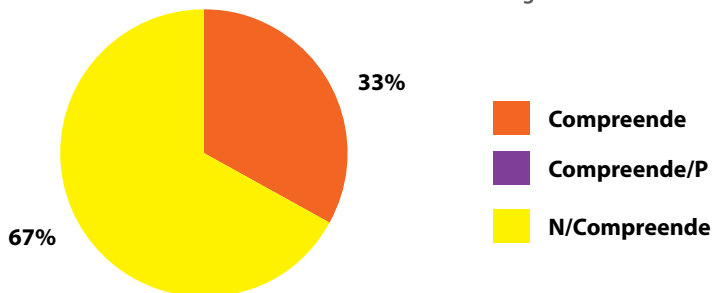
O aluno compreende o que é a Globalização?



O aluno aplica o conceito criticamente em sua realidade?

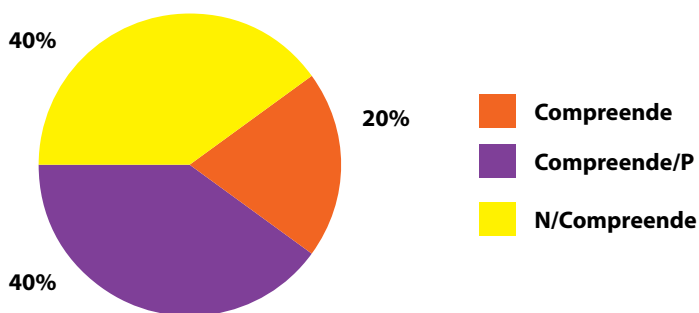


O aluno entende a Globalização como um fenômeno contraditório baseado em um discurso dotado de hegemonia?

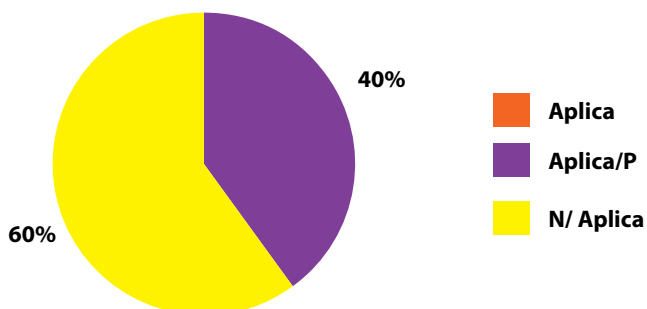


REGIÃO NORDESTE (Rede Pública)

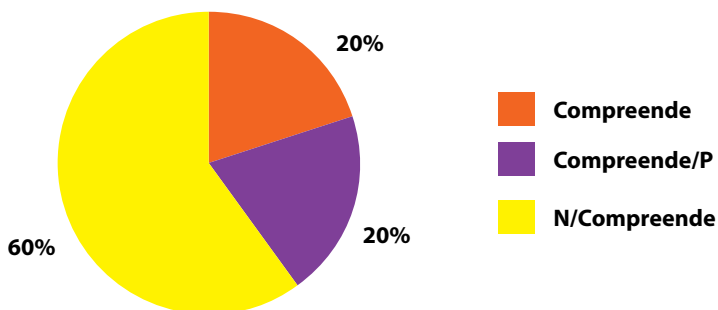
O aluno compreende o que é a Globalização?



O aluno aplica o conceito criticamente em sua realidade?

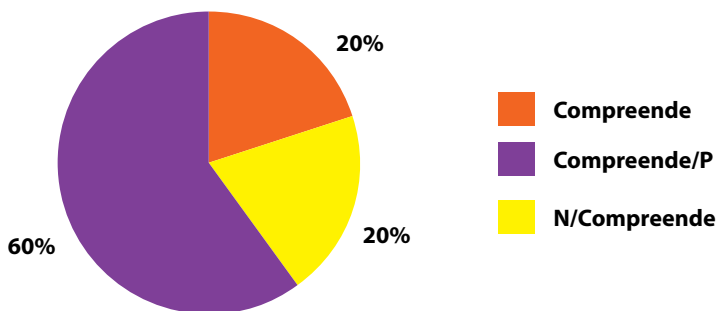


O aluno entende a Globalização como um fenômeno contraditório baseado em um discurso dotado de hegemonia?

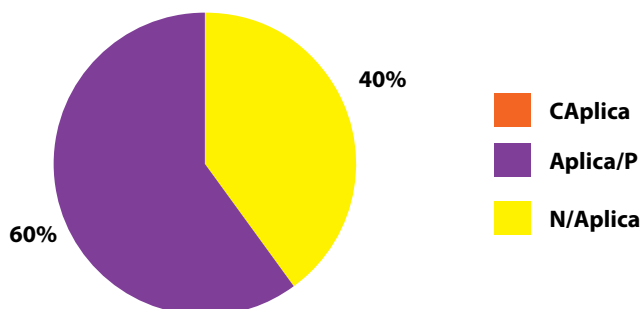


REGIÃO NORDESTE (Rede Privada)

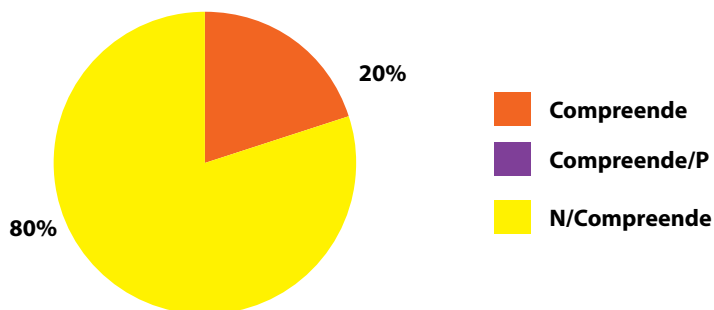
O aluno compreende o que é a Globalização?



O aluno aplica o conceito criticamente em sua realidade?

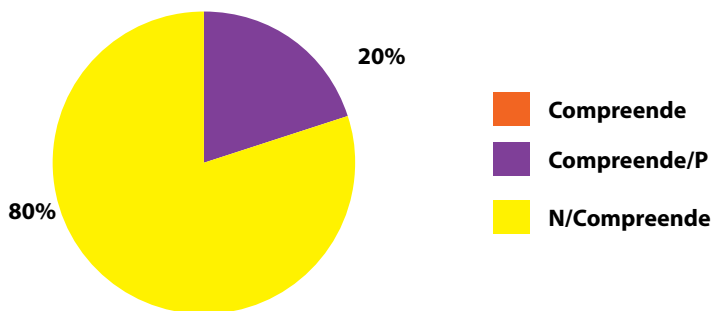


O aluno entende a Globalização como um fenômeno contraditório baseado em um discurso dotado de hegemonia?

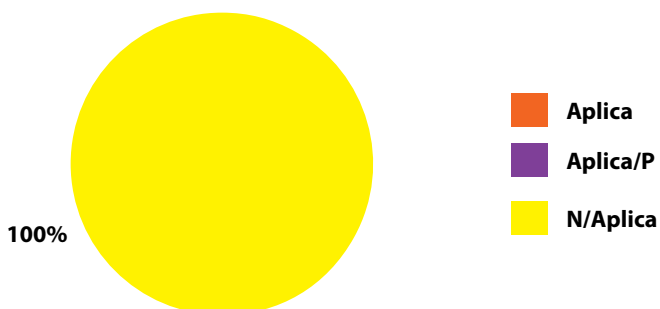


REGIÃO NORTE (Rede Pública)

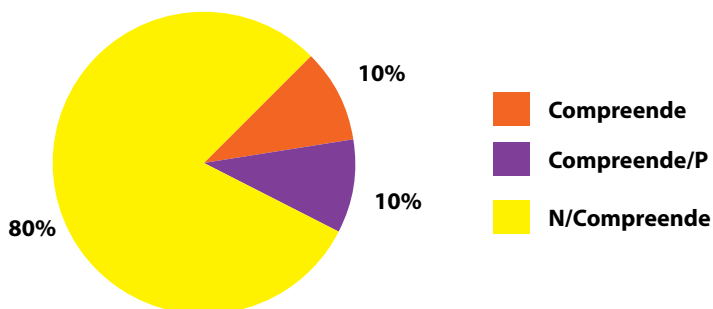
O aluno compreende o que é a Globalização?



O aluno aplica o conceito criticamente em sua realidade?

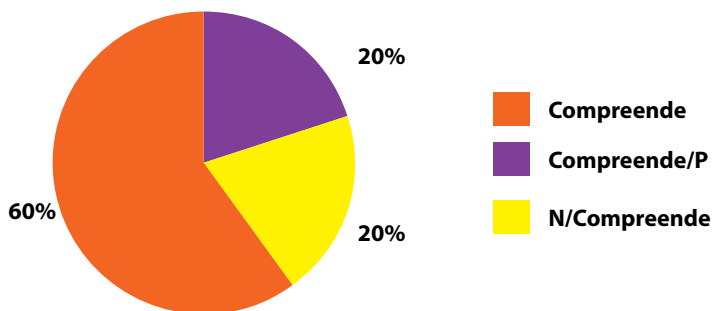


O aluno entende a Globalização como um fenômeno contraditório baseado em um discurso dotado de hegemonia?

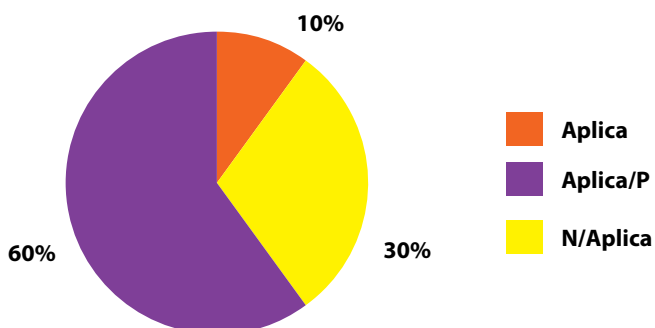


REGIÃO NORTE (Rede Privada)

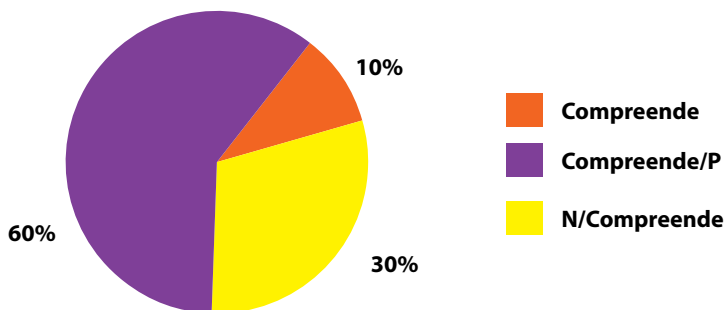
O aluno compreende o que é a Globalização?



O aluno aplica o conceito criticamente em sua realidade?

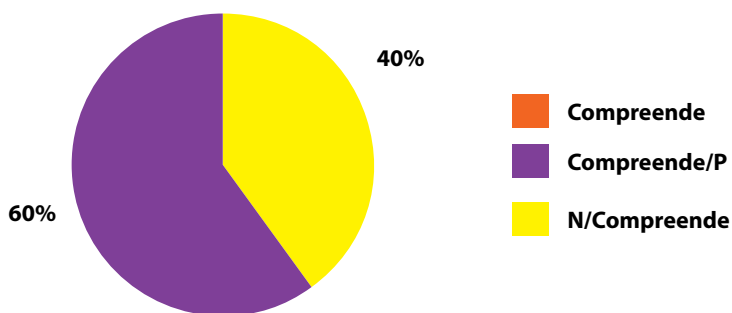


O aluno entende a Globalização como um fenômeno contraditório baseado em um discurso dotado de hegemonia?

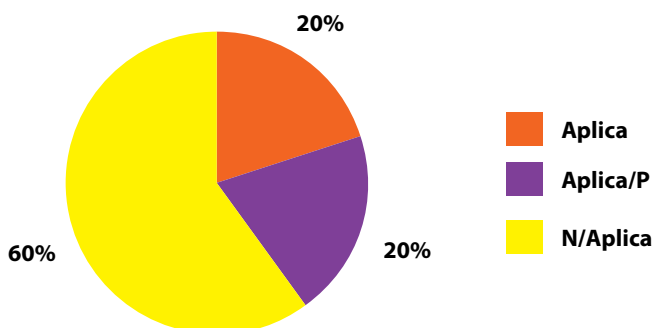


REGIÃO SUDESTE (Rede Pública)

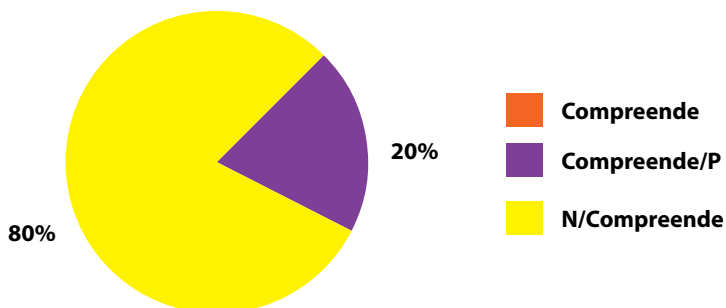
O aluno compreende o que é a Globalização?



O aluno aplica o conceito criticamente em sua realidade?

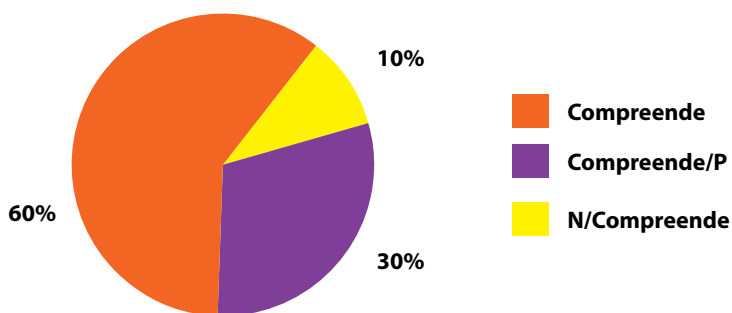


O aluno entende a Globalização como um fenômeno contraditório baseado em um discurso dotado de hegemonia?

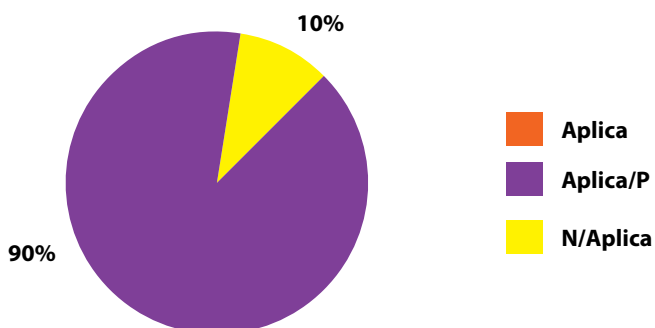


REGIÃO SUDESTE (Rede Privada)

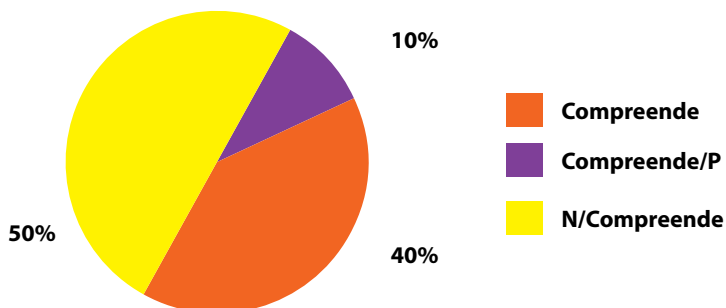
O aluno compreende o que é a Globalização?



O aluno aplica o conceito criticamente em sua realidade?

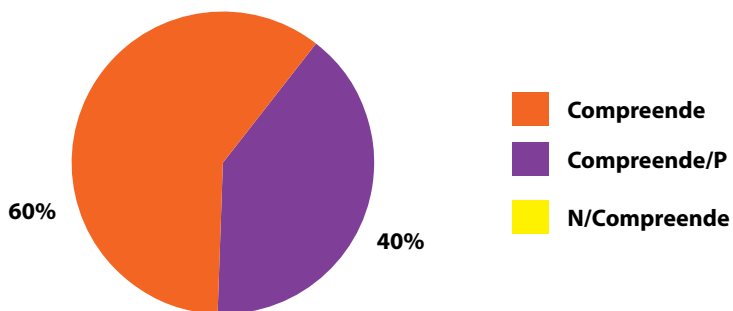


O aluno entende a Globalização como um fenômeno contraditório baseado em um discurso dotado de hegemonia?

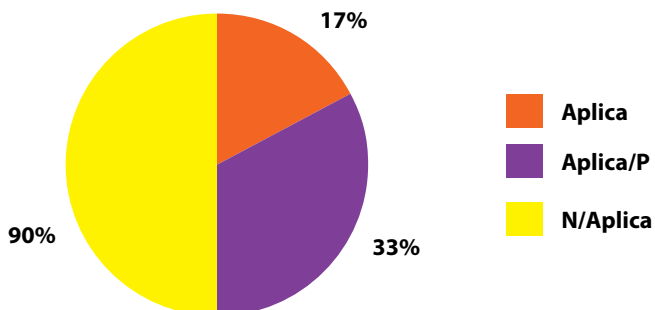


REGIÃO SUL (Rede Pública)

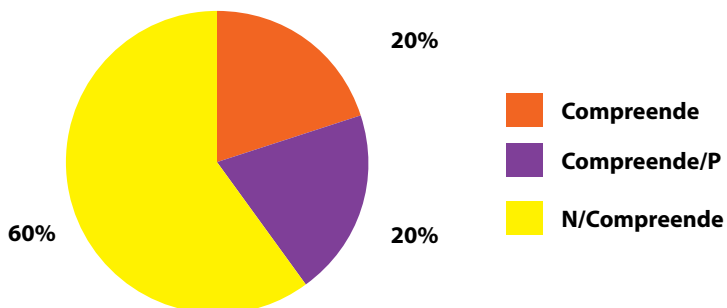
O aluno compreende o que é a Globalização?



O aluno aplica o conceito criticamente em sua realidade?

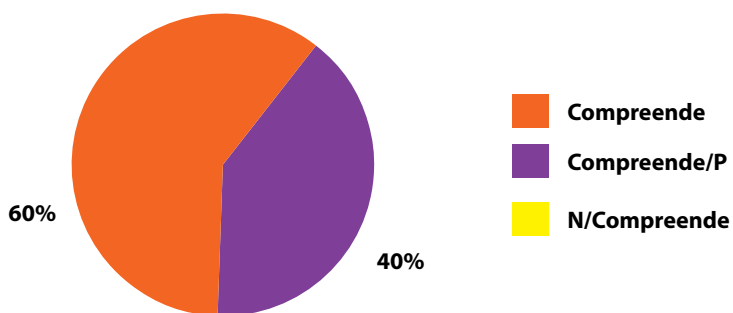


O aluno entende a Globalização como um fenômeno contraditório baseado em um discurso dotado de hegemonia?

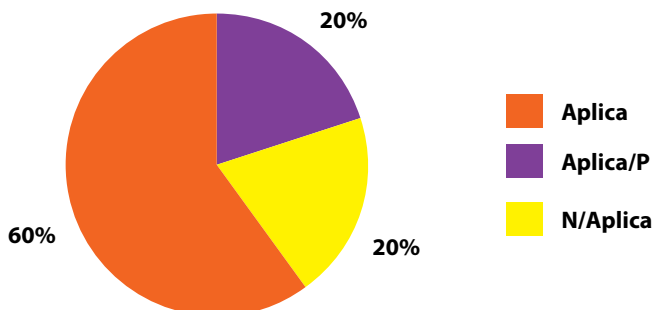


REGIÃO SUL (Rede Privada)

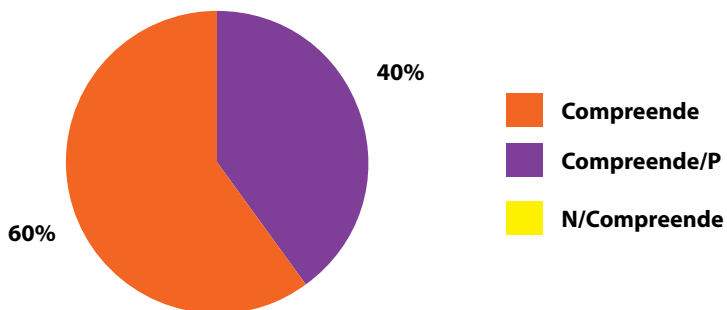
O aluno compreende o que é a Globalização?



O aluno aplica o conceito criticamente em sua realidade?



O aluno entende a Globalização como um fenômeno contraditório baseado em um discurso dotado de hegemonia?



2. QUESTIONÁRIO



Programa de Iniciação Científica 2019.
Pesquisa de campo/instituição de ensino.

Pesquisador:

Escola pesquisada:

1) Você sabe o que é globalização? Se sim, o que é?

2) Você sabe de que forma o processo de globalização interfere na sua vida?

Caso a resposta da última pergunta tenha sido sim, como?

3) Esse processo trouxe benefícios e/ou malefícios a sua vida em comunidade? Justifique sua resposta.

Escola Sesc de Ensino Médio

Av. Ayrton Senna, 5.677

Jacarepaguá • Rio de Janeiro/RJ

 escolasesc

 escolasesc

 (21) 3214 7402

www.escolasesc.com.br

