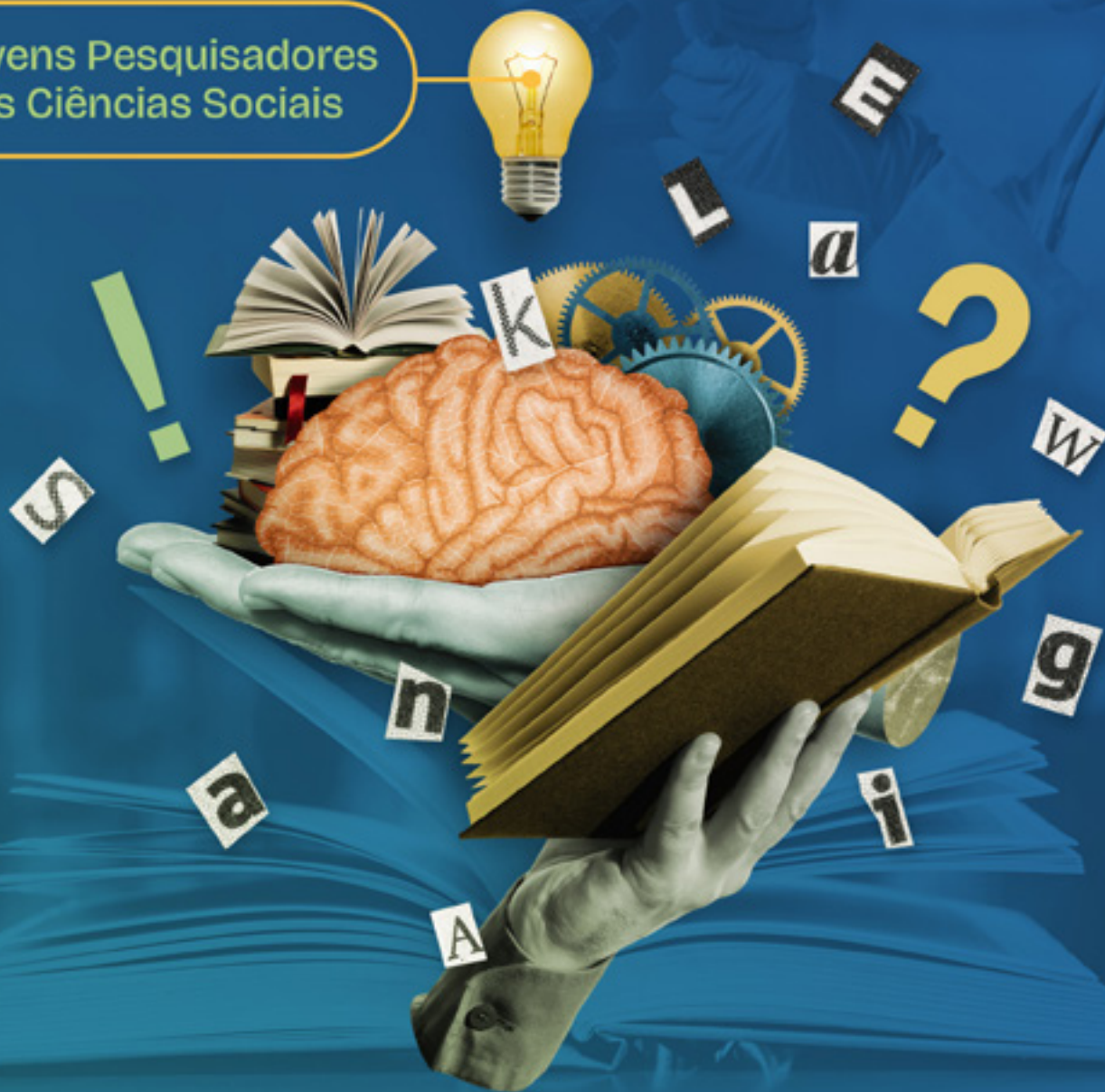


Cidadania Científica

Ano 01 - 2023

Jovens Pesquisadores
nas Ciências Sociais



Joyce Milena Ferreira Rodrigues • Helena Vahalla dos Reis Oliveira • Helen Giovanna Pereira Fernandes
Izadora Marilha Santana Santos • Isabella Ferreira da Silva Bezerra • Emanuele Ciervo Della Flora
Marina Cristina da Silva • Artur David dos Santos • Pedro Henrique Elgaly da Penha

Logos



CÁTEDRA UNESCO
**A CIDADE QUE EDUCA
E TRANSFORMA**



Ciência, juventude e cidadania

É com grande alegria que a Fundação Anísio Teixeira apresenta a coletânea de artigos da Iniciativa Logos, uma compilação brilhante e inspiradora da produção científica realizada por estudantes do ensino médio. Em um contexto marcado por inúmeros e absurdos episódios de negacionismo científico, os jovens participantes, dotados de sensibilidade e percepção aguçada diante dos desafios enfrentados pela ciência em nossa sociedade, sentiram a premente necessidade de agir. E agiram, dando origem à Iniciativa Logos, um coletivo independente de estudantes dedicado à disseminação da prática científica.

A Logos realiza um dos fundamentos da educação integral: a prática do pensamento do científico, como estratégia pedagógica, desde as séries escolares iniciais. Os artigos reunidos evidenciam a riqueza do pensamento analítico e a busca por respostas construídas por meio da investigação científica. A iniciativa revela a incrível potência de mentes naturalmente inquietas, curiosas e questionadoras, que começam a compreender um mundo veloz e líquido. Ainda que caracterizadas por uma crescente e, por vezes, desconcertante impermanência, as ciências se constituem como uma excelente pedagogia, com uma capacidade única de envolver e motivar quem aprende.

Além de competentes produções acadêmicas, esses textos representam a exploração ativa do conhecimento, o despertar do interesse científico e a formação de futuros pesquisadores e agentes críticos de transformação social. É, portanto, com imensa satisfação que a Fundação Anísio Teixeira acolhe e compartilha a revista *Cidadania Científica*, na esperança de que seus textos inspirem a aplicação do pensamento científico, como estratégia pedagógica, desde os primeiros passos na longa jornada de formação intelectual dos nossos estudantes. Que os artigos sejam a evidência viva do potencial transformador que a educação aliada ao pensamento científico pode proporcionar, guiando-nos em direção a um futuro de descobertas e aprendizado contínuo, evitando o negacionismo científico e consolidando a democracia.

Juliano Matos

Presidente da Fundação Anísio Teixeira

Caros leitores e leitoras,

É com grande entusiasmo que apresentamos a primeira edição da revista *Cidadania Científica*, idealizada e realizada pela Iniciativa Logos em parceria com a Fundação Anísio Teixeira. Esta publicação é dedicada à divulgação dos artigos científicos produzidos no programa de Iniciação Científica Online da Iniciativa Logos, por meio do qual estudantes de ensino médio de escolas públicas experienciam o primeiro contato com a pesquisa científica, orientados por cientistas sociais de excelência.

Esse programa foi idealizado a partir do nosso desejo de fazer a educação brasileira verdadeiramente transformadora. Seguindo a filosofia anisiana, sempre sonhamos com escolas que tornassem possível que estudantes pensassem criticamente sobre o mundo ao seu redor, capacitando-os a aplicar o conhecimento teórico a seu cotidiano – isto é, escolas em que os jovens pudessem explorar suas paixões ou, ainda, em que o docente atuasse sobretudo no auxílio dos seus educandos a formular perguntas, em oposição a fornecer respostas como verdades absolutas. Acreditamos que a educação deve capacitar os estudantes a se tornarem agentes de mudança, utilizando o conhecimento para transformar positivamente o mundo ao seu redor. Nossas experiências educacionais nos haviam mostrado que a produção científica era uma ferramenta para chegarmos nessa educação que sonhamos. Portanto, tivemos a ambição de proporcionar a experiência da iniciação científica para alunos de escolas públicas de todo o país.


Nas próximas páginas, vocês encontrarão a materialização desse sonho. Lerão artigos que são frutos da reflexão de jovens que olharam atenciosamente para seus arredores – seja o ambiente escolar ou familiar – e tiveram a curiosidade de entender o que enxergavam. Artigos que são também evidência da troca rica entre mentores e mentorados, que aprenderam uns com os outros de forma colaborativa. Artigos que são testemunha do crescimento desses jovens que foram desafiados a sair das suas zonas de conforto e a adotar o rigor científico. Por isso, à medida que você folhear estas páginas, te convidamos a refletir: e se toda escola fosse um espaço convidativo à inventividade, curiosidade e pensamento crítico? E se fôssemos ensinados a formular perguntas ao invés de memorizar respostas? E se fôssemos incentivados a propor soluções para os problemas que nossas comunidades enfrentam? São essas perguntas que movem a Iniciativa Logos.

Por fim, agradecemos do fundo de nossos corações a todos que tornaram esta revista possível, desde os jovens e mentores até nossos apoiadores, em especial a Fundação Anísio Teixeira. Juntos, estamos construindo um mundo com o qual sonharam Paulo Freire, Anísio Teixeira, Rubem Alves, Gilberto Dimenstein e tantos outros – um mundo em que a aprendizagem seja uma jornada de descoberta e transformação.

Com gratidão,
Júlia Carolina Carvalho e Maria Dulce Matos
Fundadoras da Iniciativa Logos



Sumário

- **6** **Impactos socioemocionais da invisibilidade e não inclusão educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação**
Joyce Milena Ferreira Rodrigues / Thiago Vinicius dos Anjos (mentor)
 - **28** **A indústria da moda e sua relação com a figura social da mulher durante a segunda metade do século XX no cenário brasileiro**
Helena Vahalla dos Reis Oliveira / Helen Giovanna Pereira Fernandes (mentora)
 - **42** **Distopias como reflexo da realidade: uma análise de 1984 de George Orwell**
Izadora Marilha Santana Santos / Lara Campos (mentora)
 - **54** **Cause if I was a man, then I'd be the man: os desafios de uma cientista contemporânea**
Isabella Ferreira da Silva Bezerra / Juliano Matos (mentor)
 - **72** **O movimento tradicionalista gaúcho e sua relação com elementos culturais indígenas no Rio Grande do Sul**
Emanuele Ciervo Della Flora / Juliano Matos (mentor)
 - **92** **O apagamento histórico de Rosa Cabinda**
Marina Cristina da Silva / Maria Eduarda Lindoso Silva Porto (mentora)
 - **104** **Prática de atividades extracurriculares na educação básica do Brasil: evidências da Fundação de Ensino de Contagem**
Artur David dos Santos / Pedro Henrique Elgaly da Penha (mentor)
- 

IMPACTOS SOCIOEMOCIONAIS DA INVISIBILIDADE E NÃO INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Resumo

A educação de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (ENEES) em Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) enfrenta a invisibilidade pelas ideologias de “genialidade” atribuídas a suas características diversas e pelas incompreendidas sobre-excitabilidades/hipersensibilidades no âmbito socio-educacional. Sendo assim, este artigo tem como objetivo abordar os impactos socioemocionais apresentados por estudantes de ensino médio identificados com AH/SD, mapeando a percepção deles em relação ao seu autoconceito e suas relações interpessoais em ambientes diretamente ligados às suas especificidades. Para isso, foi realizada uma pesquisa aplicada, quanti-qualitativa e exploratória, na qual verificou-se que os principais impactos percebidos pelos estudantes tinham relação com a sua interação social em meio aos pares e educadores e em um contexto socioemocional e educacional que os pressiona por suas características cognitivas e os rejeita pelos mesmos fatores, afetando seu autoconceito e desenvolvimento pessoal, afetivo e estudantil. Tais dados reforçam a importância da elucidação social no posicionamento empático e individualizado do sistema educacional para que os impactos socioafetivos sofridos por indivíduos com AH/SD e em idade escolar não sejam de cunho negativo, mas conforme uma assertiva e inclusiva convivência humana em suas diferenças sociais.



Palavras-chave: autoconceito; educação especial; autoestima; hipersensibilidade.



Introdução

Segundo o Glossário da Educação Especial, “pessoas com altas habilidades/superdotação demonstram elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2020, p. 6). Porém, o conceito de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nem sempre é direcionado assertivamente ou se torna de conhecimento público.

Pela falta de uma identificação comum no meio de leis e normas, despreparo profissional e social sobre suas necessidades e dogmas acerca das características de indivíduos com AH/SD, ainda que políticas públicas de inclusão e assistência tenham seu início na década de 1970 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei n. 5.692), sendo a primeira a diferenciar o grupo de terminologias como “excepcionais” ou “bem dotados”, esse grupo ainda enfrenta uma realidade de invisibilidade que culmina em impactos socioemocionais nos estudantes.

As leis, normas e documentos norteadores educacionais, então, determinam e asseguram o direito ao AEE dos estudantes com AH/SD, mas a sua execução e a sua aplicabilidade ficam comprometidas por diversos fatores: o atrelamento da oferta a uma demanda não aferida; a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais; a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional; o pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento) dessas leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades destes estudantes e o preconceito ideológico.

(Pérez; Freitas, 2014, p. 630)

Conforme Joseph Renzulli (1986), em sua “Teoria dos Três Anéis da Superdotação”, um indivíduo com AH/SD apresenta a interação de três espaços em uma inserção pessoal e ambiental: criatividade, habilidade acima da média e envolvimento com a tarefa, exemplificando a necessidade de oportunidades que estimulem tais áreas. À vista disso, ao ter acesso a espaços de motivação, aperfeiçoamento e acolhimento, o estudante se sentirá muito mais apto e incentivado a participar de práticas de inclusão, visto que as adaptações educacionais não se limitam à individualidade estudantil, mas também ao espaço social criado por elas.



Nesse contexto, o professor, ao estimular e desafiar os alunos em uma sala de aula, tornará o ensino motivante para todos os alunos, e não exclusivamente para aqueles que apresentam AH/SD. É isso que se espera da inclusão escolar, que todos possam se beneficiar com as adaptações realizadas pelo professor.

(Freitas; Rech, 2015, p. 7)

É perceptível que as barreiras de entendimento criadas pela desinformação acerca do que define um estudante com AH/SD e de como lidar com suas capacidades e especialidades configuram-se como um limitador não apenas na educação especial, mas também na aplicação de todo um sistema educacional inclusivo e preocupado com seus educandos, estimulando-os numa construção socioemocional ligada ao imaginário educativo.

Tais problemáticas observadas na vivência desses estudantes “têm a ver com o desestímulo e frustração sentidos por eles diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e também por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior” (Alencar, 2007, p. 374). Dessa forma, práticas visibilizadoras de excepcionalidades que interajam positivamente com os altos níveis de mutabilidade do estudante com AH/SD, sua necessidade por desafios e emoções exacerbadas, se traduzem como métodos de motivação no ambiente escolar.

Além das características intelectuais e educacionais, o indivíduo que apresenta o comportamento de AH/SD está intrinsecamente ligado à sua hipersensibilidade, definição para uma resposta intensa aos estímulos ambientais, que o coloca em uma posição de desenvolvimento emocional aguçado e o afeta socioemocionalmente. Tal como

dito por Ourofino e Guimarães (2007, p. 48), “eles estão sempre acima da média em termos de sua bagagem de conhecimento, mas podem ter impotência diante de algumas situações da vida, por perceberem tudo com maior amplitude e agregar mais cedo componentes da ética e da moral”.

Isto posto, “o superdotado requer um ambiente estimulante que ofereça oportunidades que atendam às suas necessidades emocionais, ajudando-o a aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências afetivas” (Ourofino; Guimarães, 2007, p. 48). Contudo, essa percepção motivacional que deve ser implantada no entendimento empático para com o indivíduo com AH/SD ainda é incongruente com o que é esperado e proposto pela legislação e, por vezes, pelo imaginário de tais invisibilizados em um espaço controverso ao acolhimento de suas habilidades.

O autoconceito torna-se uma variável de grande expressão na apresentação do comportamento de superdotação, uma vez que a construção de uma imagem pessoal por parte do estudante é necessária para a relação com suas capacidades, lidando com as áreas negativas trazidas pelas características especiais e também em bases que o definam e o mostrem como um indivíduo com potencial superior. Alguns autores ao longo do tempo têm demonstrado como esse autoconceito está relacionado com a in-

teligência, criatividade, motivação e liderança, fatores que indicam as AH/SD e que as validam intimamente em um sentido de pertencimento.

Percebendo que as características emocionais e cognitivas dos educando com AH/SD são dotadas de uma alta sensibilidade e suas habilidades são comumente colocadas em realidades de desinteresse e superestimação, fica claro que o autoconceito, a autoestima, o desenvolvimento das habilidades superiores e o entendimento pessoal

de tais especificidades podem ser suprimidas em prol da aceitação social. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo principal a elucidação do âmbito das AH/SD como um meio ainda necessitado de evoluções em se tratando do posicionamento acerca dos efeitos socioafetivos em seus estudantes e em como estes perceberão a si próprios numa relação de inclusão e visibilidade educacional.



Quadro teórico

Os primeiros estudos sobre AH/SD surgem com a teoria de Galton com a habilidade acima da média sendo sinônimo de genialidade e servindo como base teórica para os estudos de Lewis Terman por volta de 1920, que associava o Quociente Intelectual (QI) como fator determinante para no futuro se realizarem produções excepcionais, o que não se concretizou. Guilford (1967) apresentou uma versão mais sofisticada no “Modelo da Estrutura do Intelecto”, dividindo as inteligências em aspectos separados entre si, mas ligados ao QI. Em seguimento, Torrance (1974) elabora ideias relacionadas à capacidade criativa, fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, demonstrando o início de uma percepção abrangente de habilidades além do quesito estudantil e intelectual.

Contudo, tais concepções deram base para ideologias errôneas e dificuldade na identificação de fatores realmente condizentes com as definições de habilidade acima da média e sua incidência em diferentes vertentes, não necessariamente ligadas ao QI. Foi somente em 1983, com a “Teoria das Múltiplas Inteligências” de Gardner, que houve a expansão das concepções de atuação das habilidades em qualquer indivíduo, sendo possível reconhecê-las mescladamente e em maior ou menor incidência individualmente.

Segundo esta teoria, um alto nível de habilidade em uma inteligência não significa elevado nível em outra inteligência. Considera Gardner que os indivíduos diferem entre si tanto por razões genéticas como culturais nas distintas inteligências, devendo a escola promover oportunidades variadas para o desenvolvimento e expressão das diversas inteligências.

(Alencar, 2007, p. 20)



Em conceitos mais evoluídos, e considerando a mescla de inteligências já atribuídas a possíveis habilidades acima da média, Joseph Renzulli (1986) constitui a ideia de dois tipos de AH/SD: a acadêmica, direcionada às competências analíticas e mais valorizadas educacionalmente, e a produtivo-criativa, relacionada a aplicações práticas em problemas do cotidiano. Tais habilidades devem ter a chance de se desenvolver de forma plena em seu potencial criativo para que os estudantes sejam capazes de implantá-las em impactos coletivos e ao longo do tempo.

Em 1986, o mesmo pesquisador também sugere a “Teoria dos Três Anéis de Superdotação”, concebendo criatividade, habilidade acima da média e envolvimento com a tarefa como fatores que os indivíduos com AH/SD são capazes de desenvolver, mas não necessariamente apresentam-os todos e na mesma intensidade, e como possibilidade de identificação das AH/SD (Renzulli, 1986). Portanto, seriam características envoltas em uma realidade pessoal e ambiental que se relaciona com os estímulos e oportunidades vividos durante a jornada do estudante, na qual suas características podem ser mais bem desenvolvidas se aspectos em prol dessa realidade forem apresentados.

Com isso, é perceptível que a noção de AH/SD transforma-se em características inatas e exercidas ao longo de suas vivências, mas que necessitam de espaços para motivação e desafios. Renzulli e Reis (1997)

trazem então o “Modelo Triádico de Enriquecimento”, sendo dividido em três tipos de interação e estímulos educacionais aplicados em todo o contexto regular e especial:

Tipo I • Apresentação de conteúdos em sala de aula regular além do currículo básico ao oportunizar atividades e interesses diversos;

Tipo II • Desenvolvimento das habilidades acima da média em sala de aula regular e de recursos com mecanismos pessoais e socioafetivos do estudante;

Tipo III • Aprofundamento individual de interesses nas salas de recurso num processo produtivo-criativo mais complexo e avançado em suas habilidades.

**Foi somente em 1983,
com a “Teoria das Múltiplas
Inteligências” de Gardner, que
houve a expansão das concepções
de atuação das habilidades
em qualquer indivíduo**

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), as salas de recurso oferecidas pelo sistema regular de ensino são responsáveis por conduzir e orientar os professores da rede de ensino, os educandos e, quando necessário, as famílias destes. Com isso, há a divisão dessa proposta em dois âmbitos:

Sala de recursos generalista:

atender os estudantes com necessidades especiais em adequações curriculares, mediar ações junto aos professores e mediar as especificações desses educandos em um ambiente de ensino regular;

Sala de recurso específica para altas habilidades/superdotação:

espaço de mediação e suplementação aos estudantes com capacidades superiores entre o ensino regular e o desenvolvimento do potencial talentoso do estudante.

Desta maneira, como descrito pela Orientação Pedagógica da Educação Especial, nos atendimentos aos indivíduos com AH/SD o “professor deixa de ter um papel central no processo de aprendizagem do estudante e passa a atuar como tutor, mediando, dinamizando, catalisando e articulando com outros espaços todas as demandas advindas do interesse do estudante na elaboração do seu projeto” (Brasil, 2010, p. 87). Portanto, tal oferecimento é uma garantia de motivação e encontro com pares também com características de AH/SD e uma vertente governamental inclusiva em seu sistema de educação.

Como conceitos além das esferas cognitivas e de necessidades educacionais, surge com Dabrowski (1964), citado por Abad e Abad (2016), a “Teoria da Desintegração Positiva” (TDP), com o desajuste socioemocional dos estudantes com AH/SD estando relacionado com sua exacerbada capacidade emocional, as Sobre-Excitabilidades (SEs), e atingindo níveis além dos dados como “normais” socialmente. Dessa forma, as SEs psicomotora, sensorial, intelectual, emocional e imaginativa são propostas em escalas e estratégias distintas para lidar com perfeccionismo, baixa resistência à frustração, autocrítica e outras

características observadas pela alta sensibilidade para desenvolver suas capacidades.

Com a TDP, o desenvolvimento afetivo acima da média é percebido como uma expressiva característica do estudante com AH/SD que influencia seu posicionamento social e intelectual. Em um trabalho de Renzulli (2004) que correlaciona seus antigos estudos ao “Modelo Triádico de Enriquecimento”, fala-se sobre essa vertente afetiva como o objetivo central do atendimento ao potencial superior, visto que inserir tais estudantes em um contexto engajado de estudos que de fato faça sentido para eles e em conformidade com as relações humanas deve ser alvo de mais pesquisas e instruções.

A dimensão do Tipo II do Modelo Triádico é um meio recomendado para oferecer aos jovens atividades de processo que lidem com questões importantes como o autoconceito, as relações interpessoais e o desenvolvimento de sentimentos, atitudes e valores. Porém, ao mesmo tempo, acredito que atividades afetivas enlatadas não têm tanto potencial para desenvolver o real afeto quanto as experiências que fazem com que os jovens se tornem pessoalmente envolvidos em algo que é tanto afetiva quanto substancialmente significativo para eles.

(Renzulli, 2004, p. 102)

Além de um conceito interpessoal, é preciso apontar que a percepção do estudante com AH/SD sobre si mesmo e o seu entendimento sobre suas diversidades e capacidades estão ligados ao ambiente em que ele está inserido e como se relacionam com momentos e sentimentos de desafios nos quais suas especificidades poderão vir a tona. Por conseguinte, o autoconceito do indivíduo

e o fortalecimento de suas capacidades pelo entendimento assertivo do que é ter características de superdotação poderão moldar sua personalidade e sua personificação socioemocional.

Percebe-se então que a autoimagem, as crenças e o entendimento do próprio ser afetam o estudante com AH/SD principalmente em como suas superexcitabilidades o ajudarão no decorrer de desafios e em sua interação humana, sendo necessário que um ambiente acolhedor e capacitado o ajude nessa relação tão complexa até consigo mesmo. Tal como dito por Abad e Abad (2016, p. 116), “[...] o indivíduo ante a quase-invisibilidade de suas características de AH/SD dentro de suas próprias famílias, na sala de aula e na sociedade em geral e inclusive, para eles próprios, pode apresentar um estado de ansiedade e medo à rejeição social, levando-os muitas vezes a ocultar suas características de superdotação”.

Para isso, a autoestima social dos indivíduos se faz presente como a possibilidade de interações e ajustes socioemocionais na integração dos pares. Porém, quando se expressam a aversão e o não entendimento das características de superdotação nessas relações, o estudante se reprime frente à não aceitação e ao preconceito alheios, desencadeando percepções intrínsecas que o acompanharão em sua trajetória. Conseqüentemente, “O indivíduo adulto com AH/SD pode apresentar uma tendência a mascarar ou esconder suas potencialidades a fim de se ajustar às expectativas sociais” (Ourofino; Guimarães, 2007, p. 48), bem como durante a juventude em situações e experiências que o pressionem em como se portar e se expressar publicamente.

Além desses conceitos, pode existir uma discrepância entre facetas do desenvolvimento intelectual e maturidade afetiva do estudante com AH/SD, fortalecendo um contexto de desajuste socioemocional e acarretando frustrações, preocupações excessivas e desmotivação, conforme é estudado por Terrassier (1979). Portanto, sentimentos diversos, que com sua alta intensidade são dificilmente moldados pelo emocional do indivíduo com características de AH/SD, geram estados mais complexos de interação social, entendimento pessoal e reversão de pensamentos disfuncionais para com suas habilidades.

Nesse sentido, Alencar (2007) apresenta que perfeccionismo, excesso de autocritica e sensibilidade exacerbada, entre outras características associadas à dimensão emocional, têm sido também apontados como possíveis fontes de estresse para crianças e jovens com altas habilidades intelectuais. Tendo em vista esse cenário, percebe-se que o construto entre SE e as AH/SD não está ligado apenas à própria percepção do superdotado sobre suas características, mas também a como sua sensibilidade pode ser impactada de forma estressante nos movimentos de invisibilidade e não inclusão educacional sofridos.

Com um novo estudo feito por Terrassier (1981) e mais tarde denominado “efeito pigmalião” (Alencar, 2007, p. 374), foi demonstrado que uma parcela de profissionais que conheciam a capacidade intelectual e educacional de determinados estudantes com potencial superior acabou criando um espaço onde o desempenho desses indivíduos ocorreu em conformidade com a avaliação recebida previamente. Já aqueles que desconheciam as características de tais educandos os encorajaram em um desempenho aquém de suas habilidades e os enquadra-



ram no desenvolvimento médio do restante da turma, dificultando a expressão de seu potencial pelo sentimento de rejeição e inadequação.

Essa pesquisa demonstra que a conceituação das capacidades intelectuais e emocionais das AH/SD não é disseminada abertamente nas vias educacionais, bem como a própria definição de AH/SD, fenômeno que interfere, então, negativamente em como o ambiente estudantil regular poderia interagir com aqueles indivíduos com potencial superior (Terrassier, 1981). Além do cenário de não desenvolvimento total das especificidades, existe também a pressão de seus pares para o enquadramento social “normal”, potencializando muitas vezes a desmotivação e o baixo desempenho escolar.

Visto, então, que o posicionamento comum e pessoal para com o estudante com AH/SD é um fator decisivo na construção de um patamar educacional propício para o desenvolvimento de seu potencial superior, suas características socioemocionais e suas relações sociais em um espaço acolhedor, fica claro que ter um ambiente pautado na âmago socioafetivo de seus educandos é essencial. Bem como uma vivência assertiva nos quesitos já comentados, faz-se necessário que a ligação entre rede educacional e atenção emocional seja colocada mais como um apoio ao sucesso dos indivíduos e menos como um fator de difícil acesso.

Metodologia

Para que os impactos socioemocionais em estudantes com AH/SD que perpassam pelas realidades citadas ao longo da pesquisa fossem investigados, houve o levantamento e aprofundamento além do quesito estudantil, prezando pela percepção dos próprios estudantes sobre suas vivências em sala de aula regular e especial e acerca de suas características. Isto posto, realizou-se uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem quanti-qualitativa e exploratória.

A fim de buscar as bases teóricas e conceituais da realidade da educação especial brasileira, as propostas inclusivas para tal e como os aspectos socioafetivos e de inclusão se relacionam com as AH/SD no contexto educacional, análises bibliográficas, com foco principalmente nos materiais de Renzulli, Alencar, Fleith e demais autores, foram feitas pelo Google Acadêmico e SciELO. Também foi aplicado um levantamento pela plataforma Google Forms para mapear os dados necessários ao estudo, apesar de que suas características estatísticas são sobrepostas pela exploração das informações como meio de ilustração e melhor entendimento do que é trazido bibliograficamente.

O grupo direcionado ao estudo foi composto por 14 estudantes de ensino médio já identificados com características de AH/SD que são atendidos nas salas de recursos específicas de Códigos e linguagens, Artes plásticas e Matemática no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) de Santa Maria (DF). Esse polo, como outros espalhados pelo país, reúne algumas das salas de recurso em AH/SD e é responsável pela complementação educacional especial dos estudantes, por onde o potencial superior,

o atendimento às necessidades relacionadas às suas especificidades e a complementação de estudos nas áreas de habilidades específicas são ofertados.

Instrumento de coleta de dados e análise

Primando pela praticidade em atingir os estudantes e na análise dos dados adquiridos, a pesquisa foi feita pela plataforma Google Forms, no primeiro semestre de 2023, abrindo margem para entrevistas pré-formuladas caso a pesquisadora percebesse tal necessidade. Também foi indicado um espaço de consentimento para utilização dos dados sob total privacidade na construção do proposto estudo e demais projetos que possam surgir como vertentes de seu desenvolvimento.

Já para a análise das informações adquiridas, três áreas foram de grande relevância: interação social, autoconceito e percepções socioemocionais. Dessa forma, os impactos apresentados são referentes às vivências na realidade individual de cada estudante, buscando sua visibilidade em um ambiente educacional e em como se dão as oportunidades de inclusão e interação social baseadas em características socioafetivas, cognitivas, inter e intrapessoais.

Resultados e discussões

O referido estudo teve como principal objetivo mapear a percepção socioemocional dos 14 estudantes diagnosticados com AH/SD e atendidos pelo CAIC de Santa Maria a respeito de sua relação com o sistema regular de ensino e o espaço social que ele propõe em suas características e potencialidades inclusivas e de visibilidade. Foi pos-

sível identificar os principais sentimentos e posicionamentos afetivos e emocionais quando em realidades de invisibilidade e, em contrapartida, de acolhimento, demonstrando a discrepância entre visões e vivências positivas ou não.

Pelas respostas analisadas, especifica-se que as idades variam de 15 a 18 anos entre os estudantes, cuja maioria se encontra no 3º ano do ensino médio, com idade de 17 anos e com a identificação étnico-racial em 28,6% da população preta e equilibrada entre a população branca e parda em 35,7%. Tendo em vista a identificação do potencial superior, houve uma ampla gama de idades em que a indicação para uma sala de recursos foi feita, variando de 8 a 16 anos e, em sua maioria (50%), entre 10 e 11 anos. Além disso, 85,7% dos voluntários estudam em uma instituição pública, expandindo a possibilidade do estudo no sistema público de ensino e em suas colocações educacionais a respeito de identificação, inclusão e acolhimento no ramo de AH/SD.

A respeito do sentimento de ser um indivíduo com capacidades acima da média e de como isso se relaciona com as vivências dos estudantes, durante a pesquisa fica explícita a aceitação dessas características como um “dom” ou um “talento” que leva a percepções não convencionais da realidade e, quando avaliados, tendo a confirmação das AH/SD, torna-se uma oportunidade de entender e lidar consigo mesmo e com os outros se sentindo especiais, felizes, orgulhosos e merecedores pelo que podem realizar. Apesar de outros sentimentos se fazerem presentes, aspectos positivos, de autoafirmação e autoestima, estão diretamente relacionados a como

são apresentados os conceitos de habilidades superiores para tais indivíduos e a como o imaginário individual é construído ao longo do tempo e a favor de suas características.

Com relação ao sentimento ligado às percepções do estudante com AH/SD para apresentar suas habilidades e características publicamente no ambiente escolar regular, 64,3% demonstraram ter preferência por não fazê-lo e 50% dos estudantes indicaram que a alegria e a ansiedade estavam presentes nessa situação por terem orgulho de suas qualidades, mas, ao mesmo tempo, tinham receio do julgamento e posicionamento das pessoas envolvidas na suposição. Além de sentimentos como medo, orgulho, tranquilidade e vergonha, também assinalados pelos indivíduos analisados, percebe-se que o autoconceito é constantemente modificado e, por vezes, negligenciado em realidades nas quais a hostilidade e o preconceito arraigado pela imposta “normalidade” se fazem presentes, como apontado por um estudante:

Ter AH/SD é algo que impacta fortemente o emocional, pois fica em eminência o constante pensamento de que o indivíduo é diferente e não se assemelha aos demais. Entretanto, ao meu ver, é uma dádiva ter altas habilidades/superdotação.

(Estudante n. 8)

Pode-se perceber que a colocação dos estudantes sobre expor suas habilidades publicamente se difere em três esferas, em que eles apresentam: 21,42% das respostas demonstrando todos os sentimentos como negativos; 35,71% todos os sentimentos positivos; e 42,85% das respostas como uma mescla de identificações positivas e negativas. Ante este cenário, verifica-se que a exposição do potencial superior não se qualifica em situações extremas, com a maior parte tendo um efeito totalmente maléfico ou totalmente benéfico, mas sim sendo uma possibilidade balanceada de ajustar o entendimento mútuo das altas habilidades e a sua inserção no meio social sem que um histórico hostil seja formado. Para melhor ilustrar os sentimentos apresentados pelos voluntários, apresenta-se um quadro com o total de respostas e suas definições por porcentagem:

Verificou-se também que, quando perguntado sobre o entendimento dos docentes a respeito das habilidades acima da média e se existe preconceito por esse grupo, 64,28% dos estudantes informam que o conhecimento sobre as características especiais de AH/SD é restrito e/ou estereotipado, de modo que essas especificidades são comumente colocadas como um confronto aos conhecimentos do professor ou como superestimação dos estudantes como “gênios”, “nerds” ou “sabichões”. Essa errônea proposição em relação aos estudantes impacta a relação com seus educadores em sala de aula regular, em que a “aversão” tida pelas características de superdotação reprime a completa expressão de talentos.

Quando questionados sobre as relações com os colegas, os voluntários afirmam que, além do desconhecimento desse ramo da educação especial, o isolamento e pressão sofridos acabam gerando receio de demonstrar abertamente suas características, o que não favorece o autoconceito desses estudantes, que passam pela desvalorização de suas potencialidades ao se verem numa realidade de descaso e desamparo em meio aos pares, bem como dito por Fleith e demais autores (2007), que afirma que essas relações díspares com indivíduos da mesma idade trazem um entrosamento incômodo e discriminatório. Sobre o julgamento e cobrança existentes por suas habilidades, é perceptível que a visão

O que você sente quando falam de suas habilidades no ambiente estudantil?



Tabela 1: Sentimentos sobre AH/SD

Fonte: elaborada pela autora.

comum sobre a superdotação é voltada para princípios equivocados e marginalizadores, como descrito por um dos participantes dos levantamentos:

Muitas vezes alguns deles entendem que ter superdotação é contrariar o professor ou se achar superior, o que não é verdade. Mas muitas vezes não somos bem acolhidos porque somos diferentes da maioria, então sempre vamos querer mais ou aprender mais. O que não é desejo da maioria dos alunos, levando muitas vezes ao isolamento e tirando a vontade de ir pra escola, já que nossas necessidades não são atendidas. Por conta disso, os alunos que têm AH/SD tendem a não falar que fazem parte justamente pela má interpretação dos estudantes e docentes.

(Estudante n. 4)

Para melhor visualização do cenário estudantil, pôde-se analisar, pelas respostas dos três estudantes que identificaram apenas sentimentos negativos – sendo eles: ansiedade (3), medo (2) e vergonha (1) – em demonstrar suas habilidades publicamente, que, apesar do bem-estar ao fazer parte da comunidade de AH/SD, em sala de aula regular se sentem confusos e excluídos ao não se encaixarem naquele espaço e pelo equívoco alheio sobre suas capacidades, colocando-os como “exibidos”, desqualificando suas habilidades, não atendendo suas necessidades educacionais e distanciando-os ainda mais do meio estudantil.

Pode-se perceber esta realidade ao analisar um dos três estudantes apresentados na situação supracitada, cujas outras respostas indicaram uma vivência não acolhe-

dora em sala de aula regular e a exclusão por parte dos colegas ao caracterizarem-no como alguém com vantagens ou que não há de se esforçar para atingir determinadas métricas educacionais, como expresso por ele: “[...] me sentia excluído de certa forma por algumas pessoas como se eu tivesse uma certa vantagem sobre elas em alguma prova ou que eu fosse um nerd.” (Estudante n. 14).

Ademais, também fica claro que as expectativas deste estudante sobre suas características vão além de conceitos intelectuais e de autoestima, abarcando uma prezada validação de seus pares ao se ver numa confusão cognitiva e emocional, tendo também a esperança de que, quando avaliado em suas habilidades, a forma como as pessoas o veriam seria diferente e inclusiva. Essas situações podem ser explicadas pelo conceito de dissincronia, estudado por Terrassier, entre determinados ramos da vida de um indivíduo com AH/SD, como os exemplificados anteriormente, e deixam à mostra a falta de um trabalho inclusivo no ambiente escolar que integre diferentes grupos e diferentes percepções individuais.

Durante o estudo também foram apontadas vivências positivas no âmbito das AH/SD, surgindo uma nova análise em relação a essas percepções, já que, em ambos os casos, os estudantes não relatam preconceitos, exclusões ou invisibilidade, mas retratam a pressão social trazida com as expectativas dessas características, desencadeando a invalidação pessoal do educando e a dificuldade de exercer e desenvolver seu potencial superior. Logo, o ambiente experienciado por este grupo se difere principalmente em como o próprio indivíduo se vê, colocando muito mais a invalidação e superestimação em foco do que os sentimentos de aversão

e desentendimento de quem convive com eles. Podem-se perceber essas possibilidades na fala de um dos três voluntários:

[...] felizmente minha vivência sempre foi positivamente comum. Sempre contei com as bonificações e elogios por parte dos meus colegas, familiares e professores. Isso me ajuda bastante e agrega valor ao meu desenvolvimento intelectual.

(Estudante n. 8)

Contudo, como proposto por Alencar (2007, p. 374), “a escola não atende, de forma adequada, os alunos que apresentam habilidades intelectuais superiores, o que ajuda a explicar a apatia e o ressentimento apresentados frequentemente por estes alunos”. Dito isso, em um contexto de desinteresse pela sala de aula comum, o indivíduo AH/SD tende a se afastar socioemocional e educacionalmente quando mal interpretados em suas potencialidades, quando não desafiados e ainda quando excluídos numa construção preconceituosa em favor da padronização social e estudantil.

Em se tratando do desinteresse pelo âmbito escolar, 50% dos estudantes que participaram do estudo apontam diretamente que a falta de estímulos, adaptações e aprofundamentos no currículo escolar básico são pontos que os levam à ansiedade e ao desapontamento por terem a possibilidade de se desenvolver em novos temas e experienciar a evolução de suas habilidades podada pelos conceitos de padronização e homogeneização da massa estudantil. Sendo assim, foram mapeados como principais fatores socioafetivos ligados ao não cumprimento de políticas inclusivas a frustração, a decep-

ção e o cansaço, que os levam a uma visão de apatia com o sistema de ensino e que aumentam as chances de evasão escolar, principalmente nos anos finais.

Já nas salas de recursos específicas para AH/SD, os estudantes informam o sentimento de pertencimento num ambiente desafiador, acolhedor e propício para demonstrar suas maiores potencialidades, compartilhando com seus pares experiências que normalmente não teriam em sala de aula comum. Os traços de liberdade de expressão, desafios à altura de suas expectativas e capacidades e incentivo em suas áreas de interesse são aspectos comuns a todas as respostas dos voluntários ao serem indagados sobre quais as principais diferenças do atendimento especial para uma escola regular, sinalizando a expectativa dos educandos com AH/SD em uma construção assertiva na estrutura curricular que vise a parte socioemocional



de seus indivíduos, bem como citado por um dos estudantes:

Na sala de recursos das altas habilidades/superdotação me sinto acolhida, visto que o professor propõe desafios correspondentes às minhas expectativas e sinto-me instigada a dar o meu melhor. Noto uma grande discrepância com a sala de aula regular, pois muitas vezes o conteúdo não é exposto de maneira desafiadora, algo que gera frustrações em minha vida acadêmica.

(Estudante n. 8)

Sendo também um tema recorrente nos levantamentos, a cobrança educacional para com um indivíduo com AH/SD é uma vertente apontada como um fator de estresse e ansiedade, uma vez que o alto desempenho é esperado em todas as áreas em que esses estudantes se relacionam e há, além da superestimação das capacidades superiores, a complexa relação humana que se encontra nesses desentendimentos e pressões exercidas sobre tais indivíduos. Dessa forma, somada às expectativas individuais de cada estudante acerca de suas possibilidades e complexidades, é imposta uma cobrança alheia e pessoal em seus fazeres e conquistas, o que exemplifica não apenas como a falta de letramento social sobre essa realidade impacta negativamente o emocional do estudante, mas também como o não entendimento e, muitas vezes, a não aceitação do próprio indivíduo o coloca em situações de constrangimento, desencanto e preocupação em sua posição estudantil.

Visto que as formas de entender as peculiaridades e capacidades acima da média de estudantes com AH/SD podem se basear em conceitos críticos fixos, como maturidade além de sua idade biológica, alto QI, conhecimentos de áreas que não são de seu domínio e outros âmbitos, fica claro o desconforto tanto para os confrontados quanto para os que têm, em sua concepção, altas expectativas para com esse grupo. Desse modo, a visão primária tida pelos estudantes especiais é de desvalor com suas habilidades e descrença com os conhecimentos que podem adquirir rapidamente, desmotivando-os em seus aprendizados e em como se enxergam, bem como exemplificado em um levantamento que demonstra o potencial negativo de tais posicionamentos superestimado:

Por parte dos colegas existe um certo distanciamento, principalmente quando eles descobrem o diagnóstico, sempre pensam em nós como gênios e muitas vezes desconsideram nossas conquistas 'porque você é inteligente'. Alguns professores também nos superestimam e ficam 'você errou isso? Tirou nota baixa?'

(Estudante n. 1)

Tal como caracteriza Alencar (2007) sobre as expectativas criadas apenas com base no potencial intelectual superior, é comum, por exemplo, a família esperar comportamentos típicos de uma criança mais velha por conta das habilidades intelectuais mais avançadas, o que, entretanto, não ocorre, gerando insatisfação e irritação de ambas as partes. Portanto, bem como o posicionamento acolhedor educacional visando uma

boa convivência do próprio indivíduo com suas características de superdotação, vê-se a necessidade de aceitação e saber público para que os potenciais superiores e as formas socioafetivas desses indivíduos não se limitem a ambientes e situações específicas que não os repreendam ou gerem expectativas inalcançáveis, mas que haja uma construção natural social que os incentive positivamente.

Por conseguinte, tendo-se a aplicação individual de conceitos excludentes por sua capacidade crítica em um meio social, a inclusão educacional em práticas de adequação se mostra como uma saída para a dificuldade encontrada por esses estudantes, de modo que o seu papel como potencializador de outros estudantes e de suas habilidades é essencial para o sucesso educacional e para a integração em meio aos pares, bem como trazido por Renzulli em seu “Modelo Triádico de Enriquecimento”. Dessa forma, os estudantes se tornam um papel preciso em sua evolução acadêmica e desenvolvimento de áreas de conhecimento e socioafetivas, posicionando-se como também produtor do próprio conhecimento e elevando sua visão intrapessoal.

Nota-se ainda que manter um indivíduo como responsável por si mesmo e como uma forma de evolução de outras pessoas, com a preocupação social e o manutenção de seus conceitos éticos e moralmente aplicados, tornaria o ambiente desafiador para aquele com potencial superior e com uma percepção benéfica e assertiva dos demais. Tal iniciativa pode ser colocada como um mecanismo de pertencimento e integridade para com seus pares, de modo que “a singularidade de um aluno superdotado, com todo o potencial e o entusiasmo que normalmente possui, pode enriquecer os outros alunos, e o nosso desafio é auxiliá-lo a se manter motivado e interessado, ajudando-o a descobrir razões para querer aprender sempre mais” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 80), não o pressionando por suas habilidades ou colocando-o em constrangimento, mas gerando um incentivo global aos estudantes.

Pela pesquisa voluntária, é notório que o sentimento de desmotivação e frustração torna-se uma extensão educacional totalmente indesejada tanto para o estudante quanto para o espaço educacional que pretende sua inserção e engajamento, visto que, mesmo como uma política legislativa, adequações e atividades voltadas para o grupo de AH/SD são tidas como desnecessárias. Algumas respostas também apontam que, quando todos os conceitos excludentes citados se fazem presentes, a ânsia para que estes momentos passem acaba afastando-os de possibilidades educativas e humanas a que poderiam ter acesso, tal como: “Eu me sinto cobrada. Imagine viver em uma

constante competição ou autocomparação com aqueles ao seu redor [...]. É uma montanha-russa de emoções, num sobe e desce constante sobre se sentir o máximo inteligente e um lixo consigo mesmo.” (Estudante n. 3).

Dessa maneira, também como colocado por Alencar (2007), o estímulo ao estudante com AH/SD para desenvolver seu potencial superior, para se sentir incluído, compreendido e aceito socialmente, é uma tarefa necessária na construção de uma educação que atenda as esferas intelectual, social e emocional de seus pertencentes. Essa visão não se limita a uma espaço de inclusão, mas sim de cidadania e exercício comum da diversidade humana como fatores que se aliam uns aos outros na construção da identidade e das possibilidades de evolução social, colocando os indivíduos com AH/SD em fases de entendimento e merecimento educacional, tal como explicado e direcionado pelo estudante:

Ter altas habilidades é fugir do básico, do esperado, do ‘só o necessário’. É ser extraordinário no mínimo e ser máximo no infinito, não tem como descrever apenas da forma simples de ser. Ter altas habilidades é ser intenso no ser e no viver. Nem 8 ou 80, é 100% o tempo todo. Críticas doem mais que qualquer outro não. Ser altas habilidades é não se entender, até que não se entenda mais nada, quanto mais você sabe, menos sábio fica, é loucura eu sei, mas é incrível porque você aprende que ser os 5% é muito mais legal do que os outros 95% por aí.

(Estudante n. 5)

Portanto, os sentimentos ligados à negligência por vezes sofrida e aos acontecimentos que cada vez mais direcionam a educação especial a questionamentos e iniciativas de resistência e visibilidade fazem-se como uma constante afirmativa a ser evidenciada. O posicionamento crítico-social sobre as questões trazidas neste trabalho ao retratar a invisibilidade e a não inclusão educacional dos estudantes com AH/SD é também uma vertente para a percepção do sistema educacional vigente, tendo a oportunidade de incluir, em suas práticas e propostas, o atendimento e o acolhimento das características e potencialidades socioafetivas daqueles tocados por capacidades superiores e hipersensibilidades na individual e coletiva construção humana.

Considerações finais

A educação especial de jovens com capacidades intelectuais superiores ainda se vê em descaso com relação às evoluções educacionais e em seu entendimento pleno como uma parte expressiva e importante na instituição de ensino governamental. Então, preconizando-se a perspectiva individual dos voluntários nos levantamentos realizados, foram mapeados os principais sentimentos e ligações sociais dos estudantes com AH/SD tanto em sala de aula regular como em um ambiente de atendimentos educacionais especiais. Percebeu-se a recorrência de temas como: ansiedade, frustração, desinteresse pelos estudos, decepção e cansaço por um sistema de ensino sem mobilidade, enquanto que o constrangimento, o receio em demonstrar o potencial superior e a sensação de desorientação e atraso em situações corriqueiras no ambiente escolar estão presentes em uma realidade de exclusão e difícil inserção social para com seus pares.

Como futuras possibilidades de estudo, destacam-se duas principais áreas: a) como a identificação de jovens talentos ainda na segunda ou terceira infância influencia suas vivências como estudantes especiais ao longo dos anos de estudo; b) como as percepções de mundo e concepções individuais podem estar ligadas ao tipo de superdotação e habilidade específica.

Tendo-se em vista que a pesquisadora desta proposta foi identificada com AH/SD aos 15 anos e, portanto, também é tocada pelos posicionamentos trazidos ao longo da pesquisa a partir de vivências pessoais, ressalta-se que o contexto educacional inclusivo é ainda afetado pela exclusão social e desconhecimento profissional, tanto pela comum concepção de que esses indivíduos não necessitam de atenção quanto pela marginalização em um espaço com políticas que pouco abrangem esses educandos.

Percebe-se ainda que ter uma rede de apoio familiar e educacional, dentro das possibilidades conseguidas pela pesquisadora, foi de suma importância para uma percepção positiva de suas habilidades e autoconfiança ao longo do período estudantil. Portanto, ter acesso ao desenvolvimento de seu potencial superior e às experiências estudantis que emergem positivamente o autoconceito de estudantes é essencial para que sua evolução afetiva-cognitiva seja assertiva.

Conclui-se, então, que é necessário que a educação especial, além de ser direcionada à identificação de estudantes com AH/SD e sua indicação a um atendimento especializado para que potenciais não sejam despercebidos, seja baseada também em políticas e fazeres adequados

às adaptações e inclusão para com eles, visto que as dificuldades encontradas no ambiente estudantil podem levá-los ao fracasso escolar e ao não desenvolvimento de suas potencialidades e aspectos socioemocionais. Além disso, o fortalecimento de seu autoconceito e de suas habilidades e capacidades produtivas levará os educandos a impactos pessoais favoráveis e em conformidade com sua integração social.

Agradecimentos

Ao meu mentor Thiago Vinicius dos Anjos, pelas orientações, estímulos e cooperação que ao longo desta pesquisa apresentou ao meu lado.

Ao professor da sala de recursos de AH/SD em Linguagens de Santa Maria, Rodrigo Santana, por seu integral apoio, interesse e contribuição em meus inúmeros projetos e ideias.

À coordenadora do Polo de AH/SD de Santa Maria, Viviane Calce de Moraes, pelo incentivo e suporte dentro de minhas iniciativas educacionais.

À Sara Lima Gaspar, pela colaboração e disponibilidade com o projeto a partir de sua parceria e proficiência linguística.

À minha família e aos meus amigos, pelo entendimento, encorajamento e ajuda constante em meus caminhos.

E a todos que, de alguma forma, fomentaram a idealização e realização deste trabalho.

Referências

ABAD, A.; ABAD, T. M. M. Altas habilidades/superdotação: um olhar para o desenvolvimento cognitivo, ajuste emocional e seus impactos na vida profissional. *Revista Foco*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 97-119, 2016.

ALENCAR, E. M. L. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo*, [s. l.], v. 12, p. 371-378, 2007.

BRASIL. Glossário da Educação Especial - Censo Escolar 2020. Brasília, DF: MEC; INEP, 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: Ministério da Educação.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientação Pedagógica da Educação

Especial. Secretaria de Educação Especial, 2010.

FLEITH, D. S. *et al.* A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 3, 2007.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 23, n. 30, p. 1-17, 2015.

GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Heinemann, 1983.

GUILFORD, J. P. *The nature of human intelligence*. [S. l.: s. n.], 1967.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. de S. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2007. p. 41-52.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, [s. l.], v. 27, n. 50, p. 627-639, 2014.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, [s. l.], v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (org.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. *Handbook of gifted education*, [s. l.], v. 2, p. 136-154, 1997.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. de S. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2007. p. 67-80.

TERRASSIER, J. C. The negative pigmalion effect. In: KRAMER, A. H. (ed.). *Gifted children: challenging their potential: new perspectives and alternatives*. New York: Trillium, 1981. p. 82-84.

TERRASSIER, J. C. Gifted children and psychopathology. The syndrome of dyssynchrony. *In: GALLAGHER, J. J. (ed.). Gifted children: reaching their potential.* Jerusalem: Kollek & Son, 1979. p. 434-440.

TORRANCE, E. P. *Norms-Technical manual: Torrance tests of creative thinking.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, 1974.

A INDÚSTRIA DA MODA E SUA RELAÇÃO COM A FIGURA SOCIAL DA MULHER DURANTE A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX NO CENÁRIO BRASILEIRO

Resumo

Este artigo investiga a relação entre a indústria da moda e as mulheres brasileiras durante a segunda metade do século XX. Explora-se a influência da Indústria na figura feminina, destacando a imposição de padrões de feminilidade, a objetificação e docilização da imagem feminina, bem como o papel da estética como ferramenta de controle do corpo. Observa-se que a moda se renova conforme o contexto histórico e social, desempenhando um papel tanto opressivo quanto resistente. Apesar de contribuir para a padronização e o consumo, a moda também pode ser uma forma de expressão e desafio aos paradigmas estabelecidos. A análise revela a complexidade da moda na sociedade, refletindo as transformações em curso. Compreende-se que, durante esse período, as mulheres brasileiras ampliaram sua visão de mundo e utilizaram a moda como uma forma de questionar e desconstruir os padrões estabelecidos, resultando na disseminação de diferentes estilos e identidades.



Palavras-chave: moda; indumentária; influência; feminilidade; opressão; libertação feminina.



Introdução

A segunda metade do século XX foi um período marcado por grandes transformações sociais e econômicas. No seu início, durante a década de 1950, a economia estava mais favorável e as indústrias mais desenvolvidas, e assim a moda pôde voltar a tomar espaço na vivência social. O Brasil se encontrava nesse estado de desenvolvimento, consolidação econômica e expansão do mercado, fortalecendo, assim, sua própria indústria no setor de moda e beleza.

No entanto, ainda assim, as maiores influências nacionais vinham da Europa e dos EUA. Nesse período pós-guerra, a moda carregava liberdade e festa, além do recente modo de produção *ready-to-wear*, que se fez possível com o desenvolvimento das fábricas. No mais, havia também uma grande separação de gênero, pois os homens eram vistos com modelos mais casuais, enquanto as mulheres eram colocadas com maior elegância e feminilidade: cinturas ajustadas, saias volumosas, e salto alto (20th century [...], 2017).

O apelo feminino também veio da maior divulgação da moda nacional em revistas e jornais específicos para esse fim, pois, apesar das influências internacionais, a mídia brasileira tinha interesse em estimular o consumo voltado para a estética nas mulheres brasileiras, que viam a moda internacional e suas musas famosas como objetivo.

Já nos anos 1960, o Brasil passou por uma grande crise e um golpe militar que se refletiu nas manifestações da época. O excesso de feminilidade se converteu em casualidade nas roupas femininas, além de haver maior liberdade no ato de vestir. A alta-costura

nacional começou a aflorar na busca por uma identidade brasileira, e músicos como os Tropicalistas e a Jovem Guarda usavam sua voz para explorar tendências mais locais, e protestar contra a imposição de regras da elite e dos militares.

Os meios de comunicação se potencializaram, favorecendo a disseminação de movimentos culturais e manifestações sociais pelo mundo. Assim, o Brasil recebeu influências da luta contra o conservadorismo dos movimentos *hippie* e *rock'n'roll*, e a maior imposição da figura feminina no espaço social, através do movimento feminista, também corroborou na maior flexibilidade das vestimentas.

Sendo assim, os anos 1970 já começaram em uma continuação desse “estilo livre”. Os questionamentos sociais também aumentaram e o movimento *hippie* ganhou mais força, influenciando também na indumentária. No Brasil, a atividade econômica se fortalece e a produção em massa do *ready-to-wear* se torna mais acessível através de butikues e da utilização de tecidos sintéticos. Segundo Joffily (1991), é esse o momento de fundação do *prêt-à-porter* nacional.

De fato, a criação nacional aflorou, dando mais enfoque para o público de classe média; no mais, com a extensa produção proporcionada pelo milagre econômico (Joffily, 1991), as roupas seguiam uma linha mais informal e alegre, tendo o biquíni e a calça jeans como novas peças de interesse feminino. Ou seja, as mulheres brasileiras se sentiam mais livres no vestir, o que é reflexo da ascendência do movimento de emancipação feminina nessa década, que enfim se fortaleceu com mais acessos para as mulheres, apesar da repressão existente na ditadura.

A década seguinte, 1980, começou com crise econômica e inflação, o que tornou a produção de peças ainda mais massiva, aumentando a variedade e diminuindo o preço. Isso tornou o estilo mais diverso e popular, e as mulheres estavam mais livres no vestir, podendo optar por ombreiras, cabelo chamativo e cores fortes. Houve uma grande disseminação de estilos: o *fitness*, juntamente com o estímulo à prática de aeróbicos, o estilo romântico, para uma maior expressão de feminilidade e delicadeza, e o estilo *punk*, questionando os padrões de consumismo. As tendências e inspirações estéticas chegavam até as massas populares através da televisão, e houve um grande aumento nas vendas em lojas de departamento, em detrimento de confecções e boutiques, segundo Joffily (1991).

Diante disso, uma moda mais popular e livre foi surgindo no fim do século, e nos anos 1990 isso aflorou ainda mais. O cenário de crise nacional aumentou a competitividade das produções nacionais com as produções, que chegaram mais fortes através da globalização, e as grifes internacionais passaram a vender em lojas para a elite brasileira nesse período. No mais, o estilo era mais casual e descontraído, já que as mulheres agora tinham a opção de roupas mais clean e minimalistas, de modo geral, mais livres e também inspiradas na liberdade dos anos 1960-1970, trazendo uma estética *vintage* e desconstruída.

As informações circulando mais rápido passaram a favorecer a moda nacional apenas na segunda metade da década, tornando a exportação uma realidade, assim como o fortalecimento da “estética brasileira”. Além disso, também trouxe novas influências, com a ascensão das supermodelos, que se tornaram os novos ícones de estilo e beleza feminina. Toda essa cronologia foi uma síntese de um relatório feito por Denise Pita e Renata



Boscariol (2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e), que visa apresentar o contexto no qual se insere este artigo.

A partir daí, é visível que a indústria e a mídia da moda são espelhos da realidade da sociedade e sua cultura e, além de reforçarem comportamentos e representatividades, são capazes de emitir, ditar e controlar as maneiras como o indivíduo e o coletivo vivem (Souza; Lima, 2020). Sendo assim, a moda exerce grande influência na dinâmica social, contribuindo na transmissão de mensagens para os seus consumidores. Vemos que as roupas são muito utilizadas para diferenciação de gênero, e isso ocorre desde a primeira infância, denotando a estreita relação entre a moda e a socialização das pessoas nesse contexto.

É pertinente indicar que esse processo de socialização, no que tange à separação de gênero, é bem mais rigoroso para as mulheres. Segundo Souza e Lima (2020), esse fator seria o reflexo de uma forte cultura patriarcal que, por muito tempo, colocou a figura da mulher e tudo que diz respeito a ela (suas roupas, seu corpo e seus modos) como mero adereço de contemplação e uso masculinos. Essa conjuntura é mantida pela imposição da feminilidade, que é um conjunto de regras sociais que tem por objetivo, justamente, o controle do corpo feminino, através de padrões estéticos e comportamentais. Diante disso, o presente artigo visa identificar a relação existente entre a indústria da moda e a construção da figura social feminina no Brasil durante a segunda metade do século XX, através de pesquisa, análise e descrição de documentos bibliográficos relacionados ao tópico.

Material e métodos

A metodologia de pesquisa aplicada neste estudo é a revisão de literatura, que consiste no processo de buscar, analisar e descrever um corpo do conhecimento em busca de respostas a uma pergunta ou tese específica (Tipos [...] 2015). Logo, foi realizada uma pesquisa documental de caráter descritivo que abrangeu artigos de ciências sociais, revistas e *blogs* com enfoque na indústria da moda e no espaço feminino na sociedade. Para responder a tese da pesquisa e concluir seu objetivo, vamos buscar identificar como as roupas são utilizadas para reforçar estereótipos e limitar as mulheres, estudar como a moda molda o corpo feminino segundo as expectativas sociais, compreender como a relação entre a moda e a socialização feminina reforça papéis de gênero e, ainda, investigar como a moda também pode ser uma forma de resistência a essa opressão.

Revisão de literatura

Ao analisarmos as pesquisas relacionadas ao assunto, notamos que existe um acordo de que as roupas evidenciam e caracterizam o contexto histórico das civilizações. A indumentária, a moda e o vestuário em sua totalidade tornaram-se ferramentas de expressão, linguagem e comunicação humana (Castilho, 2004 *apud* Souza, Lima, 2020). Considerando a premissa de que a socialização feminina é pautada na imposição

da feminilidade, é evidente que isso será refletido nas roupas que a indústria da moda produz tendo esse grupo como público-alvo.

Para obtermos maior compreensão do tamanho dessa influência, é viável entender como o processo funciona. Segundo Novelli e Moraes (2021), foi analisado por Bartky (1990) que a socialização feminina, nesse caráter, se sustenta em três práticas. A primeira define qual deve ser a configuração do corpo feminino, implicando tamanhos e formatos específicos segundo o padrão de beleza atual, que nesse contexto é a magreza. A segunda prática é sobre as atitudes, os gestos e a postura desses corpos e dita que as mulheres devem ser gentis, delicadas, sensuais e ao mesmo tempo contidas. A terceira, por fim, é a ornamentação do corpo feminino, patrocinada diretamente pela indústria da moda e da beleza, apontando, mais uma vez, sua influência no processo de socialização.

Diante disso, é indicado que a feminilidade advém da expectativa de controle sobre o corpo feminino. Mais detalhadamente, segundo Stefanelo (2015), entende-se que a identidade feminina é produto social e reflexo do olhar do outro. Importa, antes de tudo, como e de que modo o outro a vê, e não apenas a imagem que ela tem de si mesma. Em qualquer sociedade, a identidade é construída, socialmente, pelas práticas discursivas, cujo discurso é o produto cultural que a construiu. Ou seja, essas expectativas são fortemente impostas e defendidas por crenças intrínsecas ao convívio social.

O cenário brasileiro é parte do contexto social ocidental em geral. As influências dos Estados Unidos e da Europa são nacionalmente presentes, assim como a estrutura

patriarcal vigente. E é diante dessa estrutura que, segundo Strey (2000), as roupas são usadas para manter as mulheres em seus papéis tradicionais de gênero, limitando suas oportunidades, tanto que é dito:

Em uma sociedade patriarcal, uma mulher maravilhosa, 'boba' e inútil é o objeto máximo de ostentação consumista. Suas roupas (colantes, justas ou volumosas, com muitos metros de tecido, que atrapalham, por exemplo, o simples ato de caminhar) e acessórios (saltos agulha, perucas, jóias pesadas) que dificultam sua vida e as deixam em situação de inferioridade.

(Strey, 2000, p. 150)

Em complemento, é válido trazer a visão de Novelli e Moraes (2021), que apontam a existência de um castigo direcionado aos corpos femininos, que se relaciona com a dor e dominação e que é reafirmado por discursos ideológicos que legitimam esses padrões rígidos. Segundo essa premissa, é entendido que a socialização feminina é voltada para o objetivo de sufocar e objetificar esses corpos e é disseminada através da mídia, manifestando-se também através da indústria da moda, que ajuda a moldar esses corpos.

No mais, as análises feitas sobre a sociedade brasileira na segunda metade do século XX (comportando sua parte urbana, a maior consumidora de produtos sendo constante objeto dessas pesquisas) entendem que as mulheres são conectadas à indústria da moda e tudo o que ela significa devido, principalmente, à ampliação dos meios de comunicação a partir da década de 1950.

Segundo Azambuja (2006), foi a partir desse período que as mulheres passaram a ser mais informadas, politizadas e modernas, fazendo parte do mercado de trabalho. No entanto, as imposições sociais ainda buscavam o controle sobre elas, e a mudança do comportamento feminino geral pediu uma mudança no método de controle. Paiva (2002) explicou o surgimento do mito da beleza, que visa reforçar os estereótipos relacionados à aparência dessas mulheres, mantendo a disseminação de padrões que também “se adaptaram” aos tempos mais modernos, pregando o ideal de beleza e comportamento femininos.

Análise e discussão

Objetificação e submissão da figura feminina

A estrutura patriarcal notada na sociedade brasileira é, principalmente, definida pela submissão das mulheres em relação ao poder masculino, ou seja, a interiorização e a opressão do corpo lido como feminino são socialmente enraizadas. Segundo Bessa (1998), a função reprodutora incubida ao sexo feminino teria corroborado para sua subordinação, colocando-o em uma errônea posição de “maior fragilidade”. Essa conjuntura é sustentada pela diferenciação entre os gêneros, tanto que, como explicam Alves e Pitanguy (1985, p. 55-66), citados por Souza e Lima (2020):

O ‘masculino’ e o ‘feminino’ são criações culturais e, como tal, são comportamentos aprendidos através do processo de socialização que condiciona diferentemente os sexos para cumprirem funções sociais específicas e diversas. Essa aprendizagem é um processo social. Nos ensinam a ser ‘homens’

e ‘mulheres’ e a aceitar como ‘naturais’ as relações de poder entre os sexos.

Ou seja, desde jovens, somos socializados a seguir determinados comportamentos e somos lidos de forma específica segundo nosso sexo biológico, independentemente de como nos enxergamos individualmente, pois existe uma expectativa social quanto a isso.

Entendendo isso, é importante apontar que as roupas são, historicamente, um valioso instrumento para a diferenciação entre os gêneros. Segundo Stefanelo (2015), desde os primórdios, a indumentária tem contribuído para a construção de uma feminilidade atada ao doméstico e de uma masculinidade ligada ao universo público. E nesse contexto, há uma grande desvalorização social do trabalho e do papel feminino, fato ligado ao medo de que a mulher se liberte, causando desorganização social ao divergir dos papéis de gênero impostos a ela, como apontam Toscano e Goldenberg (1992).

Nesse caso, para se adaptar ao meio social, as mulheres aprendem a seguir os padrões disseminados pela mídia e sustentados pela estrutura patriarcal. Inicialmente, essa imposição vinha em forma da domesticidade forçada. Wolf (1992) explica: a domesticidade forçada dava-se por meio de diversos mitos. Dentre eles, além da beleza, estão: o alusivo à infância, em que as crianças precisam das mães sempre presentes; o da saúde, que coloca a mulher como mais sensível a doenças e o do trabalho feminino, que colocava atividades específicas às mulheres, geralmente repetitivas, demoradas e caseiras, destacando-se o bordado e a renda feita à mão, atribuindo às mulheres um papel social passivo e submisso, ao qual elas precisam ser dóceis e delicadas para exercer.

Portanto, isso se encaixa com o que Jaggar e Bordo (1997) disseram sobre a feminilidade: é um ponto crucial na docilização do corpo feminino, fomentando quais desejos devem ser reprimidos, quais devem ser fomentados e como isso deve se refletir no exterior da mulher. Sendo assim, a feminilidade é a junção de tudo o que a sociedade espera dos corpos considerados femininos em sua socialização. No mais, é pertinente apontar que esse tipo de sociedade se sustenta justamente através da imposição de costumes embasados por ideias e crenças que podem ser ou não plausíveis.

Nesse contexto, diante da decadência da domesticidade forçada citada por Wolf (1992),

que, apesar de ainda existir, passou a dividir espaço com a nova realidade da figura feminina, a imposição social se fortaleceu nas cobranças estéticas que adentram o psicológico da mulher, segundo a autora citada, pois quanto mais as mulheres se libertam, maiores precisam ser as cobranças impostas a elas. No mais, é pertinente acrescentar que, nesse cenário, a indumentária pode se manter como um instrumento de dominância que colabora com a hierarquização dos gêneros. Tanto que a moda é reconhecida como um personagem tirano e ditador de um corpo perfeito e de uma beleza ideal (Souza; Lima, 2020).

Isso denota que a estética é uma grande precursora da imagem social feminina e que a moda é uma grande ferramenta nessa dinâmica. Strey (2000) menciona que, ao longo da idade moderna, as roupas femininas eram feitas para sugerir capacidade para a maternidade e, posteriormente, fragilidade e debilidade, sempre apelando para indícios de submissão. Mais tarde, com a mudança social já citada, foi que essas produções enfim passaram a ser mais livres e variadas. Portanto, é nesse contexto que a indústria da moda atua na manipulação da imagem feminina, retratando o que a sociedade espera das mulheres. Itens como calças modeladoras e saias justas são exemplos de aprisionamento feminino através da estética. Pois, como explicaram Souza e Lima (2020), a moda causa dor e desconforto ao público feminino, devido às demandas sociais voltadas para ele.

Sendo assim, a feminilidade é majoritariamente imposta através dos padrões de beleza, principalmente a busca pelo corpo magro e por um rosto bonito, que acabam por causar danos morais e psicológicos às mulheres, em meio uma busca inviável pela perfeição feminina, devido às demandas sociais, como foi explicado. A mídia ajuda a repercutir esses padrões na vivência social através da televisão, de revistas, do cinema e de outros meios de comunicação que foram ascendendo na segunda metade do século XX.



Disseminação da feminilidade

A partir da década de 1950, o Ocidente foi cenário de grandes mudanças econômicas e maior industrialização, sendo esses fatores visíveis na evolução tecnológica e nas alterações no vestuário, que se tornou um produto massivo. Segundo Alves (2017), o comportamento da sociedade muda segundo as novidades, e nessa época os gêneros feminino e masculino passaram por grandes mudanças comportamentais em meio à expectativa social de que, nesse período pós-guerra, as mulheres sonhavam em voltar a cuidar do lar e depender economicamente dos maridos, sendo donas de casa boas e bonitas, cumprindo seu papel tradicional em meio ao conforto de novos tempos. Para complementar, Joaquim e Mesquita (2011, p. 645) apontam:

A manipulação da participação pública feminina se deu por uma ideologia aparentemente progressista para incorporar a mulher ao mercado de trabalho. No entanto, com o fim do conflito e o retorno da força de trabalho masculina, uma contraideologia que valorizava a diferença sexual dos papéis sociais e atribuía à condição feminina o espaço doméstico foi fortemente reativada com o intuito de retirar as mulheres da esfera pública.

Essa conjuntura teria sido muito sustentada pelos meios de comunicação, que estavam em ascensão na época. Revistas voltadas para o público feminino desse período, como *Jornal das moças*, refletiam em seu conteúdo o papel esperado para as mulheres, com frases como: “A esposa deve se vestir depois de casada como quando era solteira, para manter a caça bem presa”, reforçando a expectativa de uma dona de casa bem

arrumada que precisa do seu marido, retomando a docilização como ponto-chave da feminilidade perfeita.

No mais, os meios de comunicação usavam e abusavam da imagem para acompanhar e incorporar padrões de comportamento da época. Apesar do conservadorismo existente diante da imagem da mulher e do conceito de feminilidade no pós-guerra, em meados de 1960, havia uma expansão feminina para o mercado de trabalho. Como dito por Azambuja (2006), as mulheres dessa época estavam um pouco mais cientes da própria capacidade e passavam a ocupar mais espaço, e foi justamente esse fator que popularizou as revistas femininas, pois, com a ocupação feminina do mercado, elas passaram a ser consumidas por um público ávido por novidades.

Segundo Stefanelo (2015), essa movimentação não foi uma mudança na figura social feminina, mas sim uma ampliação, pois agora as mulheres ocupavam mais espaço em meio à sociedade, que, no entanto, permanece como patriarcal. Por isso que, inevitavelmente, essa nova dinâmica foi adaptada aos padrões de feminilidade vigente. Azambuja (2006) aponta que o colapso do comportamento tradicional da mulher levou a imposição estética ao seu ápice, com as revistas dando maior enfoque a produtos de beleza direcionados a consumidoras femininas. Na mesma medida, uma grande americanização da mídia ocidental (ou seja, também a brasileira) popularizou a beleza das atrizes de Hollywood, que foram colocadas como inspiração para essas mulheres. Portanto, é notável que a mídia introduz padrões segundo o contexto atual e os incorpora ao meio social usando de sua influência, e a indústria de moda e de beleza

usa dessa ferramenta para se fazer presente na vivência dos seus consumidores, impondo padrões.

Moda como retrato da resistência

Sendo assim, a indústria da moda e toda a mídia que diz respeito a ela estão muito inseridas na vivência feminina, considerando a força que ganharam as revistas com esse tipo de conteúdo ao longo das décadas. Esse fato corrobora a disseminação de padrões e tendências entre o público feminino (maior alvo dessas revistas). No entanto, essa relação pode ir muito além de mero consumismo, tanto que, como pontua Stefanelo (2015), para as mulheres a moda representa identidade e apresentação do eu para o outro através de roupas, acessórios e glamour. Para além disso, a moda também seria um meio de compreensão do próprio eu e um culto da fantasia e da novidade. Ou seja, além de refletir as expectativas sociais que existem sobre as mulheres, a moda também pode servir para refletir individualidade, liberdade e encanto dessas consumidoras.

Portanto, já ficou entendido que a indústria da moda é reflexo da opressão feminina através da distinção extrema entre os gêneros, e isso era mais forte até meados da década de 1950. Diante disso, segundo Joaquim e Mesquita (2011), essa conjuntura começou a mudar, aos poucos, durante os anos 1960 e 1970. Elas apontam que, nessa época, as roupas femininas passaram a dar maior liberdade para o corpo, refletindo uma mudança no comportamento feminino, dado que as mulheres agora estavam aprendendo a valorizar o próprio corpo (perdendo o medo de mostrá-lo com menos camadas de roupa) e buscar sua autonomia, em detrimento da feminilidade caseira e contida das décadas anteriores, pois cada vez mais

esses paradigmas da mulher dócil e submissa têm sido refutados através dessas décadas, segundo Souza e Lima (2020), iniciando uma crítica aos padrões mais antigos de feminilidade.

Esse comportamento provavelmente advém dos movimentos de emancipação feminina, que, no Brasil, começaram a se fortalecer na década de 1970. Isso foi um fator muito importante na rápida evolução da indústria da moda durante a segunda metade do século XX, pois, como disse Barnard (2003): “A moda da época era vista pelas mulheres do Movimento de Libertação da Mulher como símbolo de desigualdade dos gêneros, visto que a indumentária visava representar o estereótipo de feminilidade e fragilidade da mulher, sendo vista por consequência como futilidade”.

Essa percepção acentuou a necessidade de usar da indumentária como forma de refutar esses estereótipos limitantes de gênero através de mudanças pontuais em suas roupas. Segundo Barnard (2003): “a moda possui função cultural e social, e por isso, pode ser entendida como arma de ataque e defesa, a fim de gerar uma ordem social e uma hierarquia, desafiando posições de dominância e supremacia”. Nessa lógica, as mulheres que se movimentam em busca de autonomia passam a usar da indumentária como lhas convém para refletir o fato de que elas buscam por liberdade e que os tempos são outros. Além disso, “a ideia de que a moda é superficial também tem sido desmistificada e repensada, os indivíduos passaram a reconhecer que seu corpo e suas vestes são atos políticos” (Souza; Lima, 2020).

Diante desses fatores, a quebra dos estereótipos de gênero da moda se reflete justa-



mente na estética das peças, que podem passar diferentes significados. Nos anos 1960, já havia a presença de cortes “masculinos” em paletós e jaquetas femininas, e a partir de 1970 as peças classificadas como unissex entraram em circulação diante da utilização de certas peças por todos os tipos de pessoa, denotando a busca por um tratamento social igualitário das mulheres, que queriam ter direito aos espaços que lhes eram negados devido ao seu gênero. Desse modo, a década de 1980 já iniciou com grande flexibilização no vestuário e na autoexpressão, isso em paralelo com uma reorganização política vigente no Brasil.

Nesse período, o país passava pelo processo de redemocratização, que trouxe uma reestruturação político-partidária que consolidou o movimento feminista como algo difuso entre diferentes ideologias políticas. Isso influenciou no surgimento e crescimento

de diversos movimentos políticos, e a expansão dos meios de comunicação em massa popularizou diferentes ideais entre a população, como apontam Joaquim e Mesquita (2011). As autoras indicam que, justamente, toda essa movimentação contribuiu para uma moda mais livre com quebra de estereótipos de gênero, até então muito fortes, e essa quebra gradual de paradigmas contribuiu para a disseminação de novas linguagens baseadas em estética e identidade.

Desse modo, as últimas duas décadas do século XX foram marcadas por diversos estilos e, segundo Braga (2005), todas as “tribos” que foram surgindo usando da estética para se expressar eram compostas por ambos os sexos, ou seja, em muitos contextos, as diferenças entre masculino e feminino eram imensamente sutis. Esse cenário, em consonância com a maior presença do movimento feminista no país, colocou em pauta

questionamentos da imagem social atribuída aos homens e às mulheres, principalmente no que diz respeito aos estereótipos atribuídos à mulher brasileira. E desse modo, uma maior liberdade na indumentária e na noção de autoexpressão, um histórico de busca por autonomia feminina e a maior acessibilidade dos meios de informação corroboram para uma resistência a padrões impostos nas décadas anteriores, que se refletem em mudanças na vivência social feminina.

Conclusão

A relação entre a indústria da moda e a figura social da mulher brasileira durante a metade do século XX está presente nas mudanças sociais desse período. É notável que essa indústria, em sua influência, exerce poder sobre a figura social feminina e pode usar disso para contribuir com os padrões de feminilidade vigentes. Isso acontece através da objetificação e docilização da imagem feminina, que inferiorizam a capacidade feminina. A indumentária reforça esse paradigma porque a indústria foca na estética em detrimento da praticidade das peças produzidas, denotando a passividade que espera das usuárias.

Além disso, a indústria da moda se fortalece muito com a mídia, meio pelo qual ela se faz mais presente na vida dos consumidores. No entanto, é comum que, em seus discursos nos veículos de informação (seja por texto ou imagem), a moda perpetue um padrão limitante para a beleza feminina com o objetivo de estimular o consumo de seus produtos para fins estéticos. Esses produtos representam um meio para as consumidoras se moldarem de acordo com as expectativas sociais, manipulando a própria aparência através da ornamentação fornecida pela indústria da beleza e da moda.

Desse modo, a estética é uma grande ferramenta de controle do corpo feminino, sendo uma regra atuante no processo de socialização. A moda serve como uma forma de disseminar esses ideais de feminilidade devido à sua grande demanda (é muito consumida) e grande presença nos meios de informação. O apelo estético dos padrões de feminilidade é financiado pela indústria da moda e da beleza, que ajuda a inseri-lo na vida de quem consome os seus produtos e tem acesso a suas propagandas. Além disso, essa conjuntura é forte justamente porque sempre se renova segundo o contexto histórico e social e, de fato, a moda lança tendências segundo o que seus consumidores estão buscando, se mantendo sempre presente no cotidiano deles. No mais, o fato de a moda se renovar segundo o contexto atual permite que ela se amplie, obtendo diferentes nuances e significados, acompanhando a evolução das sociedades.

Por fim, é conclusivo que a moda pode ir além da sua indústria. Sendo muito presente na sociedade, ela também pode ser uma forma de autoexpressão de indivíduos e grupos, fator que contribui para que muitas mulheres a utilizem para questionar, justamente, esses paradigmas. Durante a segunda metade do século XX, as mulheres brasileiras se tornaram mais informadas e ampliaram sua visão de mundo, levando a mudanças em sua indumentária. Assim, quando a moda foi entendida de forma representativa e política, ela pôde ser usada para desafiar os próprios paradigmas. Esses fatores resultaram na disseminação de diferentes estilos, diferentes identidades e menor distância entre o masculino e o feminino.

Referências

- ALVES, B. M.; PITANGUY, J. *O que é feminismo*. 4. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Primeiros Passos).
- ALVES, L. M. Moda, cultura e comunicação: um diálogo entre comportamento, corpo e expressão. In: COLÓQUIO DE MODA, 13., 2017, Bauru. *Anais [...]*. Bauru: ABEPEM, 2017.
- AZAMBUJA, C. S. O papel social da mulher brasileira nas décadas de 30 a 60, retratada através das propagandas veiculadas na revista O Cruzeiro. *Gestão e desenvolvimento*, Novo Hamburgo, v. 3, n. 1, p. 83-92, jan./jun. 2006.
- BARNARD, M. *Moda e Comunicação*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BARTKY, S. L. *Femininity and Domination: studies in the phenomenology of oppression*. Nova York: Routledge, 1990.
- BESSA, K. A. M. Posições de sujeito, atuações de Gênero. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, 1998.
- BRAGA, J. *História da moda: uma narrativa*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.
- CASTILHO, K. *Moda e linguagem*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.
- JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.
- JOAQUIM, J. T.; MESQUITA, C. Rupturas do vestir: articulações entre moda e feminismo. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 6, n. 8, p. 643-659, 2011.
- JOFFILY, R. *Jornalismo e produção de moda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- NOVELLI, D.; MORAES, G. S. Moda, feminilidade e controle social: o discurso de opressão disseminado pela comunicação digital da marca Gucci. *Revista Feminismos*, [s. l.], v. 9, p. 109-134, maio/ago. 2021.
- PAIVA, E. F. *História & Imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PITTA, D.; BOSCARIOL, M. Moda Anos 50 e a Identidade Brasileira na Moda. *Fashion Bubbles*, São Paulo, 2021a. Disponível em: <https://www.fashionbubbles.com/historia-da-moda/identidade-brasileira-na-moda-anos-50/>. Acesso em: 3 maio 2023.
- PITTA, D.; BOSCARIOL, M. Moda Anos 60 e a Identidade Brasileira na Moda. *Fashion Bubbles*, São Paulo, 2021b. Disponível em: <https://www.fashionbubbles.com/historia-da-moda/identidade-brasileira-na-moda->

anos-60/. Acesso em: 3 maio 2023.

PITTA, D.; BOSCARIOL, M. Moda Anos 70 e a Identidade Brasileira na Moda. *Fashion Bubbles*, São Paulo, 2021c. Disponível em: <https://www.fashionbubbles.com/estilo/anos-70-identidade-brasileira-na-moda-2/>. Acesso em: 3 maio 2023.

PITTA, Denise; BOSCARIOL, M. Moda Anos 80 e a Identidade Brasileira na Moda. *Fashion Bubbles*, São Paulo, 2021d. Disponível em: <https://www.fashionbubbles.com/historia-da-moda/identidade-brasileira-na-moda-a-nos-80/>. Acesso em: 3 maio 2023.

PITTA, D.; BOSCARIOL, M. Moda Anos 90 e a Identidade Brasileira na Moda. *Fashion Bubbles*, São Paulo, 2021e. Disponível em: <https://www.fashionbubbles.com/historia-da-moda/identidade-brasileira-na-moda-decada-de-90/>. Acesso em: 3 maio 2023.

SOUZA, P.; LIMA, R. *Indústria da moda, roupa e violência de gênero: um debate sobre a opressão social e a violência contra a mulher*. [Florianópolis]: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, 2020.

STEFANELO, C. M. A mulher dos anos 1980 representada nos editoriais de moda. *Competência*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 51-64, jan./jul. 2015.

STREY, M. N. Mulheres e moda: a feminilidade comunicada através das roupas. *Revista Famecos*, Porto Alegre, v. 13, p. 148-154, dez. 2000.

TIPOS de revisão de literatura. Botucatu: Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos – Unesp, 2015.

TOSCANO, M.; GOLDENBERG, M. *A revolução das mulheres*. Um balanço do feminismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

WOLF, N. *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

20TH CENTURY FASHION HISTORY: 1950-1960. *The fashion Folks*, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://www.thefashionfolks.com/blog/20th-century-fashion-history-1950-1960/>. Acesso em: 3 maio 2023.

DISTOPIAS COMO REFLEXO DA REALIDADE: UMA ANÁLISE DE 1984 DE GEORGE ORWELL

Resumo

O artigo propõe adotar o gênero literário distopia como objeto de análise social. Para tanto, foi realizado um breve resumo acerca do surgimento do gênero literário em tela, assim como uma breve descrição dos conceitos de utopia e distopia. A partir daí, a obra *1984*, de George Orwell, foi selecionada a fim de sustentar a hipótese de trabalho. Foram destacadas, assim, algumas características do livro que se relacionam com a realidade, como: a criação de uma nova linguagem que reduz a comunicação e restringe a antiga cultura, a utilização de ferramentas eletrônicas para a vigilância populacional, o controle informacional que visa manipular a realidade, o uso estratégico de práticas que visam desviar a atenção das massas e o uso da miséria como forma de docilizar a população. Infere-se, portanto, que as distopias podem ser compreendidas como um dispositivo de crítica ao social, estimulando os indivíduos a olharem ativamente para a sociedade e suas vulnerabilidades.



Palavras-chave: distopia; totalitário; análise literária; 1984.



Introdução

A distopia enquanto gênero passa a ocupar um espaço de destaque na literatura apenas no século XX, motivada, segundo Pavloski (2005), por uma realidade de caos econômico, social e político. Esse gênero literário é formado pela captura das problemáticas que permeiam o meio social e, em seguida, no seu exagero, de modo que as questões que causam a distopia se tornem mais evidentes. Desse modo, torna-se possível inferir que o objetivo das distopias é estimular o pensamento social crítico. O século XXI, assim como o século passado, é infringido por grandes problemáticas, como a ascensão de sociedades com características autoritárias, como o fascismo na Itália e o nazismo da Alemanha. Dessa maneira, mecanismos que encorajem o olhar crítico sobre a sociedade são essenciais. Sendo assim, o trabalho tem como objetivo adotar obras distópicas como objeto de análise e investigação do meio social. Para isso, será feito um estudo acerca da obra *1984*, de George Orwell, no qual será realizado um levantamento dos principais pontos a serem discutidos e, em seguida, uma análise será redigida sobre eles, assim como uma explicação de como os aspectos levantados se relacionam com a realidade.

Conceitos de utopia e distopia

É notável a fascinação histórica dos humanos pelo imaginário de lugares perfeitos e ideais. Tal ideia adquiriu o nome de “utopia”. De acordo com Chauí (2012), etimologicamente, a palavra “utopia” origina-se do grego *u-topos*, isto é, lugar nenhum, mas também poderia inferir outro prefixo grego, este mais positivo, “eu”, que significa bondade, justiça, nobreza e abundância. Com isso, seria

transformada na palavra *eutopia*, ou seja, lugar feliz.

Com o decorrer dos anos, surgiu então outro gênero literário, mas este, ao contrário da utopia, era a projeção da desesperança e decepção para com o futuro. Segundo Hilário (2013), a palavra “distopia”, etimologicamente, é formada pelo prefixo “dis”, que significa doente, anormal, com dificuldade de funcionamento, acrescido de “topos”, que indica lugar. Assim, de modo mais literal, distopia significa um lugar doente, disfuncional.

Surgimento da literatura distópica

Com o declínio da literatura utópica, o gênero distópico passa a se destacar no século XX. Nesse período, há a eclosão da Primeira Guerra Mundial, que, como o primeiro grande conflito que envolveria vasta parte do planeta, teve repercussões globais. Contudo, o fim da Primeira Guerra não significou o fim dos conflitos vivenciados no século XX, mas apenas seu início. A partir de tal marco histórico, o mundo vivenciaria ainda os períodos da Segunda Guerra Mundial, da Guerra Fria e da Crise de 1929.

Dessa maneira, envolto no sentimento de desilusão com o futuro, nasce o gênero distopia. Ainda assim, é importante pontuar que o anseio de um futuro melhor não foi completamente extinto com o declínio do horizonte utópico. A distopia, embora tenha advindo de uma época de grande desilusão social, também carrega, em muito, o anseio de um futuro melhor. Isso porque a distopia não nega a utopia, ela não se molda em uma antiutopia – a literatura distópica foi criada com o objetivo primordial de alertar a sociedade sobre as consequências que certos comportamentos sociais terão caso se perpetuem. Esse alerta se dá através da capta-

ção de questões ocorridas em determinados contextos sociais e, posteriormente, em seu exagero, de modo que se torne possível a análise dessas questões, bem como a disseminação de suas características. Desse modo, “o romance distópico pode então ser compreendido enquanto aviso de incêndio, o qual, como todo recurso de emergência, busca chamar a atenção para que o acontecimento perigoso seja controlado, e seus efeitos, embora já em curso, sejam inibidos.” (Hilário, 2013, p. 202).

Literatura e a sociedade

A princípio, é importante entender que a literatura se configura como modelo de análise social, a partir do pressuposto de que as obras literárias são construídas com a ideia de “representar o texto literário como estrutura social” (Zima, 1981, p. 237). Isto é, deve-se não apenas pensar na literatura como mero reflexo da sociedade, mas pensar a sociedade através da literatura e, com isso, experienciar determinadas situações através do texto. Assim, é possível constatar que a literatura reflete o meio social, ainda que não intencionalmente. Sendo assim, “o elemento social é, portanto, constitutivo à obra literária” (Hilário, 2013, p. 203).

Dessa forma, a escolha do gênero distopia ocorre pela sua capacidade de pôr luz em certas problemáticas que ocorrem no tecido social, abrangendo os campos da política, da ética e da subjetividade.

Em vista disso, defende-se a ideia de que a literatura, sobretudo o gênero distopia, se configura como objeto de análise social, e que a distopia se molda, em muito, como um dispositivo de denúncia social, no qual o principal objetivo é alertar a sociedade sobre o perigo de certos comportamentos sociais, caso se perpetuem.

O autor

Eric Arthur Blair, sob o pseudônimo George Orwell, foi um escritor e crítico do regime stalinista e do imperialismo. Orwell frequentou um colégio de elite britânica como bolsista e nesse período viveu alguns acontecimentos que o fizeram perceber que, por causa da diferença econômica, havia uma disparidade de tratamento entre os indivíduos.

Ele estava lá para ganhar bolsas de estudos e conseguir renome para o colégio, e os diretores deixavam isso bem claro. Os alunos mais pobres sofriam toda forma pequenas humilhações, destinadas a lhes mostrar o seu devido lugar, só os alunos ricos ou de origem nobre tinham privilégios adicionais e, principalmente, não sofriam castigos físicos, que eram as punições inclusive para notas ruins [...].

(Bonalume Neto, 1984, p. 18)

Posteriormente, George entrou para o serviço militar, atuando na Birmânia, onde esteve em contato com o sistema colonialista, que o fez desprezar o sistema imperialista e o incentivou a olhar mais ativamente para a realidade das classes menos privilegiadas.

Depois, ao retornar à Inglaterra, retirando-se do serviço militar, e após observar o tratamento que os indivíduos da Birmânia possuíam, passa um período de sua vida vivendo com os mendigos, as prostitutas e os desempregados. Ele escolhe esses atores sociais porque acredita que eles configuram a classe dos mais vulneráveis (Santos, 2011). Nesse mesmo período, Orwell experimentou uma época difícil em Paris, trabalhando como lavador de pratos nos restaurantes da cidade. A partir das experiências vividas nessas duas

idades, George Orwell lança seu livro *Down and Out in Paris and London* ou *Na pior em Londres e em Paris*.

Após isso, em 1936, Orwell vai para a Espanha e alista-se na milícia, que se originou por influência do Partido Comunista Espanhol. É nesse período que Orwell entra em contato com as políticas opressoras de Stalin e se opõe a elas. A partir dessas experiências, em especial as vividas na Birmânia e na Guerra Civil Espanhola, George Orwell torna-se um crítico dos regimes totalitários, em especial do stalinismo. Posteriormente Orwell escreve a mais popular de suas obras: *1984*, na qual faz fortes críticas ao governo de Stalin e a sua figura.

■ Metodologia

Neste artigo, a fim de comprovar a capacidade de representação da sociedade produzida pela análise das distopias, será feito um estudo acerca do clássico de George Orwell, *1984*. A escolha dessa obra se dá pela possibilidade de analisar sociedades autoritárias, assim como observar os mecanismos utilizados por estas para a manutenção do estado de poder.

A obra se desenrola do ponto de vista de Winston, protagonista do livro, e é a partir dele que temos acesso aos acontecimentos e desdobramentos do governo totalitário exercido pelo Grande Irmão, líder do partido.

Assim, com o objetivo de utilizar fontes confiáveis, será feito o uso de ferramentas como o Google Scholar, Academia Edu e JSTOR, utilizando os termos-chave:



“distopia”, “análise literária”, “1984” e “totalitário”. Ademais, a fim de provar a hipótese de que obras distópicas podem ser interpretadas como modelo de análise social, utilizarei *1984*, de George Orwell, como objeto de estudo.

Teóricos como Hilário, Chauí e Zima foram fundamentais para este trabalho. Hilário nos permite compreender a funcionalidade do gênero distópico para a construção de análises acerca das camadas sociais. Chauí é fundamental para o esclarecimento dos conceitos de utopia e distopia. Ademais, Zima esclarece a funcionalidade da literatura enquanto forma para se pensar a sociedade.

1984 e a sociedade totalitária

Posto isso, é fundamental compreender a ambientação presente na obra, bem como compreender como o autoritarismo se manifesta no exemplar. O livro é narrado por Winston Smith, trabalhador do chamado Ministério da Verdade, o qual é responsável pelo controle midiático da Oceania – local onde a obra se desenrola. O papel de Winston é editar informações publicadas no jornal oficial do local, o *The Times*, para que estas correspondam com as falas do Grande Irmão, ou, por vezes, editar antigos discursos do Grande Irmão a fim de fazê-lo parecer incontestável frente ao povo da Oceania, uma vez que: “Quem controla o passado, controla o futuro: quem controla o presente, controla o passado” (Orwell, 2020, p. 42).

Nova linguagem

Uma das características mais marcantes do governo do Grande Irmão é a adoção de uma nova linguagem conhecida como “novafala” ou “novilíngua”. Segundo Santos (2011), a “novilíngua” é formada a partir da aglutinação, que seria basicamente a fusão ou a maior integração de dois radicais, ou dos processos de redução dos componentes lexicais, sejam eles pela redução da palavra ao seu radical ou por outros diversos fatores. Com isso, tornando as palavras menores e mais limitadas para a comunicação, essa alteração também possui o ambicioso objetivo de limitar o pensamento como podemos observar no diálogo que Syme, especialista em novafala, tem com Winston:

Você não percebe que todo o objetivo da Novilíngua é estreitar o âmbito do pensamento? No fim, tornaremos o crime de pensamento literalmente impossível, porque não haverá palavras para expressá-lo. Cada conceito que pode ser necessário será expresso por exatamente uma palavra, com seu significado rigidamente definido e todos os significados subsidiários apagados e esquecidos.

(Orwell, 2021, p. 76)



Adicionalmente, a linguagem é uma das principais formas de expressão cultural. Com isso, é possível deduzir que a intenção da criação de uma nova forma de comunicação é a supressão da antiga cultura. Um forte exemplo dessa prática na realidade foi o que ocorreu com os ciganos no ano de 1718, quando inúmeras famílias ciganas foram enviadas de Portugal para o Brasil com a seguinte ordem de Dom João V:

Eu, Dom João, pela Graça de Deus, etc., faço saber a V. Mercê que me aprouve banir para essa cidade vários ciganos – homens, mulheres e crianças – devido ao seu escandaloso procedimento neste reino. Tiveram ordem de seguir em diversos navios destinados a esse porto, e, tendo eu proibido, por lei recente, o uso de sua língua habitual, ordeno a V. Mercê que cumpra essa lei sob ameaça de penalidades, não permitindo que ensinem dita língua a seus filhos, de maneira que daqui por diante o seu uso desapareça.

(Kidder, 1980 *apud* Teixeira, 2008, p. 17)

Nessa emenda fica clara a intenção da coroa portuguesa de isolar esses indivíduos, bem como suprimir sua cultura através da proibição da linguagem. De maneira semelhante à feita pela monarquia, âmbito a que Orwell fez fortes críticas, o Partido pretendia com todas essas ações o isolamento social por meio da constante limitação das palavras e, a longo prazo, a completa substituição da antiga língua e, com isso, a extinção da antiga cultura.

Teletelas

Claro que não havia como saber se em determinado momento você estava sendo observado. Com que frequência, ou por qual sistema, não dava para saber com certeza se a Polícia do Pensamento tinha grampeado alguém. Era até possível que observassem todo mundo o tempo todo. A qualquer ritmo, porém, você poderia ser grampeado sempre que eles quisessem. Você tinha que viver – de verdade, com o hábito virando instinto – supondo que cada som era minuciosamente ouvido, e, a não ser no escuro, cada movimento era analisado.

(Orwell, 2020, p. 9)

As teletelas são provavelmente os dispositivos mais característicos de 1984, isso porque elas estão presentes no dia a dia dos moradores da Oceania, os vigiando constantemente.

Essa vigilância constante, além de cumprir o papel de monitoramento, também exerce a função de ser um dispositivo de terror psicológico. Os indivíduos estão cientes da vigilância e compreendem as consequências que qualquer deslize trará. Em vista disso, o medo e a paranoia fazem parte do dia a dia dos habitantes. Esses aparelhos criados por Orwell assemelham-se muito às nossas atuais câmeras de segurança, que assim como as teletelas vigiam a população constantemente. Além disso, esses aparelhos originários de 1984 são também similares aos nossos *smartphones*, *tablets* e computadores, uma vez que nos acompanham a todo momento e colhem nossos dados a todo instante. E assim como na realidade criada por Orwell as informações adquiridas através dessa vigilância são utilizadas para a manipulação dos indivíduos.

Controle de informações

A informação sempre foi um fator determinante para o desenvolvimento dos *Homo sapiens*, uma vez que, vivendo em grandes grupos, a troca de saberes é fundamental, desde a informação de que existe comida abundante em determinado espaço há milhares de anos até o quanto a inflação subiu nos dias atuais, ambas necessárias para a sobrevivência. Com isso, é perceptível que, com base em determinadas informações, nossas ações se moldam e se desenvolvem.

Um artifício importante para a manutenção de sociedades totalitárias é o controle e manipulação de informações. Para Abido e Zambam (2019), a propaganda totalitária

é marcada por falsas informações, teorias conspiratórias e um quase desprezo com a realidade. Segundo os autores, tal medida teria o propósito de mobilização das massas e a manutenção do *status* de controle pela manipulação informacional, sempre utilizando-se de pretextos como um inimigo em comum a se combater. Posto isso, a maioria dessas sociedades possuem instituições específicas para o gerenciamento dessa questão, como, por exemplo, o Ministério do Reich para Esclarecimento Popular e Propaganda na Alemanha nazista, amplamente utilizado para censura e promoção de ideias a favor do governo.

Em 1984, há uma instituição específica para isso chamada Ministério da Verdade. As modificações realizadas por esse ministério são as mais diversas, até mesmo modificando uma afirmação sobre distribuição de alimentos a fim de manter a população alienada em relação aos problemas pertencentes àquela sociedade:

Recentemente em fevereiro, o Ministério da Fatura tinha feito uma promessa (um 'compromisso categórico' era o termo oficial) de que não haveria redução na ração de chocolate em 1984. Na verdade, como Winston sabia, a ração de chocolate seria reduzida de trinta para vinte gramas no fim daquela semana. Somente era preciso substituir a promessa original pelo aviso de que provavelmente seria necessário reduzir a ração em algum momento de abril.

(Orwell, 2020, p. 47)

Outro aspecto é a criação de personalidades que nunca existiram, no entanto suas

informações são frequentemente utilizadas para dar exemplo de como os cidadãos da Oceania devem se portar:

Houve ocasiões em que o Grande Irmão dedicara sua Ordem do Dia para homenagear algum membro humilde do Partido, cujas vida e morte considerasse um exemplo digno a ser seguido. Hoje ele devia homenagear um certo Camarada Ogilvy. Era verdade que não existia nenhum Camarada Ogilvy, mas algumas linhas de impressão e algumas fotos falsas logo o trariam à existência.

(Orwell, 2021, p. 68)

Outrossim, o Ministério da Verdade possui o papel fundamental de manter a imagem de invulnerabilidade do Grande Irmão, chegando, por vezes, a editar antigos discursos dessa figura a fim de fazê-lo parecer inquestionável:

Por exemplo, aparecia no The Times de 17 de março que o Grande Irmão, no discurso do dia anterior, tinha projetado que a frente indiana do Sul permaneceria calma, mas uma ofensiva eurásiana seria lançada em breve na África do Norte. Como aconteceu, o alto-comando eurásiano tinha lançado sua ofensiva na Índia do Sul e deixado a África do Norte em paz. Por causa disso era preciso reescrever um parágrafo do discurso do Grande Irmão, de um jeito que o fizesse prever a coisa como realmente tinha acontecido.

(Orwell, 2020, p. 46)

Essas questões assemelham-se com as práticas adotadas pela União Soviética no governo de Stalin, amplamente criticado por George Orwell, no qual, assim como no regime do Grande Irmão, utilizava-se de propagandas e do controle midiático para promover o culto à sua personalidade.

Dois Minutos de Ódio

Um dos pilares de sustentação do governo totalitário do Grande Irmão são os chamados Dois Minutos de Ódio, caracterizado como um ritual diário realizado por toda a população, no qual, por alguns minutos, os cidadãos param todas as suas atividades e concentram-se em odiar uma figura considerada inimiga do partido. No livro a figura principal a ser odiada nesse sentido é Goldstein, um dissidente do governo, como pode ser observado no seguinte trecho: “Como de costume, o rosto de Emmanuel Goldstein, o Inimigo do Povo, se manifestou na tela.” (Orwell, 2020, p. 17).

Essa prática tem como objetivo desviar todo o ódio que a população poderia nutrir pelo partido. Pavloski (2014) ressalta que esse processo normaliza

diferentes frustrações e direciona de maneira conjunta e ritualística as frustrações de todos os indivíduos. Assim, qualquer revolta que potencialmente colocaria em risco o regime do partido é expurgada por meio de uma válvula de escape em comum, a hostilização dos inimigos da sociedade.

Docilização dos corpos

Por fim, é importante pontuar um último aspecto da sociedade criada por Orwell: a miséria como instrumento de docilização dos corpos. Foucault (2013) em sua obra tem como um de seus personagens o chamado Corpo Dócil, que nada mais é do que um corpo remodelado, moldado até se tornar aquilo que a sociedade disciplinar considera mais útil. Em 1984, por sua vez, os cidadãos da Oceania vivem em condições insalubres, consideradas sub-humanas como observado na passagem em que Winston reflete sobre as condições de vida oferecidas pelo partido:

Em qualquer momento que pudesse se lembrar com precisão, nunca houvera o suficiente para comer, ninguém nunca tinha meias ou roupas de baixo que não estivessem cheias de buracos, a mobília sempre fora danificada e frágil, quartos aquecidos, trens lotados, casas caindo aos pedaços, pão escuro, chá uma raridade, café com gosto horrível, cigarros insuficientes, nada barato e abundante, exceto gim sintético.

(Orwell, 2021, p. 84)

Assim, como bem frisou Pavloski (2014), os corpos são docilizados pela ausência de praticamente tudo que constitui o básico para a vida humana, e a pouca energia que existe é direcionada ao trabalho obrigató-

rio, dificultando a criação de revoltas contra o regime estabelecido.

Conclusão

O presente trabalho utilizou-se de artigos, dissertações e livros, apresentando evidências que corroboram a hipótese de trabalho, a saber, que as distopias podem fornecer conteúdo legítimo para análises sociais e políticas acerca da realidade. Primeiro, demonstramos através da teoria de Zima (1981) que é possível pensar o meio social através da literatura, uma vez que a realidade é constitutiva à obra literária. Depois, esclarecemos que o gênero distopia faz-se singular por meio de sua natureza, que busca chocar a população para que problemáticas sociais, que até então poderiam estar invisíveis, pudessem ser enxergadas e dissecadas. Como estudo de caso, analisamos a obra escolhida como objeto de pesquisa e investigação, *1984*, de George Orwell, tornando evidentes os aspectos daquela sociedade e os relacionando com a realidade. De modo geral, as evidências encontradas corroboram o argumento central da hipótese de trabalho, que admite as obras distópicas como meio legítimo de pensar a realidade social humana.

Apesar disso, o artigo possui alguns aspectos limitantes, como a reduzida variedade de fontes que dissertam sobre literatura distópica. Além disso, a utilização de apenas uma obra para a sustentação da tese se tornou um fator limitante. No entanto, este trabalho tem o objetivo de acrescentar aos estudos das obras distópicas, ao contribuir com uma nova perspectiva e com novas relações construídas. Posto isso, mais artigos podem ser elaborados, explorando novas perspectivas e outras obras.

Ademais, é essencial compreender que, em um período em que as democracias estão sob ameaça e sociedades com características autoritárias estão em ascensão, é fundamental pensar o social. Dessa forma, as distopias se fazem relevantes em nosso século, dado que estimulam os indivíduos a olhar ativamente para a sociedade e de maneira crítica procurar problemáticas que permeiam o âmbito social.

Referências

ABIDO, L.; ZAMBAM, N. J. Totalitarismo e ameaças da propaganda política na sociedade da informação. *Disciplinarum Scientia*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 225-238, 2019.

BONALUME NETO, R. *George Orwell: a busca da decência*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHAUÍ, M. de Souza. Breve consideração sobre a utopia e a distopia. In: SILVA JUNIOR, I. da (org.). *Filosofia e cultura: Festschrift em homenagem a Scarlett Marton*. São Paulo: Barcarolla, 2012.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Lisboa: Edições 70, 2013.

HILÁRIO, L. C. Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. *Anuário de literatura*, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 201-215, 2013.

LYNSKEY, D. *O Ministério da Verdade: uma biografia de 1984, o romance de George Orwell*. [São Paulo]: Companhia das Letras, 2021.

OLIVEIRA, V. J. de; MEIRA, L. L.; MAGALHÃES, S. R. G. P. 1984: o futuro distópico entre nós. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 11-23, 2019.

ORWELL, G. *1984*. Brasil. Cotia: Pé da Letra, 2020.

ORWELL, G. *1984*. Brasil. Cotia: Pandorga, 2021.

PAVLOSKI, E. *A distopia do indivíduo sob controle*. 2005. 274 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PAVLOSKI, E. A instrumentalização da guerra em 1984 de George Orwell. *Muitas Vozes*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 363-378, 2014.

PINHEIRO, L. V. R.; SANTOS JÚNIOR, R. L. dos. Estudo histórico da infra-estrutura de informação científica e da formação em ciência da informação na antiga União Soviética e Rússia (1917-2007). *Informação e Sociedade: estudos*, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 25-36, maio/ago. 2009.

SANTOS, R. F. A. dos. *O conceito de língua/linguagem em 1984 de Orwell*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, J.; COSTANTINO, F.; FERREIRA, E. Futuros presentes: a ficção distópica como reflexo do cotidiano. *Rizoma*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 136–150, 3 jan. 2018.

STANLEY, J. *How Fascism Works: The Politics of Us and Them*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2018.

TEIXEIRA, R. C. *História dos ciganos no Brasil*. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

ZIMA, P. Literatura e sociedade: para uma sociologia da escrita. In: VARGA, Kibédi A. *Teoria da Literatura*. Lisboa: Editorial Presença, 1981.

CAUSE IF I WAS A MAN, THEN I'D BE THE MAN: OS DESAFIOS DE UMA CIENTISTA CONTEMPORÂNEA

RESUMO

A história das mulheres na ciência tem sido objeto de diversos estudos e discussões. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), estima-se que apenas 30% dos cientistas no mundo sejam mulheres. Desde o início da história da ciência, mulheres que desejam fazer parte do campo científico têm enfrentado discriminações e preconceito. Em certo período da história, chegaram a ser impedidas de fazer parte de produções científicas. Devido a esse fenômeno, a atuação de mulheres na área sofre restrições até hoje, no mundo contemporâneo.

Neste artigo, pretendo destacar que a disparidade existente entre a presença de mulheres e homens na área científica não diz respeito a capacidades, condições biológicas ou habilidades femininas, sendo uma consequência direta de um ambiente científico construído segundo parâmetros masculinos da sociedade ocidental moderna. Destacando também cientistas que foram esquecidas ou injustiçadas pela história e premiações científicas, brevemente citando suas realizações e descobertas.



Palavras-chave: mulheres; ciência; gênero; representatividade; preconceito.



Introdução

A presença e atuação de mulheres na ciência têm crescido continuamente. Entretanto, os homens continuam a ser mais numerosos nos níveis superiores de ensino. Nos níveis básico, fundamental e médio da escola, meninos e meninas frequentam aulas desse campo em número similar, e muitos deixam o ensino médio preparados para prosseguir os estudos em áreas científicas na faculdade. No entanto, há um número expressivamente menor de mulheres que frequentam essas disciplinas, quando comparado ao número de homens.

Dessa forma, o foco de análise deste artigo será a história das mulheres na ciência, seus desafios, as vertentes que tentam explicar a disparidade na presença dos gêneros e como a ausência de reconhecimento e incentivo afeta a atuação das mulheres no campo científico contemporâneo.

Em primeiro lugar, o presente trabalho se propõe a identificar os desafios mais frequentes enfrentados por mulheres nessa área. Pretendo destacar neste artigo que a disparidade existente entre a atuação de mulheres e homens na área científica não diz respeito a capacidades, condições biológicas ou habilidades das mulheres, e sim é uma consequência direta de um meio científico construído de acordo com os parâmetros masculinos da moderna sociedade ocidental. Aborda também cientistas que foram esquecidas ou injustiçadas pela história, tendo suas descobertas roubadas.

A metodologia de pesquisa empregada neste artigo foi a pesquisa bibliográfica-documental por meio da utilização de métodos descritivos. Segundo o acadêmico brasi-

leiro Antônio Carlos Gil (1987, p. 59), o processo de pesquisa consiste em: “a) escolha de um tema; b) bibliografia preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do assunto provisório; e) busca de fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do tema; i) redação do texto”. Assim, a formulação da tese seguiu a estrutura de pesquisa bibliográfica sugerida por Antônio Carlos Gil.

Além disso, considerando a presença de estudos de caso e análise de dados, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Ademais, de forma a obter fontes confiáveis e íntegras para minha pesquisa, realizarei buscas nas bases de dados do Google Scholar, ResearchGate, JTOR e YaleNews, utilizando termos-chave como “mulheres na ciência”, “presença feminina acadêmica”, “misoginia na ciência”.

Para fundamentar, desenvolver e verificar se os desafios identificados são verdadeiros, também me propus a analisá-los na vida real, abordando exemplos e dados contemporâneos, que destaquem a prevalência desses desafios.

História

No dia 11 de fevereiro é comemorado internacionalmente o Dia das Mulheres e Meninas na Ciência. A data foi criada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015, visando o comprometimento da sociedade com a igualdade entre homens e mulheres no setor educacional. Ela serve como um constante lembrete do quanto a sociedade ainda precisa evoluir se tratando da participação feminina nas áreas da ciência, não sendo algo recente.

Existem registros que resgatam o histórico da presença do gênero feminino nos saberes científicos desde o Egito Antigo. Entretanto, a grande maioria das mulheres era iletrada até o início do século XIX, e foi a partir daí que algumas astrônomas, filósofas, matemáticas, curandeiras, médicas, sociólogas, físicas e químicas marcaram seus nomes na história com contribuições para o avanço das ciências em diversas áreas.

Mesmo assim, durante a história ocidental, em diversos momentos mulheres foram impedidas por lei de ingressar em instituições de ensino, tendo sido até mesmo afastadas dos espaços de produção científica por questões culturais.

Quando mulheres tinham a oportunidade de produzir algo que contribuísse para o conhecimento, suas produções eram invalidadas sob a desculpa de serem “femininas”. Um exemplo claro disso são as famosas curandeiras da Idade Média, que acabaram por desenvolver habilidades nos segmentos da medicina e obstetrícia, com auxílio de ervas medicinais e improvisos em tempos de doenças epidêmicas. Elas foram capazes de construir seus conhecimentos através de experiências empíricas e tudo que era descoberto era repassado de geração em geração. Essa era a fonte na qual a maioria dessas mulheres desenvolviam as suas habilidades de cura.

Ao desconsiderar as descobertas consistentes sobre usos de plantas e suas propriedades naturais por serem descobertas femininas, a comunidade médica da época, formada apenas por homens, não sabia explicar como essas mulheres conseguiam curar doenças supostamente incuráveis com métodos desconhecidos, apontando-as como supersticiosas. Sendo assim, a partir do século XIII surgiram leis proibindo as mulheres de praticar suas descobertas de curandeirismo.

Além disso, as mulheres eram proibidas de frequentar lugares públicos, entrar em bibliotecas, publicar resultados de suas pesquisas ou discutir em posição de igualdade sobre seus conhecimentos com os cientistas. Muitas produziam conhecimento em laboratórios dentro de seus lares e os resultados de seus estudos eram divulgados com nomes de seus irmãos, pais ou maridos ou algum outro representante masculino, pois aos homens era permitido produzir conhecimento científico. Algumas chegaram a usar até mesmo pseudônimos masculinos para poder comunicar-se com outros cientistas, de forma a poder serem ouvidas e respeitadas. Outras foram criticadas, discriminadas, perseguidas ou humilhadas por

estarem transgredindo regras que eram rigidamente impostas às mulheres da época (Schiebinger, 2001).

As dificuldades para mulheres produzirem conhecimentos científicos não ficaram restritas ao século XVIII. A elas era proibido frequentar universidades em vários países do mundo ocidental, e foi apenas na segunda metade do século XIX e princípios do século XX que esse acesso passou a acontecer, de acordo com Perez Sedeño (2011). E mesmo assim, as mulheres ainda estavam submissas às figuras masculinas dentro de suas casas.

Em meados do século XIV, devido a uma grave crise econômica, a mulher foi banida do mundo do trabalho e reclusa ao lar. A subordinação feminina era quase que total. Elas foram excluídas de atividades que desde tempos remotos, realizavam, como, por exemplo, a Enfermagem. As universidades, instituições criadas no século XIII, Também foram proibidas as mulheres.

(Bauer, 2001)

Foi apenas com a Revolução Industrial que a mulher passou a se ver mais “livre” dos muros que a prendiam em seus lares. A revolução permitiu que as mulheres pudessem sair de casa, mesmo que fosse para ir trabalhar nas inúmeras fábricas que foram surgindo com o crescimento da revolução. Agora, as mulheres começaram seu processo de emancipação, entretanto sempre ganhando menos que seus colegas de trabalho homens.

E apesar de esse fato remeter a meados do século XVIII, uma pesquisa divulgada pela International Business Machines Corporation

aponta que a desigualdade de gênero no local de trabalho deve persistir até 2073, o que pode ser abreviado caso empresas apostem mais em lideranças femininas (Peluso; Baird; Kesterson-Townes, 2019).

Vale ressaltar que, quando o acesso à educação básica passou a ser possível, o objetivo do ensino das mulheres era totalmente diferente do objetivo do ensino dos homens. Homens seriam educados para aprender sobre direito, filosofia, matemática etc., enquanto as mulheres aprenderiam o básico para ler e escrever e seriam ensinadas principalmente às prendas domésticas. Homens eram educados para se tornar futuros médicos e advogados, mas mulheres eram educadas para se tornar donas de casa, mães e esposas.

O primeiro país que de fato passou a permitir que mulheres tivessem acesso ao ensino superior foi os Estados Unidos, no ano de 1837, com a criação de universidades exclusivas para as mulheres, nas quais era oferecido somente o bacharelado, sendo poucas as faculdades que ofereciam cursos de mestrado e menos ainda as que ofereciam a opção de cursos de doutorado.

No Brasil, o início do ensino superior feminino só teve início no final do século XIX, especificamente no ano de 1879, sendo que em 1887 a primeira mulher, Rita Lobato Velho Lopes, recebe o grau de médica, no estado da Bahia (Sobreira, 2006).

Esse direito foi concedido às mulheres por Pedro II, então imperador do Brasil.

Nestas condições, durante a história podem-se observar inúmeros obstáculos impostos para impedir que mulheres pudessem produzir conhecimentos científicos (o que nunca aconteceu aos homens) e ter o mínimo

acesso à educação. Dessa forma, a produção científica feminina teve então um desenvolvimento tardio, e algumas cientistas ficaram no esquecimento e não tiveram seus trabalhos reconhecidos até hoje.

Desafios

Além dos desafios colocados para mulheres cientistas na esfera histórica, de acesso à educação e decorrentes de uma sociedade patriarcal e machista, é necessário destacar outro desafio extremamente influente na vida de uma mulher que desenvolve e produz conhecimento científico: a divisão sexual de trabalho na qual se estabelece o trabalho da esfera pública e profissional para o homem e esfera privada e doméstica para a mulher.

Esse conceito foi primeiramente utilizado pelos etnólogos para designar uma repartição “complementar” das tarefas entre homens e mulheres nas sociedades que estudavam. Lévi-Strauss fez dela o mecanismo explicativo da estruturação da sociedade em família.

Entretanto, quando mulheres deixam de cumprir o papel estabelecido por essa divisão em suas casas e tarefas domésticas para poderem se dedicar à ciência, elas são extremamente discriminadas.

Não é preciso muita análise para chegar à conclusão de que as mulheres são as que estão em desvantagem nessa divisão. Enquanto os homens têm todo o tempo e liberdade para se dedicarem totalmente a suas pesquisas e estudos, as mulheres não têm essa mesma possibilidade, por serem as responsáveis por cuidar da casa e se tiverem filhos, cuidar dos filhos. Essa divisão faz com que mulheres não tenham tempo ou ao menos a possibilidade de investir em suas carreiras.



Como ocorreu com a inglesa Augusta Ada Byro, que realizou diversos feitos para o campo da tecnologia e informática, sendo considerada a primeira mulher programadora de computadores do mundo. Todavia, quando ela afastou-se de seus estudos de matemática para dedicar-se aos filhos, foi acusada de ter sido uma mãe negligente.

(Plant, 1999 apud Schwartz et al., 2006)

De acordo com Capitolina Díaz (apud Ansele, 2016), professora de Sociologia da Universidade de Valência, a discriminação às mulheres é algo sistêmico e universal.

“É muito triste, afirma, existe uma discriminação às mulheres que é sistêmica, universal, que permeia toda a estrutura social e que nem sequer é contemplada como um problema”, afirma a presidenta da Associação de Mulheres Pesquisadoras e Tecnólogas (AMIT).

Atualmente, já existe certa discussão sobre a divisão sexual de trabalho, em que se discute a ideia de que as atividades de cuidado e trabalho doméstico sejam de responsabilidade das mulheres e o papel de provedor da família seja responsabilidade única do homem.

Apesar de todas essas dificuldades e desafios encontrados pelas mulheres em suas carreiras científicas, é importante ressaltar que elas venceram muitas barreiras, resistiram e não se deixaram dominar por preconceitos e discriminações. Ao transgredirem as regras desta sociedade patriarcal e machista, as mulheres cientistas conquistaram muitos espaços e foram abrindo caminhos para as futuras gerações. Entretanto, ainda há dificuldade que as cientistas atuais encontram para se afirmarem e ascenderem no campo científico que ainda é dominado pelos homens.

Outro fenômeno a ser destacado quando se discute gênero e ciência contemporânea é a diferença de participação de homens e mulheres de acordo com as áreas de conhecimento.

Pesquisas ibero-americanas coincidem com o fato de que as mulheres são a grande maioria nas ciências da saúde, educação e humanas, ou seja, nas áreas do cuidado, enquanto homens são minoria significativa nas ciências exatas (Prusa et al., 2019).

Hoje, as mulheres são cerca de 54% dos estudantes de doutorado no Brasil, o que representa um aumento impressionante de 10% nas últimas duas décadas.



Esse número é semelhante ao dos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, onde em 2017 as mulheres conseguiram 53% dos diplomas de doutorado concedidos no país. No Brasil, assim como no resto do mundo, no entanto, essa participação varia muito de acordo com a área do conhecimento. Nas ciências da vida e da saúde, por exemplo, as mulheres são a maioria dos pesquisadores (mais de 60%), enquanto nas ciências da computação e matemática elas representam menos de 25% (Prusa *et al.*, 2019).

Os campos vistos estereotipadamente como masculinos diminuíram consideravelmente em comparação com 30 anos atrás. Entretanto, as ciências da vida e da saúde são vistas como mais apropriadas para as mulheres, enquanto as ciências físicas e as engenharias ainda são consideradas domínios da linha masculina (Farenga; Joyce, 1999).

A pesquisa acadêmica sobre esse fenômeno é vasta, com três vertentes sendo constantemente abordadas na literatura científica. Primeiro, a crença de que os homens são matematicamente superiores e naturalmente mais adequados para os campos científicos do que as mulheres permanece comum, com um grande número de artigos abordando diferenças cognitivas de gênero como uma explicação para o pequeno número de mulheres na ciência.

A segunda vertente gira em torno da crença de que existe uma falta de interesse por parte das meninas para a ciência.

Já uma terceira vertente envolve o local de trabalho científico, com questões que vão desde o equilíbrio entre vida pessoal e profissional até condições biológicas.

A questão das diferenças cognitivas entre os sexos, incluindo a habilidade matemática, permanece fortemente contestada. Lynn e Irwing (2004) encontraram pequenas ou nenhuma diferença na média de QI entre os sexos; ou seja, nem meninas nem meninos são o “sexo mais inteligente”.

Ademais, diferenças na representação de mulheres nas áreas de ciências e matemática entre culturas e ao longo do tempo também apóiam o papel dos fatores socio-culturais para explicar as diferenças de gênero nessas áreas (Andreescu *et al.*, 2008).

No ensino fundamental e médio, meninas e meninos fazem cursos de matemática e ciências em números aproximadamente iguais, e quase tantas meninas quanto meninos saem do ensino médio preparados para cursar ciências e engenharia na faculdade. No entanto, menos mulheres do que homens seguem esses cursos. A transição entre o ensino médio e a faculdade é um momento crítico em que muitas mulheres jovens se afastam de uma carreira STEM, ou seja, em ciência, tecnologia, engenharia e matemática.

Nesse momento, as crianças estão cientes dos estereótipos existentes sobre cada área e podem expressar crenças estereotipadas sobre quais cursos de ciências são adequados para mulheres e homens (Ambady *et al.*, 2001; Farenga; Joyce, 1999).

“As meninas apresentam um bom aprendizado em matemática ao longo do Fundamental I e II, mas no Ensino Médio esse rendimento diminui. Esse declínio na aprendizagem ao longo do ciclo de aprendizagem é, em grande parte, resultado do processo de socialização – na família e na escola. Os padrões de discriminação e estigmas da sociedade

se refletem no interior da escola. No entanto, a escola precisa acolher as desigualdades e promover a equidade, atuando em favor das jovens e ampliando suas possibilidades de escolhas”, explica o superintendente do Instituto Unibanco, Ricardo Henriques (apud Mulheres [...], 2008).

Além do estigma de que homens são superiores a mulheres nas áreas de exatas, estudos também mostram que as diferenças de gênero no campo científico também estão ligadas à questão da autoavaliação, ou como vemos nossas próprias habilidades.

É outra área em que se descobriu que fatores culturais limitam o interesse das meninas pela matemática e por carreiras matematicamente desafiadoras, pois o interesse por uma ocupação é influenciado por muitos fatores, incluindo a crença de que alguém pode ter sucesso nessa ocupação (Correll, 2004; Eccles, 2006; Eccles *et al.*, 1983).

Meninas costumam avaliar suas habilidades matemáticas mais baixas do que os meninos com realizações matemáticas semelhantes. Ao mesmo tempo, as meninas têm um padrão mais elevado do que os meninos em matérias como matemática, acreditando que precisam ser excepcionais para ter sucesso em áreas “masculinas”.

Um resultado da baixa autoavaliação das meninas sobre sua capacidade matemática – mesmo diante de boas notas e pontuações em testes – e seus padrões mais elevados de desempenho é que menos meninas do que meninos aspiram a carreiras na área de STEM.

Não só isso, uma série de estudos demonstrou que as diferenças de gênero na autoconfiança desaparecem quando exercícios sobre reconhecimento de realizações anteriores e a oportunidade de aprender são apresentados (Cooper; Robinson, 1991; Lent; Brown; Larkin, 1986; Pajares, 1996, 2005; Zimmerman; Martinez-Pons, 1990).

Os alunos que não têm confiança em suas habilidades matemáticas ou científicas têm menos probabilidade de se envolver em tarefas que exigem essas habilidades e desistem mais rapidamente diante da dificuldade. Ou seja, se ninguém leva a sério o potencial de uma mulher para se tornar uma cientista, por que ela mesma acreditaria?

Foi estimado em artigo publicado na *Psychological Science* (Stoet; Geary, 2008) que 24% das meninas demonstraram interesse por ciência, 25% por matemática e 51% por leitura. Já os meninos apresentam 38% de interesse em ciência, 42% em exatas e 20% em leitura.

Todos esses fatores influenciam diretamente na escolha de profissões, reduzindo a quantidade de mulheres no mercado científico. Na engenharia, por exemplo, há uma discrepância entre os números

de mulheres e homens, além do preconceito e a diferença salarial. E embora ainda o número seja inferior aos homens, já cresceu muito em relação ao passado.

É comum que quando uma mulher se interesse por essa área haja um estranhamento por parte de professores e alunos pela presença de jovens do sexo feminino buscando por esses cursos. Existem diversos depoimentos em que mulheres tiveram seus próprios pais tentando impedi-las de cursar cursos da área de exatas por considerarem como “cursos para homens”.

Além disso, enquanto uma aluna, sua competência sempre será colocada à prova, muitas vezes tendo sua inteligência comparada com a de seus colegas homens, o que não acontece entre os próprios. Você precisará se esforçar mais para “ganhar o respeito” de seus colegas, quando comparado ao mesmo esforço que eles tiveram, ou nem precisaram.

Ao final de tudo, se torna compreensível o índice de mulheres que, ao ingressar nessa área, não suportam a pressão e desistem daquele curso ou da profissão.

Existem casos de colegas que competem com mulheres quanto ao rendimento nas avaliações e as ridicularizam quando nem sempre são bem-sucedidas. Dentro do campo de atuação, é comum que engenheiras sejam mais direcionadas para os cargos que as mantêm restritas à administração e escritório, dificilmente sendo direcionadas a trabalhar diretamente com a parte técnica. Não porque elas não tenham o conhecimento necessário, e sim por conta dos estigmas e preconceitos relacionados a mulheres na ciência.

A oportunidade de seguir uma carreira em ciência, tecnologia, engenharia e matemática

também é uma questão de equidade salarial. A segregação ocupacional é responsável pela maior parte da diferença salarial (Dey; Hill, 2007) e, embora as mulheres ainda ganhem menos do que os homens nas áreas de ciência e engenharia, como fazem em média na força de trabalho geral, as mulheres em ciência e engenharia tendem a ganhar mais do que as mulheres ganham em outros setores da força de trabalho. Entretanto, diferenças entre o salário de mulheres e homens na mesma área também são comuns, apesar da existência de uma lei em nosso país que não permite discriminação salarial de qualquer tipo.

Art. 461. Sendo idêntica a função, a todo trabalho de igual valor prestado ao mesmo empregador, na mesma localidade, corresponderá igual salário, sem distinção de sexo, nacionalidade ou idade.

(Brasil, [2020])

Nem mesmo a existência de leis impede que barreiras sejam colocadas na carreira de uma mulher cientista.

Diversas pessoas afirmam não acreditar no estereótipo de que meninas e mulheres não são tão boas quanto meninos e homens em matemática e ciências. A pesquisa de Greenwald e Banaji (1995), no entanto, mostra que mesmo os indivíduos que refutam conscientemente os estereótipos de gênero e ciência ainda podem manter essa crença em um nível inconsciente. Essas crenças inconscientes ou preconceitos implícitos podem ser mais poderosos do que crenças e valores explicitamente mantidos simplesmente porque não temos consciência deles.



Banaji é professor de ética social na Universidade de Harvard e co-desenvolvedor do teste de associação implícita (IAT) com Anthony Greenwald, professor de psicologia da Universidade de Washington, e Brian Nosek, professor de psicologia da Universidade da Virgínia.

Juntos, eles criaram e operam o site do Project Implicit¹, um laboratório virtual que abriga testes de associação implícita que medem a associação entre dois conceitos para determinar atitudes sobre diferentes grupos sociais. Por exemplo, o IAT de ciências de gênero, que é o foco desta discussão, mede a associação entre matemática & artes e homem & mulher.

Desde que o teste de ciência de gênero foi estabelecido em 1998, mais de meio milhão de pessoas de todo o mundo o fizeram, e mais de 70% dos participantes associaram mais prontamente “masculino” à ciência e “feminino” às artes do que o contrário. Essa tendência é aparente em testes no site e no laboratório (Nosek; Banaji; Greenwald, 2002).

Essas descobertas indicam uma forte associação implícita do masculino com a ciência e do feminino com as artes e um alto nível de estereótipos de gênero no nível inconsciente entre mulheres e homens de todas as raças e etnias.

As descobertas também desafiam a noção de que o preconceito contra as mulheres em matemática e ciências é coisa do passado, o que claramente é uma ideia equivocada.

¹ <https://implicit.harvard.edu>

Para diversificar os campos científicos, devemos dar uma boa olhada nos estereótipos e preconceitos que ainda permeiam nossa cultura. Incentivar mais meninas e mulheres a entrar nesses campos vitais exigirá atenção cuidadosa ao meio de nossas salas de aula e locais de trabalho e em toda a nossa cultura.

Reconhecimento

Além de todos os desafios já citados neste artigo enfrentados por mulheres cientistas, muitas delas nunca nem mesmo tiveram a chance de serem reconhecidas com esse título. Ao longo da história, tivemos cientistas que tiveram suas descobertas roubadas, prêmios negados, vozes silenciadas e invenções desconsideradas.

Dr. Antonio Esteve enumerou algumas dessas cientistas, especialmente na área das ciências da natureza e da matemática, nas quais foram consideradas pioneiras.

Não se pretende esgotar a lista das mulheres pioneiras nas ciências, mas apenas citar algumas e as dificuldades que enfrentaram em suas atividades científicas, com a finalidade de ilustrar as afirmações aqui feitas.

Maria Kirch foi a descobridora de um cometa em 1702. Ela passou sua vida como ajudante, sempre à sombra de alguém: primeiro, de seu marido; depois, outro astrônomo; e, mais tarde, seu filho.

Ada Lovelace, filha do poeta Lord Byron, lançou as bases do que agora conhecemos como programação informática, mas seu nome sempre se submeteu ao de Charles Babbage, que ficou famoso como o precursor do computador – um conceito que, na verdade, Ada desenvolveu.

Emmy Noether, que demonstrou uma teoria da física de partículas e teve um papel essencial no campo da álgebra abstrata, trabalhou durante 25 anos sem receber salário.

Rosalind Franklin, artífice da imagem que mostra a estrutura helicoidal do DNA, teve seus dados “roubados”. Estes serviram para que Watson e Crick recebessem o Nobel de 1962 por sua contribuição para o entendimento da estrutura do DNA como uma hélice dupla. Nem sequer a mencionaram.

Mina Fleming entrou para o Harvard College Observatory como empregada do professor E. C. Pickering e acabou catalogando mais de 10 mil estrelas e descobrindo 10 novas, 52 nebulosas e 310 estrelas

variáveis. Nesse mesmo centro, Pickering contratou Henrietta Swan Leavitt também para catalogar estrelas. Mas a cientista encontrou um elemento-chave para determinar a distância entre elas, uma ferramenta fundamental da cosmologia que serviu, anos depois, para descobrir que o universo se expande.

A geóloga Florence Bascom precisou frequentar a universidade escondida atrás de uma tela para não distrair seus colegas masculinos.

Ninguém reconheceu o papel dessas mulheres. E, quando isso aconteceu, foi em círculos restritos ou tarde demais.

E tantas outras das quais não sabemos nada.

(Erill apud Mouza, 2017)

Para expiar as culpas da história, a comunidade científica tentou remediar as ignomínias sofridas por essas mulheres. Entretanto, algumas dessas mulheres nem chegaram a ver isso acontecer.

Nem mesmo Marie Curie foi poupada da falta de reconhecimento. Nascida Marya Skłodowska (1867–1934) em Varsóvia, Polônia, foi a única mulher a ganhar por duas vezes o Prêmio Nobel. Foi também a primeira mulher graduada em Física pela Sorbonne e um ano depois se formou também em Matemática.

Casada com Pierre Curie, trabalhou com o marido em pesquisas que os levaram à descoberta da radioatividade. O primeiro Prêmio Nobel em 1903 foi dividido com ele, porém não lhe foi dado sem resistências. Diziam que ele apenas a apresentou como parceira de pesquisa como sinal de seu amor.

No entanto, após a morte de Pierre, Marie continuou pesquisando incessantemente, provando à comunidade científica seu valor e sua capacidade. Recebeu pela segunda vez o Prêmio Nobel, em 1911, agora em Química, por ter isolado o rádio.

Ainda assim, com todas essas realizações, Marie Curie não foi considerada uma das 100 personalidades mais influentes na história da humanidade na obra de Hart (2001), citado por Casagrande e demais autores (2004). Ele considerou que seu trabalho foi importante mais por ter sido realizado por uma mulher do que pelas contribuições que trouxe à ciência. Apenas duas mulheres (rainhas) foram consideradas por ele personalidades importantes.

Atualmente, premiações científicas também geram discussões a respeito do reconhecimento e representatividade de mulheres científicas. Dados de 2016 revelam, por exemplo, que homens ganharam 97% dos Nobel de ciência desde 1901 (Ansedo, 2016).

Já em 2021, no total, 947 pessoas e 28 organizações receberam o Prêmio Nobel entre 1901 e 2021. Destas, apenas 58 são mulheres (Nobel [...], 2021).

Por outro lado, é importante destacar que, desde 2014, cabe a uma mulher, a paquistanesa Malala Yousafzai, o título de pessoa mais jovem a receber o prêmio. A premiação foi em reconhecimento à sua luta pelo direito de meninas e mulheres terem acesso à educação no Paquistão.

Ademais, as mulheres são minoria no Nobel não porque não participaram ativamente da ciência no último século, mas porque elas não eram reconhecidas pelos trabalhos nos quais se envolveram. Dessa forma, ainda

há um longo caminho a ser percorrido para o reconhecimento de mulheres cientistas.

O preconceito está tão arraigado na sociedade que levará muito tempo para desaparecer. Primeiro, será preciso tomar consciência do problema.

(Erill apud Mouzo, 2017)

Considerações finais

Podemos observar que a participação das mulheres na ciência foi um processo longo de muitos desafios e lutas, mas também de muitas conquistas. Foi marcado pela história de diversas mulheres que nunca desistiram de seus sonhos, abrindo caminhos para as gerações seguintes, avançando sempre em direção a uma participação cada vez maior e mais efetiva. É um mérito não somente de mulheres que foram pioneiras em alguma área ou descoberta, mas de todas as mulheres que amam ciência e contribuíram para as conquistas de outras mulheres.

Em consequência da herança histórica e das questões de gênero e poder, como a divisão sexual do trabalho na família, por exemplo, as condições do trabalho na ciência para as mulheres ainda não são as mesmas que para os homens. Entretanto, ainda assim, elas estão produzindo ciência, resistindo e contribuindo com suas produções para o avanço da humanidade. Observamos que a igualdade entre homens e mulheres na produção do conhecimento científico ainda não foi atingida, mas o primeiro passo já foi dado.

Hoje, há uma significativa participação de mulheres nos institutos de pesquisas científicas. No Brasil, elas assinam 49% dos artigos

científicos publicados e ficam com 59% das bolsas na modalidade iniciação científica.

Por outro lado, é possível afirmar também que certas mudanças culturais acontecem lentamente, especialmente quando estão associadas a relações de poder estabelecidas secularmente na sociedade.

Podemos concluir que não basta apenas incentivar que meninas ocupem as áreas da ciência. É preciso dar um passo além e exigir que elas sejam reconhecidas quando chegarem lá. E um bom jeito de fazer isso acontecer é valorizar as mulheres que, no passado, fizeram enormes contribuições, mas foram deixadas de fora dos jornais e livros de história.

Conhecemos a história de cientistas que tiveram o reconhecimento de seus trabalhos negado e os motivos pelos quais afirmar que mulheres não gostam de ciência é algo equivocado.

Dessa forma, se considerarmos o momento atual em que vivemos, podemos constatar que aquele passado sombrio para as mulheres que queriam produzir conhecimento científico já não existe mais. Hoje, podemos afirmar que mulheres estão produzindo ciência.

Referências

AMBADY, N. *et al.* Stereotype susceptibility in children: effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science*, [s. l.], v. 12, n. 5, set. 2001. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11554671/>. Acesso em: 19 out. 2023.

ANDREESCU, T. *et al.* Cross-Cultural Analysis of Students with Exceptional Talent in Mathematical Problem Solving. *Notices*

of the American Mathematical Society, [s. l.], p. 1-13, nov. 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/54963145/Cross_cultural_analysis_of_students_with_exceptional_talent_in_mathematical_. Acesso em: 19 out. 2023.

ANSEDE, M. Homens ganharam 97% dos Nobel de ciência desde 1901. *El País*, [Madrid], 14 out. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/14/ciencia/1476437077_380406.html. Acesso em: 19 out. 2023.

BARROSO, C. L. de M.; MELLO, G. N. de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], n. 15, p. 47-77, 1975.

BAUER, C. *Breve história da mulher no mundo ocidental*. São Paulo: Pulsar, 2001.

BLAY, E. A.; CONCEIÇÃO, R. R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], n. 76, p. 50-56, fev. 1991.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2023.

CARVALHO, M. G. de. É possível transformar a minoria em equidade? In: RISTOFF, D. et al. (org.). *Simposio: gênero e indicadores da educação superior brasileira*. Brasília, DF: INEP, 2008. p. 109-138.

CARVALHO, M. G. de; SOBREIRA, J. de L. Género en los cursos de Ingeniería de una Universidad Tecnológica Brasileña. *Arbor*, [s. l.], v. CLXXXIV, n. 733, p. 889-904, Sep./Oct. 2008.

CASAGRANDE, L. S. et al. Mulher e ciência: pioneiras em ciência da natureza. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 3-14, 2004.

COOPER, S.; ROBINSON, D. A. G. The relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, [s. l.], p. 4-11, jul. 1991.

CORRELL, S. J. Constraints into preferences: gender, status, and emerging career aspirations. *American Journal of Sociology*, [s. l.], set. 2004.

DEY, J. G.; HILL, C. *Behind the pay gap*. Washington, DC: AAUW Educational Foundation, 2007.

ECCLES, J. S. Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering: why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence. *American Psychological Association*,

Washington, DC, maio 2006.

ECCLES, J. S. *et al.* Expectancies, Values, and Academic Behaviors. *Achievement and Achievement Motivation*, San Francisco, CA, p. 75-146, set. 1983.

FARENGA, S. J.; JOYCE, B. A. Intentions of young students to enroll in science courses in the future: an examination of gender differences. *Science Education*, [s. l.], p. 55-76, 1999. Disponível em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199901\)83:1%3C55::AID-SCE3%3E3.0.CO;2-O](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-237X(199901)83:1%3C55::AID-SCE3%3E3.0.CO;2-O). Acesso em: 19 out. 2023.

FERNANDEZ RIUS, L. Las precursoras: tensión y subversión. In: CARVALHO, M. G. de (org.). *Ciência, tecnologia e gênero: abordagens ibero-americanas*. Curitiba: UTFPR, 2011. p. 197-212.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas S.A, 1987.

GREENWALD, A. G.; BANAJI, M. R. Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, [s. l.], v. 102, n. 1, p. 4-27, 1995. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295x.102.1.4>. Acesso em: 19 out. 2023.

HALL, L. E. *Who's Afraid of Marie Curie? The Challenges Facing Women in Science and Technology*. Emeryville, CA: Seal Press, 2007.

LENT, R. W.; BROWN, S. D.; LARKIN, K. C. Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, [s. l.], 1 jul. 1986.

LOMBARDI, M. R. *Perseverança e resistência: a engenharia como profissão feminina*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LYNN, R.; IRWING, P. Sex differences on the progressive matrices: a meta-analysis. *Science Direct*, [s. l.], 11 ago. 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160289604000492>. Acesso em: 19 out. 2023.

MARÍAS, J. *A mulher no século XX*. Tradução de Diva Ribeiro de Toledo Piza. São Paulo: Convívio, 1981.

MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOUZO, J. Mulheres cientistas escondidas pela História. *El País*, [Barcelona], 18 nov. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/>

brasil/2017/11/15/ciencia/1510751564_040327.html. Acesso em: 19 out. 2023.

MULHERES são minoria na área de exatas. *O Imparcial*, [s. l.], 6 maio 2008. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/brasil-e-mundo/2018/05/mulheres-sao-minoria-na-area-de-exatas/>. Acesso em: 19 out. 2023.

NOBEL completou 120 anos premiando poucas mulheres e nenhum brasileiro. *O Popular*, [s. l.], 11 out. 2021. Disponível em: <https://opopular.com.br/mundo/nobel-completou-120-anos-premiando-poucas-mulheres-e-nenhum-brasileiro-1.2334847>. Acesso em: 19 out. 2023.

NOSEK, B. A.; BANAJI, M. R.; GREENWALD, A. G. Math = male, me = female, therefore math \neq me. *Journal of Personality and Social Psychology*, [s. l.], v. 83, n. 1, p. 44-59, jul. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.83.1.44>. Acesso em: 19 out. 2023.

PAJARES, F. Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs. In: GALLAGHER, A. M.; KAUFMAN, J. C. (ed.). *Gender Differences in Mathematics: an Integrative Psychological Approach*. Boston: Cambridge University Press, 2005. p. 295-315.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, [s. l.], fev. 1996.

PELUSO, M.; BAIRD, C. H.; KESTERSON-TOWNES, L. Women, leadership, and the priority paradox: research insights. *Institute For Business Value*, Armonk, NY, p. 1-23, mar. 2019. Disponível em: <https://www.ibm.com/downloads/cas/YZWEXLPG>. Acesso em: 19 out. 2023.

PEREZ SEDEÑO, E. Mujeres pioneras en las ciencias: una mirada a la realidad em iberoamerica. In: CARVALHO, M. G. de (org.). *Ciência, tecnologia e gênero: abordagens ibero-americanas*. Curitiba: UTFPR, 2011. p. 213-232.

PLANT, S. *Mulher digital: o feminismo e as novas tecnologias*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999.

PRUSA, A. et al. *A Snapshot of the Status of Women in Brazil*: 2019. Washington, DC: Wilson Center, 2019.

SALVADOR, S. F. T. *Gênero na Engenharia: o corpo docente em Curitiba/PR*. 2010. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SCHIEBINGER, L. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru: EDUSC, 2001.

SCHWARTZ, J. et al. Mulheres na informática: quais foram as pioneiras? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 27, p. 255-278, dez. 2006.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOBREIRA, J. de L. *Estudantes de Engenharia da UTFPR: uma abordagem de gênero*. 2006. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

STOET, G.; GEARY, D. C. The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*, [s. l.], p. 1-13, abr. 2008.

TOSI, L. Mulher e ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 10, p. 369-397, ago. 1997.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use*, [s. l.], p. 51-59, jun. 1990.

O MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO E SUA RELAÇÃO COM ELEMENTOS CULTURAIS INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO SUL

É assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e é o que ele se tornará. A consequência de uma única história é que ela rouba das pessoas sua dignidade. Enfatiza o quanto somos diferentes, ao invés do quanto somos semelhantes.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 12)

Resumo

O presente estudo objetivou analisar a relação do Movimento Tradicionalista Gaúcho com elementos culturais indígenas no Rio Grande do Sul, antecipando o conceito da modernidade líquida, do escritor polonês Zygmunt Bauman, e o fenômeno histórico-social de hibridismo cultural, do historiador inglês Peter Burke, buscando compreender a razão do tradicionalismo gaúcho, de caráter conservador, e apresentar esses elementos, exemplificando-os através da indumentária gaúcha, do chimarrão e da erva-mate indígena. Para a realização da pesquisa, foi utilizado o método bibliográfico e documental na busca por referências que contribuíssem para o conteúdo descrito, por meio de livros, artigos científicos e fatos históricos que apresentam o que já foi discutido e realizado. A partir das considerações finais, é possível concluir que as relações sociais estabelecidas no período das Missões Jesuíticas e, posteriormente, na chegada de imigrantes a região Sul do Brasil no século XX propiciaram o hibridismo cultural, conceito proposto por Burke (2010), no local que hoje é conhecido como estado do Rio Grande do Sul, baseado na caracterização de um “tradicionalismo líquido”, pois o Movimento Tradicionalista passou a incorporar elementos de culturas muito distintas, seguidas pelo preceito da modernidade líquida de Bauman (2001), que afirma que as relações sociais são maleáveis, como os líquidos, e assim evidencia-se o “tradicionalismo líquido gaúcho”, através de seus precedentes, ascensão e institucionalização. Portanto, percebe-se a circularidade cultural entre o Movimento Tradicionalista Gaúcho e a cultura indígena no Rio Grande do Sul, através de costumes arraigados no cotidiano do gaúcho do passado e do presente, percebidos na indumentária gaúcha, no chimarrão e consumo da erva-mate.



Palavras-chave: tradicionalismo gaúcho; elementos culturais indígenas; Rio Grande do Sul.



Introdução

Atualmente, o Movimento Tradicionalista Gaúcho é conhecido como a principal representação da identidade e cultura do Rio Grande do Sul, tendo seus primórdios em relação às suas ideias e expressões culturais remetentes ao tradicionalismo em um momento histórico no qual a oligarquia rural e o latifundiário imperavam na sociedade.

Partindo do pensamento de que o tradicionalismo gaúcho possui ligação com elementos culturais dos povos indígenas, pois, antecipando o conceito de Bauman, é um tradicionalismo com características líquidas, como a modernidade proposta pelo autor polonês, e relacionando ao fenômeno histórico-social do hibridismo cultural de Burke, que existe desde os primeiros deslocamentos humanos e que resultam em contato permanente entre grupos distintos, o presente artigo tem o intuito de compreender por que o tradicionalismo gaúcho, de caráter conservador, possui elementos culturais dos povos indígenas originários do Brasil, em específico do território hoje conhecido como o Rio Grande do Sul.

Com esse objetivo em vista, a pesquisa foi elaborada a partir da busca por referências sobre o Movimento Tradicionalista Gaúcho e a cultura indígena no Rio Grande do Sul, para descrever sua construção e particularidades históricas. Assim, o projeto tem como finalidade analisar se existe relação do Movimento Tradicionalista Gaúcho com a cultura indígena no Rio Grande do Sul.

Este artigo está dividido em cinco seções: “Introdução”, “O Rio Grande do Sul e a disseminação do Movimento Tradicionalista Gaúcho”, “Análise comparativa dos elementos culturais entre o tradicionalismo gaúcho e a cultura indígena”, “Metodologia” e, por fim, “Considerações finais”. Na segunda, intitulada “O Rio Grande do Sul e a disseminação do Movimento Tradicionalista Gaúcho”, são abordadas referências teóricas sobre o processo histórico de surgimento, institucionalização e consolidação do Movimento Tradicionalista Gaúcho, que dão suporte para compreender o restante do trabalho. Já na terceira seção, intitulada “Análise comparativa dos elementos culturais entre o tradicionalismo gaúcho e a cultura indígena”, são descritos, através de conteúdo bibliográfico, exemplos de costumes arraigados no gaúcho do passado e da atualidade, ligados aos conhecimentos e práticas indígenas, analisando sua relação comparativa. Na seção de metodologia, são apresentados os tipos de métodos de pesquisa utilizados no decorrer do projeto, evidenciando os detalhes de cada passo estipulado

para que a pesquisa fosse concluída. Quanto às considerações finais, é relatada a conclusão do artigo, a partir de revisão da bibliografia utilizada com o tema proposto sobre o Movimento Tradicionalista Gaúcho e sua relação com elementos culturais indígenas no Rio Grande do Sul, antecedendo o conceito de modernidade líquida, de Zygmunt Bauman, e o conceito de hibridismo cultural, de Peter Burke.

O Rio Grande do Sul e a disseminação do tradicionalismo gaúcho

Precedentes do tradicionalismo gaúcho

O tradicionalismo gaúcho apresenta antecedentes à sua construção histórica, até que enfim foi estabelecido de acordo com os interesses de seus precursores, com sua representação e história presente no imaginário social do Rio Grande do Sul. Sendo assim, um fator importante para seu surgimento e processo de estruturação foi o engajamento das entidades que buscavam o incentivo ao movimento regionalista e a preservação da cultura gaúcha (Simão *et al.*, 2011, p. 265).

Fundação da Sociedade Partenon Literário

Em Porto Alegre, seu prenúncio se deu em junho de 1868, quando um grupo de intelectuais, liderados pelo escritor, historiógrafo e republicano Apolinário José Gomes Porto-Alegre, realizou a fundação da Sociedade Partenon Literário. Através da realização de conferências, saraus literários e da publicação de artigos em jornais e livros, além da *Revista Mensal da Sociedade Partenon Literário*, associados promoviam críticas literárias, poesias, contos e romances que expressavam

o amor por essa terra tão nova e tão sofrida. Assim, as primeiras obras literárias que abordaram temas regionais iniciaram-se pelos integrantes dessa associação, com o trabalho de seus membros sendo reconhecido a ponto de ganhar a atenção e simpatia de quem vivia nas cidades que não tinham raízes campeiras (Mariante, 1976, p. 6). Ainda assim, a associação não era acessível a boa parte da população. Sobre a Sociedade Partenon Literário, Tau Golin (1983, p. 11) relata:

Desde o século XIX, principalmente a partir do Partenon Literário, trançaram-se as ideias e expressões culturais que compõem o universo tradicionalista. Até a década de trinta, do século XX, uma base econômica o justifica, pois o capital rio-grandense era eminentemente pastoril. Nos longos anos de seu reinado, fortaleceu-se uma cultura 'popular' - produzida hegemonicamente pela elite - voltada para o seu espaço geográfico e social. [...] A concepção de mundo da oligarquia rural imperava. A sociedade - a nível da arte, da história, etc - passava por sua ótica. Os intelectuais e artistas criavam suas visões sociais - cada qual em seu campo - levando em conta o palco rural, ou seja, o universo latifundiário

Fundação do Grêmio Gaúcho

Além disso, no dia 22 de maio de 1898, João Cezimbra Jacques, major do Exército nacional, e seus colaboradores fundaram em Porto Alegre o Grêmio Gaúcho. Foi conhecida como uma entidade dedicada à tradição sul-rio-grandense, na organização de festas e celebrações, desfiles de cavalarianos à gaúcha, conferências, palestras e outros eventos correspondentes. Com sua expansão, homens de diferentes classes sociais

juntaram-se à agremiação, com o intuito de promover a exaltação cívico-patriótica. Pode-se afirmar que esse culto às tradições gaúchas, que eram prestigiadas por altas autoridades do Estado, foi o estopim do que anos depois seria denominado “tradicionalismo gaúcho” (Mariante, 1976, p. 8-9).

O Movimento Tradicionalista organizado

No final da década de 1940, a perpetuação da tradição gaúcha teve um declínio. Elementos intrínsecos do gaúcho, como a vestimenta, eram motivo de gozação. A partir desse declínio, houve jovens que se engajaram em movimentos que visavam a reestruturação e consolidação do tradicionalismo gaúcho na sociedade sulista. É importante ressaltar que o Movimento Tradicionalista Gaúcho é articulado com base em uma ideologia unificadora, na qual o latifundiário e os camponeses e trabalhadores rurais defendem os mesmos princípios na compreensão da tradição e do mundo (Golin, 1983, p. 11-12).

Fundação do Departamento de Tradições Gaúchas

Um grupo de estudantes liderado por João Carlos D’Ávila Paixão Côrtes, no mês de agosto de 1947 em Porto Alegre, fundou o Departamento de Tradições Gaúchas, ligado ao Grêmio Estudantil do Colégio Júlio de Castilhos. Era um movimento estudantil, abrangendo variadas camadas sociais e etnias, visando a preservação da tradição através de reuniões culturais que incentivavam o amor à pátria, combatendo a descaracterização do tradicionalismo gaúcho e buscando novamente sua ascensão.

Após a aprovação da fundação do departamento, o Grêmio Estudantil enviou um comunicado à Imprensa da Capital, cujo primeiro parágrafo registrava:

O Grêmio Estudantil Júlio de Castilhos, sentindo a necessidade da perpetuação das tradições gaúchas, fundou aliando aos seus já numerosos departamentos o das Tradições Gaúchas, procurando assim preservar este legado imenso dos nossos antepassados, constituído do amor à liberdade, grandeza de convicções representadas pelo sentimento de igualdade e humanidade [...].

(Côrtes, 1994, p. 43)

Com isso, a fundação do Departamento de Tradições Gaúchas propiciou movimentos e celebrações que envolveram o corpo estudantil da época, havendo registros como na figura a seguir.



Figura 1 – João Carlos Paixão Côrtes e Juliano José Laerte Simch no baile gauchesco do Colégio Júlio de Castilhos, em 1947
Fonte: Côrtes (1994, p. 104).

A criação da Ronda Gaúcha

O Movimento Estudantil pertencente ao Departamento de Tradições Gaúchas planejou a 1ª Ronda Gaúcha, que posteriormente seria chamada de Ronda Crioula. Foi planejada para ocorrer de 7 a 20 de setembro, organizando um candeeiro crioulo, um baile gauchesco que promovia concursos literários, de trajes e danças, além de palestras e momentos equestres.

Com a repercussão da 1ª Ronda Gaúcha tendo sido bem-sucedida, tornou-se precursora da Semana Farroupilha, oficializada 17 anos depois pela Lei Estadual n. 4.850, em 11 de dezembro de 1964, para ocorrer de 14 a 20 de setembro de cada ano (Simão *et al.*, 2011, p. 268-269). Além disso, no ano de 1966 o Hino

Farroupilha tornou-se o hino oficial no Rio Grande do Sul através da Lei n. 5.213.

Fundação do Centro de Tradições Gaúchas (CTG)

Inicialmente, referiam-se às reuniões realizadas como Clube de Tradições Gaúchas, e ali se reuniam os integrantes do Grupo dos Oito e, posteriormente, Luiz Carlos Barbosa Lessa, que começou a recolher assinaturas dos interessados em se tornar participantes do clube. Além disso, quando Glaucus Saraiva da Fonseca se agregou ao grupo, auxiliou no planejamento das reuniões do clube, com o intuito de preservar as tradições.

Com isso, o número de integrantes aumentou cada vez mais, e a ideia de criar uma entidade começou a ganhar força. Em dezembro de 1947, os encontros passaram a ser em um local fixo, na casa dos pais de José Laerte Vieira Simch, na Rua Duque de Caxias, n. 707, centro de Porto Alegre (Côrtes, 1994, p. 131).

Sua fundação prévia se deu da seguinte forma:

A Ata nº1, de 03 de janeiro de 1948, da reunião realizada no galpão da Associação Rio-grandense de Imprensa, teve como condutor dos trabalhos Hélio José Moro, auxiliado pelos secretários João Carlos D'Ávila Paixão Côrtes e João Machado Vieira. Nessa reunião, ficou definida a denominação da entidade: '35 - Centro de Tradições Gaúchas', autoria de Luiz Carlos Barbosa Lessa com pequena modificação sugerida por Luiz Osório Aguilar Chagas

(Simão *et al.*, 2011, p. 272)

Após sete meses da realização da Ronda Gaúcha, o grupo fundou, em 24 de abril

de 1948, o 35 - Centro de Tradições Gaúchas. Em sua maioria, a entidade era composta por fundadores gaúchos campeiros, de onde surgiu a ideia de uma estância rural (Côrtes, 1994, p. 134-135). Com sua fundação, os adeptos ao movimento em grande maioria eram classe média, além de remanescentes da oligarquia decadente. Também passaram a fazer parte militares, principalmente brigadianos, e logo os seus primeiros cinco anos após a institucionalização resultaram em aproximadamente 35 Centros de Tradições Gaúchas fundados (Golin, 1989, p. 54).

A ascensão do tradicionalismo gaúcho

Com o crescente aumento das entidades tradicionalistas em diferentes locais no Rio Grande do Sul, houve a necessidade de realizar uma Assembleia Tradicionalista em dezembro de 1952, com os representantes de sete CTGs. A partir desse momento, estabeleceu-se o Congresso e a criação da federação de entidades tradicionalistas do Rio Grande do Sul (Simão *et al.*, 2011, p. 273).

Contudo, o movimento teve maior reconhecimento apenas em julho de 1954, com a realização do 1º Congresso Tradicionalista do Rio Grande do Sul, em Santa Maria (RS). Segundo Tau Golin (1983, p. 54), em sua obra *A ideologia do gauchismo*:

Seu suporte teórico ideologicamente foi organizado na tese ‘O sentido e o valor do Tradicionalismo’, por Barbosa Lessa. A ontologia do Tradicionalismo credenciava os seus mais recentes expoentes às suas novas tarefas conjunturais. [...] Conforme Lessa e Côrtes: ‘... em plenário, reuniu-se por primeira vez uma heterogênea comunidade tradicionalista, em busca de hegemonia ideológica [...]’.

A Federação

No 1º Congresso Tradicionalista, que ocorreu em 1954 em Santa Maria, Fernando Augusto Brockstedt, oriundo da União Gaúcha de Pelotas, trouxe a proposta de criação da Federação das Entidades Tradicionalistas do RS, intitulada como FENTRA.

Já no 2º Congresso, ocorrido no ano de 1955 em Rio Grande, duas propostas de criação foram ponderadas, sendo a de Learsi Corrêa da Silva, do CTG Mate Amargo, entidade anfitriã, e a reapresentação de Fernando Augusto Brockstedt quanto à primeira proposta, sendo aprovada a formação de uma comissão de estudo da matéria para o próximo congresso (Simão *et al.*, 2011, p. 274-275).

O Conselho Coordenador

No dia 18 de dezembro de 1959, após a sugestão do deputado Getúlio Marcantonio quanto à criação de um órgão coordenador na 1ª Sessão Plenária do 6º Congresso, foi nomeada uma comissão de tradicionalistas para tratar disso. A sugestão foi bem recebida e considerada indispensável. Sendo assim, foi proposta a criação do Conselho do Movimento Tradicionalista como ideia experimental. Além disso, foi sugerida a divisão do estado em doze zonas fisiogeográficas, chamadas de Zonas Tradicionalistas. Esse foi o início da institucionalização do Movimento Tradicionalista.

Já na segunda reunião do Conselho, feita no dia 28 de janeiro de 1960, foi aprovado o nome Conselho Coordenador do Movimento Tradicionalista, depois de uma sugestão por escrito do secretário José Paim Brittes.

Ainda assim, o Conselho tinha um caráter experimental, e no 7º Congresso, realizado em outubro de 1960 em Santo Ângelo, Getúlio Marcantonio, com o intuito de mudar esse cenário, decidiu sugerir que uma comissão analisasse o Estatuto e, na 5ª Sessão Plenária, o Conselho foi aprovado (Cirne, 2006, p. 53).

Institucionalização do Movimento Tradicionalista Gaúcho

No 12º Congresso Tradicionalista, realizado em Tramandaí no dia 28 de outubro de 1966, por fim foi fundado o Movimento Tradicionalista Gaúcho como entidade federativa com personalidade jurídica (Simão *et al.*, 2011, p. 276).

Fundação Cultural Gaúcha

Rodi Pedro Borghetti, no fim de seu primeiro mandato como presidente do Movimento Tradicionalista Gaúcho, apresentou a proposta de criação de uma Fundação no 25º Congresso

Tradicionalista Gaúcho, realizado em São Luiz Gonzaga, nos dias 10 a 13 de janeiro de 1980.

Dado o caráter de trabalho da Fundação benéfico ao Movimento Tradicionalista Gaúcho, a proposta foi bem recebida e, posteriormente, aprovada:

Essa Fundação teria como finalidade específica a de suprir as demandas econômico-financeiras. Seria o braço executivo do MTG, dando-lhe respaldo e possibilitando atuar nas várias faixas de atividades ligadas ao Tradicionalismo, à cultura e às artes nativas; responsável pela idealização prática dos eventos. A proposta foi aprovada por unanimidade na Terceira Sessão Plenária, dia 12 de janeiro [...].

(Simão *et al.*, 2011, p. 276)

A Confederação Brasileira da Tradição Gaúcha

Líderes tradicionalistas da época sentiram a necessidade de se unir, formando um bloco uníssono, considerando as particularidades de cada estado, por conta da crescente expansão do Tradicionalismo Gaúcho e o surgimento de Centros de Tradições Gaúchas em diversas regiões do Brasil.

Com isso, reuniram-se tradicionalistas do Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraná no dia 24 de maio de 1987, na cidade de Ponta Grossa, e fundaram a Confederação Brasileira da Tradição Gaúcha (CBTG). Um dos principais objetivos era reunir as federações já formadas e auxiliar os CTGs existentes para que também se organizassem em federações, para posteriormente se integrarem à Confederação. Sendo assim, a 1ª gestão da CBTG, de 1987 a 1989, teve como presidente Jacob Momm Filho (Calderan, 2010, p. 70-74).

Análise comparativa dos elementos culturais entre o tradicionalismo gaúcho e a cultura indígena

Indumentária gauchesca

Com a fundação e institucionalização do Movimento Tradicionalista Gaúcho no ano de 1947, a cada Congresso Tradicionalista realizado, eram apresentadas diferentes propostas que visavam a ação contínua de legitimação do movimento. Sendo assim, Antonio Augusto Fagundes realizou um estudo que viria a apresentar em conjunto de Ary Gonçalves no 8º Congresso Tradicionalista em 1961, sendo representantes do CTG Galpão Universitário, com a tese “O Vestuário do Gaúcho” sendo aprovada posteriormente, oficializando o traje gauchesco (Congresso [...], 1961).

A indumentária pode ser interpretada como um fator da construção social da identidade de um povo. Sendo assim, o uso do traje regional gaúcho refere-se à manutenção da tradição local, visando a consolidação do movimento. Segundo Zattera (2011, p. 11, 16), ao utilizar um traje tradicional, a pessoa:

[...] que o carrega conta uma história, está envolta por um significado, enverga uma identidade comunitária. [...] nos trajes tradicionais, mais do que em tudo, esses traços tornam-se importantíssimos para que, através do tempo, não demarquem uma ruptura com a história do lugar a que pertencem. Assim, ao contrário da moda, as pessoas vestem-se de forma regular, repetindo elementos, evidenciando as diferenças que lhes dão identidade [...].

Figura 2 – Chiripá primitivo, braga, chiripá farroupilha e bombacha

Fonte: Fagundes (1977, p. 6 *apud* Betta, 2018, p. 81).



Sendo assim, a imagem gauchesca, mítica e idealizada, constituída ao longo do tempo, está atrelada à vida no campo e à equitação, ligada aos ideais de coragem e luta que acabam se tornando o símbolo dessa cultura, identificada a partir dos trajes típicos (Gil, 2020).

Antonio Augusto Fagundes (1977) alega que há quatro trajes principais do gaúcho que compõem sua indumentária ao longo da história, sendo o chiripá primitivo, a braga, o chiripá farroupilha e a bombacha. Apesar de haver descrições quanto à vestimenta feminina, o trabalho de Fagundes foca nas vestes masculinas. Na ilustração, são apresentados em ordem, respectivamente.

Histórico do chiripá

O histórico da indumentária atrelada à cultura gaúcha tem como suas principais influências os trajes indígenas e europeus, particularmente de Portugal e Espanha (Gil, 2020). O chiripá primitivo surgiu no século XVIII e era utilizado pelas tribos indígenas de cavaleiros Mbayá-Guaicurú, sendo uma grande tira de tecido enrolada na cintura, como uma saia. No período das missões jesuíticas, os povoados indígenas passaram a se vestir de acordo com o preceito religioso dos clérigos missionários, com o chiripá primitivo sendo utilizado até o início do século XIX. Ainda assim, nem todos vestiam o chiripá-saia, pois nesse período as estâncias de gado e as charqueadas começaram a se formar a partir das famílias latifundiárias. Dessa forma, os ricos estancieiros se vestiam de acordo com o padrão europeu ao utilizar bragas e casacas, enquanto empregados vestiam calças rústicas, além de introduzirem vestes indígenas, como o chiripá primitivo e o poncho.

Já no início do século XIX, as estâncias se encontravam bem estabelecidas no sul do Brasil, e com o gado arrebanhado surgiram grandes propriedades voltadas à pecuária. Com isso, boa parte dos homens passou a trabalhar com esses animais, tendo como “instrumento de trabalho” o cavalo, e o uso do chiripá primitivo passou a se mostrar ineficiente para a rotina de quem passava horas montando. Por conta disso, surgiu o chiripá farroupilha, sendo um grande retângulo de tecido que era passado por entre as pernas. Esse modelo de chiripá era adaptado às novas necessidades de trabalho, pois mostrou-se versátil para a prática da montaria. Além disso, foi muito utilizado na Revolução Farroupilha, fato que influenciou a origem de seu nome. Em conjunto, eram usadas ceroulas, para serem colocadas por dentro das botas ou expostas por fora dos canos nas canelas (Fagundes, 1977, p. 6-8).

A imagem do indígena na indumentária gaúcha

A seguinte obra apresenta dois homens, que Debret descreve como índios charruas civilizados atuando como peões. O desenhista e pintor inseriu elementos geográficos característicos da região Sul do Brasil, e ao fundo outros peões estão tocando uma tropa de gado.

De acordo com Saint-Hilaire (1887, p. 277-502), os índios charruas e minuanos se uniram, de forma que se tornou impossível identificá-los individualmente, com a fisionomia de brancos e mulatos, apresentando rosto estreito e alongado. Trabalhavam em estâncias como muleiros ou tropeiros, acompanhando tropas de gado em longas jornadas. Nicolau Dreys (1839, p. 142-179) traz uma descrição em concordância, apontando em seus registros que os peões acompanhavam manadas e trabalhavam em estâncias, sendo negros escravos e, de modo geral, indígenas ou gaúchos assalariados, com sua ocupação consistindo na prática de equitação e na contenção das tropas de gado ao limite da estância, reunindo-as e guardando-as.

Na imagem, é retratado o uso do chiripá primitivo, acompanhado de ceroula com barra franjada e calças azuis, elementos dispostos sob o cingidor, citado por Antonio Augusto Fagundes (1977) como tirador. Sendo assim, pela análise da indumentária, o gaúcho é o indígena que precisou se integrar ao novo meio e se miscigenou (Betta, 2018, p. 97).

Figura 3 – Charruas Civilisé (Pions), Jean Baptiste Debret, 1834

Fonte: Debret (1834, p. 15).



O chimarrão e a erva-mate indígena

O Rio Grande do Sul é o maior consumidor de erva-mate para a finalidade do chimarrão no Brasil, sendo elemento fundamental da cultura gaúcha. Demonstrando sua importância identitária, no ano de 1980 foi aprovada a Lei n. 7.439, que instituiu a erva-mate como a árvore símbolo do estado, e em 2003 foi aprovada a Lei n. 11.929, que reconheceu o chimarrão como bebida símbolo do Rio Grande do Sul e o dia 24 de abril como o Dia do Chimarrão. Notavelmente, esta regulamentação favorece o imaginário coletivo quanto à identidade cultural do gaúcho.

O nome científico da erva-mate é *Ilex paraguariensis*, tendo sido intitulada dessa maneira em 1820 pelo pesquisador botânico francês Auguste Saint-Hilaire. De acordo com Gerhardt (2013), é endêmica da região da América do Sul e se faz presente em parte do território do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná e do Mato Grosso do Sul, além da província de Misiones, na Argentina, e no leste do Paraguai. Também coincide com as sub-bacias hidrográficas do Rio Prata, abrangendo rios como Paraná, Paraguai, Iguazu e Uruguai (Bernardes, 2021, p. 15-17).

Partindo das regiões onde a erva-mate se encontra, é importante ressaltar que a história do Rio Grande do Sul e do Brasil iniciou muito antes da chegada dos colonos portugueses e espanhóis aos territórios. Os indígenas que habitavam a região utilizavam a planta conhecida em guarani como *ka'a* para a infusão de um chá estimulante chamado de *ka'ay*. Já o termo "mate", sendo referência à erva-mate e ao chimarrão, é derivado do quéchua, a língua dos incas, na qual a palavra "mati" é remetida para se referir ao recipiente no qual a bebida era preparada e servida (Oliveira; Esselin, 2019).

Resgate histórico da erva-mate

A exploração comercial da erva-mate é uma das indústrias mais antigas do Brasil, antes disso sendo um símbolo de tradição dos povos indígenas, com sua prática de cultivo e uso. De acordo com o antropólogo José Catafesto, ao realizar depoimento ao documentário Carijo (2014), a erva-mate era um elemento importante dos ritos espirituais que os Karáí (pajés/líderes espirituais) e as Kunhã Karáí (lideranças espirituais femininas) realizavam, preparando uma bebida estimulante através da infusão de folhas fragmentadas com propriedades medicinais. O uso mais antigo registrado da planta é referente aos povos aborígenes do Peru, pertencentes à civilização inca, os quíchuas (Martins, 1926). Além disso, foi nas regiões do Paraguai, Uruguai, norte oriental da Argentina e Sul do Brasil que a erva-mate passou a ser utilizada pelos guaranis e demais povos indígenas (Bracesco et al., 2011).

Por conta das missões jesuíticas na América do Sul do século XVI, os padres jesuítas passaram a ocupar a maior parte do território de produção da

erva-mate e tentaram, sem sucesso, proibir o consumo da infusão da planta pelas populações nativas. Em tal situação, perceberam a possibilidade de comercializar a *Ilex paraguariensis* através da exportação em regime de monopólio até 1768 (Boguszewski, 2007), aperfeiçoando o cultivo da planta, processo que se iniciou por volta de 1670 (Daniel, 2009). Essa oportunidade comercial que a erva-mate fornecia atraiu a atenção dos jesuítas por ser uma planta consumida por toda a região do pampa, sendo uma moeda de troca pela prata oriunda da região de Potosí. Com isso, as missões jesuíticas trouxeram o aprimoramento das técnicas de cultivo e armazenamento da erva-mate, sendo benéfico ao fomento de sua comercialização (Berkai; Braga, 2000; Kern, 1991). Após a progressão da produção da erva-mate de forma industrial, a bebida resultante da infusão das folhas foi popularmente adotada e passou a ser chamada de “chimarrão” no Sul do Brasil (Bracesco et al., 2011).

Tradições locais pertencentes à identidade cultural dos habitantes do Sul do Brasil fizeram com que o hábito guarani de tomar chimarrão se disseminasse entre a população local, gerando uma cadeia produtiva para a progressão do mercado de erva-mate. No início do século XX, com a chegada de imigrantes na região Sul do país e um processo de recuperação das tradições gaúchas a partir de 1892, a *Ilex paraguariensis* se tornou um dos símbolos culturais da identidade gaúcha (Lessa, 1985). Sendo assim, o chimarrão passa a ser incorporado nos hábitos de consumo da população do Sul do Brasil:

Essa interação com a cultura do sul da América do Sul é fortemente expressa através do hábito de tomar mate ou chimarrão, que atualmente é uma bebida demo-

crática e cosmopolita, tanto no meio rural como no urbano, pois é comum ver as pessoas tomando chimarrão em seus momentos de lazer e terem em casa para oferecer aos visitantes, assim como está disponível nos locais de trabalho, seja em um escritório, seja na lida do campo [...] (Luz, 2014, p. 11).

Este resgate de tradição local fez parte da ascensão do Movimento Tradicionalista Gaúcho na década de 1980, que incorporou o consumo do chimarrão no espaço urbano entre os jovens como parte da identidade gaúcha (Durayski, 2013; Lessa, 1985). Com isso, seu consumo se caracterizou da seguinte forma:

[...] a erva-mate passa a permear os hábitos de consumo dos gaúchos de forma transversal, tornando-se um símbolo da cultura material gaúcha. [...] é por meio do chimarrão que a erva-mate se constitui como uma cadeia de valor significativa em termos financeiros, reforçando seu caráter como um produto típico da cultura material e da história sul-americana (Marlon, 2018, p. 44).

Por conta das missões jesuíticas na América do Sul do século XVI, os padres jesuítas passaram a ocupar a maior parte do território de produção da erva-mate e tentaram, sem sucesso, proibir o consumo da infusão da planta pelas populações nativas. Em tal situação, perceberam a possibilidade de comercializar a *Ilex paraguariensis* através da exportação em regime de monopólio até 1768 (Boguszewski, 2007), aperfeiçoando o cultivo da planta, processo que se iniciou por volta de 1670 (Daniel, 2009). Essa oportunidade comercial que a erva-mate fornecia atraiu a atenção dos jesuítas por ser uma planta consumida por toda a região do pam-

pa, sendo uma moeda de troca pela prata oriunda da região de Potosí. Com isso, as missões jesuíticas trouxeram o aprimoramento das técnicas de cultivo e armazenamento da erva-mate, sendo benéfico ao fomento de sua comercialização (Berkai; Braga, 2000; Kern, 1991). Após a progressão da produção da erva-mate de forma industrial, a bebida resultante da infusão das folhas foi popularmente adotada e passou a ser chamada de “chimarrão” no Sul do Brasil (Bracesco et al., 2011).

Tradições locais pertencentes à identidade cultural dos habitantes do Sul do Brasil fizeram com que o hábito guarani de tomar chimarrão se disseminasse entre a população local, gerando uma cadeia produtiva para a progressão do mercado de erva-mate. No início do século XX, com a chegada de imigrantes na região Sul do país e um processo de recuperação das tradições gaúchas a partir de 1892, a *Ilex paraguariensis* se tornou um dos símbolos culturais da identidade gaúcha (Lessa, 1985). Sendo assim, o chimarrão passa a ser incorporado nos hábitos de consumo da população do Sul do Brasil:

Figura 4 - Chimarrão: cevando um mate com chaleira e cuia na mão mais a fumaça e o galpão formam o típico cenário do gaúcho

Fonte: Selistre (2013).



Essa interação com a cultura do sul da América do Sul é fortemente expressa através do hábito de tomar mate ou chimarrão, que atualmente é uma bebida democrática e cosmopolita, tanto no meio rural como no urbano, pois é comum ver as pessoas tomando chimarrão em seus momentos de lazer e terem em casa para oferecer aos visitantes, assim como está disponível nos locais de trabalho, seja em um escritório, seja na lida do campo [...] (Luz, 2014, p. 11).

Este resgate de tradição local fez parte da ascensão do Movimento Tradicionalista Gaúcho na década de 1980, que incorporou o consumo do chimarrão no espaço urbano entre os jovens como parte da identidade gaúcha (Durayski, 2013; Lessa, 1985). Com isso, seu consumo se caracterizou da seguinte forma:

[...] a erva-mate passa a permear os hábitos de consumo dos gaúchos de forma transversal, tornando-se um símbolo da cultura material gaúcha. [...] é por meio do chimarrão que a erva-mate se constitui como uma cadeia de valor significativa em termos financeiros, reforçando seu caráter como um produto típico da cultura material e da história sul-americana (Marlon, 2018, p. 44).

O chimarrão como símbolo de identidade

O biólogo Moisés da Luz, em projeto do Coletivo de Comunicação e Produção Cultural (Catarse), no livro *Carijó: saber cultural do Rio Grande do sul, símbolo da resistência e conhecimento indígena e camponês na fabricação artesanal de erva-mate* (2014, p. 2), cita que “há um vácuo de conhecimento e valorização entre as origens do chimarrão e o costume tão arraigado hoje em dia”.

A forma como o chimarrão é consumido na atualidade é resultado de uma hibridação cultural de fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, ou seja, existe um elo histórico em comum entre estes países em termos culturais (Bernardes, 2021, p. 31). Assim, a presença milenar indígena no Rio Grande do Sul em sua dimensão sociocultural, com um estilo de vida nômade, traz uma diversidade de conhecimentos tradicionais, incluindo a infusão de erva-mate. É importante ressaltar que o modo como se prepara e consome o chimarrão atualmente está diretamente ligado à forma ancestral guarani, com a cuia sustentando a erva-mate e a bomba, mesmo não sendo de material orgânico como a taquara (Nissinen, 2020, p. 21-24).

Na perspectiva do Movimento Tradicionalista Gaúcho, dois autores descreveram o histórico da erva-mate. Em 1995, Glênio Fagundes publicou *Cevando mate*, e no ano de 1986, Barbosa Lessa publicou *História do chimarrão*. Esses dois livros contam a história da erva-mate descrevendo o indígena Guarani como precursor do uso e consumo do mate. Ainda assim, o indígena é retratado como uma figura do passado, havendo a falta de obras escritas por indígenas que narram sua própria história, evidenciando suas contribuições atuais.

Além disso, na obra *História do chimarrão*, Lessa (1986) aborda o legado da história do chimarrão na perspectiva do tradicionalismo gaúcho no Rio Grande do Sul e cita a contribuição histórica do povo Mbya para a existência do mate, sendo o elo cultural entre a sociedade indígena e não indígena no estado. Na obra *Cevando Mate*, Fagundes (1986) também traz informações sobre o consumo do chimarrão e elementos da tradição gaúcha, relatando a origem

indígena e sua relação com a etimologia da língua guarani (Nissinen, 2020, p. 25–26).

Metodologia

Para a realização do presente projeto, foram utilizados quatro tipos de métodos de pesquisa, sendo estes:

Método de pesquisa exploratória:

foi aplicado na utilização e interpretação de artigos científicos e conteúdo documental que forneceram informações para o desenvolvimento bibliográfico referente à pesquisa.

Método de pesquisa bibliográfica:

foi proposto com a busca de conhecimento quanto ao Movimento Tradicionalista Gaúcho e sua relação com elementos culturais indígenas no Rio Grande do Sul, por meio de livros e artigos científicos que apresentam o que já foi discutido e realizado.

Método de pesquisa documental:

se baseou na busca sistemática por referências documentais de registros e fatos históricos do Movimento Tradicionalista Gaúcho e da cultura indígena no Rio Grande do Sul.

Método de pesquisa descritiva:

foi executado no projeto por meio da identificação, descrição e análise da relação entre o Movimento Tradicionalista Gaúcho e elementos culturais indígenas no Rio Grande do Sul.

Considerações finais

A partir da revisão bibliográfica e documental realizada sobre o Rio Grande do Sul e a disseminação do tradicionalismo gaúcho e da análise comparativa feita entre os elementos culturais do tradicionalismo

gaúcho e da cultura indígena, é possível concluir que o tradicionalismo gaúcho decorre de um fenômeno histórico-social de hibridismo cultural baseado na caracterização de um “tradicionalismo líquido”.

O Movimento Tradicionalista Gaúcho passou a incorporar elementos de culturas muito distintas com a chegada de imigrantes na região Sul do país no início do século XX e, antes disso, com influências a partir do período inicial das missões jesuíticas, em que aldeamentos indígenas eram construídos e posteriormente administrados por padres jesuítas. Um exemplo dessa influência citado na pesquisa se dá através do surgimento do chimarrão com base no cultivo e uso de erva-mate como símbolo de tradição da população nativa, que fora comercializado pelos jesuítas. Seguindo o preceito da modernidade líquida de Zygmunt Bauman (2001), na qual o escritor polonês afirma que as relações sociais são maleáveis, como os líquidos, evidencia-se o “tradicionalismo líquido gaúcho”, através de seus precedentes, ascensão e institucionalização.

Portanto, percebe-se que a construção do tradicionalismo gaúcho, exemplificada a partir de elementos abordados na pesquisa, com base nas relações sociais estabelecidas entre colonos e imigrantes com a população nativa do SI do Brasil a partir de culturas tão diversas e que possuem suas particularidades, torna-se indicativo do fenômeno histórico-social de hibridismo cultural, de autoria do historiador inglês Peter Burke (2010), que afirma existir desde os primeiros deslocamentos humanos e que resultam em contato permanente entre grupos distintos, evidenciando a circularidade cultural entre o Movimento Tradicionalista Gaúcho e a cultura indígena no Rio Grande do Sul

através de costumes arraigados no cotidiano do gaúcho do passado e do presente, percebidos na indumentária gaúcha, no chimarrão e consumo da erva-mate.

Referências

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

BERKAI, D.; BRAGA, C. A. *500 anos de história da erva-mate*. Porto Alegre: Cone Sul, 2000.

BERNARDES, A. D. *O chimarrão como patrimônio imaterial gaúcho: os sentidos atribuídos ao desejo de preservação*. 2021. Monografia (Graduação em Turismo) – Escola de Direito, Turismo e Museologia, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.

BETTA, E. P. da S. *A institucionalização da indumentária gaúcha: imagens que (re)vestem o tradicionalista gaúcho (1947-1989)*. 2018. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BOGUSZEWSKI, J. H. *Uma história cultural da erva-mate: o alimento e suas representações*. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

BRACESCO, N. et al. Recent advances on *Ilex paraguariensis* research: minireview. *Journal of Ethnopharmacology*, [s. l.], v. 136, p. 378-384, 2011.

BURKE, P. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

CALDERAN, L. BTG História. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA TRADIÇÃO GAÚCHA, 15., 2009, [Brasília, DF]; CONVENÇÃO BRASILEIRA DA TRADIÇÃO GAÚCHA, 8., 2009, [Brasília, DF]. *Anais [...]*. Porto Alegre: Calábria, 2010.

CARIJO. Direção e Produção do Catarse – Coletivo de Comunicação e Produção Cultural. Brasil/RS. 2014. (58'44 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=-desktop&v=B6eYnbNQV5o>. Acesso em: 1 set. 2023.

CARTILHA CARIJO. Realização: Catarse – Coletivo de Comunicação e Produção Cultural, 2014.

CIRNE, P. R. de F. *MTG 40 anos: Raiz, tradição e futuro: 1966-2006*. Porto Alegre: Maredi, 2006.

CONGRESSO TRADICIONALISTA GAÚCHO, 8., 1961, Taquara. *Ata* [...]. [S. l.: s. n.], 1961. Acervo do Movimento Tradicionalista Gaúcho.

CÔRTEZ, J. C. P. *Origem da Semana Farroupilha: primórdios do Movimento Tradicionalista*. Porto Alegre: Evangraf, 1994.

DALMORO, M. A construção sociocultural e econômica da cadeia de produção e o consumo da erva-mate. In: FERLA, N. J.; SILVA, G. L. da; JOHANN, L. (org.). *A cultura da erva-mate e os ácaros: situação atual e perspectivas*. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 41-54.

DANIEL, O. *Erva-mate: sistema de produção e processamento industrial*. Dourados: Editora UFGD, UEMS, 2009.

DEBRET, J. B. *Voyage pittoresque et historique au Brésil*. Tome Premier. Paris: Imprimeurs de L'Institut de France, 1834.

DREYS, N. *Noticia Descritiva da Provincia do Rio-Grande de S. Pedro do Sul*. Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. de J. Villeneuve e Comp., 1839.

DURASKY, J. Tomas um mate? Uma análise da cultura de consumo do chimarrão em um contexto urbano. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 37., Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

FAGUNDES, A. A. *Indumentária gaúcha*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1977.

FAGUNDES, G. C. P. *Cevando mate*. 9. ed. Porto Alegre: Martins Livreiro Ed., 1986.

GERHARDT, M. *História ambiental da erva-mate*. 2013. Tese (Doutorado em História Cultural) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GIL, M. C. O “traje de gaúcho” – uma indumentária de bailes e folguedos. In: VIANA, F.; MOURA, C. B. de M. (org.). *Dos bastidores eu vejo o mundo: cenografia, figurino, maquiagem e mais*. São Paulo: ECA-USP, 2020. v. IV, p. 78-100.

GOLIN, T. *A ideologia do gauchismo*. Porto Alegre: Tchê, 1983.

HORN, T. B. *et al.* Evolução histórica do cultivo e usos da erva-mate. In: FERLA, N. J.; SILVA, G. L. da; JOHANN, L. (org.). *A cultura da erva-mate e os ácaros: situação atual e perspectivas*. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 25-40.

KERN, A. *Arqueologia pré-histórica do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LESSA, L. C. B. *História do chimarrão*. 3. ed. Sulina: Porto Alegre, 1986.

LESSA, L. C. B. *Nativismo: um fenômeno social gaúcho*. Porto Alegre: LPM, 1985.

LUZ, M. da. *Carijo: saber cultural do Rio Grande do Sul, símbolo da resistência e conhecimento indígena e camponês na fabricação artesanal de erva-mate*. Porto Alegre: Catarse, 2014.

MARIANTE, H. M. *História do tradicionalismo sul-rio-grandense*. Porto Alegre: Smith, 1976.

MARTINS, R. *Ilex-mate: chá sul-americano*. Curitiba: Empresa Graphica Paranaense, 1926

NISSINEN, Daniela Mei Lipp. *Guardiões do Ka'ay (Chimarrão): memória e patrimônio vivo da cultura Mbya Guarani*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Museologia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

OLIVEIRA, J. E. de; ESSELIN, P. M. Uma etno-história da erva-mate e dos povos indígenas de língua guarani na região Platina: da Província do Guairá ao Antigo Sul de Mato Grosso. In: FINOKIET, B. A. (org.). *Fronteiras e interculturalidade*. Tubarão: UFFS, 2019. p. 213-260.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 4.850, de 11 de dezembro de 1964*. Oficializa a “Semana Farroupilha” e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 1964.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 5.213, de 5 de janeiro de 1966*. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos símbolos do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 1966.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 7.439, de 8 de dezembro de 1980*. Institui a Erva-Mate “Ilex Paraguariensis” como a Árvore Símbolo do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 1980.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 11.929, de 20 de junho de 2003*. Institui o churrasco como “pratotípico” e o chimarrão como “bebida símbolo” do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2003.

SAINT-HILAIRE, A. de. *Voyage a Rio-Grande do Sul (Brésil)*. Orléans: H. Herluison, Libraire-Éditeur, 1887.

SELISTRE, A. *Chimarrão: cevando um mate com chaleira e cuia na mão mais a fumaça e o galpão formam o típico cenário do gaúcho*. 2013. 1

original de arte, óleo sobre tela.

SIMÃO, A. R. F. *et al. Releituras da história do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Corag, 2011.

ZATTERA, V. S. *Figurinos de Vindima*. Caxias do Sul: V.B.S. Zattera, 2011.

O APAGAMENTO HISTÓRICO DE ROSA CABINDA

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar a história do processo de liberdade da escravizada Rosa Cabinda, estabelecendo relações entre as leis abolicionistas vigentes por volta de 1800 a 1870 com o período em que Rosa Cabinda deu início ao seu processo para conseguir pagar por sua alforria. Além disso, este artigo discute sobre como a História Oficial contribui para o apagamento e invisibilização de mulheres escravizadas que foram importantes na luta para conseguir garantir os seus direitos. Por meio da literatura e bibliografia utilizada neste artigo, conseguimos obter mais informações acerca da escravizada que viveu na região de Juiz de Fora e comentar sobre formas para que não deixemos a história de Rosa e de outras personalidades cair no esquecimento popular, sendo a principal delas o ensino de história por meio de uma perspectiva decolonial.



Palavras-chave: apagamento histórico; decolonialidade; Rosa Cabinda; esquecimento popular.



Introdução

Verifica-se como História Oficial a versão de uma narrativa que convém ao discurso do Ocidente, frequentemente é a protagonista nos livros escolares. Assim, quando se toca na temática da escravização brasileira, em geral, grande parte da população brasileira não tem ciência quanto à complexidade das relações coloniais ou até mesmo como a história dos povos negros não se resume a um passado de subserviências. A historiografia predominante desconhece essa vertente. Partindo desse panorama, verifica-se que a história de mulheres negras escravizadas no Brasil também foi invisibilizada pela denominada História Oficial, a história dos grandes homens. Desse modo, pretende-se neste artigo chamar atenção para a história de uma mulher pouco reconhecida, mas alguém que reivindica os seus direitos, Rosa Cabinda, objeto do presente artigo. Rosa representa também as demais mulheres que conseguiram a sua liberdade no período em que vigência da Lei do Ventre Livre. Em contrapartida, de acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 54% da população brasileira é negra, entretanto ainda ensinam nas escolas através dos livros didáticos de história que foi graças à Princesa Isabel que a escravidão foi abolida no Brasil e poucos conhecem mulheres negras escravizadas que lutaram a favor da abolição (Prudente, 2020).

Sendo assim, o objetivo central deste artigo é refletir sobre como a História Oficial contribui para o apagamento histórico e estereotipação de mulheres negras escravizadas no período colonial por meio da história de Rosa Cabinda. Embora não tenham sido propa-

gados, há registros de casos como este que existiram e resistiram no período que marca o início do processo de abolição no Brasil. Rosa é exemplo de que as pessoas negras também tinham conhecimento quanto aos seus direitos e, portanto, desejavam lutar por eles.

O ato de refletir sobre esse processo auxilia na compreensão do comportamento e nas relações complexas que essas pessoas escravizadas tinham. Para tanto, pretende-se analisar o processo de instauração da Lei Áurea, que decretava a abolição da escravidão oficialmente no país, assinada pela Princesa Isabel, mas para isso é necessário compreendermos o significado do apagamento histórico na África e entendermos o que estava acontecendo na época.

De acordo com Leandro Missiatto (2021, p. 253):

[...] o esquecimento dos saberes e memórias do povo negro não resulta de processos naturais da história humana em que partes se perdem no tempo que a tudo corrói, pelo contrário, é fruto de ações intencionais executadas pelas elites coloniais que, desde o princípio da formação desse país, agem de inúmeros modos para coibir o direito de Ser e estar das pessoas afrodescendentes na geografia dos saberes e dos territórios.

Outrossim, este artigo propõe contribuir para a literatura acerca de uma perspectiva decolonial, trabalhando através da metodologia de revisão de literatura, focando num panorama que vise valorizar a história das mulheres negras que foram invisibilizadas, mas conseguiram transgredir a “normalidade” da escravidão brasileira. Assim, parte-se do auxílio de dois trabalhos para

maior aprofundamento acerca da relevância da história de Rosa Cabinda, sendo o primeiro *Memórias da escravidão em Juiz de Fora*, de Luan Ferreira (2018), e o segundo refere-se à dissertação de Liliane de Mendonça (2015), *A busca da liberdade através da justiça e o papel dos advogados nesse processo: Juiz de Fora, segunda metade do século XIX*.

Legislação da abolição

Para a realização deste artigo, utiliza-se principalmente da dissertação de Liliane Campbell de Mendonça (2015), *A busca da liberdade através da justiça e o papel dos advogados nesse processo: Juiz de Fora, segunda metade do século XIX*, para extrair os dados quanto à vigência e prática das leis durante o período em que Rosa Cabinda viveu.

O objeto de estudo deste trabalho se passou no período de início ao processo de abolição da escravidão no Brasil e, portanto no ano de 1973, ano do seu processo para se tornar livre. Assim, verifica-se a existência de algumas leis voltadas para a abolição, a exemplo da Lei Eusébio de Queiroz e da Lei do Ventre Livre.

Na época, o Brasil estava começando a ter uma pressão externa como da Inglaterra para que houvesse o fim da escravidão no país, entretanto o processo aconteceu de uma forma longa e demorada, com criações de várias leis até que fosse abolida. Sendo assim, a Lei n. 581 ou Lei Eusébio de Queiroz foi escrita pelo ministro de Justiça do Império, Eusébio de Queiroz Coutinho Matoso da Câmara (1812-1868), em 4 de setembro de 1850, tendo como objetivo proibir o tráfico negreiro no país e conceder alforrias. Essa lei deu uma ajuda significativa no processo da abolição,

pois, segundo a obra de Matheus Di Felippo Fabricio (2021, p. 101):

[...] tal lei, mesmo que por reflexo externo, viera colocar fim à entrada de cativos em território brasileiro, significando consequências na relação e poder do proprietário de terras para com seus escravos.

Foi por meio dessa lei que começou a haver consequências no limite de poder entre o proprietário de terras e seus escravizados e um limite encontrado no tráfico negreiro que acontecia no país.

Por sua vez, a Lei do Ventre Livre foi escrita pelo Visconde do Rio Branco, em 28 de setembro de 1871, e visava assegurar às mulheres escravizadas que dessem à luz de que os seus filhos seriam livres, ou seja, de acordo com a lei, não nasceriam mais bebês escravizados em solo brasileiro. Nesse sentido, entende-se essa lei com uma maior importância para o contexto deste artigo, considerando que esta teve um fator imprescindível na história de Rosa Cabinda. Além disso, Rosa deu entrada no seu processo quando Dom Pedro II era o imperador e o Império estava passando por pressões externas para abolir a escravidão e, por isso, essa lei estava em vigor.

História de Rosa Cabinda

Rosa Cabinda era deficiente de uma mão e escravizada pelo comendador Henrique Guilherme Fernando Halfeld. Ela deu início ao seu processo de alforria com 44 anos de idade e, em virtude da Lei do Ventre Livre, conseguiu pagar a sua alforria.

Apesar de ser analfabeta, Rosa solicitou à justiça o direito de pagar pela sua alforria, mesmo contra a vontade de seu senhor.

Por volta de 1870, era possível um escravizado conseguir a sua liberdade por meio de algumas formas, sendo uma o pagamento, por meio do trecho da Lei do Ventre Livre:

[...] em virtude da Lei Nº 2040 de 28 de setembro de 1871 e seus regulamentos a suplicante pretende indenizar a seu senhor do valor de sua pessoa, vem requerer a V.S.^a que se digne mandar proceder, o arbitramento afim de que, em vista do mesmo, se lhe passe a competente carta de alforria.

(Ação de liberdade, 25 abr. 1883 apud Mendonça, 2015, p. 25-26)

É evidente que o motivo pelo qual Rosa deu início ao seu processo na justiça foi a não aceitação da quantia de 400\$000 (quatrocentos mil réis) oferecida ao seu senhor para pagar a sua alforria. Nessa época, era comum escravizados entrarem com um processo na justiça, entretanto dependia da interpretação do juiz ser favorável para que o pedido fosse concedido.

Sendo assim, por meio do Arquivo Histórico de Juiz de Fora verifica-se que o solicitante da causa de Rosa pedia ao juiz municipal que fosse nomeado um curador para que pudesse defender os interesses de Rosa e um depositário para protegê-la de seu senhor até o final da ação. O primeiro curador que foi nomeado foi o dr. Felisberto, que não aceitou representar Rosa, porém não explicou o motivo da recusa. O segundo indicado foi o dr. Marcellino de Assis Tostes (futuro Barão de São Marcelino), que também recusou, pois, segundo ele, era parente do senhor dela. O terceiro indicado foi o dr. Avelino Milagres, que aceitou a ação.

E o motivo alegado pelo curador para aceitar a ação nos leva a conhecer intenções camufladas pela ação de liberdade. De acordo com a literatura escrita por Liliane Campbell de Mendonça (2015), por meio da fala de Henrique Halfeld, é possível identificar uma disputa familiar entre ele e dois dos seus 17 filhos, que teria acontecido após o falecimento da sua segunda esposa, dona Candida Maria Carlota, que faleceu em 1867. E no momento da ação (1873), ele já estava casado pela terceira vez, com dona Maria Luísa. Segundo o apelado, seus dois filhos, Antonio Amalio e Julio Augusto, incentivaram a escravizada Rosa Cabinda a fugir de sua casa e prometendo a ela sua liberdade. Halfeld ainda diz que a atitude dos filhos se trataria de uma tentativa de privar sua atual esposa dos serviços da escravizada, pois, segundo ele, os filhos já teriam feito isso com outras cinco escravizadas que lhe pertenciam, todas da área doméstica. Entretanto, não existem registros que comprovem que as outras escravizadas conseguiram sua alforria por meio da justiça. Porém, segundo o comendador Henrique Halfeld, seus filhos buscavam na justiça o mesmo direito que outras cativas já haviam conseguido para Rosa, ainda que o principal interesse deles fosse privar a madrastra de usufruir os serviços de Rosa e das outras domésticas.

Se esse rumor tiver sido o motivo da ação, é interessante observar como intrigas familiares levaram à liberdade de uma escravizada que era deficiente numa época em que conseguir alforrias não era tão fácil, apesar de que era possível, e fizeram com que ela conseguisse fugir dos padrões da sociedade que existia na época.

Outra possibilidade em que historiadores acreditam, que não descarta a primeira,

é que Rosa pode ter se beneficiado de sua convivência com os filhos de Halfeld para que eles pudessem ajudá-la a conseguir sua alforria. Entende-se que foram os laços que Rosa construiu com os filhos do seu senhor que a ajudaram a se indispor com o seu senhor.

Rosa afirmou possuir a quantia de 400\$000 (quatrocentos mil réis) para pagar por sua liberdade. Não existe explicação por parte do solicitante sobre como Rosa conseguiu esse valor; a princípio, sua ocupação como doméstica não lhe permitiria conseguir esse valor. Porém, é provável que os interessados na libertação de Rosa a ajudaram nesse sentido.

Além disso, para Rosa chegar ao valor necessário, o seu curador argumentou que, em 1867, no inventário de Dona Carlota, a escravizada “fora avaliada em 400 mil réis sendo, portanto natural que hoje valha menos”, mas ainda assim Rosa estava disposta a pagar o valor no qual havia sido avaliada anos atrás. O valor determinado no testamento provavelmente foi informado ao curador por Julio Augusto Halfeld (um dos supostos interessados na ação de liberdade da escravizada), uma vez que consta no processo uma petição que Júlio requer ao escrivão de órfãos e ausentes que se certifique do valor aferido à escravizada no momento do inventário. O escrivão confirma que Rosa havia sido estipulada no valor de 400 mil réis e diz que a escravizada consta como “defeituosa não informando qual o tipo de defeito”.



Percebe-se, por meio da leitura dos processos, que o preço dos escravizados acima de 40 anos sofria um decréscimo. Rosa havia sido avaliada quando tinha 38 anos (aproximadamente), e no momento do processo ela provavelmente já tinha mais de 40 anos. Mas, ainda assim, Rosa estava disposta a pagar a quantia de anos antes.

O valor determinado no testamento pode ter sido informado ao curador por Julio Augusto Halfeld (um dos supostos interessados na ação), uma vez que, consta no processo, uma petição em que Julio requer ao escrivão de órfãos e ausentes que se certifique do valor aferido pela escrava no momento do inventário de sua mãe e sobre sua deficiência. O escrivão confirma a informação do valor de R\$ 400\$000 (quatrocentos mil réis) estipulado e diz que a escrava consta 'como defeituosa não informando que tipo de defeito'.

(Mendonça, 2015, p. 28-29)

O curador de Rosa, então, recusa a sugestão de Anselmo Fernando de Almeida e Francisco Alves da Cunha como possíveis avaliadores do valor da escrava, pois, segundo ele, os dois tinham parentesco com Rosa, e indica como avaliadores Victorino da Silva Braga e José Cândido Americano, que são aceitos pelo juiz. Sendo assim, os dois avaliam Rosa em 300\$000 (trezentos mil réis), que são aceitos pelo juiz, permitindo que a escravizada se liberte do seu senhor e pague pela sua liberdade.

Somente após ser definida a sentença, o ex-senhor de Roza constituiu um procurador para representá-lo no processo. Nesse momento seu interesse era

receber do valor arbitrado para a alforria da escrava. Esse fato nos chama a atenção porque Halfeld, no decorrer do processo, parece estar ciente de que Roza tem o direito de pagar por sua liberdade e talvez por isso, só tenha indicado o procurador, ao final, para receber o valor estipulado pelo juiz. O indicado foi Candido Roberto Tostes que assinou o recibo no valor de R\$300\$000 (trezentos mil réis) em nome do senhor.

(Mendonça, 2021, p. 29)

Por meio dessa citação, é perceptível que havia uma intriga com o ex-senhor de Rosa, pois ela conseguiu vencer a ação e o valor que a escravizada valia e conseguia pagar para ele. A ação foi concluída em 27 de junho de 1873, mas o dr. João Pedro Ribeiro Mendes pediu a restituição de 100\$000 (cem mil réis), com a justificativa de que o valor arbitrado foi menor que aquele depositado pela escravizada em juízo.

Invisibilidade de outras personalidades parecidas com Rosa Cabinda no período de abolição da escravidão brasileira

Na seção anterior deste artigo, é possível perceber a importância de Rosa Cabinda para a história brasileira no período da abolição e como ela conseguiu a sua liberdade numa época em que somente os filhos de escravizados eram livres pela vigência da Lei do Ventre Livre. Entretanto, mesmo Rosa sendo uma figura extremamente importante para a história, é possível notar a sua invisibilidade, já que quase não se fala de Rosa Cabinda nas escolas e em espaços públicos,

onde a população poderia conhecer a sua história. E assim como Rosa, existem outras personalidades também invisibilizadas, como Esperança Garcia, que foi uma mulher negra escravizada, hoje considerada a primeira advogada do Brasil, pois ela escreveu uma carta endereçada ao governador da Província do Piauí no ano de 1770 relatando os maus-tratos que recebia e requerendo não só os seus direitos como também os de seus pares.

Carta original escrita por Esperança Garcia:

Eu sou qua escrava de V. Sa. administração de Capam. Antº Vieira de Couto, cazada. Desde que o Capam. lá foi adeministrar, q. me tirou da fazenda dos algodois, aonde vevia com meu marido, para ser cozinheira de sua caza, onde nella passo mto mal. A primeira hé q. ha grandes trovoadas de pancadas em hum filho nem sendo uhã criança q. Ihe fez estrair sangue pella boca, em mim não poço esplicar q. sou hu colcham de pancadas, tanto q. cahy huã vez do sobrado abaccho peiada, por mezericordia de Ds. esCapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a tres annos. E huã criança minha e duas mais por batizar. Pello q. Peço a V.S. pello amor de Ds. e do seu Valimto. ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar a Procurador que mande p. a fazda. aonde elle me tirou pa eu viver com meu marido e batizar minha filha q. De V.Sa. sua escrava Esperança Garcia [...].

(Garcia, 1770)

Desse modo, mulheres como Rosa e Esperança contribuem para pensar povos negros que não estavam apenas relegados à condição de escravização e de inércia. Essas mulheres representam o quão complexas eram as relações coloniais. Assim, percebe-se que mulheres escravizadas conseguiram a sua liberdade, sabiam escrever, entre outras ações. Nesse sentido, busca-se chamar a atenção para a invisibilidade dessas histórias: os livros didáticos não as abordam e o currículo escolar tampouco, de forma leiga também quase não se comenta sobre mulheres como Rosa, ou sequer conhecem essas mulheres. Mas por que isso acontece? A população brasileira desde sempre é ensinada nas aulas de histórias na escola somente sobre o sofrimento da população escravizada, como se fosse uma história de povos que não possuíam história prévia. Raramente trata-se sobre alguma pessoa negra escravizada que não estava no padrão da escravidão brasileira, como Zumbi de Palmares.

O ensino da história no Brasil muitas vezes dificulta e inviabiliza o acesso ao conhecimento populacional acerca de mulheres escravizadas que de alguma forma contribuíram para a luta e resistência do povo negro para garantir os seus direitos e manter a sua cultura viva.

Essa memória coletiva como voz enunciativa de uma produção de movimento educativo na perspectiva de se re-inventar enquanto mulheres negras latinas que seguem formando uma rede de aprendizagens outras na luta, na esperança, organização de um sentimento de identidade coletivo [...].

(Silva, 2018)

De acordo com a citação acima, a população precisa conhecer essas personalidades escravizadas que lutaram pelos seus direitos no período da escravidão, para que a memória coletiva popular seja uma forma de resistência e contribuição para o sentimento de identidade popular fugindo dos padrões impostos na nossa sociedade e para que, assim, consigamos contribuir para a extinção do apagamento e criar uma sociedade que conhece a sua história por meio de uma perspectiva decolonial.

Mas o que seria uma perspectiva decolonial? Para compreender esse conceito, utiliza-se o conceito de Aníbal Quijano (1992, p. 12 *apud* Dering, 2021), para quem a decolonialidade seria:

No entanto, a estrutura de poder colonial produziu as discriminações sociais que mais tarde foram codificadas como 'raciais', étnicas, 'antropológicas' ou 'nacionais', de acordo com os momentos, os agentes e as populações envolvidas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial pelos europeus, foram até assumidas como categorias (de afirmação 'científica' e 'objetiva') de significado a histórico, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder.

Desse modo, é ensinada nas escolas somente a perspectiva colonial, na qual existe um grande apagamento histórico, pois é ensinada somente a versão na qual quase não existe o outro lado de pessoas que sofreram algum tipo de discriminação social, como o caso do ensino sobre a escravidão, em que apagam a história de muitas mulheres como Rosa Cabinda e colocam todo o resultado do fim da abolição somente pela Lei Áurea,

assinada pela Princesa Isabel, enquanto existiram inúmeras pessoas escravizadas que lutaram para garantir os seus direitos.

Conclusão

A relevância deste trabalho se dá por abordar a problemática do apagamento histórico do papel de mulheres escravizadas na luta pelos seus direitos no período da escravidão. Para isso, utilizamos a história de uma mulher escravizada, Rosa Cabinda, que conseguiu transgredir a lógica colonial de uma sociedade escravocrata. Desse modo, o presente artigo se propôs a contribuir para um maior entendimento da importância para a história brasileira e suas lutas na reivindicação de direitos em prol da liberdade. Além disso, conforme a bibliografia levantada por Hebe Mattos, Martha Abreu e Milton Guran (2014, p. 269):

A luta para que determinados acontecimentos como as histórias do tráfico e da escravização não sejam esquecidos, para que continuem presentes na memória de grupos e nações e para que sejam registrados na memória pública do país.

Sob esse olhar, este trabalho contribui para uma maior visibilidade da história de Rosa Cabinda e auxilia na lembrança social sobre o período da abolição da escravidão brasileiro por meio de outras personalidades negras, e não somente pela Lei Áurea, apesar de ter sido um período de desigualdade e de lutas para a população negra, que passou por todo esse processo. Portanto, a pesquisa desenvolvida levantou pontos que fazem uma correlação da herança africana e do apagamento histórico acerca da escravidão.

Referências

ALVES, A. F. *O parlamento brasileiro: 1823-1850: debates sobre o tráfico de escravos e a escravidão*. 2008. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2605/1/2008_AndreiaFirminoAlves_completo.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. *Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850*. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Brasília, DF: Presidência da República, 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

DERING, R. de O. A educação no Brasil em tempos de pandemia (antes-durante-após): reflexões na perspectiva decolonial. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/download/6602/5516/26152>. Acesso em: 1 set. 2023.

FABRICIO, M. Di F. O impacto da Lei 851 de 04 de setembro de 1850: Lei Eusébio de Queiroz e a consequência para alforrias em províncias de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. *E-Civitas*, Belo Horizonte, v. XIV, n. 1, p. 99-139, jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dcjpg/article/view/3104/pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

FERREIRA, L. P. de C. *Memórias da escravidão em Juiz de Fora: sociabilidades, políticas de rememoração, apagamentos e silenciamentos*. 2018. Monografia (Licenciatura em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MATTOS, H.; ABREU, M.; GURAN, M. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 54, p. 255-273, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/DRBxk7Y7Kff8DttZjHjfkYC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.

MELO, A. C.; BARZANO, M. A. L. Re-existências e esperanças: perspectivas decoloniais para se pensar uma educação ambiental quilombola. *Ensino, Saúde e Ambiente*, Niterói, p. 147-162, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40221>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MENDONÇA, L. C. de. *A busca da liberdade através da justiça e o papel dos advogados nesse processo: Juiz de Fora, segunda metade do século XIX*. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppghistoria/wp-content/uploads/sites/157/2015/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Liliane.pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

MISSIATTO, L. A. F. Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v. 13, n. 24, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/20210/12575>. Acesso em: 1 set. 2023.

SILVA, C. A. da. Aprendizagens outras com as narrativas de Esperança Garcia: memória e luta de mulheres escravizadas

no Brasil. In: JORNADAS NACIONALES, 13., 2017, Buenos Aires; CONGRESO IBEROAMERICANO DE ESTUDIOS DE GÉNERO, 8., 2017, Buenos Aires. *Anais* [...]. Buenos Aires: [s. n.], 2018. Disponível em: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNHM/XIII-VIII-2017/paper/view/3584>. Acesso em: 29 jun. 2023.

WESTIN, R. Fazendeiros tentaram impedir aprovação da Lei do Ventre Livre. *Senado Notícias*, Brasília, DF, set. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/fazendeiros-tentaram-impedir-aprovacao-da-lei-do-ventre-livre#:~:text=Neste%20m%C3%AAs%2C%20a%20Lei%20do,ne-nhum%20escravizado%20em%20solo%20brasileiro>. Acesso em: 1 set. 2023.

PRÁTICA DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL: EVIDÊNCIAS DA FUNDAÇÃO DE ENSINO DE CONTAGEM

Resumo

As atividades extracurriculares desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes, proporcionando oportunidades de aprendizado além das disciplinas acadêmicas convencionais. No contexto da educação básica brasileira, no entanto, a prática de atividades extracurriculares ainda enfrenta desafios significativos. Portanto, este estudo tem como objetivo trazer à tona a importância das atividades extracurriculares na educação básica brasileira, investigando os fatores que influenciam a baixa participação dos estudantes e examinando a legislação atual a partir de entrevistas com especialistas. Os resultados corroboram a hipótese de que os jovens do ensino básico do Brasil são pouco estimulados a participar de extracurriculares, o que levanta a questão sobre os fatores que contribuem para essa falta de incentivo.



Palavras-chave: atividade extracurricular; atividade cultural; expansão educacional; educação básica.



Introdução

A educação acompanha o ser humano desde o início de sua existência e é considerada por muitos como o berço da humanidade. A partir dela, os indivíduos podem desenvolver suas competências socioemocionais, profissionais, relacionais, entre outras habilidades necessárias para a vida em sociedade. Como conceito, entende-se que “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Brasil, 1996). A partir dessa concepção, percebe-se que a educação ultrapassa os limites da escola ou de instituições de ensino. Assim, este artigo tem como tema as experiências que um estudante possui fora dos limites escolares, especificamente em relação a atividades extracurriculares.

Atividades extracurriculares são aquelas atividades desvinculadas com a grade curricular básica do estudante, normalmente realizadas fora do ambiente de aula, podendo ser relacionada com a instituição de ensino ou não. Existem muitas categorias extracurriculares, desde aquelas que envolvem a proteção social do indivíduo até aquelas que trabalham conhecimentos específicos dos participantes. Algumas categorias são: dança, xadrez, voluntariado, participações em clubes, teatros, cursos de idioma, cursos livres, pintura, iniciações científicas etc.

Quando se objetiva compreender os benefícios ou malefícios das atividades extracurriculares, encontra-se uma boa quantidade de estudos. Porém, tratando-se de entender

as possíveis razões de os estudantes do ensino básico realizarem ou não realizarem atividades extracurriculares, não há muitas pesquisas. Portanto, este texto apresenta como objetivo investigar o acesso dos alunos da educação básica à prática de ações extracurriculares, bem como reafirmar os impactos dessas atividades, com base na visão de profissionais da área da educação.

A hipótese inicial é que os jovens do ensino básico do Brasil são pouco estimulados a fazerem atividades extracurriculares. Em função disso, realizou-se um estudo de caso em uma escola de Contagem, Minas Gerais, por meio de grupos focais e entrevistas com autoridades no assunto. Essas metodologias fortalecem o embasamento da pesquisa, uma vez que trabalham pontos de vistas das pessoas envolvidas nesse ambiente de educação básica e atividades extracurriculares.

Esta pesquisa justifica-se pela baixa quantidade de dados sobre o tema atividade extracurricular no Brasil. Vale salientar que a maioria das pesquisas existentes sobre a prática de extracurriculares foca muito nos impactos na vida dos alunos, e não necessariamente no acesso a elas. Ainda pode-se dizer que há poucas pesquisas abordando esse tema na educação básica, sendo mais presentes as pesquisas que incorporam o ensino superior. Após esta introdução, há uma seção que discorre acerca da revisão de literatura existente sobre o tema. Em seguida, são apresentados os dados coletados da metodologia, que antecede a análise dos resultados. Finaliza-se o texto com as considerações finais, relacionando-se os achados obtidos com as produções existentes.

Atividades extracurriculares na educação básica

Constituem-se como atividades extracurriculares qualquer prática desvinculada do projeto político-pedagógico das escolas (Matias, 2018). Ou seja, qualquer atividade que é praticada além da grade curricular básica exigida dos estudantes é classificada como extracurricular. Por isso, alguns autores classificam as atividades extracurriculares como estruturadas ou desestruturadas, sendo a primeira ações livres, como jogar videogame, ver televisão, mexer no telefone, ler um livro, fazer o dever de casa, ou mesmo não fazer nada, e a segunda ações que levam um planejamento e uma estrutura de desenvolvimento, como aulas de teatro, xadrez, aprender um idioma, entre outros (Matias, 2019). Este artigo se propõe a estudar apenas o contexto das atividades extracurriculares estruturadas.

O efeito, em primeira análise, das atividades extracurriculares fora da escola é a proteção social, considerando que as atividades extracurriculares são alternativas de cuidados a jovens adolescentes e crianças, sobretudo aqueles alunos cujos pais estão trabalhando, evidenciando-se a importância e necessidade desse tipo de ação (Matias, 2015). As atividades extracurriculares vinculadas aos campos da arte, do esporte, da cultura, do estudo e do lazer promovem impactos positivos no desempenho acadêmico de um estudante (Matias, 2019; Osti, 2016; Silva; Ehrenberg, 2017). Isso porque, além de ajudarem na assimilação de aprendizado já obtidos, em consonância com os que estão sendo desenvolvidos na prática, colaboram para o amadurecimento cerebral e facilitam o desenvolvimento de muitas capacidades,

como por exemplo, o raciocínio lógico-matemático (Silva; Ehrenberg, 2017).

Um estudo de Barber, Eccles e Stone (2001) apresentou uma associação entre a prática de atividades extracurriculares e melhor ajustamento emocional, especificamente maior autoestima e menor probabilidade de desenvolver depressão. Fredricks e Eccles (2005) reforçam essa ideia, expondo que os alunos que praticam atividades extracurriculares tendem a ter menos depressão. Eccles e Gootman (2002) também afirmam que a participação em atividades extracurriculares, tais como desporto, artes, oficinas, entre outras, podem proporcionar várias oportunidades para o crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes. Tais autores consideram que a coordenação por um responsável, os horários regulares, a ênfase no desenvolvimento de competências, as oportunidades e o feedback ajudam para o desenvolvimento positivo dos jovens.

É relevante destacar que as atividades extracurriculares podem ser essenciais para o aperfeiçoamento do currículo acadêmico e profissional, algo tão valorizado no mundo atual. Essas atividades podem ser fatores definitivos em entrevistas de emprego, ou para conseguir uma bolsa em alguma faculdade (Spiegel, 2020). Isso porque as atividades extracurriculares trazem maior prestígio ao indivíduo praticante, uma vez que demonstra seu interesse em aprender, conhecer ou trabalhar mais sobre algum tema, diferenciando-o dos demais.

Além disso, há muitos outros estudos que argumentam positivamente sobre as atividades extracurriculares. Silva e Ehrenberg (2017) afirmam que ações no contraturno, quando estruturadas, induzem o discente

a uma melhoria atitudinal constante baseada em práticas assertivas como a disciplina, a organização do tempo de estudo e o desenvolvimento de outras práticas sociais. Um outro estudo, de Eccles e Barber (1999), descobriu que os alunos que praticam atividades extracurriculares têm mais amigos com melhores resultados e que pretendem ingressar no ensino superior do que os alunos que não praticam. Uma vez que muitos autores apoiam o desenvolvimento de atividades extracurriculares estruturadas, é razoável argumentar que as influências dessas práticas são benéficas aos estudantes.

O Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta como meta “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014). No PNE não há marcações do que será contemplado como conjunto de atividades ou da articulação destas com a grade curricular, e sim que a promoção da educação em tempo integral será “por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas” (Brasil, 2014; Matias, 2015). Resumidamente, há uma indefinição de como serão oferecidas essas ações. Visualiza-se que, apesar do avanço de colocar o tema como meta, ainda existe a tradição brasileira de incertezas e fragilidades na implantação dessa política pública (Coelho, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu primeiro artigo, estabelece que a educação escolar deve estar conectada ao mundo do trabalho e à prática social. No entanto, infelizmente, o que se observa é uma subvalorização des-

as práticas em favor de uma grade escolar rígida, negligenciando o desenvolvimento pessoal e curricular dos estudantes. Tais fatos corroboram para dar sequência no contexto cultural de que no Brasil não há incentivos a práticas extracurriculares (Spiegel, 2020). Sobre a educação, já é sabido que a existência de leis, em boa parte das vezes, não garante o desenvolvimento de ações práticas e eficientes (Matias, 2015).

Existe na sociedade brasileira uma certa desigualdade no acesso a oportunidades extracurriculares. O principal argumento é que estudantes de classe mais privilegiadas possuem maior capacidade financeira para investir em atividades extracurriculares, como aulas de música, esportes, artes, idiomas, entre outros. Os códigos culturais e linguísticos provenientes do contexto familiar (capital cultural) desses estudantes legitimam as desigualdades herdadas (Fresneda, 2014). Somado a isso, os alunos de origem menos privilegiada interiorizam as probabilidades de acesso às extracurriculares, conformando seus projetos educacionais e reproduzindo sua desvantagem educacional (Bourdieu; Passeron, 1964, 1970).

Albernaz, Ferreira e Franco (2002) e Simielli (2015) constatam que alunos que frequentam uma escola com melhor infraestrutura possuem mais interesse nos estudos, favorecem seu desempenho e conseqüentemente melhoram o ambiente escolar. As escolas mais preparadas normalmente são as particulares, que também são as que mais investem em atividades extracurriculares. É lógico pensar que um aluno que se interessa pelas aulas, em uma escola preparada para recebê-lo, possui maior chance de praticar atividades extracurriculares do que um aluno em uma escola com baixo nível de estrutura e sem muitos recursos.

No sentido da desigualdade social, outro fator interessante de ser observado no contexto escolar e extracurricular é a condição familiar. Sabe-se que os jovens, dependendo do contexto socioeconômico em que vivem, em parte são pressionados a ingressar no mercado de trabalho, com o intuito de colaborar com o orçamento familiar (Alves; Silva, 2013). Devido a isso, parte deles participa despretensiosamente da escola, ou mesmo evade dela. Assim, levando em consideração o ambiente da educação básica insubstancial, provavelmente é nula a participação em atividades extracurriculares.

É interessante observar que, na medida em que é ampliado o tempo na escola ou o tempo de atividades relacionadas a ela, observa-se no contexto brasileiro a tendência dos alunos a desertar essas ações, pois tornam-se desestimulantes, além de apresentar dificuldades na sua confecção e execução (Matias, 2015). A ideia de que a ocupação em atividades extracurriculares resulta em benefícios é praticamente concreta, tanto para o aluno como para a sociedade, mas deve haver incentivos para seu desenvolvimento, para não serem apenas “oficinas sem olhar educacional, mas meramente ocupacional” (Matias, 2015).

Cumprido ressaltar que, quando não se tem certeza da efetividade dos programas ou iniciativas oferecidas no contexto brasileiro, devido à falta de verificadores, é difícil acreditar que atividades extracurriculares são benéficas, e não um impasse para o público (Matias, 2015). O fato de existirem poucas pesquisas relacionadas a práticas extracurriculares pode ser um fator desestimulante para instituições e para os estudantes, no momento de realizar uma ação extracurricular.



Ao analisar a literatura existente sobre o tema, encontram-se autores que apontam que os estudos sobre as atividades extracurriculares e escolas de tempo integral ainda são embrionários, ou seja, ainda estão em estágio iniciais no Brasil, e que urge a realização de pesquisas empíricas sobre atividades extracurriculares no país (Matias, 2009). Silva e Ehrenberg (2017), durante o desenvolvimento de seu artigo, por exemplo, afirmam a escassez de referências nacionais sobre a temática.

Se a importância das escolas de tempo integral ou programas extracurriculares é reconhecida, conclui-se que o investimento público nesse campo é necessário. É preferível que tais investimentos se baseiem em dados obtidos por meio de pesquisas, em vez de depender exclusivamente das ideias dos gestores públicos. Os gestores precisam estar cientes das condições que impactam o desenvolvimento de crianças e adolescentes, e as pesquisas psicológicas

podem fornecer contribuições significativas nesse sentido (Matias, 2009).

Matias (2009) aponta a necessidade de iniciar estudos que visem verificar se os dados sobre extracurriculares internacionais podem se repetir no Brasil ou se apresentam resultados distintos. De fato, é muito importante trabalhar pesquisas comparativas, pois assim podem-se identificar padrões e tendências ainda não encontrados e pode-se investir nas opções de desenvolvimento mais benéficas para a construção de extracurriculares.

A pesquisa de Parente (2020), por exemplo, é um estudo de comparação na oferta de atividades extracurriculares no Brasil e na Espanha, no contexto de formulação e implementação de políticas de ampliação da jornada escolar. Após avaliar o contexto histórico, social e econômico, mostra-se que os dois países apresentam grandes expectativas sobre as atividades extracurriculares, mas seguem métodos de aplicação diferentes. Enquanto na Espanha é normal a família custear as atividades extracurriculares, no Brasil estas são associadas a políticas públicas.

Em decorrência da implantação do novo Ensino Médio, é plausível inferir a necessidade de investigações sobre o tema extracurricular como uma das maneiras de averiguar a reciprocidade e efetividade da educação integral. Essas investigações podem fornecer informações valiosas sobre como as atividades extracurriculares estão sendo incorporadas e integradas ao currículo escolar, bem como seu impacto no desenvolvimento dos estudantes. Ao analisar a eficácia e a relevância dessas práticas extracurriculares, é possível avaliar se estão realmente contribuindo para uma educação integral, que

considere aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais dos alunos.

É fato que é necessário desenvolver estratégias para pesquisar o tema extracurricular. Isso porque, além de existir uma escassez de referências brasileiras (Silva; Ehrenberg, 2017), há também um baixo número de pesquisas exploratórias (Matias, 2009). Porém, existem justificativas para esse cenário: a carência de instrumentos e metodologias para acessar os dados, conteúdos, organização e desenvolvimento dessas ações extracurriculares e o baixo investimento por parte do poder público (Matias, 2019). Salienta-se como podem ser úteis às pesquisas empíricas sobre as atividades extracurriculares.

Ainda assim, atividade extracurricular não é tema de destaque na agenda de pesquisa em educação básica do Brasil. Mesmo que pouco explorado, há, atualmente, um cenário de crescente número de investigações, dados os interesses econômicos e familiares que estão relacionados e o interesse das crianças e jovens por esta prática (Carbinatto *et al.*, 2010). Expostos esses apontamentos gerais, o presente artigo tem como foco o acesso das atividades extracurriculares no Brasil, a partir de um estudo com grupo focal e entrevistas com autoridades na área.

Metodologia

Os métodos de pesquisa empregados neste artigo foram grupos focais e entrevistas estruturadas com especialistas e profissionais da educação. Foram realizadas quatro entrevistas, com pessoas formadas em alguma área da educação ou psicologia. Já os grupos focais eram compostos por cinco estudantes de diferentes idades, em cada um. Os estudantes frequentavam o ensino médio,

variando entre 15 e 18 anos, todos oriundos da mesma instituição de ensino, a Fundação de Ensino de Contagem.

A escolha por estes métodos se deu pela ausência de bases de dados quantitativos sobre o objeto, o que levou à necessidade de gerar novas informações primárias a partir do discurso de agentes envolvidos no contexto do tema, para além do que já existe na literatura. Ademais, as buscas foram realizadas nas bases de dados Google Acadêmicos, SciELO e Repositório Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), usando palavras-chave como “extracurriculares”, “contraturno”, “educação integral”, “desigualdade”, “educação básica”, “acessibilidade educacional” e “socioeducativas”. As referências selecionadas assumem diversos campos de conhecimento e compõem uma articulação baseada entre atividades extracurriculares, educação básica, desigualdades sociais, sociologia e psicologia.

Os grupos focais foram feitos a partir de um questionário padrão para todos os participantes. Foram realizados com 10 estudantes no total, e não duraram mais de uma hora. A aplicação dos instrumentos aconteceu em grupo, em um espaço disponibilizado pela escola, e outro *online*, livre de interferências externas, e foi conduzido pelo autor deste estudo. As instruções de como responder a cada pergunta foram passadas de forma oral.

Cada pergunta possuía finalidades diferentes, contribuindo para entender a situação de cada indivíduo. As perguntas foram: 1. “Qual seu nome completo, sua idade e ano escolar?”, 2. “Você trabalha ao mesmo tempo que estuda?”, 3. “Você faz alguma atividade

de extracurricular além do estudo regular, como, por exemplo, cursos, esportes, artes, dança, grêmios estudantis, iniciação científica, voluntário? O que você faz?”, 4. “Você tem vontade de fazer ou fazer mais atividades extracurriculares?”, 5. “Quem são as pessoas ou instituições que te incentivam nas suas atividades extracurriculares?” e 6. “A escola é um incentivo para realizar atividades no contraturno para você?”. A divulgação do perfil do aluno não é permitida, já que os participantes são menores de idade.

Para as entrevistas estruturadas com as autoridades no assunto, como forma de orientá-las, elaborou-se previamente um questionário de perguntas a serem realizadas. Os questionamentos norteadores foram: 1. “Como você enxerga a relação dos alunos com a prática de atividades extracurriculares no ensino básico?”, 2. “Na sua visão, o impacto das atividades extracurriculares é positivo ou negativo?”, 3. “Quais são os fatores que levam a essa visão positiva/negativa das atividades extracurriculares com os alunos, a ser da maneira como descreveu?” e 4. “A legislação da educação básica brasileira estimula ou garante a prática de atividades extracurriculares nas escolas?”.

Todos os profissionais possuíam envolvimento na área, pois trabalhavam com educação. Todos concordaram livremente em divulgar seus perfis. O tempo de entrevista não ultrapassou uma hora em todos os casos. A aplicação do instrumento aconteceu individualmente e em dupla entre os participantes, em ambiente *online* e em espaços disponibilizados pela escola, respectivamente. Assim como os grupos focais, todas as entrevistas foram conduzidas livres de interferências externas e pelo autor do estudo, com as instruções de como responder a cada pergunta

sendo passadas de forma oral.

O primeiro entrevistado foi Neyfsom Carlos Matias Fernandes, professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisador sobre questões relacionadas ao desenvolvimento sociocognitivo de crianças (seis a doze anos), adolescentes e jovens articulados com contextos de educação, família e políticas públicas. Em segundo e terceiro, em conjunto, foram Márcia Cristina Antunes e Fábio Pereira Ramanery, sendo a primeira vice-diretora da escola estadual Olívia Pinto de Castro, pedagoga da escola IEC Petrolândia, pós-graduada em Aprendizagem Criativa e graduada em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), e o segundo diretor da escola IEC Petrolândia, doutor em Engenharia dos Materiais no Desenvolvimento de Pontos Quânticos Bioconjugados para Aplicação

como Biossensores, mestre em Engenharia de Materiais, graduado em Engenharia Metalúrgica e Materiais e em Química Licenciatura com ênfase em Química Industrial pela UFMG. O último entrevistado foi Vinícius de Jesus, professor de sociologia da escola IEC Petrolândia e IEC Riacho, graduado em Sociologia e História pela UFMG.

Resultados

Inicialmente, com base nas respostas fornecidas dos grupos focais, é possível sintetizar as seguintes informações: dos 10 estudantes entrevistados, 7 não trabalhavam e 3 trabalhavam. Os 3 alunos que trabalhavam eram do 3º ano do ensino médio. Dentre os que trabalhavam, apenas 1 em 3 realizava atividades extracurriculares. Dentre os que não trabalhavam, 5 em 7 praticavam atividades extracurriculares. De acordo com um estudante, *“É interessante manter a rotina ocupada, com atividades diversas, e sei que muitos aqui também pensam assim, porém realizar*



atividades extracurriculares nem sempre é para todos". Inicialmente, todos concordaram com os benefícios das atividades extracurriculares.

Dos 6 alunos que já faziam atividades extracurriculares, 4 responderam que possuem vontade de realizar mais atividades extracurriculares; e dos que ainda não começaram a praticar, 2 relataram interesse em começar novas extracurriculares. Um estudante do grupo focal 1 disse: *"As atividades extracurriculares já me ajudaram em muitos momentos da vida, como poder falar inglês com uma pessoa"*. Também foi destacado por outro aluno do grupo focal 1: *"Sinceramente eu reconheço os benefícios das atividades extracurriculares, como melhora do condicionamento físico, lazer e desenvolvimento do currículo. Mas o que limita muitas vezes são a falta de oportunidade, e recursos financeiros"*.

Os motivos citados pelos alunos para não participarem de atividades extracurriculares foram: falta de tempo (5 alunos), baixas condições financeiras (2 alunos), condições de saúde não permitem (1 aluno), pais acham inadequado (1 aluno), falta de incentivo e oportunidade (3 alunos) e falta de interesse (4 alunos). *"Eu tenho muita vontade de fazer outras coisas além das minhas atividades, como praticar vôlei e aprender a falar francês. Mas o maior problema é: onde vou encontrar aulas de francês acessíveis, em um horário razoável e por um bom preço? Infelizmente é muito difícil, e meus recursos financeiros não me ajudam"*, disse um dos estudantes. As principais áreas de envolvimento extracurricular foram: cursos técnicos ou cursos livres (5 respostas), academia/musculação (2 respostas), voluntariado (2 respostas), idiomas (2 respostas), iniciação científica

(2 respostas), olimpíadas de conhecimento, banda musical e curso para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Os principais fatores de incentivo para realizar atividades extracurriculares para os alunos foram: família (6 respostas), amigos e pessoas próximas (3 respostas), influenciadores digitais (2 respostas), escola (2 respostas), religião (1 resposta), bolsa de estudos (1 resposta), vontade de aprender (1 resposta). "Não possuem nenhum incentivo" obteve 2 respostas. Um dos estudantes disse: *"O principal motivo de eu fazer tudo que eu faço é o incentivo da minha família. Porque eles me ajudam com os custos, com transporte, além do apoio moral. [...] Por muito tempo a escola me incentivou a fazer atividades além do horário, porque oferecia para nós atividades interessantes, até mesmo um futebol organizado, mas atualmente não"*.

Como resposta para a última pergunta, apenas 2 estudantes disseram que a escola é um estímulo para a prática de atividades extracurriculares. De acordo com um dos alunos do grupo focal 2, *"A escola precisa promover mais ações fora dos muros, ou mesmo fora da sala de aula, porque a gente está cansado de ficar sempre na mesma. Temos que ficar horas sentados apenas escutando o professor e respondendo algumas perguntas?"*. Outro estudante se posicionou, *"eu gosto muito quando a escola nos leva a atividades de campo, atividades que a gente interage com o meio. Até aquelas que estão aqui no próprio pátio da escola. Mas parece que isso vai desaparecendo conforme a gente avança pro ensino médio"*.

Em relação às entrevistas, os especialistas destacam a importância das atividades extracurriculares no ensino básico. Os especia-

listas concordam que essas atividades têm um impacto positivo nos alunos, proporcionando benefícios como bem-estar, desenvolvimento cognitivo e emocional, interação social, concentração, memória e ampliação do currículo. Eles observam que as atividades extracurriculares são mais comuns em escolas particulares devido a diferenças de investimento, e também podem ser acessadas fora do ambiente escolar. É relevante destacar a visão dos especialistas de que os alunos com melhores condições financeiras tendem a participar mais de atividades extracurriculares, já que estas necessitam de algum tipo de gasto, como o transporte do aluno, custo do material, alimentação e mensalidade. Vinícius destacou: *“Existem diferentes realidades sobre a prática de atividades extracurriculares. Alunos que moram em área rural, por exemplo, ficam muito distantes dos centros culturais e educativos, isso implica diretamente no acesso a essas ações”*.

O apoio dos pais e responsáveis foi outro ponto evidenciado no discurso de Vinícius: *“Por mais que muitos alunos possuam oportunidades de fazer extracurriculares, existe a questão da família não estar inserida nesse contexto, ou seja, a família do estudante não o incentiva. A ideia do estudante ir além do horário básico de aula é algo que deve ser construído dentro das estruturas familiares”*.

Neyfsom ressalta que atividades mais específicas, como música, artes ou lutas marciais, desenvolvem habilidades específicas e promovem interações sociais. Neyfsom e Vinícius enfatizam também o fato de que o envolvimento dos alunos do ensino básico em atividades extracurriculares tende a diminuir à medida que envelhecem, devido a fatores como preparação para exames, ingresso no mercado de trabalho e limitações financeiras.

Quanto à visão sobre o impacto das atividades extracurriculares, Neyfsom, Márcia, Fábio e Vinícius acreditam que é majoritariamente positivo. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento geral dos alunos, melhoram a disciplina, reduzem o estresse, a ansiedade e os índices de depressão. Segundo Neyfsom, embora haja discussões sobre o excesso de atividades, ainda não há resultados que comprovem prejuízos significativos aos estudantes. Márcia também destacou que *“a atividade pode perder parte do seu valor quando em excesso, e se houver um comprometimento do horário de estudo, das interações sociais, das relações intermediárias, a tendência é sobrecarregar o indivíduo”*.

Vinícius afirmou que o acesso às atividades extracurriculares no Brasil ainda é bastante limitado, ainda mais no ambiente de escola pública. De acordo com ele, *“as áreas urbanas e rurais necessitam desenvolver novas políticas públicas específicas sobre as extracurriculares, que possam levar para os alunos diferentes oportunidades”*. Acrescentou: *“atualmente está muito difícil conseguir incentivos para começar uma nova atividade extracurricular, por mais simples que ela seja. Como professor, sempre estou desenvolvendo novos projetos para trabalhar com os alunos, mas não são todos os que vão para frente”*.

O tempo dentro de sala de aula foi outro assunto discutido, e boa parte dos especialistas concordaram que é curto e necessita de uma carga horária complementar, pois não permite que os professores estendam os assuntos trabalhados nas aulas básicas. De acordo com Fábio, *“As atividades extracurriculares proporcionam pro aluno um contato mui-*

to maior com a área de ensino, seja por uma visita técnica, uma aplicação de alguma ferramenta explicada em sala de aula ou a visualização de um material teórico na prática. Os alunos demonstram muito mais interesse nas aulas quando elas são dinâmicas e quando eles podem sair daquele ambiente monótono”.

Quanto à legislação brasileira, Neyfsom afirma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê a expansão da jornada escolar no ensino fundamental e a implementação de programas de educação em tempo integral. No entanto, Fábio, Márcia, Vinícius e Neyfsom acreditam que a implementação dela nem sempre é adequada, com falta de atenção aos detalhes do projeto, formação dos educadores, a inexistência de um início, meio e fim nos projetos. Apesar disso, Neyfsom e Márcia destacam que, mesmo que nem todas as atividades extracurriculares sejam devidamente organizadas e planejadas, elas ainda oferecem um ambiente de proteção social e trazem mais benefícios do que desvantagens.

Neyfsom, pesquisador sobre a educação, enfatiza em muitos momentos de sua fala a necessidade de se desenvolverem pesquisas sobre o assunto extracurricular. De acordo com ele, estudos podem aferir a efetividade das iniciativas, programas e atividades oferecidas no contexto brasileiro, bem como mensurar os impactos psicológicos, sociais e econômicos das ações extracurriculares.

É interessante destacar a ideia explicada pelos educadores: enquanto o governo não promover as atividades extracurriculares, as escolas não vão incentivar os alunos a praticá-las. Isso sugere que a falta de iniciativa do governo em apoiar as atividades

extracurriculares pode levar as escolas a não encorajarem seus alunos. De acordo com Neyfsom, tal fato acontece porque as escolas muitas vezes dependem de suporte e recursos fornecidos pelo governo para oferecer as atividades extracurriculares. Fábio, diretor escolar, destaca que “sem o apoio do governo, as escolas podem muitas vezes não ter os meios necessários para organizar e implementar tais programas, o que resulta na falta de incentivo aos alunos”.

No geral, os especialistas e profissionais destacam que as atividades extracurriculares fornecem um enriquecimento na vida dos alunos, ampliando seus conhecimentos, habilidades, relacionamentos e preparando-os para situações da vida real.

Conclusões

Este trabalho teve como objetivos investigar se o acesso à prática de atividades extracurriculares para os alunos da educação básica é democrático, quais são os impactos das atividades extracurriculares e como a legislação atual estimula a prática dessas atividades nas escolas. Os resultados corroboram em grande parte aqueles já encontrados em estudos anteriores e também a tese inicial, pois indicam que as ações extracurriculares são no geral positivas e que os jovens do ensino básico do Brasil são pouco estimulados a fazer atividades extracurriculares.

É relevante destacar que a escola precisa promover as atividades extracurriculares em seu ambiente. A escola deve proporcionar um ambiente onde os estudantes possam se envolver em atividades além do currículo formal. Os alunos necessitam de oportunidades diversas para explorar seus interesses e desenvolver habilidades. Ao incentivar

e apoiar ativamente essas atividades, a escola demonstra seu compromisso em oferecer uma educação completa, que vai além das salas de aula, e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por meio desta pesquisa observou-se uma possível relação entre a falta de interesse dos alunos em participar de atividades extracurriculares e a falta de estímulo por parte da escola. Embora não seja possível estabelecer uma relação de causalidade apenas entre esse fator e a baixa realização de atividades extracurriculares por parte dos alunos da educação básica, a falta de incentivo da escola pode influenciar nas decisões dos estudantes em não buscar essas atividades adicionais.

Os estudantes do ensino médio que trabalham tendem a ter menos envolvimento em atividades extracurriculares. Revisando a literatura existente e associando ao grupo focal realizado, é possível entender que a necessidade de conciliar trabalho e estudos limita o tempo e energia disponíveis dos alunos. Isso pode resultar em uma menor participação nessas atividades, privando-os dos benefícios adicionais que elas oferecem. É de suma importância buscar maneiras de apoiar esses estudantes, garantindo que também tenham oportunidades de participar de atividades extracurriculares.

É razoável inferir que alunos que possuem apoio da família para realizar atividades extracurriculares possuem maior chance de praticá-las. Os pais ou responsáveis, quando demonstram interesse e encorajamento em relação às atividades extracurriculares, podem aumentar a probabilidade de os alunos se envolverem nelas. Além disso, o apoio familiar pode fornecer recursos

financeiros, transporte e tempo disponível para participar dessas atividades.

De acordo com os experimentos realizados, a partir da realização de grupos focais com alunos da escola Fundação de Ensino de Contagem e entrevistas com um pesquisador da área, um professor e diretores de turnos diferentes da escola, somados à análise da literatura existente, é possível perceber que alunos que já praticam atividades extracurriculares tendem a participar de mais de uma atividade simultaneamente e têm mais chances de continuar praticando no futuro. Alguns possíveis fatores que podem justificar essa tese são as experiências que o aluno possui, a descoberta de novos interesses, a ampliação da rede social e o desenvolvimento pessoal.

Sintetizando a perspectiva dos especialistas, é possível entender que, quando o governo não prioriza a importância das atividades extracurriculares, isso pode influenciar a percepção das escolas e dos professores sobre sua relevância. Se não houver uma valorização clara dessas atividades por parte das autoridades governamentais, sobretudo no caso das instituições públicas de ensino, as escolas podem não enxergar a necessidade de promovê-las ativamente entre os alunos.

Ademais, urge a realização de novas pesquisas sobre o tema extracurricular, assim como a análise dos dados existentes. Igualmente ao destacado em muitos textos da literatura atual e na fala dos educadores, as pesquisas ainda estão em estágio inicial no Brasil, de modo que não há muitas produções sistemáticas e com metodologias mistas, por exemplo. Com um aumento no desenvolvimento de pesquisas no âmbito, possível-

mente novos investimentos nas atividades extracurriculares surgirão, e se estes forem baseados nos resultados obtidos desses estudos, poderão ser mais assertivos.

Diante dos dados apresentados, torna-se evidente a falta de garantias legais para a prática de atividades extracurriculares no Brasil. Por mais que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ressalte a importância de conectar a educação escolar com o trabalho e a prática social, lamentavelmente observa-se uma desvalorização das práticas extracurriculares em detrimento de uma grade curricular inflexível, negligenciando tanto o desenvolvimento pessoal quanto o curricular dos estudantes. Portanto, é crucial refletir sobre essa lacuna na legislação e buscar maneiras de promover a valorização e o estímulo às práticas extracurriculares, reconhecendo sua importância para o enriquecimento da formação dos estudantes brasileiros.

A escolha das metodologias desta pesquisa justifica-se pela escassez de fontes de dados qualitativos sobre o tema extracurricular. A pesquisa buscou gerar dados primários, permitindo uma compreensão mais aprofundada das experiências e percepções das pessoas envolvidas, contribuindo para a literatura. As entrevistas com especialistas ofereceram perspectivas valiosas a partir das respostas descritas, enquanto os grupos focais proporcionaram uma análise do discurso dos alunos impactados ou não pelas atividades extracurriculares. Essas abordagens metodológicas trouxeram uma compreensão mais abrangente e significativa do tema, reforçando a importância desta pesquisa.

Por fim, conclui-se novamente que as atividades extracurriculares possuem impac-

tos positivos significativos para os alunos. Ao proporcionar experiências além da sala de aula, essas atividades contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando habilidades socioemocionais, desenvolvendo a criatividade, promovendo o trabalho em equipe, trazendo a descoberta de novos interesses e ampliando os horizontes dos alunos. Os benefícios vão muito além do aspecto acadêmico, estendendo-se ao bem-estar emocional, à construção de relações interpessoais saudáveis e vários outros âmbitos. Portanto, é fundamental que a sociedade reconheça e valorize a importância dessas atividades. Ao investir nas atividades extracurriculares, como consequências há o desenvolvimento integral dos alunos e a preparação destes para os desafios do mundo moderno, tornando-os cidadãos mais preparados, criativos e resilientes.

Referências

- ALBERNAZ, Â.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira: pesquisa e planejamento econômico. *Estudos em avaliação educacional*, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002.
- ALVES, T.; SILVA, R. M. da. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 34, n. 124, p. 851-859, 2013.
- BARBER, B. L.; ECCLES, J. S.; STONE, M. R. S. Whatever happened to the jock, the brain and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and 93 social identity. *Journal of Adolescent Research*, [s. l.], v. 16, n. 5, p. 429-455, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. La reproduction Eléments pour une théorie du système d'enseignement Editions de Minuit. *Autogestion et Socialisme: études, débats, documents*, [s. l.], n. 15, p. 149-154, 1971.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les Héritiers, Les Étudiant et la Culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 set. 2023.

CARBINATTO, M. et al. Motivação e ginástica artística no contexto extracurricular. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 124-145, 2010.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, [s. l.], v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

ECCLES, J. S.; BARBER, B. L. Student council, volunteering, basketball or marching band: What kinds of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 10-43, 1999.

ECCLES, J. S.; GOOTMAN, J. A. *Community Programs to Promote Youth Development*. [S. l.]: National Academy Press, 2002.

FREDRICKS, J. A.; ECCLES, J. S. Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, [s. l.], v. 34, n. 6, p. 507-520, 2005.

FRESNEDA, B. Evolução das desigualdades de oportunidades educacionais no ensino médio brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS: POPULAÇÃO, GOVERNANÇA E BEM-ESTAR, 19., 2014. *Anais* [...]. São Pedro, ABEP, 2014. p. 1-27.

MATIAS, N. C. F. Elaboração de uma escala de envolvimento em atividades extracurriculares para crianças. *Ciências Psicológicas*, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 235-248, jul./dez. 2019.

MATIAS, N. C. F. Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: universos à espera da Psicologia brasileira. *Psicologia em Revista*, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 120-139, 2009.

MATIAS, N. C. F. *Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MATIAS, N. C. F. Relações entre nível socioeconômico, atividades extracurriculares e alfabetização. *Psico-USF*, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 567-578, 2018.

MOLINUEVO, B. *et al.* Participation in extracurricular activities and emotional and behavioral adjustment in middle childhood in spanish boys and girls. *Journal of Community Psychology*, [s. l.], v. 38, n. 7, p. 842-857, 2010.

OSTI, A. Contexto familiar e o desempenho de estudantes do 5º ano de uma escola no interior de São Paulo. *Educação Temática Digital*, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 369-383, 2016.

PARENTE, C. da M. D. Atividades extracurriculares e políticas de ampliação da jornada escolar: comparação entre Brasil e Espanha. *Práxis Educacional*, [s. l.], v. 16, n. 41, p. 567-590, 2020.

SILVA, M. G. Q. da; EHRENBERG, M. C. Atividades culturais e esportivas extracurriculares: influência sobre a vida escolar do discente. *Proposições*, [s. l.], v. 82, 28, n. 1, p. 15-32, 2017.

SIMIELLI, L. E. R. *Equidade educacional no Brasil: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011*. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SPIEGEL, Y. Atividades extracurriculares: o que impede os alunos de participarem? *STEM Para as minas*, [s. l.], 26 set. 2020. Disponível em: <https://medium.com/stemparaminas/atividades-extracurriculares-o-que-impede-os-alunos-de-participarem-5f594e314819>. Acesso em: 1 set. 2023.

REVISTA CIDADANIA CIENTÍFICA

Publicação do Instituto Anísio Teixeira

COORDENAÇÃO GERAL

Juliano Sousa Matos

PRODUÇÃO

Júlia Carolina Carvalho

Maria Dulce Matos

COORDENAÇÃO EDITORIAL, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO REVISÃO DE TEXTO

P55 Edição

FUNDAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA

DIRETORIA 2022-2025

PRESIDENTE

JULIANO SOUSA MATOS

DIRETORA EXECUTIVA

MANUELA SACRAMENTO SOUZA

DIRETORA CASA ANÍSIO TEIXEIRA

MARIA AUXILIADORA RIBEIRO LEDO

CONSELHO CURADOR 2022-2025

ANNA CHRISTINA TEIXEIRA MONTEIRO DE BARROS

ALEX RAMOS PEREIRA

DORA LEAL ROSA

ÉRICO PINA MENDONÇA JUNIOR

GILBERTO WILDBERGER DE ALMEIDA

JAQUELINE MOLL

JOÃO AUGUSTO DE LIMA ROCHA

JULIANO SOUSA MATOS (Presidente)

MARIAUGUSTA ROSA ROCHA

MITERMAYER GALVÃO DOS REIS

NAOMAR MONTEIRO DE ALMEIDA FILHO

REMI CASTIONI

RICARDO DE CASTRO SANTOS

CONSELHO FISCAL 2022-2025

TITULARES

MARCOS JORGE ALMEIDA SANTANA (Presidente)

FRANCISCO NELSON CASTRO NEVES

CORACY TEIXEIRA BESSA (2022-2024)

GEORGE GURGEL DE OLIVEIRA

SUPLENTES

LUCIANO BASTOS MERON NEVES

MÁRIO CELSO DA GAMA LIMA

SAMUEL FERNANDES NEVES

Cidadania Científica, Caetité, v. 1, n. 1, jan. 2024

Revista digital periódica • Ciências Sociais

Av. Anísio Teixeira, s/n, Centro, Caetité (BA), CEP 46400-000 • (71) 3115-1401

Logos



CÁTEDRA UNESCO
**A CIDADE QUE EDUCA
E TRANSFORMA**

