



OBSERVATÓRIO DE JUVENTUDES

Sesc | Serviço Social do Comércio
Escola Sesc de Ensino Médio

Rio de Janeiro, novembro de 2018

SESC | SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

Presidência do Conselho Nacional
Antonio Oliveira Santos (até 18/11/2018)
José Roberto Tadros (a partir de 19/11/2018)

Departamento Nacional

Direção-Geral
Carlos Artexes Simões

Diretoria de Educação
Claudia Fadel

Escola Sesc de Ensino Médio

Diretor
Luiz Fernando de Moraes Barros

Gerente Administrativa-financeira
Maria Elizabeth Ribeiro

Coordenador-Geral de Vida Residencial
Luciano Lima Moreira

Coordenador-Geral de Cultura
Leonardo Minervini

Observatório de Juventudes
Mateus Xavier

Programa de Iniciação Científica
Edir Figueiredo de Oliveira Teixeira de Mello
(2015/2017)

Gisele Cantalice Salomão da Silva
(2016/2018)

Publicação

Organização
Antônio Henrique de Castilho Gomes,
Edir Figueiredo de Oliveira Teixeira de Mello
e Gisele Cantalice Salomão da Silva

Colaboração
José Maria Júnior, Leonardo Minervini e
Renata Wagner

Produção Editorial
Renata Wagner

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação
Rafael Macedo

Revisão e preparação de originais
Flávia Leiroz

Marca Observatório de Juventudes
Arthur Tinoco (estudante turma 2017-2019)

© 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

Impresso em novembro de 2018.
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 as mídias empregados: eletrônicos, impressos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

P964

Programa de Iniciação Científica / Antônio Henrique de Castilho Gomes, Edir Figueiredo de Oliveira Teixeira de Mello, Gisele Cantalice Salomão da Silva. (organizadores). – Rio de Janeiro: Escola Sesc de Ensino Médio, 2018.

108 p.: il. – (Observatório de juventudes)

ISBN 978-85-66058-58-1

1. Pesquisa Científica. 2. Ciências Sociais. 3. Escola Sesc de Ensino Médio. I. Gomes, Antônio Henrique Castilho. II. Mello, Edir Figueiredo de Oliveira Teixeira de. III. Silva, Gisele Cantalice Salomão da.

CDD 302.072



OBSERVATÓRIO DE JUVENTUDES: protagonismo juvenil através da Iniciação Científica

Desde que a Unesco assumiu a juventude como objeto de preocupação, várias iniciativas se desenvolveram nos países-membros. No caso brasileiro, ressalta-se a criação dos *Observatórios da Juventude*. Alguns surgiram no seio das universidades públicas e privadas, com a finalidade de produzir conhecimento sobre as juventudes e iniciar os estudantes na pesquisa. Outros foram constituídos no âmbito do governo federal e municipal, com o objetivo de conhecer os territórios juvenis e elaborar políticas públicas para esse segmento.

Porém, ainda são raras as iniciativas no contexto da educação básica. Uma delas é o *Observatório de Juventudes* da Escola Sesc de Ensino Médio, no Rio de Janeiro. Criada para incluir estudantes na sociedade do conhecimento, a Escola recebe jovens de todos os estados da federação, e desde 2008, data de sua implantação, assume o protagonismo juvenil como princípio e horizonte de seu projeto pedagógico-cultural.

O *Observatório de Juventudes* da Escola Sesc se estrutura em torno dos seguintes eixos: atividades de iniciativa *dos* jovens; pesquisas *sobre* os jovens; voluntariado desenvolvido *pelos* jovens e, por último, ações feitas *com* os jovens.

Dentre as iniciativas do último eixo citado, destaca-se o Programa de Iniciação Científica (PIC), iniciado em 2012 e consolidado em seu formato atual em 2014. Ele se enquadra nas orientações normativas para o currículo do Ensino Médio, cujo pilar é a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. Portanto, trata-se de uma ação inovadora tanto na forma como no conteúdo.

É inovadora na forma porque o projeto de letramento científico é trabalhado semanalmente ao longo de dois anos letivos. No primeiro ano, abordam-se todas as questões relativas à metodologia da pesquisa, finalizando com a confecção do projeto. No segundo ano, valida-se a ação através da escolha de um professor orientador e efetiva-se, em sua concretude, o ato investigativo. A culminância do trabalho dá-se solenemente por meio da realização do Fórum Científico, no qual participa toda a comunidade educativa.

É inovadora no conteúdo porque, diferentemente de outras experiências, não são os professores que propõem linhas de pesquisa, e sim os estudantes que, em equipes de trabalho, escolhem temas, criando a possibilidade, inclusive, de análise dos interesses das gerações que se sucedem na instituição escolar ao longo dos anos.

Com isso, a Escola Sesc de Ensino Médio e o Sesc - Serviço Social do Comércio - reafirmam suas políticas e ações voltadas para a educação, o bem-estar social, a discussão de temas relevantes para a sociedade, a valorização dos direitos humanos e o protagonismo juvenil.

Boa leitura!


ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO





SUMÁRIO

- 7** | A juventude e a ausência física na comunicação virtual: a inovação na substituição do corpo pós-moderno
- 11** | A *gamificação* como forma de potencializar o engajamento discente no ambiente virtual de aprendizagem da Escola Sesc de Ensino Médio
- 17** | De longe ou de perto ninguém é normal
- 19** | O impacto da violência nas comunidades cariocas: o olhar de crianças e adolescentes das comunidades Jardim do Anil e Cidade de Deus
- 25** | Educação financeira: uma proposta metodológica para o ensino médio
- 33** | Questões socioambientais da comunidade do Canal do Anil através da voz de seus habitantes: da memória à construção da “história a contrapelo”
- 37** | Hip-hop - a verdadeira realidade: ontem, hoje e amanhã
- 43** | Perspectiva do estudante da Escola Sesc de Ensino Médio sobre a geração de energia nucleoeleétrica no Brasil
- 47** | A imagem do Super-Homem e a persistência da masculinidade hegemônica
- 51** | Hábitos alimentares dos estudantes da Escola Sesc de Ensino Médio

- 
-
- 55** | A ignorância da razão: como a banalização dos transtornos reforça preconceitos
- 63** | A influência da relação parental na escolha profissional do aluno da Escola Sesc
- 69** | A propagação do *bullying* em âmbito escolar: o papel do espectador
- 75** | A tecnologia na formação cultural e acadêmica das crianças
- 81** | Eva e Lilith: duas faces da mesma mulher?
A institucionalização do arquétipo Eva-Deméter como negação da Lilith-Afrodite presente em cada mulher
- 85** | Futebol é coisa de menino? Um estudo sobre futebol e desigualdade de gênero
- 89** | Impacto socioeconômico ambiental do desaparecimento de abelhas no Brasil: o que fazer?
- 95** | Os organismos transgênicos do ponto de vista social
- 103** | Psicopatia e cinema: onde os fracos não têm vez: estudo sobre modos de endereçamento e representações sociais
- 107** | Representatividade feminina no universo de *League of Legends*

A juventude e a ausência física na comunicação virtual: a inovação na substituição do corpo pós-moderno

Ana Paula Marques Vieira, Denise Rodrigues Barbosa da Silva,
Marília Ledja Rodrigues Freire, Mayara Mayer Alves e Yasmin Ariadiny Lopes¹

Rodrigo Peixoto de Abreu²

1 • INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas duas décadas, com o desenvolvimento da tecnologia, a relação entre os jovens e as redes sociais estreitou-se significativamente. Por isso, compreender melhor essa ferramenta que se torna cada vez mais presente e relevante em nosso dia a dia é fundamental. Nesse contexto, a presente pesquisa visa a analisar o uso das redes sociais pelo jovem, questionando sua eficácia na comunicação interpessoal e levando em consideração a ausência do corpo físico. Com isso, procuramos estudar e entender a relação de dependência do jovem da pós-modernidade com os meios de comunicação virtuais.

2 • METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho, as referências principais foram as pesquisas *A comunicação no ciberespaço: reflexões sobre a relação do corpo na interação e sociabilidade em espaço virtual*, elaborada pela professora doutora Renata Francisco Baldanza (2006), e *Construções "#SóQueNão", "#SóQueSim" e "#SóQueNunca" à luz da linguística cognitiva*, desenvolvida pelo pesquisador Tharlles Lopes Gervasio (2016). Outros fundamentos foram a categoria "sujeito pós-moderno", estabelecida por Stuart Hall (2000) na obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, e as teorias do sociólogo Zygmunt Bauman (2001) a respeito das relações líquidas estabelecidas nas redes sociais em *A modernidade líquida*. Além disso, houve a realização de um questionário *on-line* com jovens acerca do uso das redes sociais e uma entrevista sobre comportamentos juvenis com a psicóloga Elisa Vergara.

3 • RESULTADOS

O objeto da pesquisa, o jovem, situa-se na pós-modernidade, período no qual, segundo o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001), não há estrutura social fixa ou rígida, mas sim relações líquidas e dissolvidas que não são construídas objetivando a durabilidade. Dessa forma, é possível perceber, com base nos resultados obtidos por meio da pesquisa *on-line* na plataforma SurveyMonkey e também nas referências bibliográficas, a fragilidade das relações interpessoais criadas entre os jovens nas redes sociais. Isso se dá pela facilidade de conectar-se e de desconectar-se com outras pessoas no mundo atual. Sendo assim, é comum o jovem utilizar-se das redes sociais para criar amizades instantâneas sem que precise ter contato físico com o outro.

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2015-2017.

² Professor de Língua Portuguesa, coordenador da Área Códigos e Linguagens, mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e orientador deste grupo de pesquisa.

Além da função de circulação de informações, as redes sociais servem também como uma representação identitária do jovem para o mundo. Desse modo, conforme a teoria de Stuart Hall, é possível reconhecer que o conceito de identidade alterou-se ao longo do tempo, partindo do sujeito iluminista – centrado e individualista –, passando pelo sujeito sociológico – que começa a entender as noções de alteridade – até chegar a nosso objeto de estudo, o sujeito pós-moderno: conflituoso, composto não apenas por uma, mas por várias identidades. Com isso, as mudanças estruturais e institucionais criaram um sujeito com identidades distintas, que se alteram constantemente pelas formas como são representadas nos sistemas culturais e que, por vezes, se contradizem.

Tharlles Lopes Gervásio (2016), embasado em Lakkof e Johnson, afirma que a percepção de mundo do ser humano passa, necessariamente, por sua percepção corpórea. Assim, analisar a necessidade da presença corporal, bem como compreender as consequências de sua falta nas relações interpessoais, torna-se imprescindível. Entende-se que o perfil virtual é a representação do corpo no ambiente *on-line*, e os usuários, por conta da ausência corpórea, possuem a liberdade de expressar diferentes individualidades de acordo com a situação e o grupo social em que se encaixam, como se cada espaço da rede social fosse uma possível oportunidade para a troca de identidades. De acordo com os dados obtidos na SurveyMonkey, essa afirmação torna-se fundamentada pelo fato de que, por vezes, o jovem tenta retratar apenas uma face positiva de sua realidade, a fim de receber a aprovação dos demais para encaixar-se em seu meio social.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, é possível perceber que as redes sociais têm tanto um caráter positivo como um caráter negativo na vida dos jovens. O jovem utiliza as redes sociais como mecanismo para se proteger, na tentativa de não enfrentar a realidade física. Com isso, ele sustenta uma grande quantidade de relações vulneráveis, pois tem a possibilidade de se expor para o outro da maneira, do modo e na quantidade que quiser, encontrando um perfil que é aceito naquele ambiente. Logo, assim como Bauman (2001) afirma em sua tese, ao mesmo tempo que os jovens possuem muitos amigos em suas redes sociais, são solitários em uma multidão.

É notável, também, que, enquanto o corpo físico cresce, o perfil virtual acompanha as possíveis mudanças. Isso ocorre pelo fato do perfil virtual ser um desdobramento do nosso corpo físico e, conseqüentemente, de nossa identidade. De acordo com a psicóloga Elisa Vergara, o perfil virtual acaba se tornando uma extensão do corpo, pois a adolescência é uma fase de experimentações para a construção do próprio eu, tornando-o propenso a mudar de opinião constantemente. Dessa forma, o jovem transforma-se visando à aceitação de um determinado grupo, tanto na sua vida virtual como na sua vida real, produzindo, como consequência final, a autossatisfação imediata tão almejada por ele.

REFERÊNCIAS

BALDANZA, Renata F. A comunicação no ciberespaço: reflexões sobre a relação do corpo na interação e sociabilidade em espaço virtual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: UNB, 2006. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1012-1.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2018.

BALDANZA, Renata F. Comunicação e interação on-line como forma de sociabilidade: analisando uma comunidade virtual de turismo. 2007. 117 f. **Dissertação** (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

GERVASIO, Tharlles L. Construções #SóQueNão, #SóQueSim e #SóQueNunca à luz da linguística cognitiva. 2016. 107 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

A gamificação como forma de potencializar o engajamento discente no ambiente virtual de aprendizagem da Escola Sesc de Ensino Médio

Bruna Rodrigues, Carolina Schneider, Daniel José Vasconcelos,
Juliany Gadelha, Paulo Sérgio Ribeiro,
Rafael Veríssimo Viana e Yago Moreira Castro¹

Charles Soares Pimentel²

RESUMO

As novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) têm se apresentado como aliadas seja na educação presencial como à distância. Na educação presencial, desempenham importante papel potencializador da aprendizagem, proporcionando ao educando ambientes virtuais de ensino conhecidos como salas de aula virtuais, nos quais a interação com a tecnologia contribui para o aprimoramento do conhecimento. Nesse contexto, o ensino híbrido, que propõe uma maneira alternativa e dinâmica de ensinar, se apresenta nas escolas e sugere unir o ensino tradicional às tecnologias, promovendo maior interesse do aluno pela aprendizagem e abrindo novas perspectivas para a busca do conhecimento. Esse método pode ser aplicado por meio de incentivos utilizados pela metodologia da *gamificação* (recompensas, *ranqueamento*, níveis), que estimulam a competitividade saudável e a persistência do indivíduo na execução das tarefas.

Palavras-chave: tecnologia; *gamificação*; educação; metodologia.

I - INTRODUÇÃO

A tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano dos estudantes do século XXI. É utilizada para a realização de atividades escolares, aprimoramento do conhecimento e auxílio no desenvolvimento de pesquisas. Isso ocorre nas escolas de todos os níveis sociais, incluindo públicas e de periferia. Na maioria dos casos, a aplicação da tecnologia na educação é precedida de orientação do professor, porém, há ocorrências em que os próprios estudantes tomam a iniciativa.

Uma nova metodologia usada para o engajamento de estudantes em plataformas educacionais, e que cada vez mais ganha novos adeptos, é a *gamificação*. Sites como a Khan Academy³ e a Duolingo⁴ são exemplos de plataformas que usam esses recursos para atrair a atenção e o interesse dos usuários.

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2015-2017.

² Professor de Matemática, pós-graduado em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e orientador deste grupo de pesquisa.

³ Khan Academy é uma ONG educacional criada com a missão de fornecer educação de alta qualidade para qualquer um, em qualquer lugar. Ver: < <https://pt.khanacademy.org/> >.

⁴ Duolingo é um site de ensino de idiomas gratuito que utiliza uma plataforma colaborativa de tradução de textos. Ver: < <https://pt.duolingo.com/> >.

A *gamificação* pode ser entendida como o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos com o objetivo de engajar pessoas, instigando o interesse em assuntos a serem trabalhados para que resolvam problemas e melhorem o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto dos jogos tradicionais.

A Escola Sesc de Ensino Médio (Esem) é uma instituição de ensino com características muito particulares. Os alunos são oriundos das diversas partes do país e residem na escola. Há relativamente poucos alunos em sala de aula – 15 em cada turma. Além disso, os alunos têm a seu dispor *internet*, *notebooks*, *ipads*, leitores digitais e vários outros artefatos tecnológicos para que, dessa maneira, produzam material intelectual. O fato é que a *gamificação* não é simplesmente proporcionar diversão, pois engajar os alunos em um ambiente educacional requer árduo trabalho de planejamento.

O motivo desse tema ser abordado está diretamente ligado ao fato de a Esem ter experiência positiva com a plataforma *gamificada* Geekie, percebendo o interesse que a atual geração apresenta com relação aos elementos de jogos.

Neste artigo, é possível encontrar dados de pesquisa realizada com alunos da Esem sobre suas experiências com plataformas educacionais com intuito de ter uma ideia de quanto os alunos estão interessados nos novos métodos que se propõem a facilitar o estudo.

Devemos considerar o fato de que os professores recomendam o uso dessas tecnologias por serem fontes inovadoras de conhecimento.

O objetivo deste artigo é propor a metodologia da *gamificação* no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da Escola Sesc de Ensino Médio.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 2: Metodologia; na seção 3: Possibilidades para o futuro. E, por fim, apresentamos as conclusões.

2 • METODOLOGIA

O método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi um questionário de opinião contendo dez questões objetivas divididas em duas partes: Ambiente Virtual de Aprendizagem e *gamificação*, ambas com perguntas relacionadas ao conhecimento e ao uso de AVAs, de aplicativos e plataformas *gamificadas*. O público da pesquisa foram 111 alunos da Escola Sesc de Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 17 anos de todas as 27 federações brasileiras. No decorrer da pesquisa, vimos que os alunos conheciam a maioria das plataformas *gamificadas*, entretanto, não sabiam discorrer sobre o assunto por ser um tema tão recente, já que o termo *gamificação* foi definido em 2011.

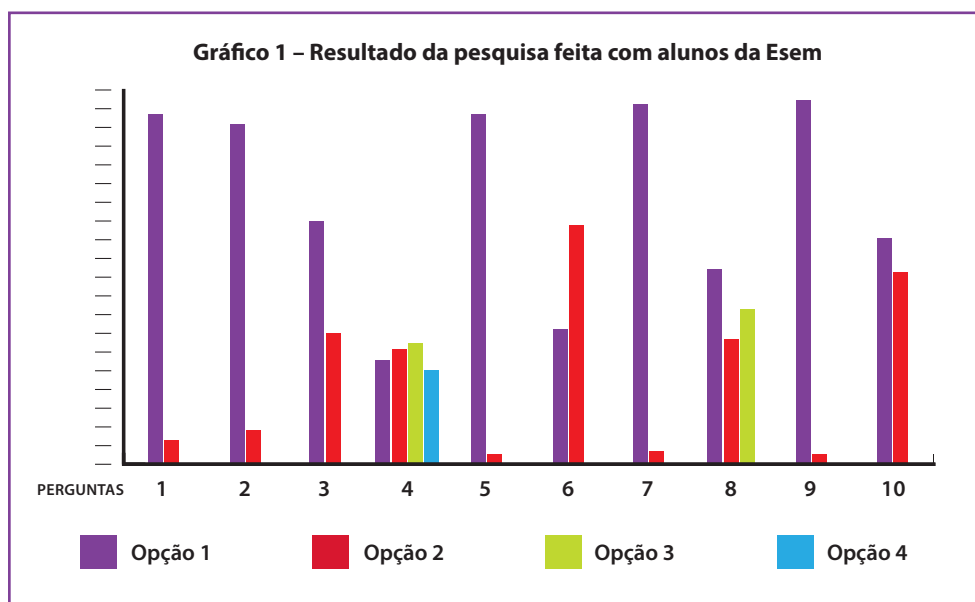
As perguntas propostas na entrevista encontram-se no quadro a seguir:

Quadro 1 – Pesquisa feita com alunos da Esem

PERGUNTAS	RESPOSTAS E NÚMERO DE RESPOSTAS
1) Você já ouviu falar em ambiente virtual de aprendizagem?	Opção 1 – Sim (104) Opção 2 – Não (007)
2) Você conhece a plataforma AVA da Escola Sesc?	Opção 1 – Sim (101) Opção 2 – Não (010)

3) Você já usou essa plataforma?	Opção 1 – Sim (072) Opção 2 – Não (039)
4) Com que objetivo?	Opção 1 – Assistir vídeos (031) Opção 2 – Realizar quiz (034) Opção 3 – Realizar <i>downloads</i> (036) Opção 4 – Outros (028)
5) Você acha que AVA's são eficazes?	Opção 1 – Sim (104) Opção 2 – Não (003)
6) Você já ouviu falar em <i>gamificação</i> ?	Opção 1 – Sim (040) Opção 2 – Não (071)
7) Você conhece plataformas educacionais como Khan Academy ou Duolingo?	Opção 1 – Sim (107) Opção 2 – Não (004)
8) O que te atrai neles?	Opção 1 – <i>Design</i> (058) Opção 2 – <i>Ranking</i> (037) Opção 3 – Recompensa (046)
9) Você acha que um <i>site</i> com <i>design</i> e estratégia de jogos pode obter melhor envolvimento dos alunos?	Opção 1 – Sim (108) Opção 2 – Não (003)
10) Com relação a sistema de <i>ranqueamento</i> , qual você prefere?	Opção 1 – Qualitativo (067) Opção 2 – Quantitativo (057)

As respostas foram organizadas no gráfico de colunas a seguir:



Com os dados obtidos pela pesquisa, pode-se observar que 94% dos alunos já ouviram falar em ambientes virtuais de aprendizagem e que 91% conhecem o AVA da escola, porém, apenas 65% utilizam, mesmo a maioria o considerando eficaz. Apesar de ser um número significativo, observa-se a ausência da participação e do engajamento nessa nova maneira de estudar.

Existe um equilíbrio nos resultados das respostas dos alunos quando é perguntado o objetivo da utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem (30% em média). Significa que os interesses não divergem com relação ao que se é proposto na plataforma.

Além disso, pode-se afirmar que os alunos conhecem o tema *gamificação* de maneira superficial, porque 64% não ouviu falar sobre o assunto, apesar de 96% já ter acessado uma plataforma *gamificada*. Mesmo as pessoas que disseram conhecer o tema, ao serem questionadas sobre o que significa *gamificar*, as respostas convergiam para a criação de jogos, associando o termo *gamificação* à programação.

A maioria dos entrevistados respondeu que é atraída pelo *design* das plataformas educacionais Khan Academy e Duolingo e afirmou que essa é uma boa estratégia para melhorar o envolvimento dos alunos na plataforma. Por fim, ao ser sugerido um sistema de *ranqueamento* no AVA, a maior parte gostaria que fosse utilizado o método qualitativo de pontuação, ou seja, de participação e adesão às atividades propostas, embora o número de alunos que consideram o método quantitativo mais interessante seja considerável.

3 • POSSIBILIDADES PARA O FUTURO

A partir da experiência obtida nesta pesquisa, pretende-se colaborar com a *gamificação* do AVA da Escola Sesc de Ensino Médio, apoiando a inserção de mecanismos de jogos e a criação de regras de pontuação, definindo, assim, quais tipos de atividades propostas seriam pontuadas e de que forma. O objetivo é proporcionar o engajamento dos alunos usuários da plataforma. É importante ressaltar que, segundo dados da Fundação Getúlio Vargas, em 2010, 40% dos estudantes brasileiros não concluíram o Ensino Médio por considerarem as aulas desinteressantes (MEIRA; PINHEIRO, 2012). Esse dado sugere que o desinteresse é importante fator a ser analisado.

Com a disponibilização e a inclusão de variados objetos de aprendizagem, propõe-se o modelo de educação híbrida como meio de ensino através da plataforma. De acordo com Bacich e Moran (2015), falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar.

Com base nisso, propõe-se o acompanhamento da utilização e do engajamento dos alunos de uma das séries no AVA a fim de apoiar a criação do hábito de acessar a plataforma, seja para o reforço do conteúdo que está sendo estudado, para o resgate de assuntos anteriores, para o *feedback* aos usuários (tanto para o aluno como para o professor), bem como incentivar o uso de *smartphone* para o acesso à plataforma educacional.

A elaboração de um *full paper*, expondo a fundamentação teórica que sustenta esta proposta, e como se dá a *gamificação* no ambiente *Moodle*, também são considerações futuras.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada mostra dados relevantes para a conclusão de que alunos da Esem têm amplo interesse em usar ambiente virtual de aprendizagem como recurso educacional. Também

mostra que a *gamificação* é um tema muito novo e vários alunos, apesar de disporem desse artefato, não conhecem o que esse conceito significa.

Por sua vez, a educação híbrida, que propõe a utilização de variados objetos de aprendizagem, apoiada pela metodologia da *gamificação*, permite que os alunos apresentem maior engajamento com as aulas e atividades propostas pelos professores. Além disso, a utilização de aparelhos eletrônicos dá aos educandos uma nova e inovadora percepção do que é estudar e quanto essa atividade pode fugir do padrão e ser até divertida.

Os alunos da Esem podem dispor de videoaulas, exercícios, vídeos educativos disponibilizados pelos próprios professores na plataforma, postando material sempre que uma matéria é apresentada ou finalizada.

Esses recursos tornam os estudos mais dinâmicos e interativos, com o objetivo de complementar a fala e as explicações apresentadas em sala de aula. Porém, a iniciativa de estar mais integrado aos conteúdos deve partir dos próprios alunos que precisam acessar e se manter sempre a par das novidades oferecidas pelos professores.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista **Pátio**, Porto Alegre, ano 7, n. 25, p.45-47, jun./ago. 2015.

LEAL, Marcel. Você já sabe o que é gamificação. **Opusphere**, Campinas, 22 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.opusphere.com/voce-ja-sabe-o-que-e-gamificacao/>>. Acesso em: 2 set. 2018.

MEIRA, Luciano; PINHEIRO, Marina. Inovação na escola. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 11., 2012, Brasília, DF. **Anais eletrônicos...** Brasília: UnB, 2012. Disponível em: <<http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/gamesforchange/g4c-09.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

NICHOLSON, Scott. A User-Centered theoretical framework for meaningful gamification. In: GAMES+LEARNING+SOCIETY, 8.0, 2012, Madison, WI. **Conference proceedings...** Madison, WI, 2012. p. 223-229.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc:** como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

De longe ou de perto ninguém é normal

Amanda Stéfani Balzan de Oliveira, Diogo da Paz Otero,
Gabriella Teodoro de Oliveira, Leticia Gomide da Silva e
Victória Tamassaki Araújo da Silva¹

Edir Mello²

I • INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as representações sociais sobre o comportamento considerado diferente entre jovens estudantes de uma escola-residência no Estado do Rio de Janeiro. Buscamos, assim, compreender como os jovens percebem condutas consideradas fora dos padrões preestabelecidos dentro do contexto escolar, bem como lidam com a imputação do desvio e do rótulo de desviante.

A partir da definição do objeto de pesquisa, elaboramos um conjunto de questões que permitiu refletir sobre as representações acerca do desvio e das diferenças. A saber: o que é um comportamento diferente? Os diferentes são necessariamente desviantes? Como a escola trata jovens considerados diferentes? O que significa ser diferente?

Embora muitas pesquisas tenham sido realizadas sobre o tema e exista vasta obra sobre o assunto, acreditamos que o estudo por nós empreendido possa contribuir de maneira significativa para a compreensão não só daquilo que classicamente denominou-se comportamento desviante, mas também para a sociabilidade entre os jovens e suas relações com a escola.

Sobre diversos prismas, o estudo do desvio sempre esteve no foco da análise de uma gama de autores. Howard Becker (2008), por exemplo, em sua clássica obra *Outsiders: estudo sobre o desvio*, diz que tal fenômeno é socialmente construído, analisando que não é característica do ato que uma pessoa comete, mas também das reações dos outros ao ato, já que cada lugar produz os seus diferentes. Do mesmo modo, as pesquisas realizadas por Erving Goffman (1978) fornecem pistas semelhantes para a compreensão do problema. Para esse autor, não existem desviantes, mas sim estigmas que dividem as pessoas em aquelas que precisam ser estigmatizadas e as normais.

2 • METODOLOGIA

O estudo será realizado a partir de métodos de pesquisa essencialmente qualitativos desenvolvidos pelas ciências sociais. Privilegiaremos, nesse sentido, a observação participante, entendida aqui como atividade eminentemente interpretativa, uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989). Utilizaremos também as técnicas de entrevistas semiabertas com intuito de analisar os discursos dos sujeitos.

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2015-2017.

² Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é pesquisadora associada ao Fórum de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenadora da área de Ciências Humanas e Sociais da Escola Sesc de Ensino Médio e orientadora deste grupo de pesquisa.

3 • RESULTADOS

A partir da realização de entrevistas e da observação participante, foi possível perceber que grande parte dos jovens valoriza a ideia de ser diferente, considerando, assim, algo positivo. Essa diferença não significa, entretanto, um desvio, mas antes uma forma de se afirmar e construir identidades. Nesse contexto, alguns afirmam que, na maioria das vezes, nascemos diferentes ou construímos a diferença por discordarmos de padrões impostos pela sociedade e, muitas vezes, as consequências por ser considerado diferente é a exclusão ou imputação do desvio.

Algo que chama a atenção nos relatos dos jovens entrevistados é a forma como percebem o contexto escolar em que estão inseridos. Para eles, a Escola Sesc de Ensino Médio é também muito diferente, talvez por isso seja mais aberta à diversidade e às diferenças. Em um dos relatos, uma jovem chega a afirmar que “a escola é também desviante”. Contudo, há também a percepção de que, embora no contexto estudantil do qual fazem parte haja um campo maior de liberdade, coexistem ainda “moralismos e tradições” que servem para produzir formas.

Quando se fala sobre o tratamento que a sociedade tem com os considerados desviantes, na maior parte das vezes, a resposta nos remete a algo negativo. Analisando os dados, tem-se que 21,7% dos entrevistados mostram que a sua visão sobre o tratamento dos desviantes na escola é dado com uma grande repressão e outros 21,7% acham que algumas escolas segregam e outras congregam, dependendo de seu público, nos mostrando um problema evidente.

Com o diferente, a situação pode ser considerada um pouco diversa na visão desses jovens, uma vez que 47,8% responderam que lidam normalmente com o diferente, e 39,1% responderam que tentam entendê-lo, tendo como principal argumento a percepção de que todos são diferentes de algum ponto de vista. No entanto, apesar dos dados positivos serem altos, o *bullying* por causas de diferenças, desde uma característica física até uma opinião diferente, ainda é grande.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que tudo indica, a visão dos jovens sobre ser diferente é pautada pela aceitação e validação do seu comportamento no meio social em que vivem, nesse caso, a Escola Sesc de Ensino Médio. Nessa perspectiva, verificou-se que, embora esses jovens considerem que o ambiente escolar em que vivem seja mais favorável às diferenças e menos propício a imputação do desvio ou do rótulo do desviante, ainda assim há espaços para estigmatização e enquadramento comportamental.

É importante ressaltar que tal perspectiva se faz em comparação com as escolas de suas respectivas cidades, uma vez que aqui sentem que as diferenças são mais aceitas e menos criticadas. Daí a ideia fundamental subjacente ao discurso da grande maioria dos alunos de ser um ser novo, “desconstruído”, mas essa é outra história a ser contada.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 13-41.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

HOWARD BECKER. In: INFOPÉDIA Dicionários Porto Editora. Artigos de apoio. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$howard-becker](https://www.infopedia.pt/$howard-becker)>. Acesso em: 2 set. 2018.

O impacto da violência nas comunidades cariocas: o olhar de crianças e adolescentes das comunidades Jardim do Anil e Cidade de Deus

Arthur Wagner Fiorini, Camila de Lima Ferreira,
Gutemberg de Sousa Lima Filho, Hanna Clara Piucco Sarah,
Sofia Ferraz Backx e Thamyres Martins de Oliveira¹

Mateus Geraldo Xavier²

Palavras-chave: violência; direitos da criança e do adolescente; Cidade de Deus; Jardim Anil; Estatuto da Criança e do Adolescente; ECA.

I • INTRODUÇÃO

Durante o ano letivo de 2015, os estudantes participaram de aulas aos sábados quando foram apresentados conceitos básicos como atitude investigativa, metodologia, entre outros, para auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa. No fim do ano, alunos que possuíam interesses em comum formaram grupos de cinco a seis participantes cada.

Observando o entorno de onde estudamos e residimos – Jacarepaguá, Rio de Janeiro –, percebemos, por meio de projetos sociais e outros trabalhos de campo, uma absurda diferença entre a nossa realidade de vida e a dos jovens que moram em comunidades próximas à escola.

Nossa hipótese era de que o contexto da vida nas comunidades do Jardim Anil e da Cidade de Deus não concordava com as leis estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no que diz respeito aos direitos previstos. O objetivo da investigação foi o de verificar se tal hipótese se confirmaria, analisando as várias formas nas quais a violência se manifestava, especialmente entendida como negação de direitos.

2 • METODOLOGIA

Inicialmente, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica buscando entender os diversos conceitos de violência e como eles se manifestam na realidade. Para a construção desse conceito, lemos alguns capítulos do livro *Reflexões sobre a violência urbana: (in)segurança e (des)esperanças*, organizado por Jandira Feghali, Candido Mendes e Julita Lemgruber (2006) – *A cultura da esperança* (SOUZA E SILVA, 2006); *A violência como sujeito difuso* (MISSE, 2006); *Ninguém é neutro* (SILVA, 2006); *Pobreza, agressividade e consumo: três observações sobre a violência no Brasil* (JÚNIOR, 2006) –, bem como alguns artigos: *As cenas e os bastidores: metodologia* (MINAYO, 1999); *Violência, poder e direitos humanos* (SOUZA, 2010); *Ética e violência* (CHAUÍ, 2013).

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2015-2017.

² Professor de Filosofia e orientador deste grupo de pesquisa.

O passo seguinte consistiu em fazer uma pesquisa de campo para ver a aplicabilidade dos conceitos estudados. Construímos e aplicamos dois questionários com crianças das comunidades Jardim do Anil e Cidade de Deus. O primeiro foi quantitativo e o segundo, qualitativo. Na fase quantitativa, o grupo não obteve o resultado esperado; houve dispersão das crianças por conta da pouca idade e do espaço em que foram realizados. Por esse motivo, o resultado foi aproveitado apenas na reconstrução do questionário e definição de dois novos locais para pesquisa nas comunidades citadas. Na fase qualitativa, realizamos um diálogo com pré-adolescentes e adolescentes entre 10 e 14 anos nas comunidades Jardim Anil (crianças/adolescentes que fazem parte do projeto Horta Comunitária) e Cidade de Deus (crianças/adolescentes que frequentam a Casa de Cultura).

No confronto entre teoria (conceitos de violência) e prática (pesquisa de campo), houve necessidade de pesquisar os direitos da criança e do adolescente, o que foi feito com a leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente o Título II – Dos Direitos Fundamentais (BRASIL, 2007). Desse movimento, pudemos constatar alguns resultados referentes à confirmação da hipótese inicial.

3 • RESULTADOS

De acordo com a leitura dos textos e artigos, descobrimos que o fenômeno da violência pode ser caracterizado como violência física e simbólica (CHAUÍ, 2013); violência como sujeito difuso (MISSE, 2006); violência como presentificação e particularização da realidade (SOUZA E SILVA, 2006); violência física (SILVA, 2006); violência criminal, política, social, econômica, internacional, simbólica, tecnológica, microviolências cotidianas, violência nas instituições públicas e violência das guerras e do terrorismo (SOUZA, 2010); violência como sendo decorrente da miséria simbólica, supressão do experimento da agressividade e do modo de organização da nossa sociedade atual (JÚNIOR, 2006).

Relacionando esses conceitos com a pesquisa de campo, percebemos uma incoerência entre o que está estabelecido em lei e a realidade dos jovens. Contrariando profundamente o estabelecido no ECA, constatamos que a violência foi captada em suas diversas formas no âmbito das comunidades em foco. Isso porque, à luz do ECA, inúmeros direitos da criança e do adolescente são negados no Jardim Anil e na Cidade de Deus. Agressões diretas ou indiretas, físicas ou psicológicas fazem parte do cotidiano dos moradores dessas comunidades muito mais acentuadamente que em outras regiões da cidade cujo poder aquisitivo é maior.

Ao comparar os conceitos com a realidade vista na pesquisa concluímos que as crianças e os adolescentes têm muitos de seus direitos violados, por exemplo: os jovens não podem entrar e sair de qualquer comunidade por conta do tráfico; sua educação é prejudicada por conta da violência; não podem se expressar pela existência do medo e, muitas vezes, sua integridade física, moral e psíquica é rompida. Além disso, muitos jovens têm seus direitos de brincar, divertir-se e praticar esportes limitados. Eis alguns depoimentos, relatos das crianças entrevistadas nas comunidades:

Pode ficar até tarde brincando, mas tem que tomar cuidado, porque vai que tem operação? E se a polícia entrar?

Os polícia (sic) já entram atirando em todo mundo, e se a gente tiver brincando? Por isso, nossa mãe avisa para tomar cuidado e entrar logo. A gente já acorda cedo, então...

Tava eu e Silvim andando, aí começou o tiro e a gente se escondeu.

A gente tava jogando bola na quadra, aí na hora que deram tiro lá, a GNT se ligou e saiu correndo.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, através dos diálogos realizados nas comunidades, que as crianças, apesar da violência a que estão expostas, têm esperança e são felizes. O autor Jailson de Souza e Silva (2006), no texto *A cultura da esperança*, propõe a ampliação do tempo e dos espaços sociais por meio de uma rede pedagógica. Isto é, com projetos que inovem nos campos da técnica, da academia e da linguagem científica pode-se solucionar o problema da violência nas comunidades. Jailson cita que cada garoto que entra na universidade e tem acesso a essa linguagem permite que outros coloquem isso no seu horizonte, apresentando à convivência nas comunidades maiores perspectivas de sucesso profissional, financeiro, pessoal e social a longo prazo.

Ao fim do diálogo com as crianças e os adolescentes, alguns deles propuseram soluções para os problemas relacionados à violência, como políticas sociais, por meio da religião, e projetos sociais relacionados a artes, música, esporte etc. “Eu e meus amigos queria fazer um projeto assim pra acabar com esse negócio de droga”; “Assim, eu acho que tem que ir pra igreja”.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2013, p. 382-385.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

JÚNIOR, Benilton Bezerra. Pobreza, Agressividade e consumo: três observações sobre a violência no Brasil. In: FEGHALI, Jandira; MENDES, Candido; LEMGRUBER, Julita (Orgs). **Reflexões sobre a violência urbana**: (in)segurança e (des)esperança. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p.43-60.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. As cenas e os bastidores: metodologia. In: **Fala galera**: juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-34.

MISSE, Michel. A violência como sujeito difuso. In: FEGHALI, Jandira; MENDES, Cândido; LEMGRUBER, Julita (Orgs). **Reflexões sobre violência urbana**: in(seguranças) e des(esperanças). Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p. 19-41.

OLIVEIRA, Catarina V. M. de; FERNANDÉZ, Verónica B.; MARCILLIO, Ana O. **Políticas de segurança e direitos humanos**: enfocando a primeira infância, infância e adolescência. [S.l.]: Equidade para a Infância América Latina; Rede Nacional Primeira Infância, 2014. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Políticas-de-segurança-e-direitos-da-infancia.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2018.

SILVA, Jorge. Violência(s) e direitos humanos. Ninguém é neutro. In: FEGHALI, Jandira; MENDES, Candido; LEMGRUBER, Julita (Orgs). **Reflexões sobre a violência urbana**: (in)segurança e (des)esperança. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p. 129-138.

E SILVA, Jailson de Souza. Cultura da esperança. In: FEGHALI, Jandira; MENDES, Candido; LEMGRUBER, Julita (Orgs). **Reflexões sobre a violência urbana**: (in)segurança e (des)esperança. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2006 p. 77-84.. Disponível em: <http://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2013/06/A-cultura-da-esperanc%CC%A7a_Por-Jailson-de-Souza-e-Silva.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

SOUZA, Luis Antônio Francisco de. Violência, poder e direitos humanos. In: **Sociologia da violência e do controle social**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010. p. 9-24. Disponível em: <<http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/6518.pdf>> . Acesso em: 5 set. 2018.

APÊNDICE

Agradecemos, em especial, a D. Dulce e a D. Isabel, do Jardim Anil, Roma, da Cidade de Deus, e a Renata Salomone pela ajuda na construção do questionário.

Questionário

1 - Bairro em que você mora:

2 - Idade:

3 - Profissão do pai:

4 - Profissão da mãe:

5 - Você estuda?

Sim () Não ()

6 - Se sim, em que bairro fica a sua escola?

7 - Se sim, com que idade você começou a frequentar a escola?

() Antes dos 2 anos.

() Entre 2 e 4.

() Entre 5 e 7.

() Entre 8 e 10.

() Entre 11 e 15.

8 - Você já presenciou algum ato de violência no qual a polícia interveio ou deveria intervir?

() Sim, mais de uma vez.

() Sim, uma vez.

() Não, nunca presenciei.

9 - Você já presenciou algum ato de violência da política com relação aos moradores do bairro?

() Sim () Não

10 - Você já deixou ou conhece alguém que deixou de frequentar a escola por falta de segurança ou medo de algum tipo de violência?

() Sim () Não

11 - Você já experimentou ou teve a ocasião de consumir álcool e outras drogas?

() Sim () Não

12 - Você se sente seguro na presença da polícia?

() Sim, bastante.

() Sim, mas tenho medo do que a presença deles pode acarretar para a comunidade.

() Não, não confio na polícia.

13 - Você tem medo de perder alguém querido por conta do crime na comunidade (envolvimento com tráfico de drogas, balas perdidas)?

- Sim, muito.
- Sim, um pouco.
- Não, sinto segurança aqui.

14 - Como as crianças e jovens de seu bairro gastam o seu tempo livre?

- Brincando na rua.
- Jogando bola nas quadras / campos do bairro.
- Assistindo à TV.
- Brincando em casa.
- Saindo do bairro para passear.

Perguntas abertas (ou você anota em seu caderno ou pede autorização para gravar a voz para depois descrever):

15 - Conte-nos sobre como em geral é a rotina de um adolescente do bairro.

16 - Você acredita na arte como um meio de abordar, dentro e fora da comunidade, os problemas sociais desse meio?

- Sim Não

17 - Que tipo de arte, na sua opinião, seria o mais adequado para enfrentar esses problemas?

18 - Para você, que medidas deveriam ser tomadas, tanto pela comunidade como pelo governo, para que a violência se resolva?

Educação Financeira: uma proposta metodológica para o Ensino Médio

Hilla Fernanda Machado Mendonça, Lavínia Emanuella de Castro da Costa,
Lucas Alexandre Amazonas de Lima, Magali Lemes do Sacramento,
Maria Helena Santos Rodrigues e Mateus Oliveira Lemos¹

Ulício Pinto Júnior²

RESUMO

Pretende-se, neste artigo, apresentar uma proposta metodológica para a Educação Financeira no Ensino Médio. Tal abordagem foi baseada em trabalhos realizados na Escola Sesc de Ensino Médio (Esem) feitos pelos alunos e para os alunos dessa instituição. Além disso, o método pode ser utilizado e servir de base para qualquer escola que deseje utilizar esta proposta. Com a ajuda da equipe de matemática da Esem, realizamos um levantamento dos assuntos que consideramos relevantes para a formação de cidadãos conscientes no mundo capitalista no qual estão inseridos. Após vários questionários e pesquisas sobre o tema, elaboramos um plano de estudos para os três anos do Ensino Médio, respeitando a particularidade de cada série, visando a uma maneira de aplicar a matemática no cotidiano.

Palavras-chave: educação financeira; ensino médio; matemática.

I - INTRODUÇÃO

Na sociedade capitalista, na qual o Brasil e a maioria dos países estão inseridos, a vida, em grande parte, gira ao redor do que é o dinheiro, das formas que podemos usá-lo para conseguir bens de consumo e, ainda, transformá-lo em capital com o intuito de lucrar. Nesse cenário, países desenvolvidos investem em Educação Financeira para que cada um de seus cidadãos possa utilizar seu patrimônio da melhor forma possível. Países como Noruega, Canadá e Cingapura têm grande parte de suas respectivas populações financeiramente educadas (OUDHEUSDEN; KLAPPER; LUSARDI, 2015).

No caso brasileiro, apenas 35% dos adultos tiveram algum tipo de alfabetização financeira. Tal como em vários aspectos da educação, o país não atinge o potencial esperado e, portanto, exclui temas importantes para a formação de cidadãos conscientes, dentre eles a economia. A pesquisa aponta que 32% da população economicamente ativa possui cartão de crédito, dessa parcela, apenas 40% é financeiramente instruída, e somente metade respondeu corretamente perguntas a respeito de juros compostos (OUDHEUSDEN; KLAPPER; LUSARDI, 2015).

Antes que um modelo de Educação Financeira seja usado no ensino, é importante que seja pensado e planejado para que consiga atingir diretamente os estudantes. Sabendo das diferenças

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2015-2017.

² Professor de Matemática da Escola Sesc de Ensino Médio, mestre em Ensino de Matemática pela UFRJ e orientador deste grupo de pesquisa.

entre a cultura brasileira e a de outros países – e também considerando o meio no qual os alunos estão inseridos –, é inviável que o Brasil adote um modelo completamente baseado em outro sistema de ensino. Para chegar a uma nova abordagem de aprendizagem, é indispensável que haja pesquisas e entendimento da forma com a qual os adolescentes trabalham o conteúdo. Com base nisso, visamos à construção de uma proposta que se adapte a essas necessidades.

Dessa forma, tendo apoio da Esem, referência no cenário pedagógico nacional, optamos por encontrar, em conjunto com sua equipe de matemática, uma metodologia de abordagem do tema que se aplique à escola. Tal decisão foi feita, já que a Esem serve de modelo a outras escolas pelo país, possibilitando a divulgação da sugestão pedagógica. Além disso, a instituição recebe estudantes de todas as unidades federativas, sendo um local propício para analisar como o corpo discente médio brasileiro reagiria à proposta.

2 • METODOLOGIA

A partir do questionário realizado com os alunos, no ano de 2016, elaboramos um *paper* com nossas conclusões até então e nossos objetivos para o ano seguinte. Em 2017, tivemos reuniões com a equipe de matemática da escola e pesquisamos sobre os assuntos que eles apontaram ser mais importantes, buscando a formulação de uma metodologia de ensino da Educação Financeira.

A consulta aos professores consistiu-se na submissão de um questionário no qual pedimos suas opiniões sobre a relevância de temas que propusemos e suas sugestões de outros assuntos, além de pedir relatos de suas experiências com o conteúdo. Após consultá-los, definimos os tópicos que consideramos mais importantes.

Para termos maior ciência daquilo com que estávamos trabalhando, nos dividimos e, separadamente, estudamos sobre cada um dos temas. Posteriormente, expusemos nossos estudos para o grupo e, assim, aprimoramos a proposta determinando, por fim, os assuntos a serem abordados.

Com base nessas conclusões, e buscando nosso propósito de incorporar o conteúdo nos três anos do ensino médio, elaboramos um currículo de Educação Financeira a ser integrado à ementa de matemática da escola.

3 • DESENVOLVIMENTO

3.1 • O Projeto de pesquisa

A equipe responsável pela proposta pedagógica é composta por alunos da Escola Sesc de Ensino Médio, instituição que fomenta a prática de pesquisa por meio de seu Projeto de Iniciação Científica. O programa perdura pelos três anos em que os estudantes frequentam a escola. Durante o primeiro ano, módulos introdutórios à pesquisa são apresentados e cabe aos discentes escolherem o próprio grupo, a área do conhecimento a ser trabalhada, o recorte temático e buscarem, dentre os professores, um orientador para apoiá-los.

Após a seleção dos aspectos supracitados, são realizadas reuniões entre o grupo e orientador ao longo da segunda série. Os estudantes buscam de maneira autônoma uma metodologia de trabalho e têm como objetivo pesquisar profundamente o tema decidido. Ao fim do ano, todos os resultados são apresentados à comunidade escolar, e bancas predefinidas pela coordenação nomeiam as equipes escolhidas, das quais fazemos parte, que recebem apoio na continuidade de seus projetos.

No terceiro ano, os alunos visam a aprofundar seus resultados e redigir um artigo que sistematize o processo e suas conclusões. Nessa etapa, os encontros com o professor orientador mantêm-se, e são aprimoradas a metodologia e a interpretação dos dados. O projeto culmina com a submissão e a possível publicação dos artigos produzidos.

3.2 • Escolha do tema: Educação Financeira

O tema surgiu a partir da necessidade observada pelo grupo de apresentar uma nova abordagem para o ensino de Educação Financeira. Tal apontamento foi feito, pois reconhecemos que a maior parte da população não tem acesso aos conhecimentos necessários acerca de questões econômicas. Ademais, o ensino de finanças nas escolas é restrito e aborda de maneira rasa temas importantes do cotidiano.

Com base nisso e na literatura já existente, assumimos uma distinção entre os conceitos de Matemática Financeira e os de Educação Financeira. O primeiro limita-se a cálculos e teorias distantes da realidade da maioria dos jovens, diferentemente, a Educação Financeira, a qual adotamos, objetiva incorporar aspectos mais palpáveis da vida econômica, abrangendo também necessidades sociais.

O termo proposto trata-se de uma concepção mais táctil, visto que esclarece questões econômicas que permeiam a vida das pessoas, como inflação, bolsa de valores e cotação cambial, que, por vezes, não são integralmente compreendidas. Ainda assim, não abandona os conceitos matemáticos básicos, também relevantes.

3.3 • A Educação Financeira no ensino médio

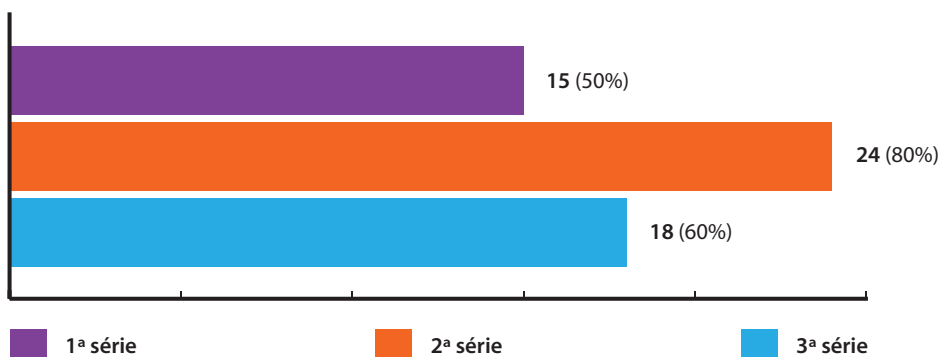
Com o objetivo de analisar sua compreensão a respeito do tema e suas opiniões sobre a melhor maneira de trabalhá-lo, um questionário *on-line* foi elaborado e aplicado ao corpo discente da Esem. As perguntas basearam-se nas formas como os estudantes tiveram contato ou conseguiram conhecimento aprofundado sobre temas econômicos, na maneira como se organizavam financeiramente e na relevância que acreditavam ter o estudo do conteúdo.

O questionário foi feito em duas diferentes versões, uma direcionada aos alunos das primeira e segunda séries e outra aos da terceira. Tal divisão foi realizada para que os dados pudessem ser analisados mais profundamente e com o intuito de distinguir o olhar dos estudantes que já tiveram contato com o conteúdo daqueles que ainda não tiveram a oportunidade.

Um dado relevante coletado na pesquisa foi a preferência dos alunos da última série pela abordagem do conteúdo nos três anos do Ensino Médio (Figura 1), demonstrando, assim, seu reconhecimento acerca da importância dessa temática. Além disso, foi observado que muitas pessoas, sobretudo das primeira e segunda séries que responderam ao questionário, já tinham ouvido falar de temas relacionados ao mundo financeiro, no entanto, não possuíam conhecimento profundo sobre eles (Figuras 2 e 3). Tais dados mostraram que as noções financeiras adquiridas anteriormente à vida economicamente ativa são superficiais.

Figura 1 – Educação Financeira no Ensino Médio

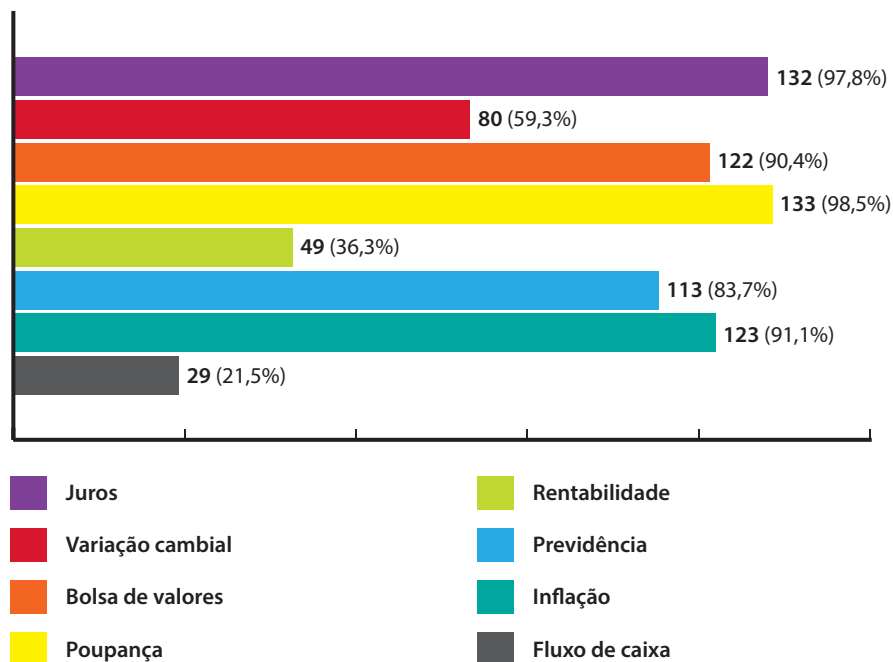
Em que/quais série(s) você acha que devem ser feitos estudos de matemática financeira?



*Fonte elaborada pelos autores, com base em 30 respostas colhidas.

Figura 2 – Informações sobre o mundo financeiro

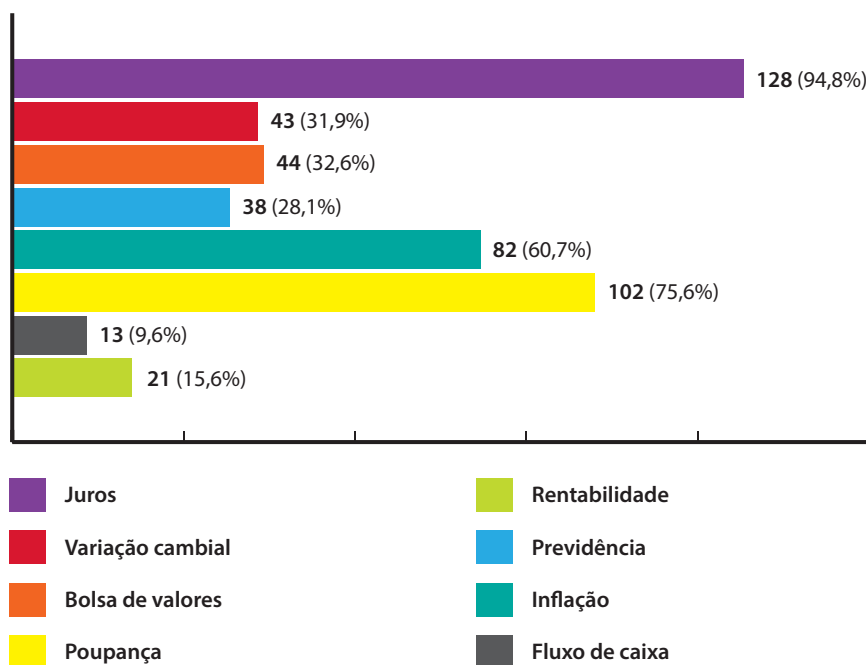
Quais dos seguintes termos você já ouviu falar?



*Fonte elaborada pelos autores, com base em 135 respostas colhidas.

Figura 3 – Conhecimento sobre termos e conceitos do mundo financeiro

Sobre quais dos seguintes termos você tem algum conhecimento?



*Fonte elaborada pelos autores, com base em 135 respostas colhidas.

O Ensino Médio constitui a etapa anterior à vida adulta, na qual alguns estudantes estão entrando no mercado de trabalho, além disso, é nessa fase que os alunos já possuem os conhecimentos matemáticos necessários para aprender os conteúdos relacionados. Por isso, é importante que, nessa etapa de seus estudos, o jovem seja preparado para lidar com as diversas situações relacionadas às suas finanças. A Educação Financeira deve, portanto, estar presente durante todo o ensino médio e ser capaz de preparar os alunos para a vida adulta, uma vez que o conhecimento de termos financeiros é fundamental em sua vivência e os ajuda a tomar decisões conscientemente.

Atualmente, na Esem, a metodologia para o ensino desse conteúdo consiste na utilização de *problem based learning* (PBLs), método de aprendizagem ativa no qual os alunos buscam, de maneira autônoma, solucionar um problema proposto logo na primeira série. Na terceira, trabalhos envolvendo temas do cotidiano são aplicados, além de uma abordagem teórica.

Em virtude dos resultados do questionário, e inspirando-se na metodologia já aplicada na escola, propusemos a diluição desse tema ao longo dessa etapa da educação básica, de forma que desde a primeira série os alunos tenham contato com o conteúdo. Sendo assim, trabalha-se na formação de alunos mais cidadãos que serão mais conscientes sobre todo o contexto financeiro ao seu redor.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, a proposta consiste na aplicação de conteúdos financeiros interligados à matéria do currículo comum ao longo das primeira e segunda séries do Ensino Médio. Dessa forma, haverá uma comunicação entre a matemática que usualmente já se estuda e os assuntos relativos à educação financeira. Já na terceira série, optamos por reservar um tempo específico para trabalhar as noções teóricas da temática.

Para a primeira série, propusemos o estudo dos temas rentabilidade e lucratividade, apresentando as funções custo, lucro e receita que são de 1º grau, e que, por sua vez, relacionam-se à função afim. A abordagem desses temas seria contemplada posteriormente ao de função afim, indicando sua aplicação cotidiana.

Por sua vez, durante a segunda série, sugerimos o estudo dos temas de juros simples e compostos. Propomos tal organização uma vez que, na Esem, é nessa etapa que são ensinados os conteúdos de Progressão Aritmética e Geométrica, que compõem a base necessária para a compreensão desses assuntos de Educação Financeira.

Na terceira série, diferentemente das outras etapas, o estudo de Educação Financeira não está necessariamente atrelado aos conteúdos específicos de matemática abordados nessa fase. Contudo, percebemos a necessidade de abordarmos os temas sobre opções de investimento/aplicações (envolvendo taxa Selic); cartão de crédito versus crédito pessoal; orçamento doméstico; impostos, contracheque e extrato bancário; financiamento/empréstimo, tendo em vista que, muitas vezes, essa é a fase anterior à entrada dos jovens no mundo do trabalho.

Sobre essas propostas para a terceira série, é importante ressaltar que tomamos como base o formato do trabalho já realizado pela Esem sobre a temática. A atividade consiste na divisão da turma em grupos, e cada um deles recebe um tema distinto de pesquisa. O grupo é responsável por procurar informações sobre seu assunto, resolver o problema proposto e organizar uma apresentação com seus resultados. Todo esse trabalho é realizado durante o tempo de aula no decorrer de uma semana e conta com o auxílio do professor para a verificação das pesquisas.

Por fim, consideramos que nosso trabalho pode ser utilizado por outras escolas do país. Nesse sentido, é importante ressaltar que nossa pesquisa está concentrada na Esem. Assim, caso outra instituição esteja interessada na aplicação dos conteúdos de Educação Financeira, serão necessárias algumas adaptações. Apontamos que tais adequações devem considerar o ambiente escolar e a sua comunidade, a fim de que os estudos sejam táteis e aplicáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC / SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

KLAPPER, Leora; LUSARDI, Annamaria; OUDHEUSDEN, Peter Van. **Financial literacy around the world: insights from the standard & poor's ratings services global financial literacy survey**. Nova York: Standard & Poor's Ratings Services, 2015. (Pesquisa e Relatório). Disponível em: <http://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit_paper_16_F2_singles.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SAVOIA, José R. F.; SAITO, André T.; SANTANA, Flávia de A. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 6, p.1.121-1.141, dez. 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6620/5204>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SILVA, Alex F. M. A importância da matemática financeira no ensino básico, 2015. 150f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Matemática) – Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://impa.br/wp-content/uploads/2016/12/Alex_Fabiano_Metello_Silva.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

Questões socioambientais da comunidade do Canal do Anil através da voz de seus habitantes: da memória à construção da “história a contrapelo”

Brena Capinã Botelho Costa, Ester Naiã Ferreira Melo e
Rafaela dos Santos Ponciano¹

Mônica Maria Teixeira de Souza Corbucci²

Palavras-chave: Canal do Anil; história oral; problemas socioambientais.

I • INTRODUÇÃO

A ideia inicial da pesquisa era ter uma relação com o trabalho de campo que a primeira série da turma 2015-2017 da Escola Sesc fez pela Lagoa de Marapendi, relacionando-a com as suas mudanças físicas e as consequências para o cotidiano dos moradores da região. Naquela ocasião, ficamos bastante impressionados com a existência de moradias precárias na localidade conhecida como Canal das Taxas e nos interessamos por investigar seus problemas. Porém, durante esse segundo ano de pesquisa, decidimos que seria mais produtivo continuar esse trabalho em uma região vizinha à escola, pois dessa maneira seria possível contribuir com essa área, que tem uma relação mais próxima com a nossa realidade do que o entorno da Lagoa de Marapendi. Foi assim que despertamos nosso interesse pela Comunidade do Canal do Anil.

O Canal do Anil é um dos afluentes do Arroio Fundo, que passa em frente onde estamos, e muitos membros dessa comunidade transitam por nossa escola, seja nos projetos sociais ou nas iniciativas da Gerência de Cultura.

A metodologia de história oral foi escolhida pelo pensamento que somente as pessoas que moram ali poderiam construir uma narrativa sobre suas experiências que fizesse emergir uma “história a contrapelo”, no sentido apontado por Walter Benjamin (1987), ou seja, produzida a partir do ponto de vista das populações que sofrem opressões cotidianas e abandono governamental, fortalecendo a autoria das informações e possibilitando novas interpretações. As perguntas que direcionaram nosso processo investigativo foram “o que as pessoas desta comunidade têm a falar sobre sua própria história?” e “como as mudanças socioambientais são vistas por eles mesmos?”.

2 • METODOLOGIA

A história oral é uma metodologia de pesquisa que se produz por meio de entrevistas, ou seja, de uma conversa entre o narrador e o pesquisador, testemunhando acontecimentos, modos de

¹ Alunas da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2015-2017.

² Mestre em Educação, professora de História da Escola Sesc de Ensino Médio e orientadora deste grupo de pesquisa.

vida e circunstâncias. Com esse procedimento, pretende-se dar voz a grupos que geralmente são esquecidos pela historiografia tradicional, tendo em vista que, de acordo com Rovai (2013):

A indiferença não é produto da falta de informação, e sim do excesso de cenas e histórias que banalizam as barbaridades e inserem-nas em certa normalidade, cotidianamente aceita. A disposição de admirar-se diante do outro é confundida com “perda de tempo”, quando deveria ser o contrário: prestar atenção deveria traduzir-se em “passar o tempo” necessário para que as coisas e os projetos amadureçam, para que as experiências sejam compreendidas; enfim, oferecer-se ao “outro” para ganhar mais vida (ROVAI, 2013, p 130-131).

Neste relato, o narrador fala sobre sua existência através do tempo para que se possa compreender, com o passado, o presente. Essa metodologia de pesquisa busca conhecer determinada realidade, estruturas sociais e processos históricos com base em uma ligação direta com as lembranças do narrador entrevistado:

Eu vejo desse lado de cá mesmo que nós moramos, eu vejo lixo descendo pelo rio. Não é todo mundo que mora por aqui que colabora com a limpeza do rio, dependendo da consciência de cada um. Olha essa entrada aqui tinha só um trilhozinho para a gente não cair no rio, aqui era cheio de mato e a gente se agarrava pelos matos para poder passar, mas depois os moradores mesmos com o tempo foram aterrando para a gente poder ter um espaço maior (A., 78 anos).

A ida a campo colocou-nos em contato com a comunidade e seus dilemas. Ao realizar uma das entrevistas, nossa depoente nos convida a conhecer sua casa. Nesse momento, ficou bem clara a posição apontada por Rovai (2013) ao afirmar que:

(...) seja qual for a temática da pesquisa, nossa presença diante dos entrevistados, com os aparatos tecnológicos para realizá-la, interfere no seu tempo e no seu espaço, colaborando para que a sua memória seleccione e construa o próprio relato. Invadimos sua privacidade, tomamos seu tempo, especulamos sobre sua experiência (ROVAI, 2013, p 133).

Não se busca a uniformidade absoluta, nem a padronização dos relatos, mas a riqueza que cada entrevistado tem a contar, que não se traduz na extensão das falas, mas, às vezes, na citação de um fato desconhecido, na descrição de um pequeno e simples fato. Nesse processo, acontecimentos vivenciados são relatados com valores que são transmitidos, ao lado de documentos não escritos, imagens e outros tipos de registros:

Olha, onde não entra ônibus que eu conheço é na favela aqui em cima, é um lugar que nem tem como chegar ônibus, só tem até uma escola que a minha bisneta estuda, até um pouquinho depois, porque lá é uma rua sem saída e depois retorna. Tem até uma favela que é até bonitinha que o pessoal é caprichoso e que o ônibus pega na entrada, mas para quem mora lá dentro é difícil pegar, né, só se for moto, né. Aqui foi assim, o dono da fábrica conhecia um senhor que trabalhava comigo, então perguntou se eu morava perto do trabalho e disse que aqui era beira de rio, se quiser pode fazer um barraco aí para você. (...) na época, aqui não tinha água e não tinha luz, então eu fui a primeira moradora, daqui para lá meu ex-marido trouxe a irmã que casou, outra veio do Paraná e também ficou, e como eu era responsável do pedaço de terreno e eu tava com esse marido, então ele desmembrou o terreno, mas não é uma coisa assim legalizada, e eu tenho um recibo que dizem que não vale nada. Quando eu vim, não tinha ninguém, morava em um barraco de tábuas e agora eu moro em uma casa mais ou menos (A., 78 anos).

Ao utilizarmos a metodologia da história oral conseguimos dar voz à narrativa dos moradores do local, que não é exposta na mídia, como as falhas dos órgãos públicos quando se trata de montar uma estrutura confortável para a população e oferecer segurança aos moradores que residem na beira do Canal, visto que constatamos que não existe proteção adequada, principalmente para as crianças. Outro motivo é que, dessa forma, resgatamos, por meio dos próprios moradores e suas memórias, os problemas socioambientais enfrentados desde os primeiros membros da comunidade.

3 • RESULTADOS

Nosso interesse pelos problemas socioambientais enfrentados pela comunidade do Canal do Anil, portanto, desdobrou-se em diferentes linhas de investigação. Iniciamos pelas buscas na internet sobre a comunidade, procurando, com notícias da imprensa, construir uma linha do tempo sobre o lugar. Ao mesmo tempo, selecionamos alguns teóricos para orientar nosso olhar investigativo. Ficamos alertas, pois, conforme afirma Rovai (2013), “a velocidade com que somos atingidos por tantas informações substitui a memória, criando confiança no imediato e legitimando as mídias no lugar da elaboração do conhecimento e dos valores éticos” (ROVAI, 2013, p. 131). Em seguida, definida a metodologia de história oral, construímos um roteiro para orientar a conversa com os moradores. Na sequência, iniciamos nossa coleta de depoimentos e ida a campo. Realizamos a transcrição dos depoimentos e o arquivo de fotos. Ao concluir essa etapa, buscamos narrar, a partir das falas dos moradores, a forma como entendem os problemas que os atingem ao longo do tempo. Por fim, procuramos integrar nossas descobertas no campo com o referencial teórico e ensaiamos algumas reflexões finais.

Começamos falando sobre a grande enchente que ocorreu em 1996, que destruiu boa parte do entorno do canal e foi a maior que já aconteceu na região. Neste ponto, nossa reflexão aprofundou-se e percebemos algo simples, mas de extrema relevância para nossa pesquisa: essa população não tem sentimento de pertencimento, o que acaba ocasionando a facilidade da perda de memória, já que as enchentes não ocasionaram apenas a perda de seus pertences materiais, mas também histórias e lembranças, como fotos e documentos:

Em 96, quase que minha neta morre na enchente. Ela era recém-nascida, aí, eu falei pro meu filho dá uma olhada porque chovia, e aí vamos ter que sair que a água tava até as bordas (...) Teve umas mortes, eu não conhecia as pessoas, porque na enchente não tinha como sair porque era lama, a gente atolava na lama, sabe. Até as bombas do posto ficaram quase cobertas. A água passou por cima dessa ponte aí e ficou muito feio isso aqui na época da enchente. Nós fomos para a Igreja Universal pedir abrigo porque aqui não tinha condições, na noite da enchente, quando a gente ia ali na rua, a água da enchente já tava batendo na canela da gente e era só pedaço de madeira que vinha na canela da gente, e o meu filho tava com ela embrulhadinha no edredom e ele achou que tava segurando ela no edredom e não sei quem viu na hora e disse que a bebê tá caindo, porque ela escapuliu e tava escapulindo da mão dele e quase que ela morre na enchente (A., 78 anos).

Essa comunidade, até hoje, enfrenta sérios problemas com alagamentos constantes que fazem os moradores terem sempre receio das chuvas e preocupação com as suas casas quando elas ocorrem. Percebemos, assim, uma grande relação das pessoas com a chuva, que limita suas vidas, pois faltam ao trabalho e demais obrigações para ficar em casa e protegerem seus já limitados pertences. Além de enfrentarem problemas com alagamentos, o canal também sofre com muita pobreza, superpopulação, precariedade na saúde e higiene, falta de ônibus e caminhões de lixo, problemas

de luz, esgotos a céu aberto, entre outros. A dificuldade com o transporte público faz essas pessoas desenvolverem uma cultura do uso da bicicleta, já que acabou por se tornar a melhor e praticamente única forma de locomoção dessa população. Como já foi apontado anteriormente, os moradores têm dificuldade em criar vínculos de pertencimento e sentir orgulho do local onde vivem. Celebram-se, então, as histórias individuais, tanto as de infortúnio como as de superação:

Eu estudei aqui, estudei no Vicente de Jannuzzi, e no Ensino Médio eu fiz o Sistema Elite na Taquara. É que eu estudava só na escola pública em uns colégios bem fracos, no último ano, eu fiz no Elite. Hoje, faço Engenharia Mecânica na UFRJ, em Macaé (B., 20 anos).

Aqui do brechó é que a mãe dela tira o dinheiro para pagar a quitinete dela. E tá aí firme e forte estudando, vai ser uma engenheira, se Deus quiser. (A., 78 anos).

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa contribuiu para um melhor entendimento sobre os espaços que se encontram no entorno de nossa escola, estabelecendo uma relação de empatia com a população que vive no Canal do Anil, com seus problemas e suas necessidades. Dessa forma, procuramos dar voz a esses cidadãos e transformá-los em protagonistas, em vez de apenas deixá-los à margem de nossa sociedade. Desvendamos uma comunidade construindo-a através da “história a contrapelo”, buscando elaborar processos identitários desse grupo social que estavam escondidos pelos relatos oficiais que constroem, via de regra, uma “história oficial” sem espaço para os grupos marginalizados.

Percebemos a necessidade de mais pesquisas como esta, que desenvolvam uma narrativa histórica sobre outras áreas que perderam ou nunca tiveram sua identidade considerada; é necessário perceber a importância de dar visibilidade a povos que nunca a tiveram. Ao fim desta pesquisa, foi possível oportunizar a história feita pelos próprios moradores, dessa maneira, abrindo espaço para que eles próprios pudessem perceber a si mesmos como sujeitos históricos e agentes de mudanças.

É necessário, por fim, refletir sobre como é possível, de forma cidadã e responsável, colaborar para a ampliação dos direitos e inserir socialmente as comunidades que são consideradas “periféricas” e, ao mesmo tempo, localizadas no coração dos grandes centros urbanos. A Comunidade do Canal do Anil é vizinha de um bairro rico e elitista da cidade, a Barra da Tijuca, construída sob a lógica dos grandes condomínios e *shopping centers*. Um deles foi aberto recentemente, na outra margem do Canal. Em nossa pesquisa, constatamos que muitas pontes precisam ser erguidas, reais e metafóricas, para que nossas cidades se construam de forma inclusiva, aberta, igualitária e com oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232. (Obras escolhidas, v. 1).

LÖWY, Michael. A contrapelo: a concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 25/26, p. 20-28, 2. sem. 2010 / 1. sem. 2011.

ROVAL, Marta G. de O. Aprendendo a ouvir: a história oral testemunhal contra a indiferença. **História Oral** – Revista da Associação Brasileira de História Oral, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 129-148, jul./dez. 2013.

Hip-hop - a verdadeira realidade: ontem, hoje e amanhã

João Pedro Soares de Lima, Guilherme Galarraga Dias,
Matheus Felipe de Souza Araújo, Deyverson Agnezi Machado e
Matheus Schmidt Figueiredo¹

José Roberto O. Magalhães²

Palavras-chave: Movimento Hip-Hop; mídia; sociedade.

1 • INTRODUÇÃO

Hip-Hop é um movimento cultural estadunidense surgido no Bronx, em Nova York, na década de 1960. Contempla uma série de ideais de reivindicação de espaço e voz das periferias. Hoje, o Hip-Hop se torna, mundialmente, uma importante ferramenta de integração social. Este projeto de pesquisa tem intuito de desconstrução de preconceitos relacionados à Cultura Urbana, em especial, ao Hip-Hop, parte integrante dessa cultura. O propósito desta pesquisa foi elucidar a realidade e realçar a magnitude desse movimento, que tem ganhado cada vez mais notoriedade no dia a dia dos jovens, em particular, no Brasil. Além disso, mostrar a transição de um mundo periférico e desprestigiado para um onde há uma mescla incerta entre a demonização causada pelos preconceitos impostos ao movimento e a glamourização midiática intensa, ambos observados na cronologia histórica.

2 • METODOLOGIA

Nossa pesquisa começa a ter sentido com a leitura e análise de livros³ ligados ao tema, bem como artigos sugeridos pelo nosso orientador. Com maior aprofundamento, iniciamos uma sequência de discussões para fundamentar a problemática e dar alicerce ao projeto. Compilamos, então, um leque de reflexões e percebemos ser necessária a busca por entrevistas com pessoas que participam ativamente do movimento, procurando um consenso na opinião desses informantes de elite.⁴ Dessa forma, nossa pesquisa se tornaria mais eficiente com a análise das vivências de quem se encontra inserido nessa cultura.

Para fundamentar nossa pesquisa, resolvemos conversar com indivíduos ligados aos três principais pilares do Hip-Hop: o RAP, o *Break* e o Grafite. Os três entrevistados estão relacionados a projetos na Escola Sesc de Ensino Médio e teriam a função de informantes de elite em nosso trabalho. Todos têm mais de 20 anos de vínculo com a cultura. Wanderson Geremias (WG),⁵ ligado à poesia,

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2015-2017.

² Formado pela Universidade Gama Filho, é professor de Educação Física na Escola Sesc de Ensino Médio e orientador deste grupo de pesquisa.

³ Os livros mais significativos para a pesquisa foram referenciados no fim.

⁴ Serão citados novamente mais tarde. A ideia de "informante de elite" vem da vivência que cada um dos entrevistados tem dentro do contexto do Hip-Hop. São de suma importância para a base do trabalho.

⁵ Nome artístico pelo qual é carinhosamente chamado na comunidade. WG é também dirigente do projeto social de Esportes na Esem.

Lúcio Pedra, à dança,⁶ e FaelTuJaViu, grafiteiro profissional e autor de algumas ilustrações na galeria de grafites na ESEM. Em decorrência das entrevistas, começamos a reconhecer e compreender numerosas interpretações que nos renderam novas perspectivas de abordagem sobre a problemática. Analisamos, também, durante todo o processo, músicas de todas as etapas do Hip-Hop, desde o seu surgimento nos Estados Unidos até a vinda para o Brasil e sua estada aqui como elemento importante do mundo multicultural brasileiro.

Para complementar as entrevistas, elaboramos um questionário voltado para alunos da ESEM. O questionário trazia perguntas relacionadas a concepções individuais sobre a cultura e noções de como a comunidade de inúmeras regiões a enxerga. As perguntas tinham como propósito confirmar múltiplas reflexões observadas nos diálogos com os veteranos do movimento. Começamos a encaminhar o projeto rumo a um resultado concreto e formalizado. Direcionamos alguns encontros à redação de um roteiro para um documentário em vídeo contendo as falas consensuais dos informantes de elite, assim como os resultados mais significativos do questionário e uma análise mais expositiva do resultado da pesquisa.

3 • RESULTADOS

Em vista do conteúdo compilado, observamos que o movimento é integralmente de caráter social. O questionário e as entrevistas nos mostraram que, hoje, há uma grande interferência da mídia no entendimento do que é Hip-Hop, retirando sua ideologia original e tornando-o pasteurizado. Porém, o movimento se sustenta, se renova e se lança, construindo novas vias para a sua prosperidade. Com a maior exposição na sociedade em geral, o Hip-Hop está sujeito a “falsos colaboradores”, que passam a produzir conteúdo desvinculado das raízes do movimento, muitas vezes, em busca de lucro e fama e passando ideais de ostentação e luxúria.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com os resultados obtidos por meio de todas as análises, averiguamos que o Hip-Hop, como um todo, contribuiu e ainda contribui de maneira ímpar para o desenvolvimento interpessoal de quem vive essa cultura, além de dar voz a muitas minorias que não são representadas ou ouvidas. Haja vista um mundo tão egocêntrico como o nosso, o movimento permite que tanto os jovens como os adultos possam superar adversidades. Entretanto, sendo cada vez mais recorrente na mídia, o movimento está perdendo sua essência por desentendimentos em seus pilares. Vem perdendo, por vezes, valores iniciais propostos nos seus primórdios na década de 1960. Alguns artistas mais recentes têm ganhado notoriedade na mídia junto ao movimento, porém, trabalhando de forma individualista e ignorando a causa real do Hip-Hop. Isso induz, como foi constatado, a uma visão equivocada a respeito dessa cultura nacionalmente. Diante disso, fica a pergunta: como será o movimento do Hip Hop amanhã? Distanciar-se-á ainda mais das raízes? Voltará a seu berço original? Ou sucumbirá à mídia?

⁶ O *Break*, que Lúcio já pratica há muitos anos e se profissionalizou.

REFERÊNCIAS

EXPRESSÃO da rua. Produção de Liege Scremin e Matheus Gasparin. Documentário sobre a intervenção visual urbana em Curitiba. Produto elaborado a partir da tese monográfica como conclusão do curso de Jornalismo da UniBrasil. Curitiba, 2013. (28min.13s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BMQo5Hh3Q7g>> e <HYPERLINK "https://www.facebook.com/expressaodarua" \t "_blank"facebook.com/expressaodarua>. Acesso em: 5 set. 2018.

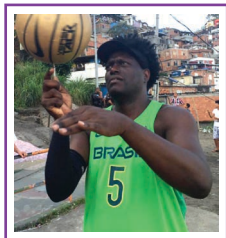
HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

PINTO, Vagner B.; DAMASCENO, Mara L. Hip Hop: uma manifestação cultural com ingredientes para uma vida saudável. **Revista Hórus** – Revista da Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos, v. 4, n. 1, p. 208-215, 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6698383-Revista-horus-volume-4-numero-1-hip-hop-uma-manifestacao-cultural-com-ingredientes-para-uma-vida-saudavel-introducao.html>>. Acesso em: 5 set. 2018.

SOUZA, Angela M. Deslocamentos na cidade: o movimento Hip Hop nos/dos bairros de Florianópolis. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 43, n. 2, p. 549-562, out. 2009.

APÊNDICE

Apêndice A - Informações sobre os entrevistados



WG

Nome: Wanderson Geremias | **Idade:** 39

Projetos: Cultura na Cesta, Projeto Social de Esportes e Sociabilidade na Escola Sesc de Ensino Médio.

Contato: <https://facebook.com/wgderuaCulturanacesta>



FAEL

Nome: Rafael Araújo | **Idade:** 32

Projetos: Malícia Urbana Crew

Contato: facebook.com/faelmuc



LUCIO PEDRA

Nome: Lúcio Pereira | **Idade:** 35

Projetos: iqFENIX e Produtor cultural do MC Procurado

Contato: <http://iqfenix.blogspot.com.br/>

Apêndice B - Gráficos do questionário realizado com alunos da Escola Sesc

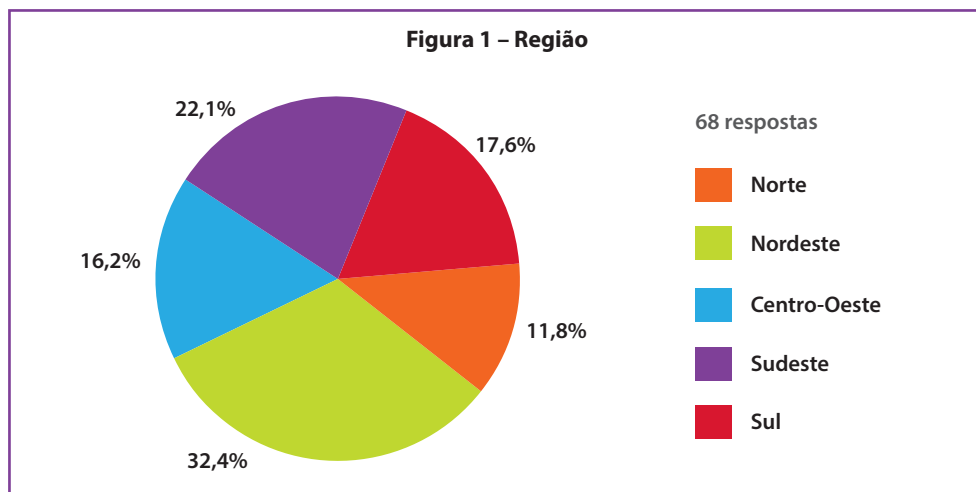




Figura 2 – Gênero

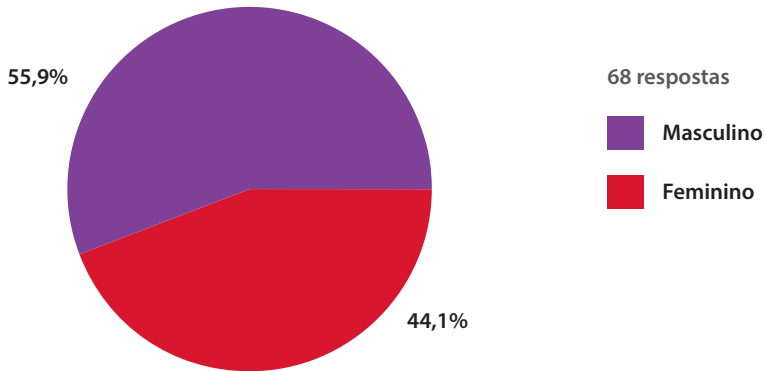


Figura 3 – Imagem do Hip-Hop

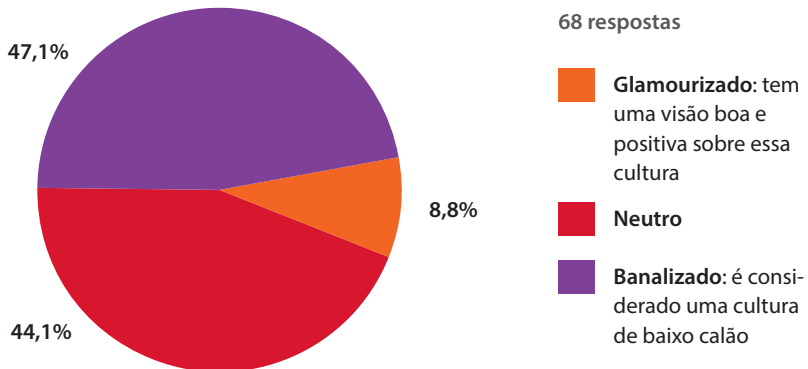


Figura 4 – Opinião sobre Hip-Hop

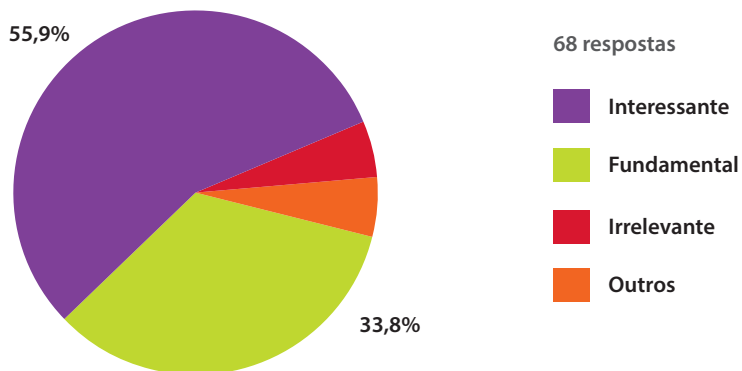


Figura 5 – Conhecendo Hip-Hop

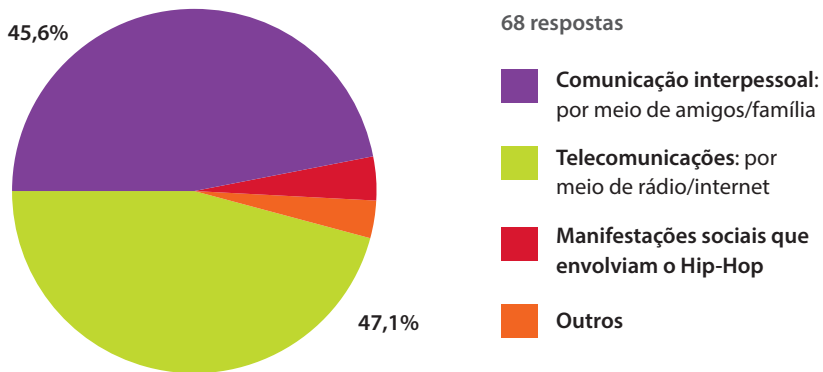
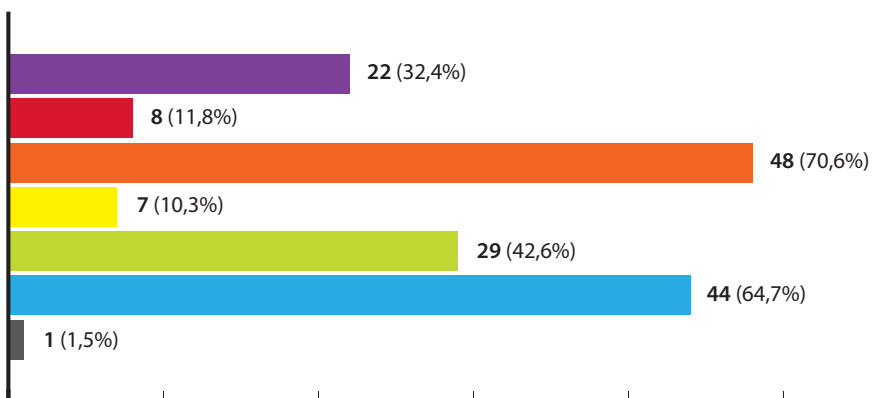


Figura 6 – Palavras-chave do Hip-Hop



De forma geral, você vê o Hip-Hop mais ligado a que palavras-chave hoje?
(Marque, no máximo, três itens).

- Diversão/Curtição, Festas e Distração
- Drogas, Bebidas e Dinheiro
- Minoria, Luta, Reivindicação e Voz
- Ostentação e Glamour
- Apego pela Cultura e meio em que vive
- Rap de Mensagem/Conscientização
- Outros

Perspectiva do estudante da Escola Sesc de Ensino Médio sobre a geração de energia nucleoeleétrica no Brasil

Bruno Bachmann de Quadros, Clara Guedes Teixeira,
João Pedro Salgado Silva, Júlia Silva Santiago Silveira e Souza,
Lucas Zanotto Dill da Silva, Maria Gabriela Lemos Pedrozo e
Vivian Maria Mota Jeronimo¹

Milton Alves Gonçalves Junior²

Palavras-chave: Energia nuclear; radioatividade; ensino de Física; usinas nucleares; ensino médio; Escola Sesc de Ensino Médio.

1 • INTRODUÇÃO

Com o lançamento de duas bombas nucleares sobre o Japão dando fim à Segunda Grande Guerra, por décadas o pavor da energia nuclear tomou conta da população em todo o mundo. Se hoje o medo é do aquecimento global e da falta de água potável, ao longo de toda a Guerra Fria, o temor era o de uma terceira guerra mundial, uma guerra nuclear, que destruiria todo o planeta. O problema, entretanto, é que mesmo a energia nuclear sendo utilizada para fins pacíficos atualmente, a população não percebe a diferença entre uma central nuclear para produção de energia elétrica e uma bomba nuclear, acreditando que os dois oferecem o mesmo risco à sociedade. Concepção equivocada, porém, agravada, principalmente pelos acidentes de Three Mile Island (TMI), Chernobyl e, mais recentemente, Fukushima.³ Tendo em vista essa perspectiva negativa da maior parte da população, o trabalho aqui apresentado busca levar o foco para a opinião dos jovens. Com o objetivo de compreender as tendências dessa nova geração, a pesquisa pretende observar e analisar as mudanças de opinião e posicionamento encontradas, tentando identificar suas possíveis causas e fatores relacionados.

2 • METODOLOGIA

No presente trabalho, realizamos a aplicação de um questionário sobre energia nuclear para verificar a opinião de estudantes da Escola Sesc de Ensino Médio e o quão informados estão sobre o tema. Ele é formado por 15 perguntas, todas de múltipla escolha, que visam a extrair dados dos estudantes, desde faixa etária e escolaridade, por exemplo, até perguntas mais específicas

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2015-2017.

² Professor de Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Engenharia Nuclear com ênfase em Engenharia de Reatores pelo Instituto de Engenharia Nuclear, doutor em Engenharia Civil com ênfase em Mecânica Computacional pela Coppe/UFRJ e orientador deste trabalho de pesquisa.

³ Respectivamente, março de 1979, Estados Unidos; abril de 1986, Ucrânia, então parte da União Soviética; março de 2011, Japão.

a respeito do conhecimento e posicionamento diante da geração de energia nucleoe elétrica em território nacional.

No total, 199 pessoas responderam ao questionário, sendo que 196 são jovens. Esse número corresponde à amostragem de 51,3 milhões de jovens brasileiros (dado do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), com erro amostral de 7%, e 95% de nível de confiança.

3 • RESULTADOS

Segundo as respostas recebidas, 51% das pessoas pensam primeiramente em “Geração de energia elétrica” ao ouvir o termo “Energia nuclear”, 27,8% pensam em “Armas nucleares como bombas”, 19,2% em “Acidentes em usinas” e apenas 0,5% pensam em “Cura do câncer”. Dessa forma, percebe-se que a maioria dos jovens possui uma visão positiva sobre a energia nuclear. Porém, ainda assim, há um número significativo daqueles que associam a tecnologia nuclear a acidentes e armas. Ou seja, percebemos que passaram a ter um conhecimento maior sobre o assunto, mas ainda fazendo associação com acidentes.

Na questão sobre o quão informados sobre o tema os jovens acreditam ser, 50,3% se considera pouco informado, 32,7% relativamente informado e 14,1% considera-se muito bem informado. Com isso, podemos afirmar que metade dos estudantes não tem acesso a esse tema e que uma parcela importante tem considerável acesso a essas informações, favorecendo uma transformação na opinião acerca do assunto.

Ainda na entrevista, 37,2% dos jovens veem a Energia Nuclear como tendo prós e contras, 23,6% são favoráveis à sua utilização, 16,1% consideram-se indiferentes, 15,1% não sabem e 8% são contra. Além disso, quando questionados sobre o posicionamento da família, 22,6% diz que os familiares são indiferentes sobre o assunto, 20,6% acredita que a família vê prós e contras, 12,6% diz que a família é contra, e apenas 7% a favor. Os outros 37,2% não sabem. Em complemento a essa questão, 75,9% considera que não foi influenciado pela opinião familiar, 14,6% não sabe e 9,5% acredita que a opinião da família os influenciou. Sendo assim, é nítido que o uso da energia nuclear não é algo totalmente aceito entre os jovens, mas, ao mesmo tempo, não é completamente condenado, mostrando que boa parte dos alunos e da população jovem reconhece que há pontos positivos e negativos.

Consultando a literatura, descobre-se que, em 2011, uma pesquisa de opinião conduzida pelo órgão internacional Ipsos Mori (GERALDES, 2011), feita com 18.787 adultos e levada a mais de 24 países, descobriu que 62% dos entrevistados se opunham à utilização da energia nuclear, e 26% assumiram ter mudado sua opinião devido ao acidente de Fukushima. No Brasil, no mesmo ano, quando questionadas sobre a geração de energia nuclear trazer mais riscos, benefícios ou tanto riscos como benefícios, outra pesquisa (ALMEIDA, 2011) descobriu que uma minoria (17,9%) considerava haver mais riscos, enquanto a maioria (47,9%) considerava haver tanto riscos como benefícios, e 29,4% considerava haver mais benefícios. É um indicativo de que, comparado à população de outros países do mundo, o brasileiro possui uma tendência menor a se opor ao uso da energia nucleoe elétrica, considerando fatores positivos e negativos.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados, pode-se inferir que uma quantia significativamente expressiva dos jovens entrevistados enxerga as vantagens e as desvantagens da utilização da energia nucleoe elétrica, uma tendência dos brasileiros já observada em pesquisas feitas no passado.

Os entrevistados mostraram que, além de tudo, não são nem se consideram bem informados sobre a temática discutida. Esse é um dos possíveis motivos para não terem um posicionamento mais afirmativo (a favor ou contra), e sim um posicionamento esquivo. Assim, a falta de informação sobre o assunto pode ter resultado em certa relutância.

Considerando a faixa etária analisada, é possível que a opinião das gerações mais jovens, no Brasil, seja mais positiva para o uso da energia nuclear com relação às gerações que vivenciaram o período da Guerra Fria aqui e em outros países do mundo, principalmente. O medo de uma guerra nuclear iminente não existiu para as gerações que vieram após o fim da União Soviética (URSS) e, assim, essa geração de jovens brasileiros possui uma tendência a ser mais flexível a ponto de desvincular parcialmente a energia nuclear do medo causado pelos acidentes nucleares do passado.

REFERÊNCIAS

COSTA, Igor G.; DORES, Jorge L.; LIRA-DA-SILVA, Rejane M. Percepção dos estudantes do Ensino Médio da rede pública de Salvador, Bahia, sobre energia nuclear. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8., 2011, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: ENPEC, 2011. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiiienpec/resumos/R0273-1.pdf>. Acesso em: set. 2018.

DE ALMEIDA, Renata A. Um estudo simplificado sobre a percepção pública na área nuclear: sugestões para campanhas educativas para os diferentes segmentos da sociedade. 2011. 86f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências em Engenharia Nuclear) – Pós-graduação em Ciência e Tecnologia Nucleares, Instituto de Engenharia Nuclear, Rio de Janeiro.

Geraldes, Helena. Sondagem da IPSOS depois da crise em Central de Fukushima, no Japão: três em cada cinco cidadãos de 24 países não querem a energia nuclear. **Público**, Maia, 24 jun. 2011. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2011/06/24/ciencia/noticia/tres-em-cada-cinco-cidadaos-de-24-paises-nao-querem-a-energia-nuclear-1500037>> Acesso em: 2 set. 2018.

HARTMANN, Patrick et al. Nuclear power threats, public opposition and green electricity adoption: effects of threat belief appraisal and fear arousal. **Energy Policy**, v. 62, p. 1366-1376, July 2013.

KIM, Younghwan; KIM, Minki; KIM, Wonjoon. Effect of the Fukushima nuclear disaster on global public acceptance of nuclear energy. **Energy Policy**, v. 61, p. 822-828, June 2013.

MCCOMBIE, Charles; JEFFERSON, Michael. Renewable and nuclear electricity: comparison of environmental impacts. **Energy Policy**, v. 96, p. 758-769, Sept. 2016.

SILVA, Fernanda L.; PESSANHA, Paula R; BOUHID, Roseantony. Abordagem do tema controverso Radioatividade/Energia Nuclear em sala de aula no Ensino Médio – Um estudo de caso. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8., 2011, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: ENPEC, 2011. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiiienpec/resumos/R1502-1.pdf>. Acesso em: set. 2018.

A imagem do Super-Homem e a persistência da masculinidade hegemônica

Nathalia Rode, Monaliza Menezes,
Lourdes Rabelo, Dayane Braga, Ana Beatriz,
Geovana Coccaro, Ana Beatriz Souza e Izabelle Barbosa¹

Ana Paula Pontes²

I • INTRODUÇÃO

Pensar as relações de gênero é pensar na forma como o mundo social se organiza, ao mesmo tempo que classifica atividades, objetos, lugares sociais, qualidades e atributos (físicos e intelectuais) como masculinos e femininos. As diferenças entre homens e mulheres, entre masculino e feminino, foram baseadas nas diferenças biológicas entre os sexos, isto é, entre o corpo feminino e o corpo masculino. Para Bourdieu (1999), as diferenças de sexo e gênero são produtos de “um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social” (BOURDIEU, 1999, p. 9). As expectativas de desempenho dos papéis sociais masculinos e femininos foram, de forma arbitrária, histórica e culturalmente sendo naturalizados. A organização do mundo ocidental ocorreu de forma binária, fazendo que os atributos masculinos, reconhecidos socialmente como força, razão, controle, coragem, poder etc., produzissem um ideal cultural de masculinidade. Legitimados como fundamentais para atuação no mundo público, por exemplo, levaram os homens a ocuparem posições de prestígio e poder.

Durante muito tempo perdurou a crença de que existiria apenas uma forma de exercer a “verdadeira” e dominante masculinidade, que deveria ser branca, heterossexual, disponível para correr riscos, com corpo forte e musculoso, invencível, racional etc. Tal forma dominante e legitimada do exercício da masculinidade foi conceituada de masculinidade hegemônica, a qual se apresentava como modelo universal de homem, desconsiderando a complexidade presente no interior das sociedades, nas quais são construídas, cultural e historicamente, formas de ser, sentir, pensar e agir. Os homens que não correspondiam àquele modo de ser masculino tinham suas masculinidades classificadas como subalternas e marginalizadas.

A reflexão sobre masculinidade é relativamente recente, pois, nos últimos tempos, tem-se colocado em xeque a dominação masculina. Por conta disso, o homem tornou-se objeto de estudo apenas nas últimas décadas, já que, até então, o fato de ocupar uma posição privilegiada nas relações de gênero invisibilizava qualquer problemática relativa ao mundo masculino. Foi a partir dos movimentos feminista e LGBTQI+³ pela igualdade de gênero, e as incertezas provocadas pelas mu-

¹ Alunas da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2015-2017.

² Professora de Sociologia, graduada em Ciências Sociais pela UFRJ, mestre em Sociologia e Antropologia pela UFRJ e orientadora deste grupo de pesquisa.

³ A sigla LGBTQI+ foi adotada por órgãos internacionais como a ONU e Anistia Internacional, na tentativa de contemplar a diversidade de identidades sexuais e de gênero.

danças socioeconômicas, que o debate sobre o que é ser homem colocou em evidência o conjunto de práticas e valores reconhecidos como construções sociais e, assim, passíveis de discursos e desconstruções. Ao repensar o conceito de masculinidade, entendido como construção simbólica e social, percebe-se que não é estático, sendo, portanto, constantemente negociado e renegociado:

São as práticas de gênero que permitem, contraditoriamente, sua existência e transformação. Nesse sentido, não existe uma única forma “fazer-se homem”, mas múltiplas formas de vivências de homens, que se forjam em diferentes tempos e espaços. Assim, apesar de considerar que a nossa sociedade está organizada a partir do privilégio do gênero masculino, não existe uma única forma de masculinidade (SILVA; ORNAT; CHIMIN JUNIOR, 2011, p. 19).

A masculinidade hegemônica deixa, então, de ser a única referência, permitindo que mais possibilidades de maneiras de ser homem ganhem visibilidade. Assim, características que antes eram apenas atribuídas ao feminino passam a fazer parte da construção do masculino.

Como ressaltam Claudia Ribeiro e Vera Siqueira (2007), novas representações na forma de masculinidades subalternas ocidentais – observadas, por exemplo, em indivíduos do sexo masculino que se mostram pouco vinculados às práticas e aos discursos considerados próprios aos homens de uma dada sociedade – vêm sendo disseminadas na sociedade contemporânea.

É nesse contexto que nos interessa refletir sobre um tipo de masculinidade, partindo da análise de uma das personagens mais famosas das histórias em quadrinhos e dos filmes: o Super-Homem. A escolha pela personagem, que passou dos quadrinhos para as telas do cinema, traz consigo valores da sociedade na qual foi criado. O Super-Homem foi aquele que inaugurou a nomenclatura super-herói, na medida em que consagrou um universo de seres superpoderosos, com poderes supra-humanos. Ele já nasceu com seus superpoderes, sendo capaz de levantar carros, transatlânticos, de voar, tem uma super audição e visão de raio-x. A personagem seria quase onipotente se não fosse a kriptonita, que, se estiver perto do herói, enfraquece seus poderes. Todas as suas habilidades serviram, mais tarde, como inspiração para os outros super-heróis.

Mas o que é um super-herói e a que necessidade responde? Produto da ficção, possui originalmente as virtudes morais mais elevadas (bondade, coragem, compaixão) e poderes físicos e intelectuais inatingíveis ao cidadão comum. É um ser capaz de superar obstáculos aparentemente impossíveis ou perigos supostamente irremediáveis, restituindo a ordem, exterminando medos e reorganizando o caos. Está sempre disponível para salvar os desprotegidos e o mundo em detrimento da sua vida pessoal. Eco (2014) aponta que os super-heróis, produtos da cultura de massa, encerram valores, desejos e propriedades sobre-humanas com as quais o público estabelece identificação. O universo dos super-heróis é masculino, os protagonistas são homens, assim como são os criadores, redatores, editores e público consumidor.

A primeira capa da revista em quadrinhos do Super-Homem anuncia a relação entre força física e poder masculino ao retratar o super-herói levantando um carro e o arremessando contra uma rocha. A estética do corpo musculoso tornou-se padrão de beleza masculina e símbolo de força e virilidade. Esse padrão está presente na construção dos super-heróis, em que os protagonistas exibem seus músculos em uniformes que os evidenciam, dando, assim, ênfase à ideia de vigor, coragem e poder. Os super-heróis são, em sua maioria, de etnia europeia, homens cisgêneros e heterossexuais. O Super-Homem, por exemplo, é um homem branco, fisicamente forte, de semblante sério, considerado bonito e atraente pelos padrões ocidentais.

2 • METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica sobre o tema que relaciona masculinidade e super-heróis. Consultamos livros, artigos científicos, teses, sites, além de filmes e HQs essenciais para o desenvolvimento do trabalho. Foram elaborados resumos de partes relevantes do material consultado.

3 • RESULTADOS

Uma questão que nos inquietou ao revisar a literatura que relaciona super-heróis e masculinidade é se o Super-Homem ainda pode ser considerado uma referência para a persistência da masculinidade hegemônica. Afinal, esse tipo de masculinidade, que antes era predominante, após a crise da masculinidade, abre espaço para novas possibilidades do que é ser homem.

Assim como os super-heróis são fabricados pela indústria de entretenimento, pela cultura de massa, a masculinidade é também fabricada pela cultura. O super-herói, enquanto obra de ficção, apresenta uma masculinidade hiperbólica branca e hétero. De acordo com Roblou (2012), a noção de criação é importante porque os super-heróis, ao saírem dos quadrinhos para as telas do cinema, reproduzem as características culturais a respeito da masculinidade. A autora destaca que, apesar de mudanças nos contextos socioeconômicos, para cartunistas, redatores, editores etc., a essência das personagens relacionadas ao ideal de masculinidade permanece ao longo do tempo. O Super-Homem, com o passar dos anos, altera a imagem corporal, que evidencia cada vez mais músculos, força e virilidade. Mesmo com a ascensão de outros super-heróis, o Super-Homem permanece como fonte de inspiração para a produção dessa masculinidade, que valoriza todos os atributos e todas as habilidades carregados por ele.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014 (Debates, v. 19).

RIBEIRO, Claudia R.; SIQUEIRA, Vera H. F. O novo homem na mídia: ressignificações por homens docentes. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 15, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2007000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 set. 2018.

Roblou, Yan. Complex masculinities: the superhero in the modern american movies. **Culture, Society and Masculinities**, Harriman, v. 4, n. 1, p. 76-91, 2012. Disponível em: <<http://mensstudies.info/OJS/index.php/CSM/article/viewFile/20/45>>. Acesso em: set. 2018.

SILVA, Joseli M.; ORNAT, Márcio J.; CHIMIN JUNIOR, Alides B. **Espaço, gênero e masculinidades plurais**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.

Hábitos alimentares dos estudantes da Escola Sesc de Ensino Médio

Izabela Arantes, Cauã Vinícius,
Robert Vieira e Natanael Minossi¹

Fernando Ramos²

1 • INTRODUÇÃO

A alimentação é de fundamental importância para que os seres humanos tenham energia e nutrientes suficientes. Para que se possa ter uma alimentação saudável, é preciso desenvolver hábitos alimentares adequados. São essas práticas que nos proporcionam condições para uma boa qualidade de vida. Contudo, vários fatores influenciam na forma como os indivíduos possuem esses hábitos, como a condição econômica e social em que eles estão inseridos.

Limitando essa pesquisa aos estudantes da Escola Sesc de Ensino Médio (Rio de Janeiro – RJ), foi possível notar as mais diversificadas dietas, pois nessa escola estão presentes alunos de todos os estados da Federação.

2 • METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa compreende a análise dos dados de um questionário realizado pela equipe de nutrição da Escola Sesc de Ensino Médio e revisão bibliográfica. O objetivo da análise do questionário é observar a rotina alimentar que os alunos apresentavam antes de ingressarem na escola e, posteriormente, concluir se a região do Brasil em que ele se encontra exerce alguma influência sobre sua dieta. Com a revisão bibliográfica, pretende-se aprofundar os conhecimentos sobre as hipóteses levantadas acerca da análise do questionário fornecido pelo restaurante.

3 • RESULTADOS

Após coletar os dados da pesquisa, alguns gráficos foram criados para se ter uma melhor análise dos hábitos alimentares dos alunos. O primeiro gráfico, a seguir, mostra o total de alunos que fizeram o questionário (figura 1). Nele, é perceptível que a maioria dos estudantes não fazia as cinco refeições diárias recomendadas (café da manhã, colação, almoço, lanche e jantar).

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2015-2017.

² Graduado em licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Veiga de Almeida e orientador deste grupo de pesquisa.

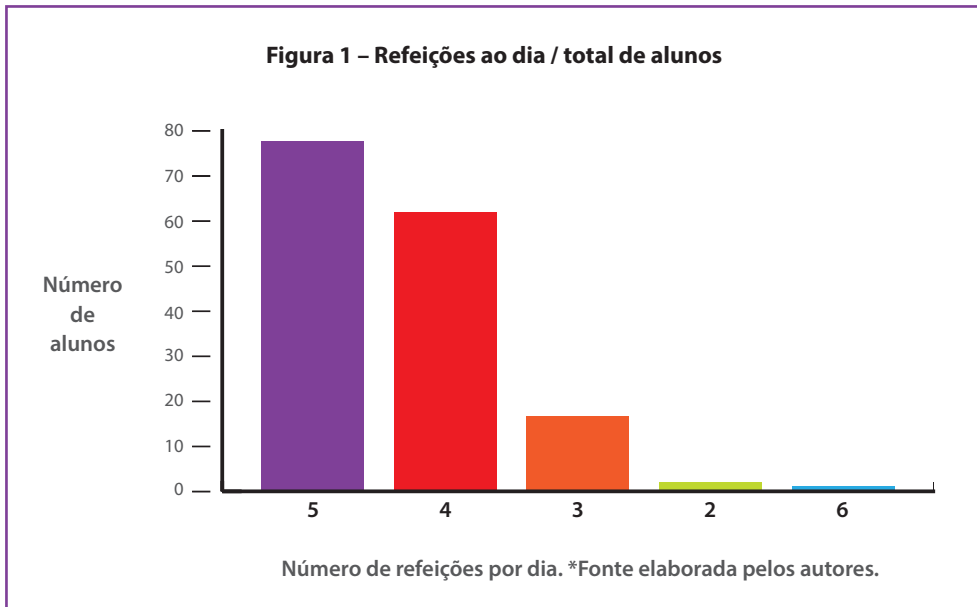
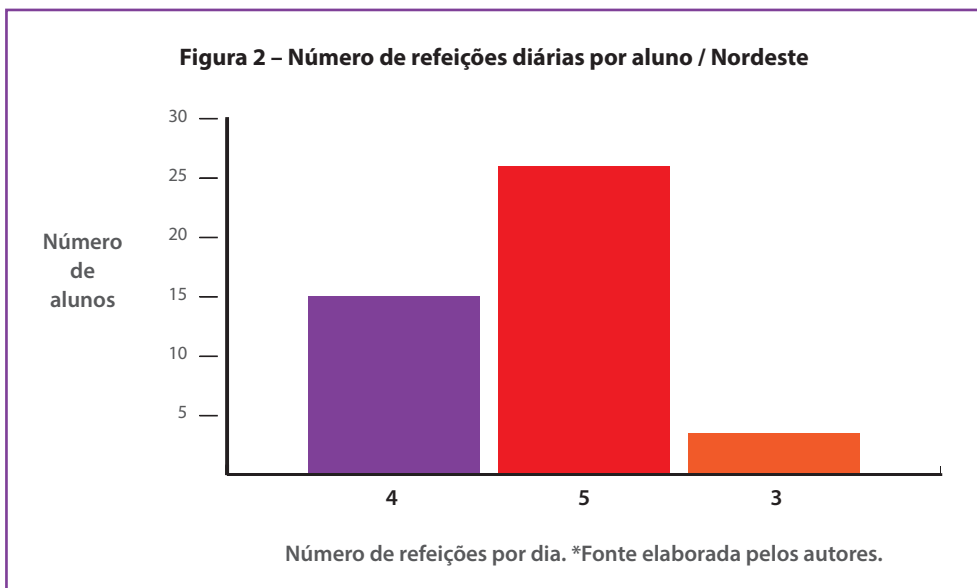


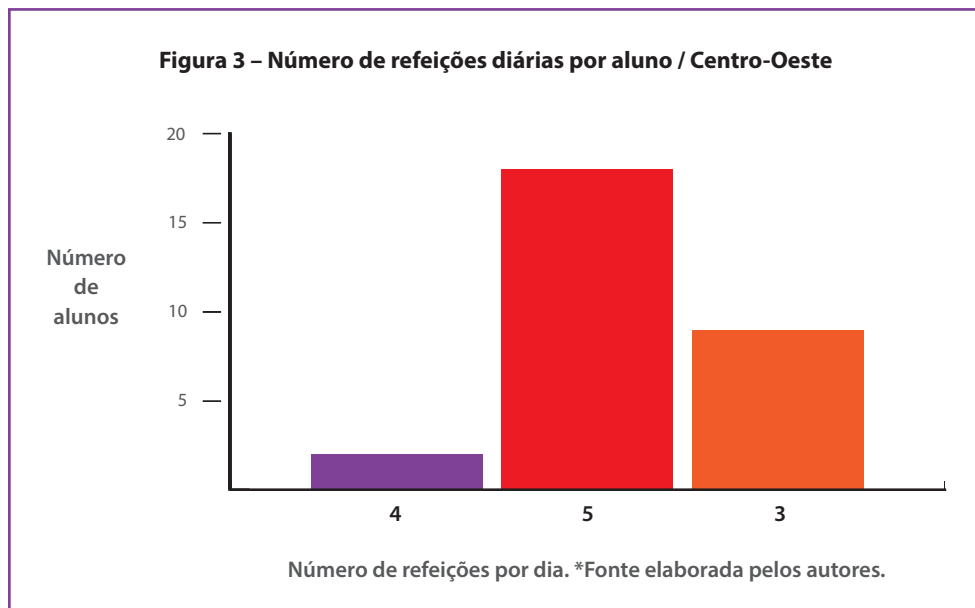
Gráfico geral: cada barra representa o número de alunos que têm o hábito de fazer um número x de refeições diárias.

Ao analisar o número de refeições diárias por região, dois gráficos se destacaram por apresentarem dois extremos: Nordeste e Centro-Oeste (Figuras 2 e 3).

O do Nordeste aponta, relativamente, o maior número de alunos que faziam as cinco refeições por dia.



Contudo, o gráfico do Centro-Oeste contém o menor número de alunos que faziam as cinco refeições, sendo que a quantidade de alunos que fazem três refeições e os alunos que fazem cinco refeições somadas não é maior que o número de alunos que fazem quatro refeições.



4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar os dados, percebe-se que a maioria dos alunos não fazia o desjejum ou café da manhã, porém, esse pulo entre refeições é extremamente prejudicial: “A omissão do café da manhã e a baixa frequência do consumo de leite foram as práticas específicas significativamente associadas à obesidade, podendo significar uma tentativa equivocada de reduzir calorias” (TRICHES; GIUGLIANI, 2005).

Levando em consideração os dados apresentados, podemos perceber algumas diferenças entre as regiões, e essa pode se dar por questões culturais ou até mesmo por falta de informações a respeito da saúde alimentícia. Sendo assim, é necessário lidar com essas defasagens sem prejudicar as diferentes dietas oriundas das diversas culturas dos alunos.

REFERÊNCIAS

TRICHES, Rosane M.; GIUGLIANI, Elsa R. J. Obesidade, práticas alimentares e conhecimentos de nutrição em escolares. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 541-547, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n4/25523.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2018.

A ignorância da razão: como a banalização dos transtornos reforça preconceitos

Gabriely Ferraz Menezes Leite, Julia Akiko Hibino Britto,
Nilciany Oliveira de Souza, Nycolle de Sousa e
Victória Zanoni Martins¹

Janaina Brasil²

RESUMO

O mal do século XXI é a depressão. A cada ano aumentam os índices de ansiedade, estresse e suicídio. Ora, se todos os dados se mostram cada vez mais contundentes, por que ainda não existe uma efetiva sensibilização contra tais problemas? Por que persiste o discurso do senso comum que identifica esses comportamentos como uma simples e justificada carência de algo? A partir dessas inquietações, surgiu a ideia de realizar uma pesquisa cujo objetivo principal fosse promover uma reflexão a respeito da banalização dos transtornos mentais, evidenciando que os estereótipos criados dificultam a identificação de problemas e, conseqüentemente, retardam ou inviabilizam tratamentos que levariam qualidade de vida àqueles que vivenciam tal experiência. O assunto é vasto e se interliga a fatores diversos, por isso, devem ser convocadas diferentes áreas do saber para que possa ser construída uma compreensão mais ampla e, por conseguinte, capaz de alcançar os diferentes fatores que levam o sujeito a desenvolver algum tipo de transtorno emocional. Um estudo dessa natureza envolve anos de dedicação e pesquisadores com saberes distintos e complementares. Dessa forma, a presente pesquisa não teve a pretensão de responder a questões tão complexas, mas sim buscar um recorte de análise que pudesse ser pesquisado no período de oito meses no ambiente da Escola Sesc de Ensino Médio: como a banalização dos transtornos afeta sujeitos e reforça preconceitos.

Palavras-chave: saúde mental; estereótipos; banalização.

I • INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, as pessoas buscam tratamentos para suas patologias físicas em clínicas especializadas e/ou até mesmo na internet, na qual procuram por remédios ou outros métodos que prometem curar suas enfermidades. Entretanto, observa-se que há uma resistência quanto à procura de tratamentos que garantam ou ampliem a saúde mental. É de fácil observação o desprezo e o preconceito por parte da sociedade, que compreende como desimportantes certas demandas relacionadas à mente.

¹ Alunas da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2016-2018.

² Professora de Língua Portuguesa, graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Teoria da Literatura e Literatura Brasileira pela Universidade Federal Fluminense e orientadora deste grupo de pesquisa.

O mal do século XXI é a depressão. A cada ano aumentam os índices de ansiedade, estresse e, até, suicídio. Ora, se todos os dados se mostram cada vez mais contundentes, por que ainda não existe uma efetiva sensibilização contra tais problemas? Por que persiste o discurso do senso comum que identifica esses comportamentos como uma simples e justificada carência de algo? Entre tais hipóteses populares, aparecem quase sempre a “falta” de algo como motivo principal ou único de distúrbios psicológicos. Diferentes gerações já ouviram, e repetiram, expressões como “falta de chinelo”, “falta de homem/mulher”, “falta de Deus/religião/fé/positividade”, falas que se configuram como agentes de manutenção do desconhecimento e, por consequência, do preconceito. Infelizmente, esse posicionamento de negação contra transtornos mentais parece estar tão incrustado no inconsciente coletivo que, parte das vezes, as pessoas nem sequer acreditam na sua existência.

Assim, a partir dessa inquietação tão multifacetada, surgiu a ideia de realizar uma pesquisa cujo objetivo principal fosse promover uma reflexão a respeito da banalização dos transtornos mentais, evidenciando que os estereótipos criados dificultam a identificação de problemas e, consequentemente, retardam ou inviabilizam tratamentos que levariam qualidade de vida àqueles que vivenciam tal experiência.

2 • METODOLOGIA

A princípio, realizou-se um estudo sobre a ideia que se construiu, ao longo do tempo, sobre a loucura. Tal pesquisa contou com a seleção de livros e textos (teóricos e literários), documentários, reportagens, filmes, músicas, *memes*, blogs, entre outros. Com isso, foi possível o aumento de repertório, o que ampliou o conhecimento das pesquisadoras a respeito da visão e retratação da loucura em diferentes gêneros e épocas.

Os estudos se voltaram para representação iconográfica da loucura no passado e no presente, assim, buscou-se estabelecer semelhanças e diferenças no tratamento imagético e semântico dispensado ao tema. Para a realização de uma pesquisa sem influências de rastreamento digital, foram feitas buscas de imagens relacionadas à loucura em guia anônima no Google, o que mostrou com mais imparcialidade a visão que o senso comum tem sobre o que é “ser louco”. Além das imagens encontradas, foram observados *memes* que circulam em redes sociais e banalizam os transtornos mentais, também foram analisados os comentários deixados nas publicações, a maioria reforçando o processo de discriminação com relação àqueles que sofrem de “doenças invisíveis”.

Em seguida, uma nova etapa foi realizada, e as pesquisas se voltaram à loucura no Brasil, país que, no início do século XX, adotou práticas tão violentas como aquelas adotadas no período da Idade Média. Nessa fase, debruçou-se detalhadamente sobre a história do Hospital Colônia de Barbacena (MG), hospício criado em 1903, cuja existência perdurou até a década de 1980, tendo sido palco de crueldades, abusos e atentados contra a vida.

Ao fim das pesquisas de caráter teórico e conceitual, iniciou-se a última etapa de estudo, que culminou na confecção de um questionário aplicado para estudantes da Escola Sesc de Ensino Médio que frequentam regularmente o “Espaço Aberto”. Esse ambiente de acolhimento foi criado para que os alunos pudessem se sentir confortáveis em compartilhar problemas, angústias e tristezas, contando até mesmo com atendimento de psicólogos e outros profissionais da saúde. Desse modo, pareceu o ambiente adequado à aplicação do questionário, que foi respondido, de forma voluntária, por 30 estudantes dos aproximadamente 40 que frequentam o espaço com regularidade.

A análise dos dados possibilitou obter resultados relevantes sobre o modo como jovens costumam lidar com seus problemas dentro e fora da escola. Além disso, provou que alguns

estigmas do passado continuam presentes no cotidiano, mesmo que se vistam, ou se disfarcem, com novas roupagens.

3 • RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão se iniciou tendo a Idade Média como ponto de partida do estudo sobre o entendimento social da “loucura”. Nessa época, demonstrações que se opusessem à normatividade, principalmente aquelas que remetessem às manifestações psíquicas, eram vistas como algo sobrenatural, e a solução era queimar ou torturar até a morte pessoas que vinham a ser taxadas de loucas. O comportamento daquela sociedade influenciou séculos posteriores, causando uma visão conturbada da ideia de loucura para os indivíduos em geral.

A partir daí, saltamos no tempo e no espaço: 1903, ano de fundação do Hospital Colônia de Barbacena, situado no estado brasileiro de Minas Gerais. Os registros de denúncia contra esse espaço se deram ao longo de anos: documentários, livros, centenas de depoimentos, inclusive do filósofo Michel Foucault; todos atestaram os maus tratos, a violência, a degradação, a condição subumana a que eram submetidos os internos. Os registros desse evento brutal, já nomeado de “Holocausto brasileiro”, revelam que a tragédia perdurou por quase um século, estimando cerca de 60 mil mortos. Esse tipo de tratamento cruel parece ser reflexo de práticas anteriores, já que o estigma da loucura tem herança secular, trazendo, de forma geral, negação, preconceito ou (diferentes) violências.

Palavras, ícones, cenas, fotografias comprovam ideias comumente associadas ao campo semântico da loucura. Um exercício investigativo revelou, por exemplo, que uma pesquisa por imagens no Google a partir da palavra “hospício” mistura cenas de filmes de terror e espaços reais, muitas vezes se confundindo na mesma realidade de medo e tortura. Outra estratégia de pesquisa, ainda na rede, mostrou a banalização de diferentes transtornos emocionais: “piadas”, *memes*, *posts* e comentários pejorativos servem para reforçar estereótipos e crenças dentro de um corpo social. Desse modo, a banalização ou negação de distúrbios emocionais faz as pessoas em geral não darem (tanta) importância para demandas ligadas à subjetividade. Consequentemente, quem sofre são aqueles que, muitas vezes, acreditam que seus problemas não merecem ser ouvidos ou tratados. Dessa forma, um grande número de pessoas vêm sofrendo por causa de demandas internas, muitas vezes consideradas como “loucura” ou “frescura”.

Grande parte desse grupo – alvo de incompreensões – é de jovens, indivíduos em plena fase de mudanças que tendem a ficar mais vulneráveis estruturalmente em virtude das incertezas de praxe dessa fase da vida, pois profissão, carreira ou trabalho ainda não é uma realidade e depende de muitas escolhas. Uma escola de Ensino Médio é, portanto, um ambiente social em que essa transição também se revela, sendo lugar primordial para a formação do indivíduo, já que nela se passam horas e se constroem grandes marcos, principalmente tratando-se de uma escola residência onde jovens estão inseridos 24 horas por dia, só retornando às suas casas no período de férias.

A Escola Sesc de Ensino Médio se revelou, portanto, como espaço propício para observar como um grupo específico de jovens lida com suas demandas subjetivas. Assim, o *corpus* de dados foi composto por 30 estudantes residentes que frequentam espontaneamente o “Espaço Aberto”, lugar para encontro, trocas, partilhas acerca de questões emocionais, subjetivas ou psicológicas.

A análise dos dados mostra ainda uma predominância feminina (80%), levando à hipótese de que meninos têm maior dificuldade em revelar aquilo que, socialmente, se entende como fraqueza. Tal fato pode estar associado aos estereótipos de masculinidade impostos pela sociedade, fazendo-os não apenas deixarem de pensar em suas subjetividades, como também, em piores hipóteses, reprimirem seus problemas. Isso ocorre pelo fato de, muitas vezes, a busca por supor-

te emocional ser considerada uma fragilidade, característica comumente associada às mulheres. Assim, por medo de serem julgados como fracos ou comparados a uma mulher, meninos tendem a “fugir” desse tipo de associação.

A pesquisa mostrou ainda que a maioria dos jovens (93,3%) se sente sobrecarregada em razão de seus problemas, isso parece se agravar por estarem em uma etapa da vida repleta de mudanças – físicas, biológicas, emocionais – e serem pressionados com relação à fase adulta que se aproxima. É na adolescência que a autonomia entra em xeque: por um lado, o desejo por liberdade; por outro, as responsabilidades advindas das escolhas. Dessa maneira, parece normal os jovens se verem perdidos e sobrecarregados emocionalmente, no entanto, muitas são as razões que levam esses sujeitos a não se sentirem pertencentes a diferentes espaços sociais. Nesse sentido, a escola, por maior que seja sua diversidade, não é sempre aquilo que se espera, e as relações estabelecidas com o outro podem nem sempre ser positivas ou acolhedoras: 90% dos entrevistados disseram que já se sentiram excluídos no ambiente escolar, seja pela própria maneira de ser, seja pela falta de comunicação com os colegas ou ainda por se sentirem deslocados nesse espaço.

Outro dado que chama a atenção está ligado justamente à percepção do jovem quanto à invisibilidade da sua saúde mental: 76,7% dos entrevistados já sentiram que seus problemas estavam sendo banalizados por alguém, seja dentro ou fora da escola. Dentre os porquês, a falta de empatia se destaca quando os entrevistados afirmam que, ao contar seus problemas para os outros, suas situações são categorizadas como “drama”, “mimimi”, “insignificantes quando comparadas ao problema do ouvinte” ou “o desconhecimento da gravidade de transtornos como ansiedade e depressão”.

Tendo em vista esses resultados, e também aqueles apresentados nos gráficos disponíveis nos apêndices, é fundamental garantir no ambiente escolar espaços de interlocução e acolhimento, no qual jovens se sintam confortáveis para compartilhar sentimentos e ampliar o entendimento sobre si mesmos. Esse tipo de ação pode fazer o sujeito se sentir melhor não apenas consigo, mas também com os outros, ampliando até mesmo seus laços afetivos.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há séculos, a ideia de loucura se apresenta como instigante tema de especulações e pesquisas, no entanto, as discussões acerca da temática estão longe de se esgotar, ainda merecendo estudo tanto no meio acadêmico como no social, uma vez que muitos equívocos já foram praticados em nome da “ciência”. Os resquícios advindos de um passado remoto geram estigmas que perduram até hoje. Tal herança cultural advém de épocas em que as doenças mentais eram sinônimos de condenação, tortura e morte. Os tempos mudaram, mas parece que a sociedade ainda insiste em discriminar aqueles que sofrem de transtornos emocionais.

Após pesquisa bibliográfica e análise de dados, tornou-se claro que, no mundo contemporâneo, a ansiedade, a depressão e o estresse devem ser observados com seriedade, visto que há muitos adolescentes desenvolvendo tais transtornos. Isso se torna ainda mais intenso quando se mora numa escola-residência, lugar onde os entrevistados disseram se sentir mais expostos e em condição de fragilidade, em razão da distância da família e dos amigos.

Portanto, é notória a necessidade de manutenção e criação de espaços para diálogos, tanto com profissionais da área, como com outros jovens que compartilham da mesma experiência, pois é crucial para esses adolescentes poder contar com um ambiente seguro, capaz de acolher diferentes subjetividades.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, Paulo. **Loucos pela vida**: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.
- ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro** – Vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- ASSIS BRASIL, Luiz A. (org). **Melhor não abrir essa gaveta**: contos de razão e loucura. Porto Alegre: Terceiro selo, 2014. v. 1.
- ASSIS, Machado de. **O alienista**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1998.
- COSTA, Flávio M. da. **Os melhores contos de loucura**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.
- ENGEL, Magali G. **Os delírios da razão**: médicos, loucos e hospícios (Rio de Janeiro, 1830-1930). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- NUNES, João A.; SIQUEIRA-SILVA, Raquel. Dos “abismos do inconsciente” às razões da diferença: criação estética e descolonização da desrazão na Reforma Psiquiátrica Brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 208-237, set./dez. 2016.
- MELLO, Luiz C. **Nise da Silveira**: caminhos de uma psiquiatra rebelde. Rio de Janeiro: Automática edições, 2014.
- PRADO FILHO, Kleber; LEMOS, Flavia C. S. Uma breve cartografia da luta antimanicomial no Brasil. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 45-63, jan./jun. 2012.
- TAVARES, Bráulio (org). **Freud e o estranho**: contos fantásticos do inconsciente. Rio de Janeiro: Arte da Palavra, 2007.

APÊNDICE

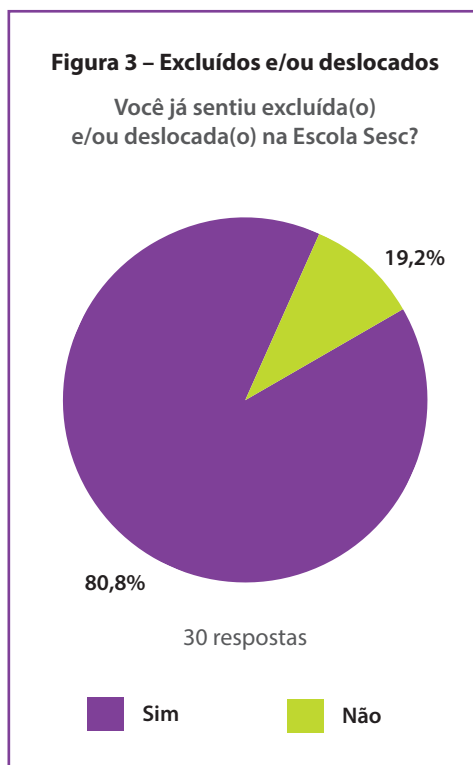
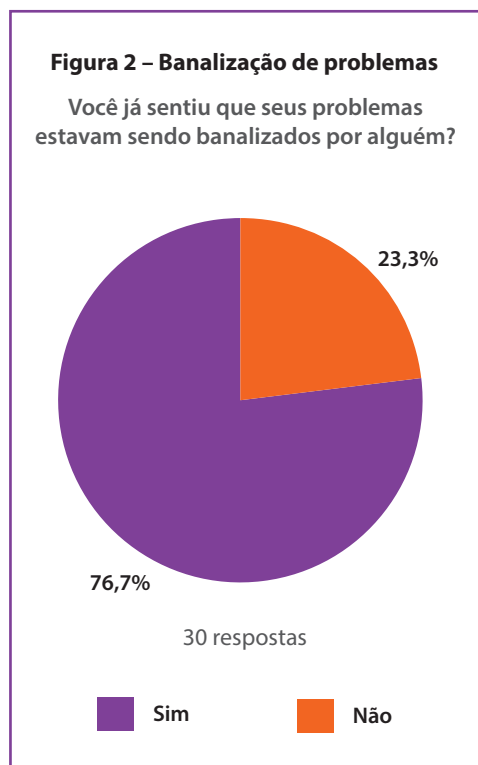
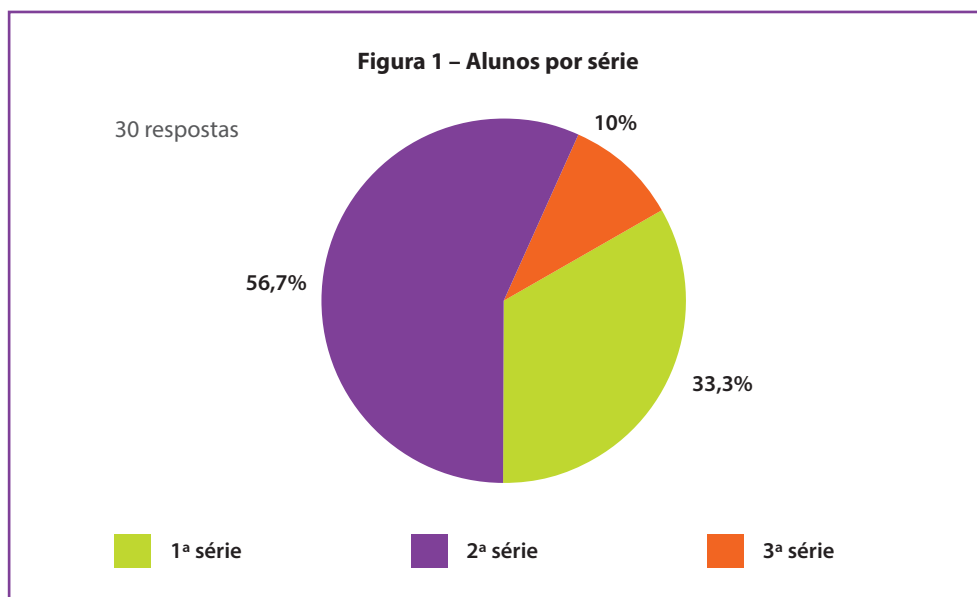


Figura 4 – Espaço Aberto

Você se sente confortável para contar para pessoas de fora da Escola que frequenta o Espaço Aberto?

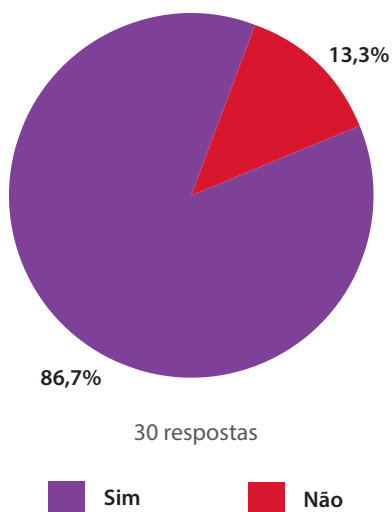


Figura 5 – O peso dos problemas

Você já sentiu sobrecarregada(o) por causa de seus problemas, como se você não conseguisse resolvê-los sozinha(o)?

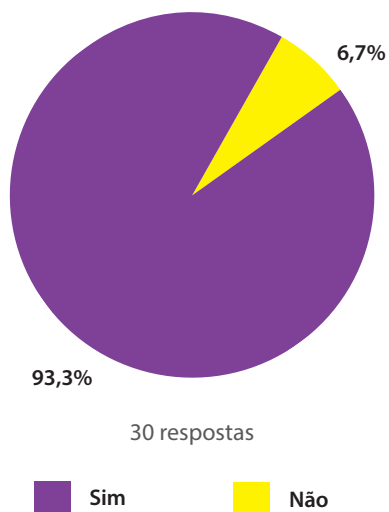


Figura 6 – Importância do Espaço Aberto

Qual a importância do Espaço Aberto no seu cotidiano? (Pode assinalar mais de um item)



Figura 7 – Influência do Espaço Aberto

Você notou uma melhora no seu bem-estar após frequentar o espaço aberto?

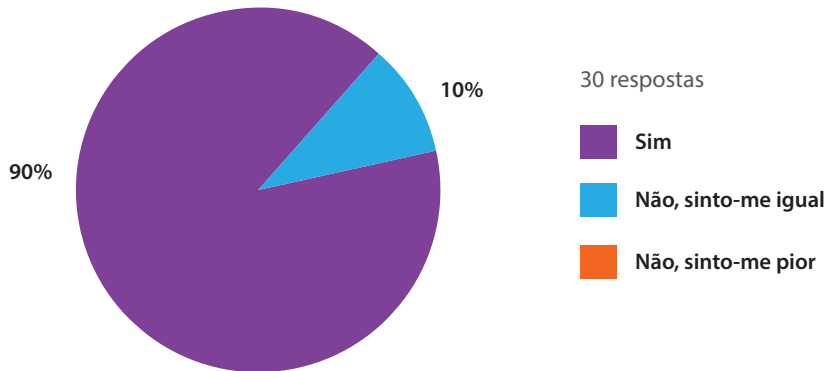
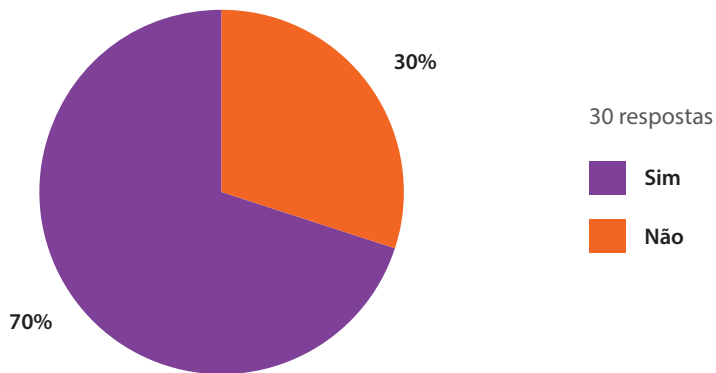


Figura 8 – Preconceito ou bullying

Você já presenciou algum ato de preconceito ou *bullying* praticado contra pessoas com demandas emocionais



A influência da relação parental na escolha profissional do aluno da Escola Sesc de Ensino Médio

Ana Beatriz Dias Corrêa, Eduarda de Menezes Lins,
Emile Nycolle da Silva Souza, Mariana da Silva Barbosa e
Victória Maria Pinheiro da Silva¹

Daniel Vieira Inácio²

RESUMO

A presente pesquisa busca descrever a influência das relações parentais na escolha profissional dos jovens, especificamente os jovens da Escola Sesc. A partir de estudos e levantamentos colhidos pelo grupo, foi-se definindo durante a pesquisa o conceito-chave “relação parental” como a forma que se dá às relações entre pais e seus filhos, e suas possíveis consequências. Dessa maneira, as relações parentais se classificam em indulgente, negligente, autoritária e autoritativa. O foco em que se dá a pesquisa, voltada para os alunos na Escola Sesc de Ensino Médio, é para melhor compreensão dessa influência nesse espaço, visto que os jovens não estão em contato direta e diariamente com seus pais, e até que ponto essa relação interfere na escolha profissional, uma importante decisão que, uma hora ou outra, temos de tomar.

Palavras-chave: escolha profissional; relações parentais; influência parental.

1 • INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca descrever a influência das relações parentais na escolha profissional dos jovens, especificamente os jovens da Escola Sesc. A partir de estudos e levantamentos colhidos pelo grupo, foi-se definindo “relação parental”, o conceito-chave durante a pesquisa, como a forma que se dá às relações entre pais e seus filhos e suas possíveis consequências. Dessa maneira, as relações parentais se classificam em indulgente, negligente, autoritária e autoritativa. O foco em que se dá a pesquisa, voltada para os alunos na Escola Sesc, é para melhor compreensão dessa influência nesse espaço, visto que os jovens não estão em contato direta e diariamente com seus pais, e até que ponto essa relação interfere na escolha profissional.

2 • METODOLOGIA

A nossa pesquisa foca na relação parental e seu estilo predominante entre os estudantes da Escola Sesc de Ensino Médio, qual a sua influência na escolha profissional deles, como essa influência se dá sobre os adolescentes (se é subjetiva ou objetiva) e como é sua percepção por parte do jovem (se é positiva ou negativa).

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2016-2018.

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino do Cefet-RJ e orientador deste grupo de pesquisa.

Estipulamos ainda que nossa pesquisa seria do tipo qualitativa descritiva, ou seja, ela não trataria, obrigatoriamente, de respostas, gerando novas perguntas a partir do conteúdo apresentado.

Sendo assim, aplicamos um questionário nas três séries da Escola, visando a obter variações regionais, de sexo e série em comparação com a visão geral dos parâmetros de estilo parental, tipo de influência e percepção, e assim obter uma análise mais ampla. O questionário foi dividido em três sessões: estilo parental, estilo de influência e como esta é percebida. Em seguida, obtivemos as respostas e, após as devidas análises, inferimos os resultados que serão abordados posteriormente.

Então, para compreender melhor como essas relações se dão, pesquisamos e encontramos dois conceitos fundamentais: responsividade e exigência. O primeiro é definido como a forma de relacionamento entre os pares familiares e a sua comunicação, enquanto o segundo fala sobre a obrigação, a imperatividade do poder. Tendo as relações parentais como a correlação presente entre os pais e os filhos, e a partir da junção de dois conceitos anteriores, essas relações podem ser desenvolvidas de inúmeras maneiras, dentre elas, sistematizamos em quatro os tipos de relações parentais:

- Autoritativo, no qual ambos os conceitos têm taxas elevadas;
- Autoritário, em que somente a taxa de exigência é elevada;
- Indulgente, no qual apenas o conceito de responsividade tem taxa elevada;
- Negligente, que possui ambos os conceitos com taxas reduzidas.

3 • RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação do questionário, identificamos que o estilo Negligente foi o menos presente entre os dados coletados, enquanto o Autoritativo e o Indulgente foram os mais presentes. Com relação à influência, a subjetiva se sobressaiu sobre a objetiva, com diferença de 46%. E, com relação à percepção, foi majoritariamente positiva.

Separando os dados por ano, o estilo Autoritário mostra-se mais presente na primeira série, enquanto Autoritativo surgiu majoritariamente na terceira e o Indulgente elevou-se na segunda. O Negligente apareceu somente na segunda série.

Separando-se a amostra entre gênero, tem-se que: os maiores índices, quase que em equilíbrio, entre o gênero feminino e o gênero masculino estão presentes no estilo Autoritativo, enquanto nos estilos Negligente e Autoritário o índice masculino se sobressai. Em contrapartida, no Indulgente, a porcentagem feminina é maior.

Analisando a amostra por regiões, tem-se que: na Região Norte, os índices mais presentes são Autoritativo e Indulgente, sendo o primeiro o mais encontrado. No Nordeste, tem-se a presença dos quatro estilos, com a predominância do estilo Autoritativo.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o trabalho desenvolvido, o estilo parental mais influente no âmbito analisado foi o Autoritativo, seguido pelo Indulgente. Isso mostra que o grau de responsividade é alto por parte dos pais ou responsáveis da grande maioria dos alunos que respondeu ao questionário e, assim, é possível concluir que esses pais ou responsáveis esperam de seus filhos um alto grau de autonomia.

Sobre a influência da relação parental, predominou a subjetiva, caracterizada por surgir de forma mais sutil e indireta. É possível, então, que esses pais tenham ações nem sempre tão claras e, por vezes, inconscientes, como: apoio, aprovação/reprovação das escolhas, expectativas de resultados, cobranças etc. Por sua vez, na análise da percepção da interferência parental, que é o modo como o jovem recebe a influência de seus pais e/ou responsáveis, foi encontrada majoritariamente a percepção positiva. A partir disso, percebe-se que maioria dos jovens questionados da escola tem essa influência como algo benéfico e favorável a suas escolhas.

Assim, ficou claro em nossa pesquisa que, mesmo os alunos morando longe de seus pais e/ou responsáveis, eles ainda influenciam em suas escolhas, sendo que essa influência, conforme os resultados, é vista de forma positiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana H.; MELO-SILVA, Lucy L. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. **Psico-USF** - Revista da Universidade São Francisco, Bragança Paulista, v. 16, n. 1, p. 75-85, jan./abril. 2011.

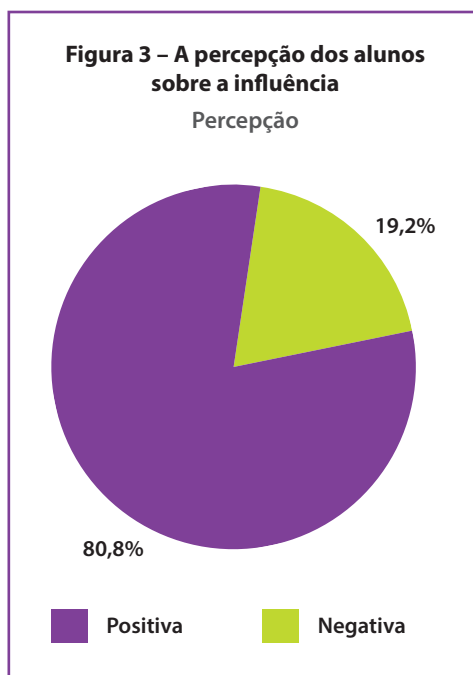
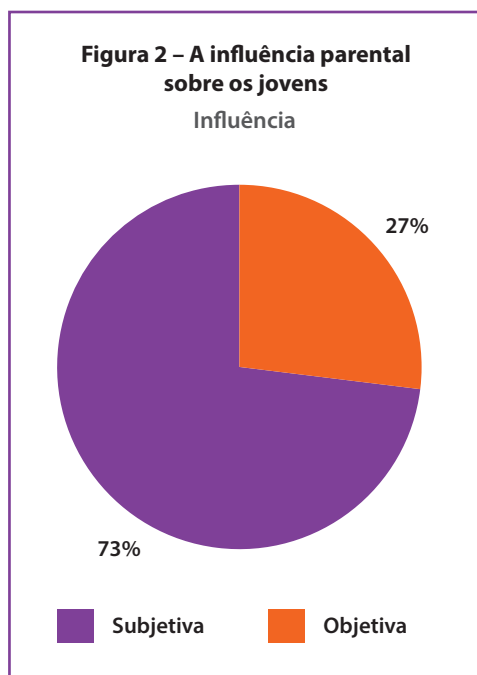
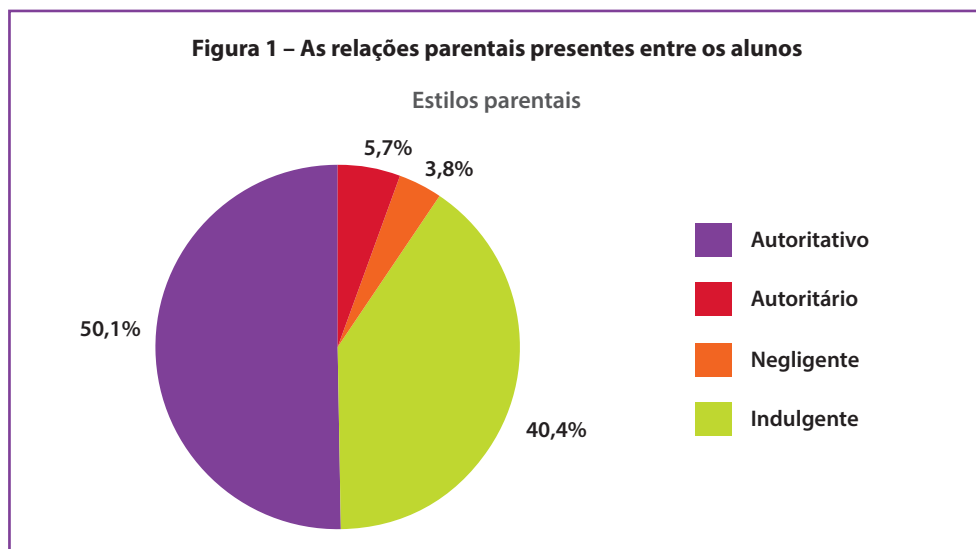
HUTZ, Cláudio S.; BARDAGIR, Marúcia P. Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. **Psico-USF** - Revista da Universidade São Francisco, Bragança Paulista, v. 11, n. 1, p. 65-73, jan./jun. 2006.

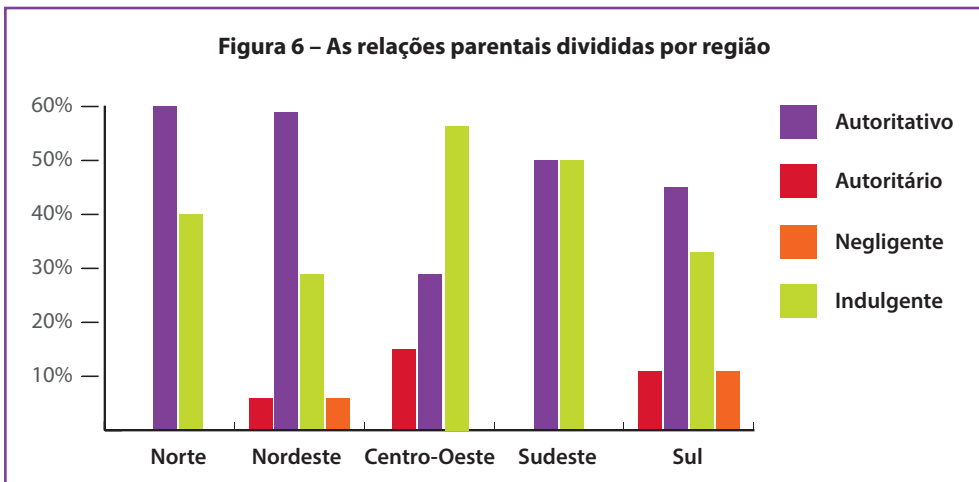
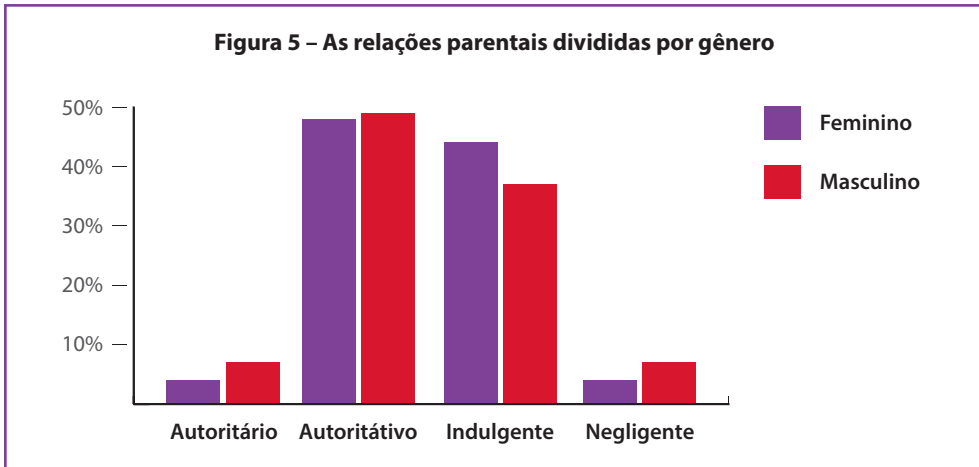
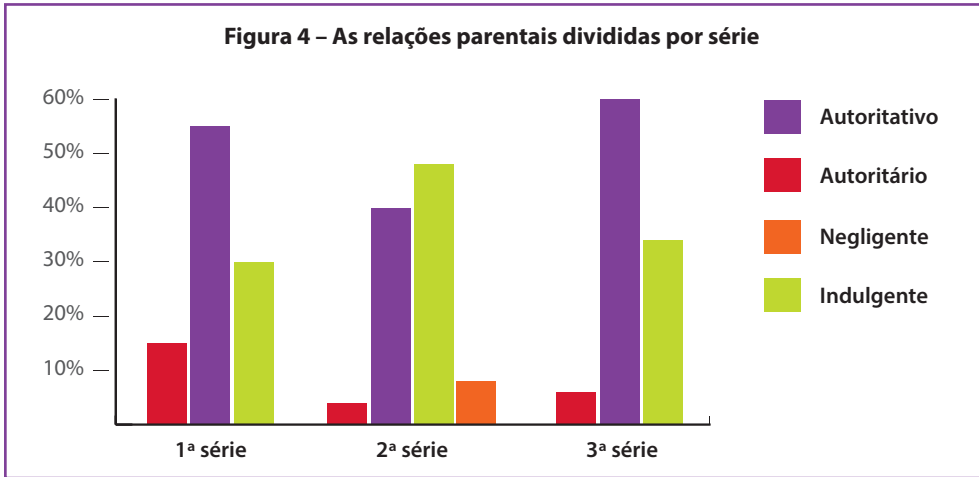
MAHL, Álvaro C.; SOARES, Dulce H. P.; NETO, Eliseu de O.A. POPI - Programa de Orientação Profissional Intensivo. São Paulo: Vetor, 2015.

APÊNDICE

Pesquisa com alunos da Escola Sesc de Ensino Médio

Cinquenta e dois (52) alunos da Escola Sesc, cerca de 10,5% dos estudantes, responderam ao questionário que gerou os seguintes dados:





A propagação do *bullying* em âmbito escolar: o papel do espectador

Barbra El Florencio, Bruna de Lima Ferreira,
Gabrielly Vitoria Rodrigues Estigarribia,
Rayssa Maria Vasconcelos, Sarah Portela Signorini e
Yago Guedes Rodrigues¹

Simone Xavier de Lima²

RESUMO

Bullying é o termo “utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar” que “ocorrem de forma intencional e repetitiva” (SILVA, 2015, p.7). Tais situações, quando acontecem no espaço escolar, afetam diretamente alunas e alunos, que podem ocupar papéis distintos. Isso porque uma situação de *bullying* envolve a vítima, o opressor e os espectadores; aqueles são como atores, enquanto estes correspondem à plateia. A presente pesquisa tem por objetivo compreender como os indivíduos que presenciam situações de *bullying* contribuem para a espetacularização da opressão, justificando atos preconceituosos como se fossem apenas brincadeiras ou piadas. Assim, para se verificar como se efetiva a propagação do *bullying* no âmbito escolar, serão discutidos os dados obtidos em questionários aplicados presencialmente entre estudantes de primeira e segunda séries da Escola Sesc de Ensino Médio. A análise desses dados mostra que os espectadores contribuem para que a cultura do *bullying* se normalize.

Palavras-chave: *bullying*; espectador; escola.

I • INTRODUÇÃO

Bullying é qualquer forma de agressão com o intuito de ofender, excluir e abusar do outro de maneira direta, com agressões físicas e verbais, ou indireta, atingindo psicologicamente o indivíduo. O tema vem sendo discutido em diversos espaços, e o escolar é um dos mais importantes, afinal, é nele onde há mais ocorrências. Nesse ambiente, “o *bullying* pode ser considerado o retrato da violência e da covardia estampadas diariamente no templo do conhecimento e do futuro dos nossos jovens” (SILVA, 2010, p. 22). Tal constatação constituiu-se a principal motivação para a presente pesquisa.

Uma situação de *bullying* envolve a vítima, o opressor e os espectadores; aqueles são como atores, enquanto estes correspondem à plateia. Logo, podemos relacioná-la como uma espécie de espetacularização da opressão. Várias são as pesquisas publicadas relacionadas ao estudo da vítima e do opressor, ficando o espectador à margem dessas discussões. Considerando-se, no entanto, que “omitir-se é ser cúmplice da violência entre crianças e adolescentes no seu despertar, justamente no berço da educação e da socialização de cada ser humano” (SILVA, 2010, p. 14), a presente

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2016-2018.

² Professora de Língua Portuguesa, mestra em Educação e orientadora deste grupo de pesquisa.

pesquisa pretende trazer à luz esse importante personagem, na tentativa de mostrar que o silêncio e a omissão também contribuem para a propagação da cultura do *bullying*.

2 • METODOLOGIA

O caminho escolhido para que os objetivos propostos sejam atingidos envolveu pesquisa bibliográfica e aplicação presencial de questionários para os alunos das primeira e segunda séries da Escola Sesc de Ensino Médio. Durante a revisão bibliográfica, foram estudados os autores Ana Beatriz Silva (2010; 2015), Sérgio Jorge Gouveia (2011) e Edésio Santana (2013), os quais contribuíram fundamentalmente para o embasamento teórico desta pesquisa. Na elaboração do questionário, composto por dez perguntas fechadas e uma aberta, partiu-se da caracterização dos espectadores em três grupos: neutro, passivo e ativo (SILVA, 2010). Os participantes foram instruídos a marcar obrigatoriamente uma das opções, ainda que não se identificassem integralmente com nenhuma, podendo, ao fim de cada questão, fazer um comentário que justificasse sua escolha.

3 • RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os questionários foram montados a partir de situações passíveis de acontecer no ambiente escolar, trazendo três opções de resposta, cada qual relacionada a um tipo de espectador. A leitura atenta dos comentários contribuiu para revelar a face do *bullying* no âmbito da Escola Sesc de Ensino Médio, bem como o papel desempenhado pelo espectador.

A análise dos dados indica maior presença do espectador do tipo passivo – aquele que não concorda com as agressões sem, entretanto, manifestar qualquer posicionamento.

Identificar e caracterizar o espectador contribui para que a escola procure as melhores estratégias a fim de diminuir o número de casos de *bullying*.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento dos casos de *bullying* e as dificuldades de combatê-lo devem-se a diversos fatores a ele relacionados, como passividade, omissão, indiferença e normalização. Não obstante, o estudo revela que é possível, a partir da identificação dos agentes envolvidos nas situações de agressão, pensar coletivamente em estratégias para combatê-las, evitando que a cultura do *bullying* se normalize.

REFERÊNCIAS

GOUVEIA, Sérgio Jorge da S. *Bullying escolar: os observadores e o seu papel supremo no término deste fenómeno*. 2011.112 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.

SANTANA, Edésio. **Bullying e cyberbullying: agressões dentro e fora das escolas**. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Cartilha 2014 – Justiça nas escolas**. 2. ed. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

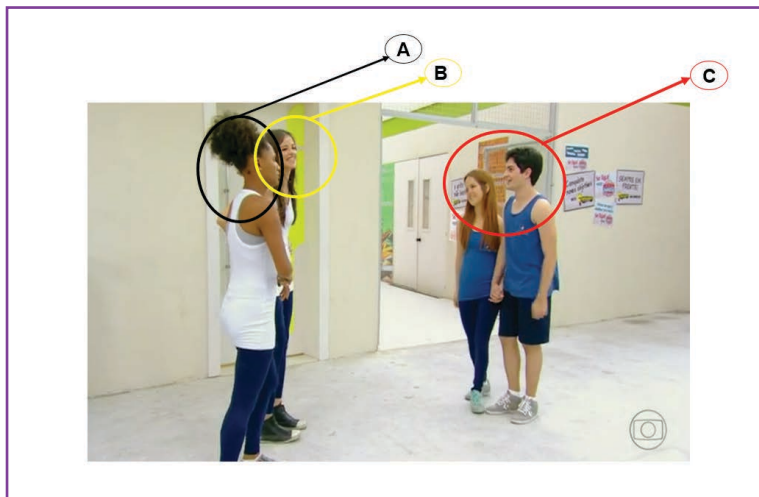
APÊNDICE

Apêndice A - Questionário aplicado

Instruções

1. Os slides a seguir mostrarão dez situações, cada uma delas com três opções de resposta. Você deverá marcar na cartela recebida somente uma resposta para cada situação.
2. Leia atentamente todas as perguntas.
3. É de extrema importância a marcação de uma alternativa em cada situação. Mesmo que você não se identifique integralmente com uma das opções, marque aquela que esteja mais próxima da sua realidade.
4. Em qualquer caso de dúvida, estamos à disposição. Fique à vontade para perguntar durante a dinâmica.
5. Esta é uma pesquisa em anônimo, portanto, você não deverá se identificar.

1 - Na cena abaixo, qual dos papéis você representaria? A, B ou C?



2 - Uma garota, que tinha o cabelo bem comprido, volta das férias com um novo corte: na altura das orelhas. Ela vira motivo de deboche entre as colegas, e o grupo de amizade com o qual você convive começa a questionar a sexualidade dela. **O que você faz?**

- a) Sua opinião é diferente da do restante do grupo, porém, para não causar intrigas e contrariedades, você prefere ficar calada ou calado.
- b) Você não vê problemas nos comentários feitos, afinal, são engraçados e ninguém está ofendendo-a diretamente.
- c) É indiferente para você, até porque não conhece a menina, e os comentários não irão interferir em nada na sua vida.

3 - Carla está sendo chamada de “uma garota fácil, que qualquer um pega” pelos seus colegas. Isso está abalando psicologicamente a menina, fazendo que ela sinta estar errada e que não merece sequer ter amigas. Essa pressão ultrapassou o ambiente físico e invadiu as redes sociais: os colegas de classe de Carla estão fazendo postagens com indiretas que se referem a ela. **Se você estivesse participando dessa situação, de alguma forma, com qual personagem mais se identificaria?**

- a) Com a Brenda, colega de classe de Carla, que já havia visto os acontecimentos na internet e estava ouvindo tudo na sala. Ela queria falar alguma coisa, ajudar Carla, mas tinha medo.
- b) Como João, também da classe de Carla. Ele não posta nenhum comentário em sua própria página, mas sempre dá sugestão aos colegas para que façam postagens debochando da menina.
- c) Como César, padrinho de Carla. Ele vê as postagens, pensa que podem se referir à afilhada, mas não se incomoda, pois considera isso apenas uma brincadeira.

4 - Há um menino gordinho na sala, que socializa com todos, tira notas boas, tem uma boa relação com os alunos em geral. Certo dia, um grupo de garotos começou a falar do menino, insultando-o por conta de sua fisionomia, porém, ele não estava presente. **Você está assistindo às três cenas abaixo. Qual delas menos te incomoda?**

- a) Cena 1: Marcos começa a rir e soltar frases de incentivo aos demais, para que continuem criticando o gordinho. Ele age assim porque pensa que, como não conseguiria parar a situação de qualquer jeito, é melhor entrar na brincadeira.
- b) Cena 2: Paulo não se incomoda com os deboches e não vê nada de mais nessa brincadeira. Assim como alguém chama alguém de “alto” ou “baixo”, por exemplo, pode chamar de “gordinho” também.
- c) Cena 3: Anderson percebe que está engordando também e prefere não falar nada contra os colegas, a fim de que a brincadeira não se volte para ele.

5 - João tem poucos amigos e é considerado, pela maioria, uma pessoa com quem não se deve relacionar. Certo dia, todos estão reunidos debatendo sobre determinado assunto. Assim que João faz uma pergunta, todos se calam, deixando-o envergonhado. **O que você faz?**

- a) Você acha errado, fica triste por João, mas não o responde para não ficar mal visto pelos seus amigos.
- b) Você não se importa com a situação e sai para não se envolver.
- c) Você faz o mesmo que seus amigos.

6 - Um colega de classe, de quem você não é tão próximo, fez a apresentação de um trabalho muito importante para o fechamento do trimestre, mas seu nervosismo acabou prejudicando seu desempenho. Esse colega pediu ao professor para sair de sala e beber água, e o professor acabou saindo junto. Então, seus amigos, que estão à sua volta, começam não só a fazer críticas à apresentação do menino, mas também ao jeito dele. **Você, então:**

- a) Acha que críticas “pessoais” ao aluno não cabem ali, mas prefere se manter calado para não gerar intrigas.
- b) Ignora a discussão e prefere se manter alheio.
- c) Não vê problema nas críticas feitas, já que nada está sendo comentado na frente do aluno e, portanto, ele não se ofenderia.

7 - Carlos tem um amigo, Jorge, e percebe que ele sempre implica com Pedro, um menino tímido da classe deles. Jorge, todo dia, na hora da colação, o zoa e chama de *viadinho*, *mulherzinha* e diz

que ele não tem amigos. Um dia, Carlos viu Jorge batendo em Pedro e, apesar de não achar isso certo, não fez nada para impedir, pelo fato de não querer perder a amizade de Jorge. **Como você avalia a ação de Carlos?**

- a) Aceitável, pois se Jorge está fazendo isso, é por alguma razão.
- b) Reprovável, pois já que ele não gostou da situação deveria ter tomado alguma atitude.
- c) Indiferente, pois ele não tem nada a ver com a relação dos dois.

8 - João tem 16 anos e sofre de ginecosmatia (= desenvolvimento excessivo das mamas). Para se sentir menos desconfortável, usa uma faixa que aperta seu peito, disfarçando o crescimento dos seios. Numa aula de Educação Física, porém, precisou trocar de camisa no vestiário, e os meninos de sua classe, que estavam lá, viram, riram e tiraram várias fotos. Desde então, no whatsapp da turma, quase que diariamente aparecem piadinhas maldosas, fotos e *memes* debochando do problema de João. **Imaginando que você é um dos colegas de classe de João e que, portanto, estava no vestiário no momento em que as fotos foram feitas, como você teria agido?**

- a) Teria pensado em interferir, mas acabou desistindo porque um dos meninos da turma já não vai muito com a sua cara e, se você interferisse, poderia acabar sobrando para você.
- b) Ficaria sem reação, porque isso já se tornou normal para você. Afinal, piadinhas com fotos todo mundo faz.
- c) Você riria com a galera, afinal, João está mesmo muito engraçado nas fotos.

9 - Em um grupo de whatsapp, Aninha sempre é zoada pelos outros participantes pelo boato que ela namora Flávia. Numa dessas zoações, Aninha fica irada, deixa bem claro que não gosta dessas brincadeiras e sai do grupo. Logo após, comentários surgem, zoando Aninha e sua atitude de sair do grupo. **Você também está nesse grupo. Como você reage?**

- a) Acho um exagero ela ter saído, afinal, todos no grupo têm intimidade, o que permite esse tipo de zoação.
- b) Você não a defende no grupo, mas, no privado procura-a e pergunta se está tudo bem. Além disso, aconselha Aninha a não ligar para a situação.
- c) Confusões como essa são normais e não merecem a minha atenção.

10 - Sarah e Yago são irmãos. Ele tem opinião política de extrema direita, assim como seu pai; ela é muito religiosa: usa um anel de castidade e deseja se casar virgem, como sua mãe lhe ensinou. Ao chegar a uma nova escola, situada numa grande capital, encontram uma realidade totalmente diferente: alunos politizados, pertencentes a vários segmentos religiosos ou assumidamente sem religião. Os irmãos logo são rejeitados pelo novo grupo por não serem “desconstruídos”. **Sendo você também aluno desta escola, de esquerda e sem religião definida, o que pensa a respeito da reação de seus colegas aos irmãos novatos?**

- a) Não penso nada: cada um tem o direito de pensar e de falar o que quiser a respeito do outro.
- b) Penso que rejeitar os novatos não é legal; se eu tivesse coragem, também assumiria a minha postura política que, por acaso, é diferente da maioria. Mas acho melhor ficar na minha para também não ser rejeitado.
- c) Penso que pessoas desse tipo, com pensamentos tão tradicionais, quando decidem vir para uma escola na capital já deveriam estar preparados para uma realidade diferente.

Agradecemos a sua atenção!

Apêndice B - A propagação do bullying no âmbito escolar: o papel do espectador. Pesquisas respondidas - exemplares de cada prédio (primeira e segunda séries)

Figura 1 – Entrevistado do A3, primeira série

"A propagação do bullying no âmbito escolar"
Grupo: Bárbara El Florencio, Bruna Lima, Gabrielly Estigarribia,
Rayssa Vasconcelos, Sarah Signorini, Yago Guedes.
Orientadora: Professora Simone Xavier

- (a) (b) (c) Não sei
sempre falo o que eu acho
e não sei o que a outra pessoa
está pensando.
- (a) (b) (c) Falo o que acho
e não me importo com o que
ele pensa.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.

11. Não sei o que falar, mas não
quero falar nada mais sobre
isso. Não sei o que falar,
mas não quero falar nada
mais sobre isso.

Figura 2 – Entrevistado do A4, primeira série

"A propagação do bullying no âmbito escolar"
Grupo: Bárbara El Florencio, Bruna Lima, Gabrielly Estigarribia,
Rayssa Vasconcelos, Sarah Signorini, Yago Guedes.
Orientadora: Professora Simone Xavier

- (a) (b) (c) Não sei
sempre falo o que eu acho
e não sei o que a outra pessoa
está pensando.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.

11. Na escola, na maioria das
vezes não sei o que falar,
mas não quero falar nada
mais sobre isso. Não sei o
que falar, mas não quero
falar nada mais sobre isso.

Figura 3 – Entrevistado do A2, segunda série

"A propagação do bullying no âmbito escolar"
Grupo: Bárbara El Florencio, Bruna Lima, Gabrielly Estigarribia,
Rayssa Vasconcelos, Sarah Signorini, Yago Guedes.
Orientadora: Professora Simone Xavier

- (a) (b) (c) Não sei
sempre falo o que eu acho
e não sei o que a outra pessoa
está pensando.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.

11. Não sei o que falar, mas não
quero falar nada mais sobre
isso. Não sei o que falar,
mas não quero falar nada
mais sobre isso.

Figura 4 – Entrevistado do A1, segunda série

"A propagação do bullying no âmbito escolar"
Grupo: Bárbara El Florencio, Bruna Lima, Gabrielly Estigarribia,
Rayssa Vasconcelos, Sarah Signorini, Yago Guedes.
Orientadora: Professora Simone Xavier

- (a) (b) (c) Não sei
sempre falo o que eu acho
e não sei o que a outra pessoa
está pensando.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.
- (a) (b) (c) Não sei
de modo, não sei o que
falo, mas não quero
falar nada mais sobre isso.

11. Não sei o que falar, mas não
quero falar nada mais sobre
isso. Não sei o que falar,
mas não quero falar nada
mais sobre isso.

A tecnologia na formação cultural e acadêmica das crianças

Bruno de Brito Castro, Eric Gomes Rodrigues,
Gabryel Henryque Azevedo de Almeida, Lucas Souza Schaedler e
Maurício Amaral Pereira¹

Charles Soares Pimentel²

RESUMO

Este trabalho propõe uma atividade de Robótica Educacional com robôs feitos de material reciclável, e o recurso de Programação Visual em Blocos, como agentes impulsionadores para introduzir conceitos de Pensamento Computacional na educação básica. Um estudo de caso com crianças foi conduzido para avaliar a abordagem proposta.

Palavras-chave: tecnologias educacionais; pensamento computacional.

I • INTRODUÇÃO

O uso das novas tecnologias tem conquistado cada vez mais espaço no cenário acadêmico, progredido e se renovado, gerando variados conteúdos educacionais. Os recursos tecnológicos têm se tornado acessíveis e deixaram de ser um diferencial para poucos, transformando-se em algo encontrado nas diversas camadas sociais.

Saber lidar com os meios digitais é um importante requisito para ingressar no mercado de trabalho, pois esse recurso se desenvolveu a ponto de inserir-se em diversas áreas da sociedade. Seu domínio tem se tornado necessário cada vez mais cedo. As novas tecnologias estão andando a passos largos, e a educação não tem ficado de fora desse movimento.

Plataformas de Programação Visual por meio de blocos de encaixar (QUEIROZ, 2016), tais como o ScratchJr do Massachusetts Institute of Technology - MIT (Figura 1 – Anexo A) e o DuinoBlocks for Kids da da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (Figura 2 – Anexo A) são iniciativas que estimulam as crianças a se envolverem de maneira didática e lúdica com os meios digitais e serem inseridas no estudo de programação de forma prazerosa, estimulando o pensamento computacional.

O objetivo deste trabalho consiste em observar se a utilização dessas plataformas cria maior engajamento do público infantil.

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2016-2018.

² Professor de Matemática, especialista em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação e orientador deste grupo de pesquisa.

2 • METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizado estudo de caso, com abordagem qualitativa. Na fase exploratória, iniciamos nossa pesquisa com uma revisão bibliográfica sobre as gerações Z e Alpha (GERAÇÃO, 2017), a transição dos três erres da educação no século XX (*Reading, wRiting and aRithmetic*)³ para o quarto erre no século XXI (*algoRithm*)⁴ (WING, 2016), até chegarmos ao recurso da programação em blocos com a plataforma ScratchJr.

A partir de então, o foco do trabalho foi delimitado para a programação em blocos com crianças. Para a introdução à programação de sensores e atuadores de robótica, foi utilizada a plataforma DuinoBlocks For Kids (QUEIROZ, 2016), plataforma inspirada no ScratchJr.

Para se estudar mais a fundo as questões citadas acima, foram realizadas três oficinas em três semanas consecutivas do mês de setembro de 2017. A atividade foi desenvolvida com quatro crianças que moram no *campus* da Escola Sesc de Ensino Médio, filhos de professores da instituição, com idades entre 9 e 12 anos.

No primeiro encontro (Figura 1 – Apêndice B), os participantes presentes começaram a trabalhar com a Plataforma ScratchJr. Nesse encontro, as crianças aprenderam comandos de programação tais como repetição e condicional.

No segundo encontro (Figura 2 – Apêndice B), elas trabalharam com o *software* DuinoBlocks For Kids, para dessa vez aplicar a programação com blocos associada à robótica, em que estava presente uma *caixa mágica* (Figura 3 – Apêndice B) com alguns sensores e atuadores ligados a uma placa Arduino.⁵

No terceiro, e último encontro (Figura 4 – Apêndice B), ocorreu aplicação do que fora aprendido nas reuniões anteriores, com uma atividade envolvendo robôs feitos de materiais recicláveis e sensores.

3 • RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que pôde ser observado após esses encontros é que os participantes, todos nascidos no século XXI (a geração Z) conseguem aprender a linguagem de programação muito facilmente, o que aponta para corroborar com a ideia de que as gerações mais novas estão apresentando tendência a aprender com facilidade quaisquer dispositivos ligados à programação e ao pensamento computacional (WING, 2017). Diante da grande facilidade apresentada pelas crianças no aprendizado dos conteúdos trabalhados, observa-se que os indivíduos de gerações anteriores apresentam maior dificuldade do que os nativos digitais para desenvolverem os mesmos aprendizados na área da tecnologia digital.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de pesquisa teve como finalidade saber qual a relação entre as crianças e a tecnologia, para isso, utilizamos as plataformas Scratch Jr. e DuinoBlocks for Kids. Após realizarmos as atividades, ficou perceptível que as crianças têm muito mais facilidade para aprender do que as

³ Ler, escrever e conhecimentos de aritmética.

⁴ Algoritmo.

⁵ Plataforma de prototipagem eletrônica de *hardware* livre e de placa única, projetada com um microcontrolador.

gerações passadas, podendo ser com relação a leitura ou até mesmo o entendimento sobre as tecnologias atuais por nascerem inseridos neste contexto tecnológico.

Ao final dos três encontros, foi observada uma notável adaptabilidade das crianças a novas linguagens digitais. Esse método de pensamento, proporcionado pela experiência da Programação Visual por meio de blocos, dá habilidades às crianças de, por exemplo, lidar com *softwares* para diferentes finalidades, e utilizá-los de maneira criativa.

REFERÊNCIAS

GERAÇÃO Alpha é mais inteligente. Disponível em: <<http://paisefilhos.com.br/noticias/geracao-alpha-e-mais-inteligente>>. Acesso em: out. 2017.

QUEIROZ, Rubens L.; SAMPAIO, Fabio F.; SANTOS, Mônica P. dos. DuinoBlocks4Kids: Ensinando conceitos básicos de programação a crianças do Ensino Fundamental I por meio da Robótica Educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO CBIE, 6., 2017, Recife. **Anais...** Recife: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. p. 25-34. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/viewFile/7360/5156>>. Acesso em: set. 2018.

RODRIGUES, J. A.; BARBOSA, P. R.; BRITO, A. F. Aplicações multimídia em inovações tecnológicas no ensino de programação de computadores. In: WORKSHOP DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO-WEI, 8., 2000, Curitiba. **Anais** do XX Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. Curitiba: SBC/PUCPR, 2000. CD-Rom.

WING, J. Computational Thinking: what and why. **The Link** – The magazine of Carnegie Mellon University's School of Computer Science, Pittsburg, 2011. Disponível em: <<http://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why>>. Acesso em: 29 out. 2017

WING, J. Pensamento Computacional – Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711/pdf>>. Acesso em: set. 2018.

APÊNDICE

Apêndice A - Interfaces das plataformas de Programação Visual em bloco usadas na oficina

Figura 1 – Interface da plataforma ScratchJr da MIT

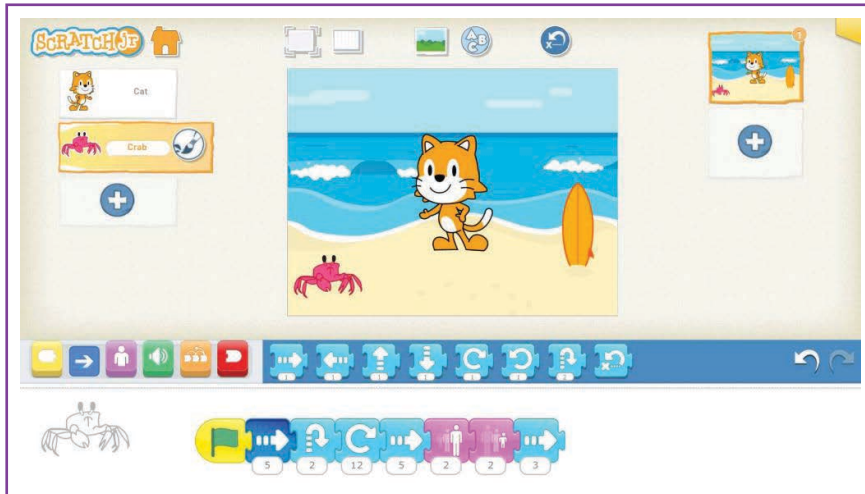
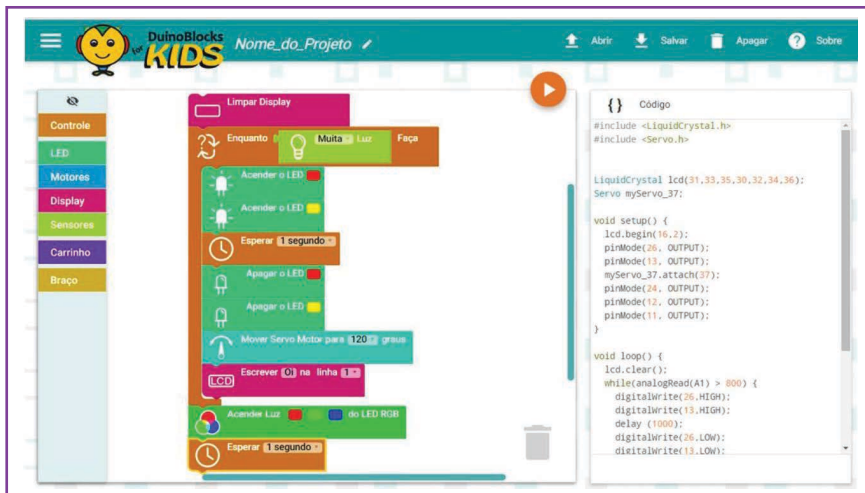


Figura 2 – Interface da plataforma DuinoBlocks for Kids da UFRJ



Apêndice B - Imagens das oficinas realizadas em setembro de 2017

Figura 1 – Primeira oficina realizada com Scratch Jr



**Figura 2 – Segunda oficina realizada com DuinoBlocks for Kids |
Programação dos sensores da caixa**



Figura 3 – Caixa Mágica para Programação de Sensores e Atuadores



Imagem 4 – Terceira oficina realizada com DuinoBlocks for Kids – Programação dos Robôs feitos de Materiais Recicláveis



Eva e Lilith: duas faces da mesma mulher? A institucionalização do arquétipo Eva-Deméter como negação da Lilith-Afrodite presente em cada mulher

Amanda Cristaldo Neis, Dalva Sdhéverlie de Macedo e Lima,
Evelyn Gabrielle Araujo Picolli e Samily Lima Nogueira¹

Ivanise Martins de Lima²

RESUMO

Este trabalho tem como propósito realizar a análise de situações do contexto histórico no qual as mulheres estavam inseridas, e identificar os fatores que contribuíram para formação dos arquétipos femininos diante desses cenários. No estudo dos arquétipos, é possível correlacionar crenças e mitologias, visto que há personagens da cultura hebraica, como Lilith e Eva, que se assemelham a Afrodite e a Deméter, que compõem parte da utopia grega. A partir da indagação para encontrar analogias entre dois aspectos culturais distintos, procuramos compreender as simbologias existentes nos mitos judaico-cristãos que tratam do momento da criação do homem e da mulher e relacioná-los aos aspectos do feminino que são vivenciados, principalmente por meio dos arquétipos que a psicologia junguiana aborda. Baseamo-nos principalmente em pesquisas bibliográficas e artigos científicos referentes ao tema, com utilização da literatura de Jeffrey Burton Russel e Brooks Alexander (2008), entre outros, e o método fenomenológico de observação. Em nossa pesquisa, objetivamos iniciar a reflexão sobre o tema da atuação feminina na sociedade contemporânea ao observar a carência e relevância da abordagem desse assunto dentro do universo simbólico feminino.

Palavras-chave: mitologia; arquétipo; psicologia.

1 • INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito realizar a análise de situações do contexto histórico e identificar os fatores que contribuíram para formação dos arquétipos femininos. Correlacionamos crenças e mitologias, visto que há personagens da cultura hebraica como Lilith e Eva que se assemelham às deusas gregas Afrodite e Deméter. A partir da indagação para encontrar analogias entre esses aspectos distintos, procuramos compreender as simbologias existentes nos mitos judaico-cristãos que tratam do momento da criação do homem e da mulher, relacionando-os aos aspectos dos arquétipos femininos que a psicologia junguiana aborda.

2 • METODOLOGIA

Utilizamos na elaboração de nosso trabalho, além de levantamento e revisão bibliográfica, que nos auxiliou na realização do processo de identificação de resquícios da personalidade dessas

¹ Alunas da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2016-2018.

² Especialista em Psicopedagogia e Neurociência pedagógica, professora de Geografia e orientadora deste grupo de pesquisa.

figuras míticas na mulher moderna, por meio do que Carl G. Jung chamou de inconsciente coletivo ou arquétipo, a fenomenologia. Esse método de pesquisa, segundo Augusto Triviños (2012), baseia-se no que podemos chamar de idealismo subjetivo e nos conceitos de “redução fenomenológica” e “intencionalidade” cunhados por Edmund Husserl.

3 • RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas primeiras civilizações, a imagem da Grande Mãe como a Energia Universal Geradora e o Útero de Toda Criação era propagada por todos. Diante de uma sociedade em que a colheita era essencial, o papel da mulher era de suma importância, e sua superioridade era inevitável na visão da época. Até mesmo o calendário que orientava e organizava a vida era posse única e exclusiva da mulher: sua menstruação. Nos mitos judaico-cristãos sobre a criação, o reconhecimento da participação do homem no processo de reprodução o colocou como cocriador, dando início ao fim do matriarcado. E a Igreja, nos séculos seguintes, só reforçou ainda mais o patriarcado ao propagar a ideia de demonização da mulher.

O uso do corpo como instrumento de sedução e perdição, a inferioridade e o perigo que a mulher representa foram justificados pela Igreja a partir da criação do mito de Eva, que assegurava a submissão da mulher perante o homem. Ao comer o fruto proibido, Eva trouxe para si o estigma de ser expulsa do paraíso, levando consigo Adão. Esse fato contribuiu para a formação da imagem de “culpabilização” da mulher pela perdição do homem. Mais tarde, a Igreja retomou a estigmatização da mulher ao associá-la às feitiçarias, aos sortilégios e promover uma autêntica “caça às bruxas”. Ainda nesses textos antigos, encontramos outra personagem: Lilith, a primeira esposa de Adão. Lilith, segundo a tradição judaica-cristã, foi a mulher primordialmente oposta a Eva, pois nunca se rendeu ao domínio de Adão. Lilith representa a imagem libertina e sedutora que não reprime as manifestações do desejo feminino, ao contrário de Eva, que se mostra uma mulher retraída sexualmente e submissa.

Essas duas personagens bíblicas nos remetem também às deusas da mitologia grega: Deméter e Afrodite, que em seus traços psicológicos estão de certo modo ligadas à Eva e Lilith. Afrodite, deusa do amor, da sexualidade, beleza e fertilidade, era, sem dúvidas, incomparável a qualquer outra mulher, tanto que foi a personificação do ideal de beleza. Foi considerada também a deusa protetora das prostitutas. Outra personagem importante para nossa análise é a deusa Deméter. Considerada a Mãe Terra, estava relacionada com a agricultura, a fertilidade, sendo também chamada de deusa do casamento, maternidade e do renascimento. Deméter pertence ao mesmo eixo de Afrodite, o eixo do amor, porém, ela representa o amor maternal.

São justamente essas oposições, que nos levaram a questionar se essas díades não seriam a mesma mulher, apresentando faces/arquétipos distintos: uma casta e submissa ao homem e outra independente, dominadora, cônica de seu poder de sedução. A história dessas personagens revela as características simbólicas presentes no inconsciente coletivo de diversas culturas. Jolande Jacobi (2016) ressalta que essas representações simbólicas foram chamadas por Carl G. Jung de arquétipos. Segundo ele, os arquétipos são conjuntos de “imagens primordiais” originadas de uma repetição progressiva de uma mesma experiência durante muitas gerações, armazenadas no inconsciente coletivo. O inconsciente coletivo é parte da consciência do indivíduo, mas resultante da experiência de seus ancestrais, ou seja, não vem de experiência pessoal.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a revolução sexual dos anos 1960 e 1970, os mitos e arquétipos envolvendo a psique feminina e seus instintos se fazem cada vez mais presentes, sobretudo na cultura ocidental, pois expressam características coletivas desse universo simbólico feminino, suas inquietações e reivindicações em uma sociedade marcada pelo domínio patriarcal. Tais conclusões carecem de mais aprofundamento sobre os temas que, individualmente, já se apresentam tão complexos.

Desta maneira, nosso trabalho não vem definir conceitos, e sim apontar questionamentos que nos levem à reflexão do papel da mulher na sociedade, a força e a pertinência da luta por seu empoderamento. Não se trata de representação de mulheres diferentes, e sim de diferentes faces de uma mesma mulher, que atua em diferentes lugares e apresenta características desses diversos mitos/arquétipos. Sensualidade, instinto maternal, rebeldia, submissão, criatividade, cuidado são aspectos que observamos nesses mitos e que não se excluem ou são incompatíveis; em verdade, podem coabitar o universo simbólico de todas as mulheres, pois são diferentes manifestações/faces de seu processo de individuação.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Maria N. A. **As deusas, as bruxas e a Igreja: séculos de perseguição**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2001.
- JACOBI, Jolande. **Complexo, arquétipo e símbolo na psicologia de C.G. Jung**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PIRES, Valéria P. **Lilith e Eva: imagens arquetípicas da mulher na atualidade**. São Paulo: Summus, 2008.
- RUSSELL, J. B.; ALEXANDER, B. **A História da bruxaria**. São Paulo: Aleph, 2008.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa quantitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

Futebol é coisa de menino? Estudo sobre futebol e desigualdade de gênero

Raylson Araújo, Janine Feitosa,
Letícia de Souza Roque, Bárbara Maria Cunha Dalálio,
July Ana dos Santos e Mariza Moura Campos¹

Ana Paula Pontes²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre gênero e esporte, em especial, a relação entre mulher e futebol. A escolha pelo futebol se deve ao fato de o mesmo ter sido, por muitas décadas, uma prática exclusivamente masculina. Refletir sobre as desigualdades de gênero no futebol é também refletir sobre as desigualdades de gênero na sociedade, já que o futebol reproduz normas estabelecidas cultural e socialmente. Foram realizadas leituras de artigos científicos para que o conhecimento acerca do assunto pudesse ser construído; realizamos entrevistas com alunas que fazem parte da equipe de futsal da Escola Sesc de Ensino Médio para, assim, ser possível adentrar em parcela do universo que elas vivenciam. Foi verificada a presença do preconceito dentro do *campus* escolar, ainda que velada, por parte dos estudantes do gênero masculino. Conclui-se, então, que o futebol feminino ainda sofre preconceito, falta de incentivo e visibilidade, seja no ambiente escolar seja como prática esportiva profissional.

Palavras-chave: futebol feminino; relações de gênero; relações de poder.

I • INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade refletir a relação entre gênero e futebol. Partindo do pressuposto que o futebol foi um esporte praticado exclusivamente por homens durante 65 anos, as desigualdades entre os gêneros nessa prática esportiva se tornam evidentes.

Pensar as relações de gênero no futebol contribui para que possamos compreender de que maneira as diferenças entre homens e mulheres organiza o mundo social, ao classificar atividades, qualidades, atributos (físicos e mentais) de forma a hierarquizar tal ordem.

A construção social dos gêneros confere características tanto aos homens como às mulheres, atributos que estariam diretamente relacionados ao sexo biológico. As características masculinas estariam ligadas a racionalidade, controle, virilidade, agilidade, força, coragem e violência, ao passo que as femininas estariam associadas à fragilidade física e emocional, destreza manual e à função social primordial – a reprodução da espécie.

De tal maneira, os elementos supracitados constroem representações sobre o que é ser homem ou mulher e sobre quais papéis sociais a serem desempenhados, quais espaços sociais a serem

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2016-2018.

² Professora de Sociologia, graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestra em Sociologia e Antropologia pela UFRJ e orientadora deste grupo de pesquisa.

ocupados e quais práticas esportivas a serem incentivadas. As relações sociais de gênero são relações de poder que legitimam aquilo que é masculino como fundamental para atuação no mundo público, fazendo os homens ocuparem posições de prestígio e poder. Isso trouxe como consequência, neste caso específico do nosso estudo, ações que limitaram a inclusão das mulheres no futebol.

O futebol teve sua origem na Inglaterra, em 1848, após alunos da Universidade de Cambridge criarem regras para tal esporte. Ele chegou ao Brasil em 1894, por intermédio de Charles Miller (1874-1953), como uma prática vinculada ao lazer da elite masculina. Desde então, já era considerado um esporte violento e, portanto, voltado para homens.

A primeira partida de futebol feminino que se tem notícia no Brasil foi realizada em 1913, disputada entre os times dos bairros da Cantareira e do Tremembé, na cidade de São Paulo. Porém, os primeiros jogos oficiais foram registrados em 1920, mas logo desapareceram, já que tiveram apenas intuito beneficente e dependiam das comunidades religiosas. Mesmo assim, foram repreendidas pelo moralismo da sociedade da época. Em 1941, durante a gestão de Getúlio Vargas, houve a criação do Decreto-lei n. 3.199 que, em seu artigo 54, estabeleceu que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza”. O esporte era considerado violento demais para as mulheres e poderia afetar negativamente a maternidade e a feminilidade.

Os esportes praticados legalmente pelas mulheres seriam, então, tênis, voleibol, críquete, natação e ciclismo sendo os dois últimos praticados de forma “moderada”. Esses esportes eram esportes elitistas. Chegavam, no máximo, até a classe média.

Foi no fim da década de 1980 que as mulheres passaram a se organizar, oficialmente, em clubes e a organizar campeonatos. O Radar F. C., no Rio de Janeiro, foi o primeiro a se destacar e a participar com sucesso de campeonatos internacionais. Mas, sem patrocínio e apoio do Estado, encerrou suas atividades em 1991. Ainda hoje, as dificuldades com patrocínio continuam, as diferenças salariais entre jogadores masculinos e femininos são enormes. Neymar, considerado um dos melhores jogadores do país, recebe salário de R\$ 29 milhões por ano, enquanto Marta, jogadora de futebol reconhecida internacionalmente por seu talento, luta para encontrar um time sólido financeiramente. O incentivo ao esporte precisa avançar, pois ainda permanece a clássica divisão nas aulas de educação física: meninas jogam “queimada” e os meninos, futebol.

2 • METODOLOGIA

Foram feitas entrevistas qualitativas com alunas(os) da Escola Sesc que integram a equipe de futsal. O objetivo foi trazer/relatar experiências das meninas com o esporte tanto na Escola Sesc de Ensino Médio como em outras instituições, visto que cada uma é originária de uma parte diferente do país.

Realizamos também entrevista com os alunos do time denominado Glitter F. C. da mesma escola, composto, em sua maioria, por alunos da terceira série, que procuram questionar a relação entre futebol e um tipo de masculinidade hétero, forte e viril.

Foi realizada uma revisão da literatura, em especial de artigos científicos que investigam a relação entre gênero e a prática do futebol. Acessamos também reportagens sobre futebol feminino com o intuito de analisar quais discursos são produzidos sobre mulheres e futebol.

3 • RESULTADOS E DISCUSSÃO

As alunas entrevistadas da equipe de futebol afirmaram que, nos treinos mistos da equipe de futsal da Escola Sesc, os meninos costumam ajudar no desenvolvimento das habilidades das meninas compartilhando experiências. No entanto, essa ajuda se torna evidente somente em competições internas, nas quais as equipes se aproximam mais da vitória se os jogos dos dois gêneros ganharem.

Ao relatar experiências em outros espaços escolares em jogos mistos, as meninas alegaram que se sentiam humilhadas e inseguras. De acordo com elas, esse sentimento seria oriundo do tratamento inferior que recebem dos colegas, treinadores e da própria família, se comparado à visibilidade e à aceitação que os meninos possuem. O futebol, tradicionalmente, se constituiu como um espaço masculino, e quando passa a ser praticado por mulheres, há o temor, de acordo com as entrevistadas, da perda de seus fundamentos e assim uma “ameaça” à expressão da masculinidade, força e agilidade. Mesmo quando as meninas se mostram hábeis com a bola e chegam ao objetivo do jogo, o gol, os meninos adversários deixam claro que tal proeza só foi possível porque eles não jogaram de fato, mas brincaram de jogar.

Ao relatar suas experiências com o esporte fora da Escola, afirmaram que era raro encontrar escolinhas femininas de futebol em suas cidades. Além de que, mesmo quando conseguiam entrar em escolinhas, era perceptível que o treino dos meninos era mais puxado/laborioso e mais valorizado. Já nas aulas de Educação Física das suas antigas escolas, o futebol era exclusivo para os meninos, enquanto as meninas jogavam outros esportes, principalmente vôlei e queimada.

Por fim, muitas acabaram por não acreditar no próprio potencial, por conta das dificuldades e da falta de incentivo. De tal maneira, em competições, na mídia e em conversas informais sobre futebol, elas se tornaram uma figura invasora de um espaço historicamente reservado aos homens.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorrente das leituras dos artigos científicos e das entrevistas realizadas, percebe-se que o futebol, desde o seu início, foi estabelecido como esporte exclusivamente masculino. Ainda há falta de visibilidade e incentivo ao futebol feminino, fato que limita a atuação profissional das mulheres nesse espaço.

O estímulo desde cedo aos meninos permite que eles se dediquem com o esporte e já cheguem muito mais preparados ao se depararem com tal prática na escola ou em outros ambientes no decorrer da vida.

REFERÊNCIAS

DARIDO, Suraya Cristina. Futebol feminino no Brasil: do seu início à prática pedagógica. **Motriz**. Rio Claro, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-49, 2002. Disponível em: <http://www.ludopedio.com.br/v2/content/uploads/274129_Darido.pdf>. Acesso em: 1 set. 2018.

FRANZINI, Fábio. Futebol é “coisa pra macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882005000200012&lng=en&nrm=i-so>. Acesso em: 1 set. 2018.

Impacto socioeconômico ambiental do desaparecimento de abelhas no Brasil: o que fazer?

Felipe Rangel Godinho Gomes, Gabriel Santana,
Pablo Antonio Ramos Rodrigues e Vinicius Andrade¹

Andrea Castro de Lacerda Cardoso²

RESUMO

As abelhas são os principais agentes polinizadores, tanto dos remanescentes de áreas nativas como das principais plantas cultivadas. As abelhas estão diretamente ligadas ao ecossistema onde ocorrem e são responsáveis por cerca de 40% a 90% da polinização de plantas que produzem semente. Sem contar que de 15% a 30% da alimentação humana poderia ser prejudicada com seu desaparecimento, perdendo variedade e quantidade. Diversos fatores têm vindo a contribuir para o desaparecimento das abelhas, na sua maioria de causas antropogênicas, como o uso indiscriminado de agrotóxico, pesticidas, perda de *habitat* e mudanças climáticas. Algumas doenças causadas por fungos, vírus e ácaros também são responsáveis pelo comprometimento das populações de abelhas melíferas, além do fenômeno de causas desconhecidas, denominado Distúrbio de Colapso da Colônia (Collapse Colony Disorder – CCD). Este estudo constituiu-se de uma revisão bibliográfica e documental de artigos científicos, *sites* de universidade, revistas acadêmicas e palestras de pesquisadores especializados na área por meio da internet. No Brasil, foram encontrados dois possíveis casos de CCD, um no estado de São Paulo e outro em Santa Catarina. Independentemente de tais casos estarem ligados ao CCD ou não, o país ainda sofre com grande perda de abelhas, o que prejudica essas espécies e as produções agrícolas subsequentes. Como o desaparecimento das abelhas é de causa principalmente antropogênica, para que esse problema seja, no mínimo, amenizado, diversas medidas são necessárias, como políticas públicas que promovam a conscientização sobre o uso de agrotóxicos, pesticidas e o incentivo à variedade de culturas (em detrimento de monoculturas que limitam a diversidade de alimentação das abelhas). Sem que se desenvolvam medidas efetivas para a preservação desses organismos, o resultado desencadeará verdadeira catástrofe socioeconômica e ambiental.

Palavras-chave: abelhas; desaparecimento; impacto ambiental; CCD; prevenção.

I • INTRODUÇÃO

As abelhas estão como principais seres polinizadores do reino animal, ocupando o cargo das espécies com maior importância no meio ambiente. O papel de tais animais é tão imprescindível na natureza que cerca de 90% das plantas nativas dependem direta ou indiretamente da polinização realizada por esses seres, sem contar que de 15% a 30% da alimentação humana poderia ser prejudicada com seu desaparecimento, perdendo variedade e quantidade (SANTOS, 2010).

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2016-2018.

² Mestre em Saúde Pública, professora de Biologia e orientadora deste grupo de pesquisa.

O trabalho dessas polinizadoras ajuda o desenvolvimento de biomas ameaçados atualmente, como tundras e pradarias, que preservam uma imensa diversidade biológica animal, vegetal e fúngica, importante para a medicina e farmacêutica, ajudando também a economia. Em todo o mundo, principalmente EUA e Europa, as populações de abelhas têm sofrido imenso declínio, causado pelo fenômeno conhecido como Distúrbio de Colapso da Colônia (*Collapse Colony Disorder – CCD*), caracterizado pelo desaparecimento repentino e massivo, sem causas aparentes, desses importantes polinizadores. Após anos de notícias e informações sobre o CCD em outros países, como nos Estados Unidos e países europeus, foram recebidas as primeiras informações de possíveis casos no Brasil (PIRES et al, 2016).

Por isso, o conhecimento sobre as causas do desaparecimento e as espécies ameaçadas é de grande importância para combater esse grave problema, assim como para encontrar soluções que possam minimizar os efeitos de tal distúrbio ambiental.

2 • METODOLOGIA

Este estudo constituiu-se de uma revisão bibliográfica e documental de artigos científicos, *sites* de universidade, revistas acadêmicas e palestras de pesquisadores especializados na área por meio da internet. A busca foi realizada utilizando as terminologias específicas do tema, como desaparecimento de abelhas. De cada material analisado, foram recolhidas as informações mais confiáveis, relevantes e adequadas ao tema da pesquisa e, posteriormente, uma comparação entre tais dados foi feita para que as conclusões obtivessem a maior precisão possível.

3 • RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, foram relatados dois possíveis casos de CCD, um em São Paulo e outro em Santa Catarina (PIRES et al, 2016). Em Altinópolis, São Paulo, as abelhas *Apis mellifera* enfrentaram sintomas e características do CCD muito parecidas com as observações norte-americanas e europeias. Em Santa Catarina, no ano de 2011, os apicultores perderam cerca de um terço das colmeias devido a esse suposto caso de CCD no Brasil, trazendo milhões de reais em prejuízos. Além disso, há relatos de grandes quantidades de mortes de abelhas da espécie *Apis mellifera*, em estudos desenvolvidos pelo Centro de Estudos de Insetos Sociais da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, em Rio Claro, São Paulo, e pelos membros do Comitê Científico Consultivo de Sanidade Apícola do Mapa.

Independentemente de tais casos serem ou não CCD, o país continua sofrendo perdas de milhares de abelhas, vítimas do uso de pesticidas, fungos, vírus, perda de *habitat* e mudanças climáticas, que prejudicam essas espécies e produções agrícolas subsequentes (IMPERATRIZ-FONSECA et al, 2012).

As mudanças climáticas que ocorrerão nos próximos anos poderão causar modificações na distribuição espacial de várias espécies de abelhas (IMPERATRIZ-FONSECA et al, 2012). Por exemplo, dados de estudos feitos com a espécie *M. scutellaris* mostram que, até 2080, muito espaço poderá ser perdido, enquanto outras espécies, como a *M. bicolor schencki*, podem aparecer em locais onde não existiam antes, invadindo o espaço de espécies locais e prejudicando-as (Anexo A).

Outro fenômeno conhecido como Mal de Outono e supostamente causado pela contaminação por agrotóxicos, proveniente do pólen de fazendas agrícolas, deixa as abelhas praticamente desnorteadas, sem capacidade de retornarem às colmeias. De tanto voarem, ficam desgastadas e caem ao chão até morrer (LORENZETTI; MARQUES, CALDAS). Esse mal desaparece repentinamente e, até o presente, não foi encontrado um determinado tratamento que seja eficaz.

Apesar de certa escassez de registros e, portanto, literatura a respeito do sumiço de abelhas relacionado ao uso de pesticidas, podemos fazer tal relação, já que entre 1964 e 2004 o consumo de agrotóxicos no país aumentou em 700% (SPADOTTO et al, 2004) e, conseqüentemente, os relatos sobre o desaparecimento desses seres polinizadores também. Além disso, vários pesticidas utilizados tiveram seus malefícios para com as abelhas confirmados, o que pode comprovar tal hipótese (Anexos B e C).

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados coletados, o desaparecimento das abelhas é causado principalmente por influência antropogênica, tanto diretamente como indiretamente. Mudanças climáticas, uso de pesticidas neonicotinóides, desmatamento e monocultura vêm acarretando a dizimação de várias espécies de abelhas. Para que esse problema seja resolvido, diversas políticas públicas que promovam a conscientização do uso de agrotóxicos e pesticidas precisam ser implementadas. Novos métodos de contenção de pragas, como o controle biológico, que promovam a variedade de culturas (em detrimento de monoculturas que limitam a diversidade de alimentação das abelhas), a agrofloresta e medidas que diminuam a velocidade das mudanças climáticas, também são fundamentais para a preservação desses importantes polinizadores. Sem que se desenvolvam medidas efetivas para a preservação desses organismos, o resultado desencadeará uma verdadeira catástrofe socioeconômica e ambiental.

REFERÊNCIAS

IMPERATRIZ-FONSECA, Vera Lúcia. Serviços aos ecossistemas, com ênfase nos polinizadores e polinização. **Biota Neotrop.**, Campinas, v. 10, n. 4, p. 59-62, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bn/v10n4/08.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

IMPERATRIZ-FONSECA, Vera Lúcia et al. Influência das alterações climáticas sobre a distribuição de algumas espécies de *Melipona* no Brasil. IN: SARAIVA, Antônio M. (Org.). **Polinizadores no Brasil: contribuição e perspectivas para a biodiversidade, uso sustentável, conservação e serviço ambientais**. São Paulo: Edusp, 2012. p. 349-360. Disponível em: <<http://bdpi.usp.br/item/002304983>>. Acesso em: set. 2018.

LORENZETTI, Emi R.; MARQUES, Paloma; CALDAS, Rafael G. Microbiologia do mel. Disponível em: <<http://www.portaldahorticultura.xpg.com.br/Microbiologiamel.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2018 .

NUNES, José P.; FREITAS, Breno. Efeitos letais dos pesticidas agrícolas sobre polinizadores e perspectivas de manejo para os agroecossistemas brasileiros. **Oecologia Australis**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 266-281, 2010.

PIRES, Carmem S. S. et al. Enfraquecimento e perda de colônias de abelhas no Brasil: há casos de CCD? **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, Brasília, DF, v. 51, p. 422-442, 2016.

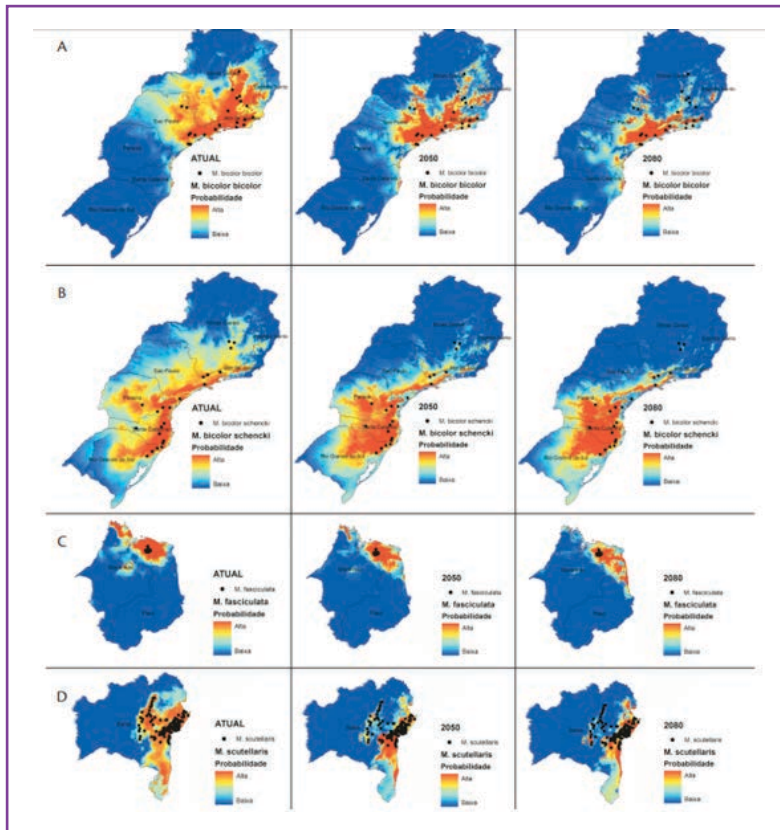
SANTOS, Aline B. Abelhas nativas: polinizadores em declínio. **Natureza On Line**, Espírito Santo, v. 8, p. 103-106, 2010. Disponível em: <http://www.naturezaonline.com.br/natureza/conteudo/pdf/01_santosab_103106.pdf>. Acesso em: 1 set.2018.

ROSA, Annelise S. O uso de pesticidas e suas potenciais conseqüências para populações de abelhas. Ribeirão Preto, 2015. 143 f. **Dissertação** (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Entomologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59131/tde-31082014.../TESECORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 1 set. 2018

SPADOTTO, C. A. et al. **Monitoramento do risco ambiental de agrotóxicos: princípios e recomendações**. Jaguariúna: Embrapa Meio Ambiente, 2004. (Embrapa Meio Ambiente. Documentos 42). Disponível em: <http://www.cnpma.embrapa.br/download/documentos_42.pdf>. Acesso em: 1 set. 2018.

APÊNDICE

Anexo A



Fonte: IMPERATRIZ-FONSECA et al. (2012)

Anexo B

INSETICIDAS TESTADOS	ESPÉCIE	INSETICIDAS TESTADOS	ESPÉCIES
Abamectina	<i>Apis mellifera</i>	Abamectina*	<i>Melipona quadrifasciata</i>
Acetato		Acetato*	<i>Trigona spinipes</i>
Ácido Bórico		Ácido Bórico*	<i>Scaptortigona postica</i>
Bacillus thuringiensis (B.t.)		Bacillus thuringiensis (B.t.)*	<i>S. tubiba</i>
Bifenthrin		Carbaril	<i>T. spinipes</i>
Buprofezina		Cipermetrim	
Carbofenotion		Deltametrina*	<i>S. tubiba</i>
Cartap			<i>M. quadrifasciata</i>
Cihexatina		DDT	<i>M. quadrifasciata</i>
Deltametrina			<i>S. postica</i>
DDT		Dicrotofós	<i>T. spinipes</i>
Enxofre		Dieldrin	
Espinosade		Espinosade*	<i>M. quadrifasciata</i>
Espirodiclofeno		Endusulfan	<i>T. spinipes</i>
Fipronil		Fenvalerate	
Flonicamide		Fipronil	<i>S. postica</i>
Imidaclopride	<i>A. mellifera africanizada</i>		<i>Tetragonisca angustula</i>
Lindane			<i>T. fiebrigi</i>
Lufenurom		Heptaclo	<i>T. spinipes</i>
Malathion		Lindane*	
Metamidofós		Malatium	<i>S. tubiba</i>
Metidationa			<i>T. angustula</i>
Metil paration			<i>T. fiebrigi</i>
Piriproxifeno			<i>T. spinipes</i>
Propargito		Metamidofós*	<i>M. quadrifasciata</i>
Tebufenozida		Metomil	<i>T. spinipes</i>
Tetradifona		Neem	<i>T. angustula</i>
Tiamethoxan			<i>T. fiebrigi</i>
		Paration	<i>T. spinipes</i>
		Permetrim	
		Tiametoxam*	<i>T. angustula</i> <i>T. fiebrigi</i>
		Tricloform	<i>S. tubiba</i>

Fonte: SPADOTTO et al. (2004)

Anexo C

GRUPO QUÍMICO		SÍTIO DE AÇÃO	PRINCIPAIS EFEITOS SOBRE ABELHAS
Carbamatos	Cloridrato de probapocarbe, iprovalicarbe e oxamyl.	Inibidores de acetilcolinesterase	<ul style="list-style-type: none"> - Forrageamento precoce (Mackenzie & Winston, 1989); - Redução da sobrevivência da prole (Stoner et al., 1985); - Decréscimo na produção de favo e na postura de ovos (Walker et al., 1979); - Emergência de adultos com asas pequenas e deformadas (Atkins & Kellun, 1986).
Organofosforados	Acefato, cadusafós, clorpirifós, diazinona, dimetoato, dissulfotom, etiona, etoprofós, fenamifós e fenitrotiona.		
Piretróides	Acrinatrina, aletrina, alfa-cipermetrina, beta-ciflutrina, beta-cipermetrina, bifentrina, ciflutrina, cipermetrina, d-aletrina e deltametrina.	Moduladores de canais de sódio	<ul style="list-style-type: none"> - Perda de memória (Mamood & Ealker, 1990); - Desorientação (Vandame et al., 1995); - Decréscimo do forrageamento (Le Blanc, 1985); - Redução na postura de ovos (Tasei et al., 2000); - Repelência às flores (Rieth & Levin, 1988; Shires et al., 1984).
Neonicotinóides	Acetamiprido, clotianidina, dinotefuram, imidacloprido, tiacloprido e tiametoxam.	Agonistas de receptores nicotínicos de acetilcolina	<ul style="list-style-type: none"> - Perda de memória (Decourtye et al., 1999); - Decréscimo na produção de prole (Tasei et al., 2000).

* Texto copiado na íntegra, incluindo referências.

Os organismos transgênicos do ponto de vista social

Emanuel Gualberto Fonte, Henrique Müller da Silva,
Lucas Gabriel Farias Raiol, Matheus Silva Melo de Oliveira,
Miguel Kanda Cardozo, Paulo Patrick Costa e
Rafael Santos Albuquerque¹

Gisele Cantalice Salomão da Silva²

RESUMO

Os organismos geneticamente modificados vêm ganhando popularidade no mundo inteiro desde a aprovação de seu comércio, em 1988. No Brasil, há receio muito grande sobre o consumo dos alimentos transgênicos, visto que não há ainda dados concretos quando se trata de seus benefícios e/ou malefícios à saúde humana; entretanto, eles se apresentam como uma vantagem tanto econômica como social. O consumo consciente se mostra necessário para que os alimentos e seus efeitos sejam conhecidos pelo consumidor. Esse trabalho teve como objetivo pesquisar o conhecimento e o ponto de vista de uma parcela da população do entorno da Escola Sesc de Ensino Médio sobre os alimentos transgênicos. A pesquisa é quantitativa e teve como resposta o contraste social quando se trata do conhecimento, ainda que bruto, sobre os transgênicos. Com base nos resultados obtidos, é possível afirmar que a população ainda é pouco informada sobre os transgênicos, e que alguns fatores, como salário, formação e análise de rótulos, são determinantes nessa falta de ciência.

Palavras-chave: alimentos transgênicos; representação social.

I - INTRODUÇÃO

A biotecnologia é uma ciência que vem se destacando desde o século passado por sua grande utilidade e variabilidade de funções. Segundo definição da ONU, biotecnologia significa qualquer aplicação tecnológica que utilize sistemas biológicos, organismos vivos, ou seus derivados para fabricar ou modificar produtos ou processos. Um de seus principais produtos é a soja transgênica, um produto com baixo preço de produção e variedade na formação de produtos secundários e terciários.

No Brasil, o consumo e a produção de transgênicos só foram aprovados em 2013, e rapidamente se espalharam na composição dos produtos nas prateleiras de mercados de todo o país. Com tantos alimentos transgênicos no mercado, cabem alguns questionamentos: a população brasileira, ou pelo menos uma parte dela, sabe que consome alimentos transgênicos em seu dia a dia? Sabe identificá-los? Sabe sobre seus possíveis efeitos? Dessa forma, o objetivo da pesquisa é retratar o conhecimento de uma parte da população da Zona Oeste do Rio de Janeiro a respeito dos produtos consumidos e seu nível de informações sobre tais produtos. Além disso, também se pretende

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2016-2018.

² Coordenadora de série, professora de Química, licenciada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e orientadora deste grupo de pesquisa.

avaliar o conhecimento dos consumidores com relação aos transgênicos associados a identificação, saúde, bem como sua influência nos hábitos alimentares.

2 • METODOLOGIA

Foram entrevistados 87 consumidores em um hipermercado localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro. A elaboração e a aplicação do questionário utilizado na entrevista seguiram os passos descritos na Figura 1 do Anexo. Foram elaboradas questões acerca de escolaridade, renda familiar, profissão, idade, gênero, assim como questionamentos sobre conhecimentos relativos a interpretação de rótulos ou conhecimentos prévios a respeito de transgênicos (ver Apêndice A). A pesquisa tem matriz quali-quantitativa, em que se abordam resultados descritivos e gráficos em perguntas direcionadas à compreensão do conhecimento dos entrevistados acerca do assunto. Para a apresentação dos resultados, foram utilizadas médias aritméticas e percentuais, gerando resultados em gráficos e em tabelas, com auxílio do programa Microsoft Office Excel.

3 • RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na realização da pesquisa, foram obtidos diversos dados relacionados à percepção social da população a respeito de organismos transgênicos. Foram levados em consideração quesitos como renda familiar, análise de rótulos, conhecimento sobre transgênicos, a forma com que os indivíduos adquiriram conhecimento sobre organismo geneticamente modificado (OGM) e organismo transgênico (OT) e o nível de escolaridade. O mais relevante para a continuidade da pesquisa foi o último item citado, que mostrou a discrepância de conhecimento entre quem possui ensino superior completo e aqueles que nem chegaram a completar o ensino médio. Alguns resultados encontram-se nos Apêndices, sob a forma de gráficos e porcentagens para facilitar a análise.

Participaram do questionário 87 pessoas, das quais cerca de 40 possuíam ensino superior completo. De acordo com os dados apurados, mais de 90% dos entrevistados com ensino superior completo já ouviram falar em transgênicos, e cerca de 70% são capazes de identificar um organismo transgênico baseados no rótulo do produto em questão. Em contrapartida, em níveis de escolaridade mais baixos, o conhecimento e a identificação de OT caem muito. Para exemplificar, de 18 entrevistados que tinham apenas ensino médio completo, somente 45% demonstraram conhecimento básico sobre os transgênicos e apenas um entrevistado se mostrou capaz de identificar OT pela análise de rótulos. Segundo os dados, 49% dos entrevistados analisam os rótulos dos produtos que consomem, desses, 86% apresentaram conhecimento básico sobre OT, comprovando, assim, que a análise e o entendimento acerca dos rótulos de produtos podem auxiliar na identificação dos transgênicos. Dentro das apurações, subteve-se que quanto maior a renda do indivíduo, maior é seu interesse/conhecimento sobre OT, já que 57% dos entrevistados diziam receber mais que três salários mínimos, e esses foram a maior parcela dentre os que responderam possuir conhecimento sobre OT.

Para a obtenção do índice de conhecimento básico sobre OGM e OT, segundo as respostas analisadas, os meios mais eficientes, ou mais usados, foram televisão e revistas/jornais. Destaca-se ainda que menos de 15% dos entrevistados disseram conhecer tais organismos via estudos, retomando novamente a ineficiência de ensino sobre essa área das ciências naturais; talvez pela recente utilização de OT nos produtos consumidos no Brasil, ainda não tenha chegado de maneira eficiente em sala de aula. Também segundo a avaliação, é possível compreender que uma grande maioria não continuaria a consumir um alimento se descobrisse que é de origem transgênica. Tal dado revela que, apesar de parte da população ter noção do que se trata OT e OGM, a maioria não

conhece os efeitos ou possíveis benefícios, demonstrando a pouca eficiência de ensino sobre o assunto e/ou a falta de curiosidade acerca do tema.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa, fica clara a necessidade de uma melhor divulgação dos OTs a fim de manter o consumidor informado de forma eficiente sobre o que são os organismos geneticamente modificados, tal como sua identificação e percepção de seus efeitos. Conclui-se que a ineficiência dos meios de ensino relacionados a essa área do conhecimento influencia diretamente na aquisição de alimentos e sua consequente ação sobre o consumo consciente. Enfatiza-se a necessidade de melhorar a forma de informar o consumidor sobre os avanços biotecnológicos para maior gama de informações sobre seus efeitos na saúde e/ou para promover o consumo inteligente.

REFERÊNCIAS

AAKER, David et al. **Marketing research**. 7. ed. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2001.

ALVES, Gilcean S. A biotecnologia dos transgênicos: precaução é a palavra de ordem. **Holos**, ano 20, p. 1-10, out. 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Gilcean_Alves/publication/270409407_A_BIOTECNOLOGIA_DOS_TRANSGENICOS_PRECAUCAO_E_A_PALAVRA_DE_ORDEM/links/568d1bc008aeecf87b216146.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

BIOTECNOLOGIA. Desenvolvido pelo Instituto de Ciência e Tecnologia da Unifesp, São José dos Campos. 2012. Apresenta informações sobre a universidade e grupos de pesquisa relacionados à área de biotecnologia. Disponível em: <http://www.sjc.unifesp.br/biotec_ict/?page_id=46>. Acesso em: 24 ago. de 2017.

EMBRAPA. Desenvolvido pela HYPERLINK, o site da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, faz parte do Ministério da Agricultura, pecuária e Abastecimento. 2018. Apresenta informações sobre cursos, pesquisa e projetos na área de agricultura e pecuária. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

FERREIRA, Paulo C. G. Transgênicos e produtividade na agricultura brasileira. **Hist. cienc. Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 509-515, out. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-5970200000300020-0&lng=pt&nrm=iso&lng=pt>. Acesso em: 7 maio 2017.

GUIVANT, Julia S. Transgênicos e percepção pública da ciência do Brasil. **Ambiente & Sociedade** – Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 81-103, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/asoc/v9n1/a05v9n1.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MICROSOFT OFFICE EXCEL. Versão 2016.

MÜLLER, Heitor O.; AMARAL, Sérgio T. Os alimentos transgênicos, a dignidade da pessoa humana e o direito do homem à alimentação. **Etic – Encontro de Iniciação Científica**, Presidente Prudente, v. 4, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1714/1642>>. Acesso em: 31 abr. 2017.

PAZ, Viviane C.; PILAU, Newton C. Biotecnologia na produção de alimentos geneticamente modificados: manipulação genética e bioética. **Justiça do Direito**, Passo Fundo, v. 28, n. 2, p. 439-459, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rjd/article/viewFile/4851/3279>>. Acesso em: 5 maio 2017.

RODRIGUES, Maria R. A. **Biodireito**: alimentos transgênicos. 1. ed. São Paulo: Editora Lemos e Cruz, 2003.

APÊNDICE

Apêndice A - Questionário utilizado na entrevista



Nome: _____ Idade: _____
 Ocupação: _____
 Gênero: _____
 Data: ____ - ____ - ____



Questionário - Pesquisa em ação 2017 - Transgênico

- 1 - Renda familiar média:
 Não possuo renda
 Menor que 1 salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 3 a 4 salários mínimos
 Maior que 5 salários mínimos

- 2 - Nível de Escolaridade:
 Fundamental Incompleto
 Fundamental Completo
 Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo
 Superior Incompleto
 Superior Completo

- 3 - Qual critério você utiliza para a escolha dos alimentos?
 Preço
 Qualidade
 Marca
 Não sei
 Outro: _____

- 4 - Você costuma analisar o rótulo dos alimentos que você consome?
 Sim
 Não
 Às vezes
 Prefiro não opinar

- 5 - Você já ouviu falar sobre alimento transgênico?
 Sim
 Não

- 6 - Como você analisa seu conhecimento de transgênicos?
 Conheço bem
 Apenas ouviu falar
 Estudo sobre
 Não conheço

- 7 - Como você ficou sabendo sobre alimentos transgênicos?
 Estudos
 Alguém me falou sobre
 Redes sociais
 Televisão
 Revistas e/ou jornais
 Outros: _____

- 8 - Você sabe identificar os alimentos transgênicos através dos rótulos?
 Sim
 Não

- 9 - Se você soubesse que algum dos alimentos que você consome fosse transgênico, você continuaria a consumi-lo?
 Sim
 Não
 Não sei

- 10 - Você acredita que transgênicos possam prejudicar a saúde do consumidor?
 Sim, como _____
 Não, por quê _____

- 11 - O que os transgênicos são para você?



Apêndice B - Conhecimento sobre alimentos transgênicos

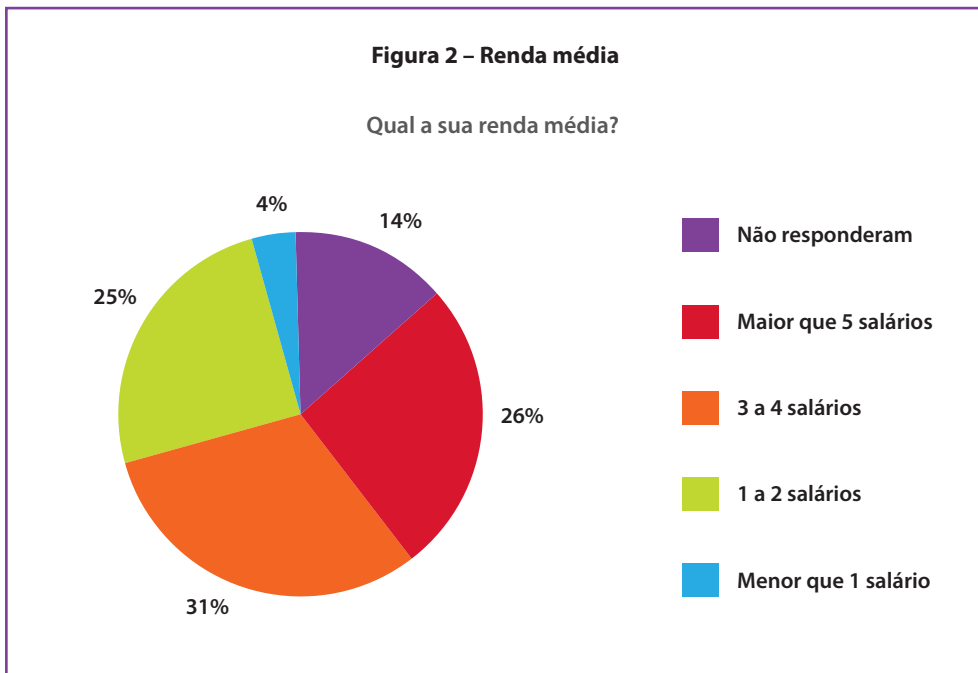
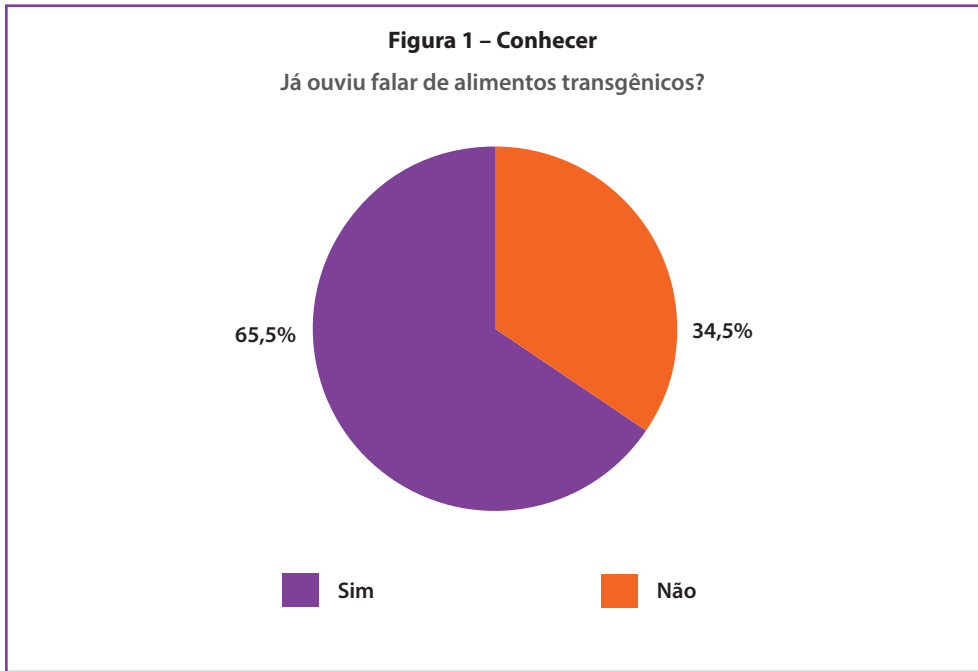


Figura 3 – Origem do conhecimento

Como ficou sabendo sobre organismos transgênicos?

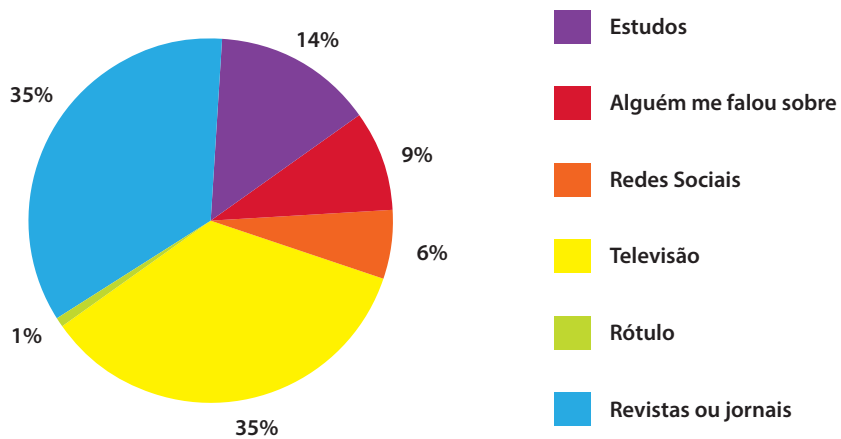


Figura 4 – Leitura e análise de rótulos

Costuma analisar rótulos de produtos que consome?

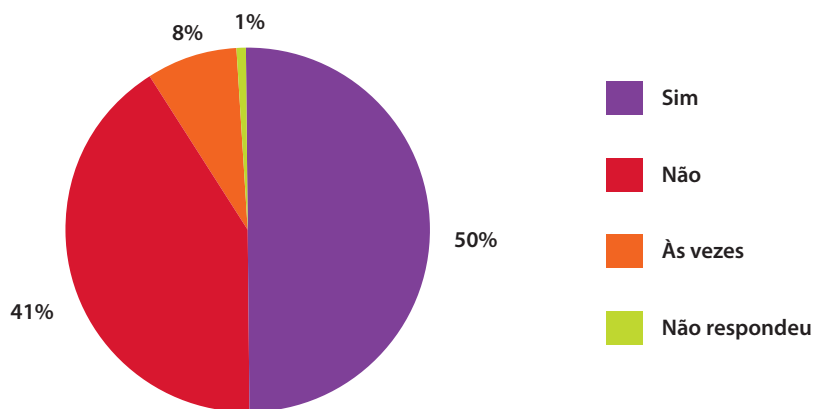
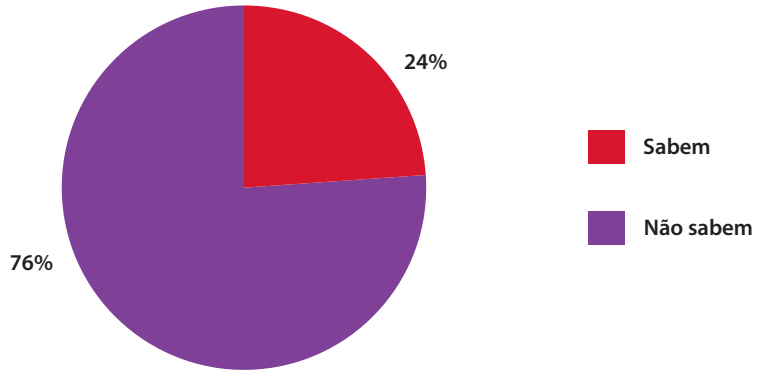




Figura 5 – Identificação de OT's nos rótulos

Dos que analisam os rótulos, quantos sabem identificar OT's nos rótulos?



ANEXO

Figura 1 – Passos para elaboração de um questionário

ETAPA	PASSOS
Planejar o que vai ser mensurado	Evidenciar os objetivos da pesquisa
	Definir o assunto da pesquisa em seu questionário
	Obter informações adicionais sobre o assunto da pesquisa a partir de fontes de dados secundários e pesquisa exploratória
	Determinar o que vai ser perguntado sobre o assunto da pesquisa
Dar forma ao questionário	Para cada assunto, determinar o conteúdo de cada pergunta
	Decidir sobre o formato de cada pergunta
Texto das perguntas	Determinar como as questões serão redigidas
	Avaliar cada uma das questões em termos de sua facilidade de compreensão, conhecimentos e habilidades exigidos, e disposição dos respondentes
Decisões sobre seqüenciamento e aparência	Dispor as questões em uma ordem adequada
	Agrupar todas as questões de cada subtópico para obter um único questionário
Pré-teste e correção de problemas	Ler o questionário inteiro para verificar se faz sentido, e se consegue mensurar o que está previsto para ser mensurado
	Verificar possíveis erros no questionário
	Fazer o pré-teste no questionário
	Corrigir o problema

Fonte: Aaker et al. (2001)

Psicopatia e cinema: onde os fracos não têm vez: estudo sobre modos de endereçamento e representações sociais

Gabriela Vídori, Guilherme França Martins,
Maria Eduarda, Marcelo de Oliveira Vieira e
Victória Macedo Perin¹

Edir Figueiredo de Oliveira Teixeira de Mello²

RESUMO

A pesquisa se constitui em um esforço de compreensão acerca da forma como são retratados em obras cinematográficas indivíduos com transtornos de personalidade. Nesse sentido, o objetivo do trabalho é analisar como as obras fílmicas representam/constroem essas personagens acometidas de tais distúrbios, mais especificamente psicopatas e sociopatas, e como isso influencia na percepção do espectador. Embora as pesquisas que relacionam cinema e psicopatia estejam se ampliando, a literatura sobre o tema ainda é escassa. Verifica-se também que, geralmente, elas se apoiam em dois eixos básicos: ora persiste análise de personagem único, ora se dá a abordagem médica como modelo paradigmático da construção dos personagens. Importa, assim, compreender como o cinema representa personagens psicopatas, mas também se essas representações se alinham à visão do espectador. Acredita-se, pois, que a originalidade da proposta está em justamente priorizar a visão do público com relação à construção das personagens.

Palavras-chave: psicopatia; cinema; representações sociais; modo de endereçamento; comportamento; subjetividade; teorias do cinema.

I • INTRODUÇÃO

Este trabalho se constitui em um esforço de compreensão acerca da forma como são retratados em obras cinematográficas os indivíduos com transtornos de personalidade. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar como as obras fílmicas representam/constroem essas personagens acometidas de tal problema, mais especificamente psicopatas e sociopatas, e como isso influencia na percepção do espectador.

A definição do objeto de pesquisa levou-nos a construir um conjunto de questões que orientarão o desenvolvimento da pesquisa. Como são representados os personagens psicopatas/sociopatas no cinema? As representações produzidas correspondem à visão do espectador? De que maneira tais representações podem influenciar/modificar a percepção do público.

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2016-2018.

² Coordenadora-geral de Ciências Humanas, doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e orientadora deste grupo de pesquisa.

Embora as pesquisas que relacionam cinema e psicopatia estejam se ampliando, a literatura sobre o tema ainda é escassa. Verifica-se também que, geralmente, elas se apoiam em dois eixos básicos: ora persiste análise de um personagem único, ora se dá abordagem médica como modelo paradigmático da construção dos personagens.

Algumas obras, entretanto, têm lançado luz sobre aspectos que consideramos importantes. Elizabeth Ellsworth (2001), por exemplo, afirma que há um “modo de endereçamento” em toda obra, seja ela literária, cinematográfica ou teatral. Nesse sentido, analisa que os filmes visam e imaginam determinados públicos, podendo interferir na construção do personagem para personificá-lo de uma forma mais atraente para o espectador.

Os trabalhos de Serge Moscovici (2009) e sua teoria das representações sociais têm influenciado muitas pesquisas sobre o tema. A discussão proposta pelo autor nos ajuda a pensar na forma como os sujeitos interpretam o mundo e orientam suas ações e comportamentos a partir de tal interpretação.

Nesse sentido, o que importa para nós é justamente compreender como o cinema representa personagens psicopatas, mas também se essas representações se alinham à visão do espectador. Acreditamos, pois, que a originalidade de nosso trabalho está em justamente priorizar a visão do público com relação à construção das personagens.

2 • METODOLOGIA

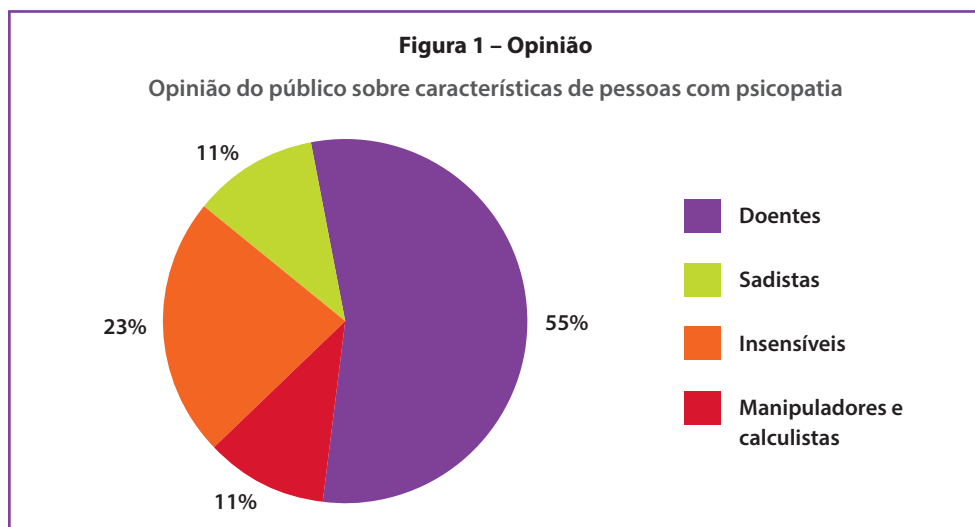
Com efeito, privilegiamos como fulcro da pesquisa a análise de quatro obras cinematográficas consideradas por nós como referências no tema. São elas: o clássico *Psicose*, *O silêncio dos inocentes* e, mais recentemente, *Precisamos falar sobre Kevin*, além do drama *Onde os fracacos não têm vez*.

Optamos também pela realização de entrevistas com professores e estudantes de uma escola de Ensino Médio do Rio de Janeiro a fim de compararmos as percepções diversas relacionadas com a questão da psicose.

3 • RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das obras fílmicas citadas, podemos perceber que a imagem projetada do psicopata é idealizada. Referimo-nos à condição caricatural personificada do perverso, assassino, sádico, calculista, apático, manipulador. Como exemplo, citamos o clássico psicopata de Hitchcock, Norman Bates, bem como Hannibal Lecter, interpretado pelo premiado ator Anthony Hopkins.

As entrevistas realizadas corroboram com essa perspectiva. A maior parte dos entrevistados apontaram características que correspondem àquelas representadas nos filmes. Conforme pudemos verificar ao cotejarmos os dados:



Das 17 pessoas entrevistadas, cerca de 80% apontaram como traço fundamental do psicopata a “falta de sentimentos”, a “atitude calculista”, “a loucura”. Também se verificou que a grande maioria dos entrevistados utilizou como exemplo personagens emblemáticos da filmografia do gênero, com ênfase nos assassinos em série.

Nos limites dessa proposta, pode-se inferir que os dados evidenciam a representação social que os entrevistados têm acerca do comportamento psicopata. Percebemos, pois, que tais representações se alinham à perspectiva cinematográfica sobre o tema.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste trabalho, concluímos que a representação de psicopatas no cinema exerce grande influência na percepção dos indivíduos. A “noção de modo de endereçamento” nos fez perceber que existe a compreensão entre o texto de um filme e a experiência do espectador. A partir disso, é possível influenciar, manipular a resposta do espectador, convocá-lo a uma posição a partir da qual ele deveria ler o filme e, conseqüentemente, reproduzir suas ideias.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, E. **As Regras do método sociológico**. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: DA SILVA, Tomaz T. (Org.) **Nunca fomos humanos**. Nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Representatividade feminina no universo de *League of Legends*

Antônio Levi Pierre Fernandes, João Gabriel Vasconcelos Façanha Lima,
Luana Zytkoski Zanon e Maria Giovana Silva de Albuquerque¹

Mônica Borges Gomes²

RESUMO

Inicialmente, para concretizar a hipótese de que há baixa representatividade feminina no jogo eletrônico *League of Legends*, além de machismos e estereótipos, pesquisamos três artigos acerca do tema. Em seguida, aplicamos um questionário *on-line* aberto a todos e, para dar mais embasamento ao nosso trabalho, realizamos entrevistas com alunos da Escola Sesc de Ensino Médio que jogam o MMO (Multijogador Massivo On-line, em inglês: *Massive Multiplayer Online*). Em sua maioria, as meninas alegam não serem estimuladas a jogar por receberem ofensas verbais dos outros jogadores. Além disso, os usuários masculinos confirmam ler frases pejorativas direcionadas às mulheres. Os resultados obtidos reforçam a ideia de preconceitos de gênero suportados pelas jogadoras do MMO e sua inferiorização perante os homens, mesmo representando 53% do total de usuários de jogos eletrônicos.

Palavras-chave: senso comum; *League of Legends*; representatividade feminina.

1 • INTRODUÇÃO

Com avanços tecnológicos e sociais cada vez mais intensos no mundo, o fomento de debates sobre as lutas pela igualdade de gênero torna-se relevante. Ao observar a popularização da cultura de *games*, com suas inovações e uma proposta lúdica, vemos que ainda carrega estigmas presentes na sociedade. Desse modo, o recorte da nossa pesquisa foi o jogo MMO (Multijogador Massivo On-line, sigla em inglês) *League of Legends*, no qual se observou que, ao atingir níveis profissionais de disputa, as equipes são formadas exclusivamente por homens.

2 • METODOLOGIA

Para realizarmos a pesquisa, fizemos o levantamento bibliográfico sobre a participação de mulheres em jogos *on-line*. Depois, a fim de confirmar a hipótese de que não há representatividade feminina relevante no universo de *League of Legends* (LoL), elaboramos um questionário de pesquisa *on-line* por meio da plataforma Google Docs. Após a aplicação, viu-se necessária a realização de

¹ Alunos da Escola Sesc de Ensino Médio - Turma 2016-2018.

² Professora de Física, com graduação, mestrado e doutorado em Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, é orientadora deste grupo de pesquisa.

entrevistas presenciais sobre LoL, machismo e sexismo para obter informações mais detalhadas. Consequente, separamos os entrevistados de acordo com o sexo biológico, por acreditarmos que se sentiriam mais à vontade para responder às questões.

3 • RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os resultados da aplicação dos questionários do Google Docs, a maioria do público que respondeu estava na faixa etária entre 13 e 18 anos, havendo uma pequena disparidade entre os sexos. De 79 meninas entrevistadas, 32% disseram não sofrer ou observar nenhum preconceito, enquanto as outras 68% declararam sofrer *cyberbullying*. Os meninos, por sua vez, relataram perceber ocasiões nas quais as mulheres eram ofendidas. Eles alegaram que nesses momentos não se manifestavam pejorativamente com relação às meninas, apenas observavam.

Durante entrevista com quatro meninos, a maioria concordou que há sexismo no universo do MMO. Somente um entrevistado nunca observou ações preconceituosas durante as partidas e outro disse haver uma sexualização da figura feminina, servindo de fetiche aos homens. Os outros acreditam que há igualdade entre personagens, pois, “assim como o homem tem grandes músculos, a mulher tem grandes seios”. Todos concordam haver maior incentivo para os homens jogarem LoL do que as mulheres, e que isso se daria por uma questão cultural.

Na entrevista com as meninas, as respostas foram similares, todas as entrevistadas concordaram que há machismo e preconceito no jogo. Com relação às perguntas feitas sobre as personagens, todas disseram que as campeãs eram representadas mais como um fetiche do que como uma personagem forte.

4 • CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desse trabalho, concluímos que ainda há machismo em *League of Legends*, seja por ofensas escritas por meninos às meninas ou pela sexualização das campeãs. Não foi possível realizar uma quantidade satisfatória de entrevistas para assegurar se a representatividade e os insultos direcionados ao público feminino sejam a causa de desistência do jogo, sendo a resposta para essa dúvida um objetivo a se alcançar em possível continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

FORTIM, Ivelise; GRANDO, Carolina; GALLINA, Luiz M. No Clube do Bolinha: sentimentos e percepções a respeito da presença feminina nos games. In: SBGames, 12., 2013, São Paulo, . **Anais...** São Paulo: SBGames, 2013. p.152-159. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/280004336>> Acesso em: 27 mar. 2017.

MALTA, Aline; SABBATINI, Marcelo. A mulher em jogo: as relações entre jogos digitais e gênero. **Revista Humanae**, Recife, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://humanae.esuda.com.br/index.php/humanae/article/view/530>> Acesso em: 17 abr. 2017.