

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as representações sociais de alunos de 6ª série do Ensino Fundamental sobre o “ficar” e sua relação com certas formas de violência que, eventualmente, podem ser provocadas no contexto escolar por esse tipo de relacionamento afetivo. Porém, para se chegar a este problema, que se constituiu em objeto de estudo, é fundamental abordar os caminhos que conduziram a pesquisadora a esta especificidade.

Inicialmente, o tema do trabalho privilegiava a violência na escola. Em sua trajetória profissional, como professora, a pesquisadora sempre foi sensível a essa temática. Esse interesse consolidou-se em 2005, quando começou a cursar o Mestrado em Educação. A partir desse período, suas reflexões passaram a se fundamentar teoricamente em estudos e pesquisas sobre diversas formas de violência que, de maneira geral, permeiam o cotidiano escolar. Seu foco de interesse passou a ser o Ensino Fundamental, especificamente de escolas públicas de uma cidade do interior paulista onde pôde observar o engendramento de violências.

De maneira genérica, pode-se dizer que a violência é um fenômeno de sociedade que se origina por causas diversas, sociais ou psicossociais, ocasionando inúmeras conseqüências que afetam o homem e seu entorno. Essa situação pode ser acentuada pela televisão, jornais, Internet e revistas que veiculam notícias sobre o tema, muitas vezes, referindo-se ao contexto escolar. Esses meios de comunicação, além de incitar, também denunciam comportamentos de violências em várias escolas, compelindo e cobrando das autoridades e a da sociedade mecanismos e ações que a amenizem.

Nas duas últimas décadas, a temática “violência” tornou-se uma característica marcante da sociedade contemporânea. Segundo Santos (1995), a violência é reconhecida como um fenômeno complexo, que deve ser tratado pelos profissionais que integram as

diversas áreas do conhecimento na busca de diferentes caminhos que viabilizem superar a questão tanto no âmbito da sociedade como da escola. A temática tem provocado o interesse por parte dos profissionais da educação e pesquisadores da área como Abramovay (1999, 2003), Dupâquier (1999), Charlot (1997), Sposito (1998), Itani (1998).

De acordo com Itani (1998), a violência estrutural permeia o cotidiano das pessoas e adentra a realidade escolar, pois a mesma não pode ser vista isoladamente da sociedade na qual está inserida. A violência no dia-a-dia escolar é um reflexo dos problemas de ordem conjuntural que afetam a educação. O fenômeno relaciona-se aos impasses de fundo vividos na economia, na política, na cultura e na ética.

Levisky (2000) corrobora com essas afirmações quando acrescenta que os valores legados pelos diversos segmentos, entre eles os meios de comunicação, a família e o convívio com outros grupos influenciam de forma marcante os adolescentes e jovens culminando com transformações de comportamentos, abrangendo inclusive os relacionamentos interpessoais.

Essas reflexões contribuíram para que a pesquisadora buscasse, em seu universo escolar, uma compreensão maior do fenômeno da violência. Nesse processo de delimitação do objeto de estudo, percebeu que valores atribuídos pelos adolescentes aos relacionamentos amorosos, principalmente o “ficar”, poderiam estar relacionados a comportamentos violentos, no ambiente escolar. Assim, passou a observar mais esse tipo de relação afetiva estabelecida entre os adolescentes caracterizada, principalmente, pelo não compromisso. Como aponta Justo (2006), o “ficar” é um modo de relacionamento episódico e ocasional, sem implicar compromissos futuros. A pesquisadora percebeu que, embora aceita, socialmente, pelos alunos da escola, em alguns momentos essa prática desencadeava atitudes violentas.

Com essa constatação, a idéia inicial do estudo em privilegiar a violência na escola passou por algumas modificações. Apesar desse fenômeno constituir-se em um recorte do estudo, o tema da pesquisa passou a ser o “ficar”, ou seja, valorizou-se as representações

sociais que alunos de 6ª série do Ensino Fundamental constroem sobre o “ficar”, tentando compreender sua relação com manifestações de violência que podem ocorrer na escola.

Para a realização da pesquisa, buscou-se, evidentemente, uma escola de Ensino Fundamental que recebesse adolescentes, situada no interior do Estado de São Paulo. A diretora mostrou interesse pelo estudo e a vice-diretora propôs-se a colaborar. Ambas esclareceram que as turmas da 6ª série despertavam uma grande preocupação nos gestores e professores, devido a comportamentos violentos manifestados. Diante dessas informações, definiu-se o grupo de participantes, constituído por 13 alunos.

A fundamentação teórica do trabalho baseia-se, principalmente, na Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici, em 1961. Esta opção possibilitou reflexões teóricas e metodológicas, no que tange a compreender idéias, noções, crenças e atitudes expressas pelos alunos sobre o “ficar” e seus desdobramentos.

As representações sociais não se estruturam isoladamente. Segundo Jodelet (2001), elas podem ser vistas como sistemas de interpretação que regem a relação dos indivíduos com o mundo e com os outros, organizando as comunicações e as condutas sociais. Para a autora, as representações sociais, contribuem para interpretar a realidade cotidiana em seus diferentes aspectos, na maneira de apreender os objetos, posicionar-se a seu respeito e defendê-los. Elas são um conhecimento diferente do conhecimento científico, mas tão importante quanto ele, pois são conhecimentos construídos socialmente.

A pesquisa tem caráter qualitativo, apoiando-se na análise temática dos dados obtidos (BARDIN, 1986). A coleta de dados ocorreu em duas etapas. Na primeira foram entrevistados individualmente os treze participantes, utilizando a técnica de entrevista semi-estruturada. Posteriormente, os entrevistados foram orientados a expressar-se em uma folha de papel (textos/desenhos), sobre o assunto tratado na entrevista que mais os preocupava. Solicitou-se também que explicassem verbalmente sua expressão gráfica.

O trabalho foi estruturado em sete itens para melhor adequação do assunto e exploração dos dados da pesquisa. O primeiro item trata de uma breve abordagem sobre “Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Temas Transversais Ética e Orientação Sexual”, que permitiram fundamentar o “ficar” e a violência na escola. O segundo item, “Relação de gênero e sexualidade”, refere-se às relações de gênero, identidade e sexualidade, visando uma melhor contextualização do “ficar”.

O terceiro item, “Entendendo alguns aspectos da violência”, expressa algumas reflexões teóricas sobre a violência, envolvendo seus diversos aspectos. Considera-se que a violência presente na escola, disparada por vários fatores, inclusive o “ficar”, deve ser vista como fenômeno social que envolve condições sócio-econômicas, culturais e o contexto político da sociedade, em questão.

O quarto item, “A teoria das Representações Sociais”, apresenta a fundamentação teórica do trabalho. O quinto item, “Os procedimentos metodológicos: coleta e análise”, aborda a metodologia utilizada quanto à coleta e análise de dados, buscando o diálogo com a Teoria das Representações Sociais (TRS). O sexto item trata, enfim dos “Resultados e Discussão”.

Nas Considerações Finais, são retomados alguns princípios teóricos para reflexão, a respeito das representações construídas pelos educandos sobre o “ficar”, tentando possibilitar, além da produção de conhecimentos inéditos nesse campo, subsídios para a escola e professores compreenderem as representações dos alunos e, eventualmente, reverem suas práticas.

A escola tem um papel preponderante na formação da identidade de seus escolares, principalmente porque estes permanecem (no mínimo) por cinco horas diárias, na instituição. O espaço escolar deveria ser um palco para diversas trocas de experiências, vivências e acontecimentos. Conhecer as representações sociais que os alunos possuem sobre o “ficar” e

sua possível relação com a violência, poderia indicar pistas para a escola enfrentar este tipo de problema, contribuindo para a redução do fenômeno desencadeado por esse tipo de conflito interpessoal. Segundo Moscovici (2001): [...] *cada vez que um saber é gerado e comunicado - torna-se parte da vida coletiva – isso nos diz respeito. E, em particular, quando esses saberes, enquanto tais, servem para a solução de um problema social [...]* (p.63). Portanto de acordo com Moscovici, a representação social pode influenciar tanto na ocorrência como na possível solução dos fatos que acontecem na sociedade.

1 – OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) E OS TEMAS TRANSVERSAIS

É preciso diminuir a distância e a contradição
entre o que se fala e o que se faz.
Paulo Freire, 1987

1.1 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)

O Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito conforme preconiza a Lei Federal no. 9394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei apresenta como básico, o pleno domínio da leitura/escrita, do cálculo, pois estes constituem as condições favoráveis para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de relacionar-se social e politicamente, bem como preparam o educando para o trabalho e para o exercício da cidadania¹ (BRASIL, 1998).

Visando a formação do educando, a LDB (BRASIL,1996) oferece um conjunto de diretrizes supostamente capazes de nortear os currículos escolares e conteúdos mínimos. Esse conjunto de diretrizes foi formulado após análises de pesquisas nacionais e internacionais, experiências oriundas de sala de aula e discussões entre inúmeros estudiosos e especialistas do campo da educação.

Estas diretrizes constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados com a intenção de apoiar as discussões pedagógicas nas escolas, a elaboração de projetos educativos, o planejamento de aulas, a reflexão sobre a prática educativa e a análise de materiais e recursos didáticos e tecnológicos (BRASIL, 1998):

[...] Nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem atravessá-las, buscam apontar caminhos para enfrentar os problemas do ensino no Brasil, adotando

¹ De acordo com os PCNs a cidadania deve ser compreendida como resultado do processo histórico vivenciado pelo grupo. O desenvolvimento da cidadania na sociedade contemporânea torna imprescindível a participação educativa, pois através do seu exercício, os cidadãos se conscientizam e podem provocar mudanças nas relações sociais, buscando a efetivação do direito de ser cidadão (BRASIL, 1998).

como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Assim, o que se tem em vista, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento [...] (BRASIL, 1998, p. 51).

Portanto, os PCNs constituem-se como um referencial que visa a qualidade da educação no Ensino Fundamental em todo território nacional. Eles sugerem também uma proposta flexível de resgate da dignidade humana, igualdade de direitos, participação e coresponsabilidade pela vida social.

Araújo (2003) complementa dizendo:

[...] Considero tal iniciativa uma inovação, pois, pela primeira vez, o âmbito da formação ética e para a cidadania de nossas crianças passou a ser definido como política de Estado, para todo o sistema educacional de nosso imenso país, e não apenas uma iniciativa de alguns grupos ou comunidades. Finalmente nossa legislação educacional reconheceu que a educação formal tem um papel fundamental no eixo da formação, não se restringindo apenas à instrução de saberes disciplinares tradicionais [...] (p.40)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam-se como uma proposta de orientação curricular oferecida pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto *para atender a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania (BRASIL, 1998, p.9).*

Uma educação de valores, segundo os PCNs (BRASIL 1998), ocupa-se em promover, entre alunos, a vivência da cidadania e da participação, sustentadas pelo conhecimento de alguns fundamentos:

- Existem regras e leis que definem direitos e deveres na sociedade. É importante conhecer seu caráter histórico e sua relação com situações presentes.

- As regras existentes na escola viabilizam a convivência em seu interior e com a comunidade, e precisam ser claras e conhecidas por todos.

- A elaboração das regras deve ser vivenciada coletivamente, na busca de alternativas para problemas enfrentados no cotidiano escolar.

- A participação na elaboração e discussão das regras é parte de uma vivência mais ampla de todos no contexto escolar e na comunidade.

Para consolidar esse propósito, os PCNs permitem maior flexibilidade e abertura, para que se contextualize temas de diferentes realidades locais e regionais de acordo com a necessidade da comunidade.

Assim, o conjunto de temas transversais propostos pelos PCNs (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) foi publicado com o intuito de ampliar e aprofundar conteúdos que privilegiem e orientem a estrutura curricular do sistema educacional brasileiro. Este documento foi proposto, como política educacional, para nortear o Ensino Fundamental e também o Médio.

1.2 - Temas transversais: um destaque para a Ética e para a Orientação Sexual

Ao propor os Temas Transversais, os PCNs apontam algumas definições. De acordo com este documento, o tema Ética está pautado em uma educação de valores para conviver-se, democraticamente, em sociedade. O tema Pluralidade Cultural diz respeito ao viver, democraticamente, em uma sociedade plural, respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. O tema Meio Ambiente visa contribuir para a formação da identidade de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental, comprometidos com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade. O tema Saúde enfoca a formação autônoma e a participação na gestão de qualidade de vida, individual e social. O tema Orientação Sexual inclui a discussão da sexualidade e tudo que a envolve para auxiliar na construção da identidade dos educandos. O tema Trabalho e Consumo propõe que os alunos

aprendam conteúdos significativos e desenvolvam as capacidades necessárias para atuarem como cidadãos, nas relações de trabalho e consumo (BRASIL 1998).

De acordo com os PCNs, esses Temas Transversais devem ser trabalhados transversalmente, aos demais conteúdos curriculares, tornando-os instrumentos culturais valiosos na aproximação do cotidiano com o saber científico (BRASIL, 1998 a).

Ao se referir ao tema, Busquets (2003) menciona que para:

[...] uma nova organização dos conteúdos na estrutura de nosso sistema educacional é que se coloca a importância da publicação de Temas transversais na Educação no Brasil, como fonte auxiliar para as reflexões das pessoas interessadas na busca de novos caminhos que visem transformar a escola e a sociedade [...] (p.10)

Segundo Moreno (2003), os temas transversais são um referencial para a reflexão na busca do re-situar-se, de adquirir novos valores, de ajudar na conquista de macroobjetivos para viver em uma sociedade desenvolvida e auto-consciente.

Busquets (2003) afirma que os conteúdos tradicionais devem ser integrados aos temas transversais num projeto educacional que proporcione transformações na realidade escolar e, conseqüentemente, na sociedade.

Portanto, os temas transversais abrangem:

[...] tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com varias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde [...] (BRASIL, 1997.p.30)

Para que isso seja concretizado, os PCNs propõem mudanças no enfoque dos conteúdos curriculares, inclusive trabalhando a transversalidade², de forma que os educandos desenvolvam capacidades que permitam produzir e usufruir de bens culturais, sociais e econômicos.

² Transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir [...] devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade (BRASIL, 1998, p.65).

Segundo Araújo (2003), as escolas incluem em seus projetos pedagógicos o objetivo de trabalhar os princípios “*instruir*” e “*formar*” os *futuros cidadãos e cidadãs*. *A realidade, porém, mostra que a formação ética fica relegada a um segundo plano. A grande maioria das escolas tem se preocupado, objetivamente, apenas em instruir.* (p.31)

É importante ressaltar que este trabalho não tem intenção de fazer uma análise crítica aprofundada sobre os PCNs e suas condições e possibilidades de aplicação nas escolas. Porém, como o objeto de estudo envolve o “*ficar*”, que remete mais diretamente ao tema Orientação Sexual, e “*violência*”, que incita reflexões éticas, julgou-se pertinente fazer alguns comentários gerais sobre a proposta dos Temas Transversais pelos PCNs, mais especificamente sobre Orientação Sexual e Ética. Essas colocações são aqui apresentadas por haver uma política educacional no país que solicita às escolas que discutam esses assuntos. Portanto, essas temáticas deveriam ser abordadas, sobretudo pelos professores, para uma maior aproximação do aluno em relação às suas condições de aprendizagem, contexto sócio-cultural e questões que o afligem em seu cotidiano.

Quanto à Ética, este tema transversal, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), visa o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos. É relevante para que os mesmos possam compreender e atuar de maneira crítica, pautando-se em valores e regras sociais.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), [...] *ensinar e aprender, na Ética, tem características distintas de outras áreas e temas, e está, ao mesmo tempo, presente em todas elas. Diz respeito, ao reconhecimento da própria organização das relações sociais e da necessidade da busca do viver e conviver bem* [...] p.95.

Para nortear o estudo da ética, este documento elegeu quatro blocos de conteúdos relacionados entre si: Respeito Mútuo, Justiça, Solidariedade e Diálogo.

O Respeito Mútuo refere-se a um princípio de respeito com base na humanidade, de comunidade humana, considerando-se que todas as pessoas merecem respeito, independente

de sua etnia, religião, sexo, opinião e manifestações sócio-culturais dos diferentes grupos presentes na sociedade.

A Justiça remete seu papel e sua valorização na formação do cidadão, no que diz respeito às dimensões legal e ética. Solidariedade expressa, além de respeito mútuo, também a interdependência entre os indivíduos e a sociedade.[...] *É tomar para si questões comuns, responsabilizar-se pessoal e coletivamente por eles* [...] (BRASIL, 1998, p.104). O Diálogo é a expressão máxima entre os seres humanos. Deve ser ensinado e cultivado, privilegiando todas as dimensões da vida social contribuindo para a formação da autonomia moral e intelectual dos cidadãos.

Portanto, a Ética traz a discussão de conteúdos que abordam questões que permeiam o cotidiano escolar e que os alunos carecem de aprender para conviver de forma autônoma e crítica em uma sociedade democrática. Considerar-se a escola como *lócus* para solução de qualquer uma das questões inerentes à sociedade contemporânea é uma abordagem simplista e cômoda. A instituição escolar é lugar onde se pode construir conhecimentos e valores para o convívio social, favorável com outros indivíduos e com tudo que o cerca (BRASIL, 1998a).

Dentre outros fatos, pode-se constatar que o espaço escolar é permeado de relações e emoções. Estas devem ser entendidas e trabalhadas num contexto de transformação, através de reflexões e diálogos, em busca de uma melhor qualidade nas relações com a natureza e entre os indivíduos.

O tema Orientação Sexual ganhou maior projeção, no espaço escolar, a partir da década de 1980, devido ao advento da Aids e ao crescimento do número de gravidez na adolescência. A discussão intensificou-se, na década seguinte, com os PCNs. O tema em questão foi introduzido nos currículos escolares, devolvendo à escola a função de formadora do aluno como cidadão através de projetos embasados nas propostas dos PCNs. Nesse período, conseqüentemente, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas

aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o crescimento da incidência de gravidez entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV. (BRASIL, 1998).

Reis e Ribeiro (2002) observam que:

[...] a liberação sexual não foi acompanhada pelo conhecimento sexual, ou seja, a liberação dos costumes possibilitava uma prática sexual sem que os indivíduos soubessem como evitar a concepção, as doenças sexualmente transmissíveis, ou mesmo conhecer simples e objetivamente a fisiologia sexual e os sentimentos e funções da sexualidade [...] (p.82)

De acordo com essa visão, ressalta-se a importância de abordar o tema sexualidade da criança e do adolescente no intuito de possibilitar-lhes uma formação adequada quanto à temática, para que usufrua sua sexualidade com consciência, prazer, responsabilidade e conhecimento.

Segundo Ribeiro (1990):*[...] escola está sendo a instituição mais indicada pelas autoridades educacionais, pelos especialistas e pela sociedade em geral como sendo o campo fértil e ideal para se dar orientação sexual [...] (p.31)* Assim, considera-se que as manifestações da sexualidade da criança, do jovem e do adolescente têm na escola um dos principais espaços dentro do qual se devem promover reflexões a respeito da temática.

Os PCNs, para atender à diversidade do tema Orientação Sexual, elegeram três blocos de conteúdo para nortear o trabalho na escola – o corpo como matriz da sexualidade; relações de gênero; prevenção das DST/Aids (BRASIL, 1998).

No que se refere ao corpo, deve ser trabalhada não só a dimensão biológica, mas, principalmente, a dimensão psíquica do indivíduo. O trabalho do corpo deve estar inteirado com sentimentos, órgãos e emoções, esclarecendo que a orientação sexual busca *construir noções, imagens, conceitos e valores a respeito do corpo em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, saudável, necessária e desejável da vida humana (BRASIL, 1998, p.317).*

Dessa forma é relevante abordar as transformações corporais sofridas pelos jovens e adolescentes, refletir sobre as questões ligadas à sexualidade e relacioná-las aos significados que lhe são atribuídos culturalmente.

O bloco “relações de gênero” propõe que se rompa com o conceito de que o gênero é construído a partir dos traços biológicos dos sexos, determinando o papel e os lugares ocupados, distintamente, por homens e mulheres na sociedade. Tenta-se assim, reparar a diferença histórica que sempre privilegiou os homens. *Trata-se, portanto, de desvendar e explicar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, no sentido de garantir a equidade como princípio para o exercício da cidadania* (BRASIL, 1998, p.322).

Partindo dessa abordagem, os PCNs propõem reconstruir o conceito do gênero e promover a transformação nas relações entre homens e mulheres com o intuito de diminuir as diferenças atribuídas biologicamente ao gênero e edificar uma sociedade mais justa.

O bloco “Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS” busca dar um caráter informativo sobre a existência de doenças sexualmente transmissíveis, no sentido de prevenção, formas de contágio, bem como informar, prevenir e combater o preconceito quanto a portadores e doentes de AIDS. Ainda neste bloco, deve-se preconizar a valorização da vida, possibilitando que o indivíduo viva sua sexualidade com responsabilidade por si e pelo outro, promovendo o convívio e a solidariedade (BRASIL, 1998).

Assim, os três blocos temáticos abordados pela Orientação Sexual³ na escola abrem espaço para discussões de temas polêmicos como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, e tantos outros, numa perspectiva democrática que contribua para o bem-estar dos jovens e adolescentes para viverem sua sexualidade de maneira responsável e emancipatória (BRASIL, 1998).

³ Orientação Sexual refere-se a uma intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para este trabalho e Educação sexual refere-se aos processos culturais contínuos desde o nascimento, dada na família, escola e comunidade (RIBEIRO, 1990).

Dentro do tema transversal Orientação Sexual, o “ficar”, assim como outros temas, remetem a questões delicadas que devem ser tratadas como tais. “Ficar” está relacionado à questão de gênero, e ambas estão presentes no cotidiano dos educandos e das educandas, por se tratar de um comportamento que se manifesta entre os adolescentes.

Nesse sentido, a proposta dos PCNs é que o tema transversal Orientação Sexual tenha por finalidade contribuir com subsídios para que os educandos desenvolvam sua sexualidade com prazer e responsabilidade por si, pelo outro e pelas diferentes opções sexuais, exercendo plenamente sua cidadania de forma crítica, participativa e co-responsável com a sociedade em que estão inseridos (BRASIL, 1998).

Segundo os PCNs (1998), para se efetivar a proposta do tema faz-se necessária a compreensão de que o organismo humano é a estrutura biológica do indivíduo, e o corpo diz respeito a todas as vivências do mesmo, incluindo emoções, sentimentos, sensações de prazer e de desprazer, e as modificações proporcionadas pela natureza ao longo da vida.

Neste aspecto, é relevante que os professores trabalhem com os educandos as transformações pelas quais o corpo passa e que estes compreendam os significados que a cultura lhe atribui. É interessante salientar que, no processo formador do ser, as diferenças atribuídas ao sexo são definidas *por processos sociais, econômicos e políticos bem determinados* (NUNES & SILVA 1997, p. 124).

Sendo assim, em relação ao homem, espera-se que ele tenha maior disposição e interesse pela atividade sexual, sendo este o comportamento considerado natural. Quanto ao sexo feminino, o culto é de repressão sexual e intolerância à manifestação da sexualidade.

Observa-se, quanto aos aspectos citados anteriormente, que a supremacia masculina foi construída, historicamente, em detrimento das manifestações da mulher quanto a qualquer traço considerado inerente ao homem. Porém, na realidade, a única diferenciação que, aliás,

gerou todo processo de preconceito e discriminação do gênero, são os caracteres genitais (NUNES & SILVA, 1997).

Portanto, para trabalhar a temática gênero/sexualidade na escola é necessário conhecimento e reflexão dos professores quanto à sua própria sexualidade, pois a discussão a respeito dos temas foi muito reprimida durante décadas e requer desconstruções culturais de valores, preconceitos e tabus (NUNES & SILVA, 1997).

Ao encontro dessa vertente está o pensamento de Freire (1987), que diz ser as educações escolares, repletas de contradições, mas é nesse mesmo ambiente que se desconstróem essas contradições, reconstruindo novas representações da temática em questão, abrindo-se à possibilidade da ação política e transformação social.

Para se efetivar condições de mudança em relação à construção histórica de gênero, os PCNs (1998) trazem em seu bojo que o trabalho com as questões de gênero no espaço escolar tem por objetivo combater as relações entre homens e mulheres calcadas em autoritarismo e estereótipos de gênero.

Se a escola contemporânea deseja possibilitar uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, através do prazer pelo conhecimento, é imprescindível reconhecer seu papel quanto à educação para uma sexualidade que desenvolva a saúde biopsicossocial do educando (BRASIL, 1998).

Partindo dessas reflexões, faz-se necessário refletir sobre como proceder para educar os jovens em relação à questão de gênero e sexualidade, de forma a respeitar a diversidade sexual e as inúmeras e diferentes necessidades entre os educandos.

A essa reflexão Figueiró (2004) acrescenta que:

[...] A sexualidade é uma das questões que mais tem trazido dificuldades, problemas e desafios aos educadores, no seu trabalho cotidiano de ensinar. A manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar ou, mais comumente, na sala de aula, está, de modo geral, exacerbada, tendo em vista a forma como a sociedade atual e os meio de comunicação, em especial, abordam-na. Temos observado

forte instigação ao sexo, como também, um rompimento com os valores morais e sexuais há muito estabelecido[...] (p.124)

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea em relação à temática sexualidade, juntamente com a ativação hormonal inerente à puberdade, ilustram que as questões da sexualidade ficam na dianteira do comportamento dos adolescentes. Este fenômeno suscita preocupação e conhecimento de todos os envolvidos no processo escolar para que sejam atendidas as necessidades dos educandos em relação à vivência de sua sexualidade, que envolve as diversas dimensões do ser humano

Os PCNs, recomendam que o tema Orientação Sexual seja trabalhado na transversalidade. Porém, Reis e Ribeiro (2002), ressaltam que este trabalho requer do professor conhecimentos diversos e habilidade de articulação de transversalidade com os demais conteúdos, sendo essa postura incompatível com a sua formação tradicional.

Neste aspecto, a implementação dos temas transversais, entre eles Orientação sexual e Ética, fica prejudicada em função das dificuldades do professor para desenvolver seu trabalho pedagógico a contento, além de, na maioria das vezes, lhes faltar recursos materiais adequados.

Além da formação e recursos materiais, o orientador sexual precisa, como enfatiza Ribeiro (1990), *estar bem preparado e protegido de desequilíbrios pessoais que possam inibi-lo ou fazê-lo ter uma postura moralista e tendenciosa* (p.51). Isto é, o orientador sexual deve se despir de qualquer atitude decorrente de repressão, preconceito, culpa, entre outros, que comprometa seu trabalho.

Elucidando essa idéia, Nunes & Silva (2000) afirmam que: *ainda não temos oportunidades institucionais suficientes e condições materiais efetivas para preparar os professores que irão assumir os trabalhos escolares em sexualidade humana [...]* (p.65).

Observa-se a urgência da escola se posicionar quanto à temática sexualidade, encarando-a com a seriedade que requer e propiciar aos jovens informações, orientações e reflexões adequadas a viver sua sexualidade com plenitude e respeito por si e pelo outro.

Na reflexão sobre os aspectos abordados em relação às temáticas Ética e Orientação Sexual, ressalta-se a sua grande importância e a necessidade da escola efetivá-las em seu projeto pedagógico. Transcorrido uma década da homologação dos PCNs, este ainda é um projeto desafiador diante da realidade da educação pública brasileira. Segundo Reis e Ribeiro (2002), *mesmo com a vulnerabilidade das condições do professor, as propostas de orientação sexual dos PCNs já foram dadas, mas estamos longe de sua efetiva concretização.*(p. 94)

Observa-se, portanto, que a efetivação das propostas de “orientação sexual” nas escolas ainda é uma temática que requer discussão e, para tanto, envolve mudanças estruturais e pedagógicas para que os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais sejam, de fato, implementados.

Este é um grande desafio, segundo Figueiró (2004), para os cursos universitários, no sentido de se comprometer com a formação inicial e continuada dos professores quanto aos PCNs e ao ensino da sexualidade. Este tema envolve todos os profissionais da escola, já que um dos desafios para implementação de Orientação Sexual no universo escolar é que os docentes são despreparados e têm valores preconcebidos, irrefletidos, que devem ser revistos.

Figueiró (2004) ainda recomenda que se possibilite ao professor, no seu processo de formação em relação à sexualidade, tanto inicial quanto continuada, que seja desenvolvido um modelo reflexivo, embasado em seu crescimento pessoal, no que se refere à temática.

Ainda a esse respeito, a sociedade, as instituições sociais, os órgãos governamentais, deveriam oferecer aos jovens e adolescentes uma formação que os ajudasse a construir suas identidades pautadas em valores éticos, com possibilidade de modificar a visão do viver e

conviver em sociedade - nas relações individuais e coletivas – propiciando a eles participação na vida política e pública de forma crítica e reflexiva.

Essas colocações sobre Ética e Orientação Sexual, com base nos pressupostos dos PCNs, sugerem uma abordagem do “ficar” e sua relação com a “violência” dentro de uma perspectiva articulada. Ou seja, para o enfrentamento dessa questão na escola, supõe-se que esses dois temas transversais deveriam ser compreendidos e colocados em prática de forma entrelaçada. Para teorizar um pouco mais sobre essa questão, os dois itens seguintes buscam refletir sobre relações de gênero e sexualidade, assim como violência.

2 – RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

2.1 – O masculino e o feminino

É importante abordar as relações de gênero neste trabalho, não só pela importância em salientar algumas diferenças entre o masculino e feminino, mas também porque em várias épocas da civilização este tipo de relação pode ter motivado algum tipo de violência, sendo que na contemporaneidade este fato ainda acontece.

Contextualizar essa construção é importante não só para o entendimento das representações sociais que os jovens e adolescentes possuem a respeito do tema, como também pela sua interferência na construção de suas identidades que direcionam seus comportamentos.

A construção do ser “homem” e ser “mulher” é um processo social que sofre influências e se modifica com o decorrer dos tempos. Nas sociedades, desde a mais tenra idade são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e para mulheres (BRASIL,1998).

Verifica-se esta situação, em relação às atitudes dos indivíduos inseridos no espaço escolar no que se refere ao masculino e feminino. Essas representações são observadas também em outros espaços, pois a sociedade organizou-se em esquemas binários tais como cultural/natural; ativo/passivo; social/biológico, corpo/mente e outros, consolidando a noção de dois “sexos opostos” homem/mulher, com papéis definidos na sociedade. A prática social teceu uma teia de relações entre os dois gêneros que ajudou a separar constructos, tais como “feminilidade e vida privada” e “masculinidade e vida pública” (SASTRE & FERNANDEZ, 2003).

Quando se fala em identidade sexual, faz-se necessário distinguir entre gênero e sexo biológico. O sexo, refere-se aos caracteres biológicos (macho e fêmea). Gênero são os

caracteres comportamentais considerados, de acordo com o grupo cultural, como masculinos ou femininos, o que está ligado a papéis sociais (BRASIL, 1998).

As identidades de gênero, segundo Louro (1997), estão, permanentemente, em construção e transformação, são transitórias, transformam-se através da história e com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe e outras.

Segundo Meyer (2003), a trajetória rica e multifacetada do feminismo foi e ainda é

[...] Permeada por confrontos e resistências tanto com aqueles e aquelas que continuavam utilizando e reforçando justificativas biológicas ou teológicas para as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens, quanto com aqueles que, desde perspectivas marxistas, defendiam a centralidade da categoria de classe social para a compreensão das diferenças e desigualdades sociais [...]
(p.13)

De acordo com a autora, as diferenças atribuídas ao gênero são intencionais e construídas pelas práticas sociais, conforme as concepções estabelecidas pelas diferenças sociais e culturais.

Como é nas relações sociais que os padrões de relação de gênero se definem, é relevante transformar o paradigma escolar relativo a essas questões, visto que a escola deixou de ser apenas um local político dotado apenas de diferenças de classes sociais, para também privilegiar as diferenças de gênero e etnia, as quais tendem a transformá-la numa escola de qualidade capaz de promover a equidade (BRASIL, 1998).

Ao discutir sobre a educação de mulheres, no decurso do tempo, encontram-se situações em que há um processo de resistência à submissão, discriminação e exclusão social. Não só as mulheres, mas também alguns homens pensaram as diferenças como traço produtivo para a sociedade, fugindo do preconceito, visto não ser a natureza que determina o ser inferior ou superior (SASTRE & FERNANDEZ, 2003).

Sem dúvida, é importante conhecer um pouco mais sobre a questão de gênero na sociedade para entender as representações que se construíram ao longo do tempo, e que

ainda, na atualidade, fazem parte do constructo a respeito do feminino e do masculino bem como as implicações de violência oriundas dessas representações.

Pode-se visualizar essa situação, na Grécia clássica, quando a primeira escola de mulheres foi criada por Safo - poetisa grega do séc. VI a.C - na cidade de Metilene, na ilha de Lesbos, com objetivo de formação de mulheres. Ela acreditava que as mulheres deveriam saber ler, escrever e conquistar papéis mais ativos na polis. Devido a suas idéias avançadas para a época, Safo foi banida da sociedade e morreu exilada (ROBERTS, 2001).

A academia de Platão (filósofo grego, que viveu entre 427 a.C e 347 a.C) escola grega de Filosofia foi uma escola em sua quase totalidade masculina, aceitando apenas alunas como Astenia e Axiotéia; seu ideal era educação como instituição política, um elemento da organização do Estado em que a mulher, tendo as mesmas oportunidades de educação e instrução de um homem, poderia exercer as mesmas atividades que eles (PLATÃO, 2001).

Mas essa posição referente ao acesso da mulher à educação foi contraposta na época de Aristóteles (nasceu em 384 a.C. e morreu em 322 a.C.) - discípulo de Platão – que concebia a idéia preconceituosa de mulher “um macho mutilado”. Pensava a educação como preparação para a cidadania, mas excluía a mulher da participação. Situação parecida ocorre ainda em várias sociedades do mundo.

Já no séc. XIII, com a difusão do saber pelas universidades, administradas pelos doutores da Igreja e pelo Papa, a mulher que tinha instrução e possuía o conhecimento das ervas, do parto, do aborto e das curas, conhecimento este adquirido de geração em geração, foi vítima de um movimento que a desqualificou da “profissão de médica”, sendo perseguida e explorada. Milhões delas foram mortas em quatro séculos de perseguição e seu conhecimento foi banido dando lugar ao conhecimento científico masculino (MURARO, 2000).

Novas lutas e conquistas foram travadas no decorrer da vida da mulher na busca de direitos, na sociedade. Descobertas, invenções, novas relações econômicas e políticas contribuíram para mudança estrutural da sociedade ocidental inclusive no que tange à educação e às relações de gênero, mas a mulher de alguma maneira continuava submissa ao sexo masculino.

A literatura demonstra que, no decorrer da evolução da humanidade, a Igreja sempre esteve presente e exerceu grande influência em todo esse processo. E mais uma vez, do ponto de vista da mulher, surgiu uma nova proposta de educação pelo protestantismo, que se contrapôs aos ideais da Igreja católica, que pregava a presença de um Deus masculino e também da presença do feminino através do culto à Virgem Maria, mãe de Jesus, colocando a virgindade no sentido de pureza (ROBERTS, 2001).

Os relatos da literatura demonstram que as conquistas de direitos das mulheres progrediu lentamente, e somente, na virada do séc. XIX, nos Estados Unidos, segundo Alves (1980), iniciaram as primeiras manifestações políticas organizadas para reivindicação dos direitos da mulher ao voto e à participação política nas eleições (ALVES, 1980; LOURO, 1997).

No Brasil, ao longo de uma trajetória de sofrimento e silêncio, Nísia Floresta (1809-1885), educadora, escritora e poetisa, é um contraponto. Tendo morado por algum tempo na Europa, adotou idéias mais avançadas, lutou muito pela educação da mulher, usou a poesia para disseminar idéias de liberdade e plantar a semente feminista no Brasil, ajudando a mudar a realidade social da mulher, no país (MURARO, 2000).

Ainda de acordo com Muraro (2000), Bertha Lutz (1894-1976) fundou, em 1919, a Liga de Emancipação Intelectual da Mulher, reivindicando o direito de ser respeitada como ser humano. Reivindicou a luta da mulher por si e pela sua imagem perante a sociedade embora os homens possuíssem a legislação, a política e o comando de todas as instituições.

Bertha Lutz, lutou pelo sufrágio⁴, no Brasil, e em sua trajetória política conseguiu ser deputada federal, lutou pelo direito de todas as mulheres à alfabetização, à inserção ao mercado de trabalho e por uma legislação que não excluísse a mulher da participação no espaço público.

Louro (1997) salienta que o sufrágismo foi reconhecido como a “primeira onda” do feminismo e foi incorporado por novas reivindicações referentes à organização da família, acesso a estudos e outras profissões, embora essas demandas priorizassem o interesse de mulheres brancas da classe média em detrimento às mulheres de classe baixa e pobre. Ainda assim, pode-se considerar uma conquista devido à atuação das mulheres, em geral, ser restrita.

Esse acontecimento, e a conquista gradativa de espaço pelas mulheres, favoreceu o que Louro (1997) elucida no desdobramento da “segunda onda”, em que se inicia a discussão do conceito de gênero, e comenta como foi:

[...] no final da década de 1960 - que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosos e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero. (p. 15)

A partir daí, decorrente dos movimentos sociais e de várias publicações acadêmicas sobre o tema, surgiram os estudos referentes à mulher.

De acordo com Louro (1997), o termo “gênero” passou a ser utilizado como forma de se falar da organização social entre os sexos, de insistir no caráter social da definição entre feminilidade e masculinidade, sendo que cada cultura define o que é ser masculino e feminino, variando conforme a sociedade e a cultura. Comenta ainda que o determinismo biológico tem sido definidor das desigualdades e do preconceito nas sociedades em geral, inclusive, na atualidade.

⁴ Sufrágio: movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres.

Não há de se negar, segundo Louro (1997), que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, sem pretender negar os caracteres biológicos, mas é preciso privilegiar a construção social e histórica produzida sobre esses mesmos caracteres que, conseqüentemente, influenciarão o papel que cada indivíduo desempenha na sociedade.

Ao se falar de gênero, não se pode esquecer da “identidade de gênero” que é a apreensão que o indivíduo tem de si mesmo. No decorrer dos anos 1970, passou-se a considerar que a questão da diferença entre homem e mulher seria social, contrariando o determinismo biológico. Como o indivíduo reconhece a si (representação de si) em relação à sua sexualidade, é uma construção (LOURO, 1997). Portanto, ao nascer, o indivíduo não se torna homem ou mulher, mas os sexos se constroem com diferentes comportamentos, poderes, sentimentos, e podem enquanto gênero influenciar e até definir alguns aspectos da sociedade como, por exemplo, comportamento, consumo de produtos, moda, e até provocar uma reflexão acerca do papel de gênero que cada um desempenha no mundo (BRASIL, 1998).

O uso do termo gênero representa um processo que procura explicar os atributos específicos que cada cultura impõe ao masculino ou ao feminino, levando em conta a construção social adquirida, hierarquicamente, como uma relação de poder entre os sexos.

O poder, segundo Louro (1997), não é somente gerado pela dicotomia unilateral na relação masculino/feminino, pois o mesmo pode ser exercido em várias direções, já que os sujeitos que constituem a dicotomia não são simplesmente homens e mulheres, porém homens e mulheres de diferentes classes, raças, religiões, idades etc.

Louro (1995) afirma também que é através dos processos culturais que se transforma a biologia e ela se torna história. A autora explica alguns pontos fundamentais que envolvem as questões de gênero e mostra que o sujeito se constrói masculino ou feminino, através dos padrões determinados pela cultura, em que os corpos recebem um significado e ao mesmo tempo são por ela modificados, como mostra a citação a seguir:

[...] Nos nossos corpos, como mulheres ou homens, inscrevem-se formas de perceber , de se movimentar, formas diferentes – e geralmente opostas – de se comportar, de se expressar, de “preferir”. Somos ensinadas/os ensinamos a gostar de coisas diferentes, a “saber fazer” coisas diferentes, a sermos competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas. Essas preferências, habilidades e saberes conformam nossos corpos e os envolvem, expressando-se através deles [...] (p.177).

O conceito de gênero ganhou corpo na década de 1990, quando o feminismo preocupou-se com as construções propriamente teóricas, além das sociais e políticas, apesar da referência ao gênero nos estudos que tratam do tema, sobre a mulher, no final da década de 1970 (LOURO, 1995).

Ainda segundo a autora, o gênero como categoria teórica que se refere a um conjunto de significados construídos no alicerce da diferença sexual, é utilizado na compreensão das relações entre homens e mulheres.

Nesta perspectiva, Louro (1997) esclarece que gênero não significa o mesmo que sexo. Enquanto sexo se refere à identidade biológica de um indivíduo, gênero diz respeito a um processo de interpretar a realidade cultural carregada de tabus, sanções e preconceitos e chegar a ser sujeito masculino ou feminino. Embora as diferenças sexuais biológicas sejam naturais e imutáveis, o gênero é estabelecido por referências culturais e pode sofrer mutações.

Os estudos de Rodrigues citado por Neckel (2003), privilegiam a idéia de que o gênero se compromete com outras questões: identidade de gênero e o papel de gênero.

Deste modo, os sujeitos podem viver sua sexualidade de diferentes formas, com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, sem parceiros. Porém, os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constituem suas identidades de gênero, que são sempre construídas e articuladas com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de classe etc (COSTA, 1994).

O autor observa que, desde o nascimento do sujeito, os adultos, de uma forma geral, atribuem o gênero ao bebê, nomeando-o como homem e mulher, de acordo com a anatomia sexual, reconhecendo-o como menino ou menina.

Esta convicção sobre o sexo do bebê e a visão dos familiares são dados inerentes para o desenvolvimento de sua identidade de gênero, que se refere à crença do que é ser mulher ou o que é ser homem, e recebem influências dos protótipos parentais de feminilidade e masculinidade, tratando a menina de forma mais dócil enfeitado-a com variados adornos. Já os meninos, são tratados de maneira mais rude e com frases que remetem ao pai, por exemplo, “menino forte, puxou o pai”, “homem não chora” (BRASIL, 1998).

Logo, o conceito de gênero, está diretamente articulado aos papéis que são atribuídos ao sexo (macho e fêmea) nas diferentes sociedades. A família e a escola não se diferenciam e nem oferecem modelos que possam auxiliar na construção de outras formas de identidade de gênero, reafirmando protótipos e formas consagradas pela sociedade, e tudo o que se distancia desses modelos estabelecidos, é tido como anormal e desviante (BRASIL, 1998; MEYER, 2004).

Nesse sentido, Fernandez (2004) ajuda a entender que:

[...]el género como el conjunto de características socialmente aceptadas como adecuadas para cada sexo, nos derivan a una “contraposición” de ambas realidades que oscurecen y dificultan su comprensión[...]el proceso de elaboración de la identidad sexo/genérica se va a nutrir de los significados otorgados a lo que significa ser “hombre” o ser “mujer” que se configuran desde lãs diferentes culturas y momentos históricos [...] (p.137)

De acordo com esta reflexão, observa-se que o processo de construção da identidade de gênero dá-se por inúmeras ações que o sujeito participa e interioriza e são caracterizadas por significações históricas e sociais.

Como parte desse processo, as crianças experimentam inúmeros estereótipos de papéis de gênero e vão discernindo os papéis reconhecidos como masculino ou feminino. A

palavra estereótipo é formada pelo termo “*tipos*”, através do latim “*tipus*”, que significa impressão imagem, forma ou modelo. Desta forma, o estereótipo reproduzido no grupo também contribui para o processo de formação das identidades de gênero e suas características. Este processo inicia-se desde muito cedo e parece muitas vezes ser biológico por estar sempre aparecendo na vida dos indivíduos .Mas isso ocorre através da educação, tanto familiar como formal e social.

Em decorrência desses fatores, meninos e meninas são socializados de forma diferente, e as meninas desempenham papéis subordinados ao masculino, conforme explica Fernandez (2004):

[...] Las diversas sociedades encasillan a mujeres y hombres em estereótipos que parecen inamovibles y construyen sistemas de creencias sobre lo que significa la masculinidad-feminidad (rasgos), y a partir de ahí el tipo de actividades o papeles (roles) y distribución de ocupaciones que son adecuadas para cada sexo (conductas) [...] (p.137)

Segundo a autora, as mulheres identificam-se com traços considerados femininos que sugerem uma maior sensibilidade, priorizando a dimensão afetiva, e se importando com o bem-estar de todos a sua volta. Em contrapartida, os homens identificam-se com características de masculinidade isto é, devem se dominantes, controladores e independentes.

Essas colocações remetem a reflexões sobre o papel da escola em abordar o tema, que envolve a interação entre relações de gênero e sexualidade. Esta instituição participa e contribui decisivamente na construção da diferença entre os sexos quando delimita espaços e impõe o que cada sexo pode ou não fazer, acentuando ainda mais as diferenças.

A escola é o lugar onde os educandos têm a possibilidade de obter informações corretas, mas os professores, que às vezes têm introjetados estereótipos sexuais, repassam esses valores ao dar tratamento diferenciado para meninos e meninas. Reproduzidos pela escola,esses estereótipos podem perpetuar-se até sua vida adulta e em vários segmentos sociais (SILVA, 2002).

Ao analisar teorias de estudiosas feministas, Louro (1997) propõe um pensamento plural que compreende o gênero como “constituente da identidade dos sujeitos”, isto é, entende os indivíduos como possuidores de identidades “plurais, múltiplas” que não são estáveis, mas se modificam e podem ser até contraditórias.

Segundo a autora, as identidades múltiplas e plurais, transformam-se e podem ajudar a entender que as práticas educativas são “generificadas”, tanto na família como na escola, e se produzem através das relações de gênero, de classe e etnia.

Neste contexto, deve-se considerar que a adolescência caracteriza-se por mudanças corporais, afetivas e intelectuais e é permeada por questões polêmicas que envolvem os educandos. A reflexão sobre estas mudanças, esclarecendo valores e preconceitos, demanda estudos e exige preparo dos professores para possibilitar ao aluno refletir e desenvolver ações emancipatórias na resolução de conflitos, evitando comportamentos de violência.

É importante, portanto, que a escola delimite um espaço em que se possa trabalhar com os educandos, possibilitando que os mesmos manifestem suas dúvidas e recebam esclarecimentos, de maneira democrática e emancipatória, sobre as questões que envolvem a relação gênero, sexualidade e violência, que muitas vezes permeia o seu cotidiano

2. 2 – Sexualidade no Brasil: alguns apontamentos

Para melhor compreensão do objeto de estudo, deste trabalho, torna-se relevante tecer alguns comentários sobre o tema sexualidade no Brasil, o qual sempre foi acompanhado de repressão e preconceitos.

Segundo Loyola (citada por LUIZ, 2002) [...] *a sexualidade constitui o pilar sobre o qual assenta a própria sociedade e que, portanto, está sujeita a normas que podem variar de uma sociedade para outra, mas que constituem um fato universalmente observável* [...] (p.98)

Segundo a autora referida, a sexualidade é formada pela interação com o outro e na relação consigo mesmo desde o nascimento, e se manifesta de maneira diferente em cada etapa da vida, num processo de representações cognitivas e culturais dos indivíduos, que recebem influência e se modificam.

Percebe-se, que a construção da sexualidade não ocorre de maneira dispersiva. Ela se constrói inserida em um contexto social, intrinsecamente ligada à questão do gênero e sempre gerou tensão, na sociedade. Isto está confirmado por Nunes & Silva (1997) [...] *A sexualidade é uma das mais profundas expressões da condição humana. Durante muito tempo a discussão sobre sexo e sexualidade foi duramente reprimida. Conceitos e preconceitos somavam-se ao rol de argumentos e supostamente controladores das práticas e expressões do desejo sexual* [...] (p.8)

Ou seja, como ratifica e acrescenta Ribeiro (1996):

[...] a sexualidade está imersa no universo de relações do meio social, que inclui civilizações, mitos, costumes, síntese de experiências vivenciadas. Dessa forma, conhecê-la assume o sentido de organizar, estruturar e explicar num contexto de vida e também de ação sobre os objetos que estão imersos num sistema de relações sociais [...] (p.29)

Segundo a autora referida, a sexualidade é formada pela interação com o outro e na relação consigo mesmo desde o nascimento, e se manifesta de maneira diferente em cada etapa da vida, num processo de representações cognitivas e culturais dos indivíduos, que recebem influência e se modificam.

Esta visão está de acordo com os PCNs:

[...] a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito [...] (BRASIL, 1998,p.295).

Denota-se que a sexualidade envolve diferentes aspectos da vida humana e sempre apresentou-se como uma temática polêmica na vida do brasileiro. Tais aspectos merecem uma relação com o período colonial do Brasil em que a “*versão oficial*” das questões sexuais acompanhou as normas e padrões vigentes na Europa, seguiu os estudos e teorias dos médicos europeus e orientou-se pela doutrina que promulgava a Igreja católica [...] (RIBEIRO, 2002, p.12.). Na realidade, a sociedade não seguia essa orientação.

O último autor citado, ressalta que a vida sexual nesse período, principalmente em relação ao gênero masculino, era lasciva. Os homens, primeiramente uniram-se às índias e com a posterior vinda dos negros africanos, o colonizador unia-se às mulheres negras, estimulando seus filhos homens à atividade sexual que era permeada de práticas sadistas e bestiais. Quanto às mulheres brancas, eram reprimidas e subordinadas ao gênero masculino, enquanto solteiras ao pai, quando casadas ao marido.

Neste período, o discurso religioso dominava e regulava as práticas sexuais. Só no século XIX, a orientação médica passou a nortear os comportamentos e elucidar as questões relativas à sexualidade através do discurso científico, porém permeada de influência religiosa.

Ribeiro (2002) esclarece que:

[...] estudos sobre sexualidade se intensificaram e o discurso médico-científico da época se colocou como responsável pela profilaxia, classificação e estudo das doenças sexualmente transmissíveis e do comportamento sexual desviante. Sem abandonar a moral religiosa que norteara as questões envolvendo o sexo, os médicos deram uma cientificidade a uma temática que recebia fortes influências da igreja[...]. voltando-se para as famílias, para intimidade dos lares – teve sua esfera de influência ampliada para as questões da vida amorosa [...] (p.11)

Esta orientação manteve-se, segundo o último autor citado, até meados do século XX.

Apesar desta realidade brasileira, na década de 1960, a Europa foi marcada por inúmeras transformações e eventos que também começaram a influenciar a sociedade

brasileira. Mas foi só no governo Geisel (1974-1979), que se retomaram, timidamente, os projetos de implantação de orientação sexual, na escola, privilegiando a questão biológica e a reprodução humana. Em nome da saúde e do bem-estar do indivíduo, iniciou-se um trabalho de cuidados com e para com o corpo intensificando uma educação física, moral e sexual ao indivíduo para atender à demanda da sociedade que nesse período atravessava inúmeras mudanças.

Ribeiro (2002) constata que em meados do século XX, houve inúmeras transformações [...] *no comportamento afetivo e de relação dos adolescentes e jovens: valores totalmente contestados foram incorporados, a pílula anticoncepcional passou a fazer parte do cotidiano feminino, tabus, como a virgindade, foram questionados, a iniciação sexual foi antecipada e a gravidez na adolescência preocupa pais e educadores* [...] (p.15).

Essas transformações relativas aos comportamentos refletem na infância e na adolescência atual. Vários estudos relatam que muitas crianças, na faixa de cinco a dez anos, referem-se a alguma criança como “namorado ou namorada” Embora não trate de um namoro “real”, é um pseudo-namoro que vai ganhando força no final da infância, impulsionado pelos códigos midiáticos e nos estereótipos do momento (NUNES & SILVA, 1997)

Na contemporaneidade, não se concebe negar que os jovens têm comportamento sexual ativo e requerem orientação adequada, [...] *mas em sua dimensão de vida social e afetiva, de crescimento pessoal onde se possa tanto debater e questionar tabus e preconceitos quanto incorporar conhecimentos de anatomia e fisiologia sexual, ao mesmo tempo em que se lida com a ansiedade, o medo e a culpa* [...] (NUNES & SILVA 1997,p. 15)

Segundo os autores citados, a questão dos preconceitos, perversões, banalizações e violência que envolvem a sexualidade não se originam na criança, mas na sociedade em que está inserida. [...] *Uma cultura de negação da sexualidade e uma acentuada estimulação*

pornográfica estão presentes em nossa sociedade e são responsáveis por muitas das “informações” que crianças e adolescentes recebem [...] (p.105)

De acordo com os autores a ausência da naturalidade em torno da sexualidade, acentua o enfoque moralista e incita a pornografia, prejudicando a formação sadia da sexualidade da criança, jovens e adolescentes.

Com as transformações ocorridas, na sociedade, Goellner (2003) afirma:

[...] a escola passa a ser observada como um espaço privilegiado para atuar tanto na instrução de crianças e jovens como ainda na interiorização de hábitos e valores que pudessem dar suporte à sociedade em construção: uma escola capaz de preparar o indivíduo moral e fisicamente tendo por base educação do corpo, isto é, uma educação suficientemente eficiente na produção de corpos capazes de expressar e exibir os signos, as normas e as marcas corporais da sociedade industrial evidenciando, inclusive, as distinções de classe. (p.37).

Neste contexto, observa-se, que a escola, como local de crianças, jovens e adolescentes deve criar espaços para reflexão e debate das questões que envolvem a sexualidade, inclusive observando que nessa fase os adolescentes começam a se interessar pelo sexo oposto podendo iniciar algum tipo de relação amorosa.

Quando isto ocorre, todo corpo escolar deve estar atento para auxiliá-los a lidar com as relações de gênero e a sexualidade (que envolve a questão do “ficar”) com o intuito de alertá-los para o bem-estar social e sexual consigo e com o outro, esclarecendo questões que são vivenciadas por eles, nas diversas etapas do desenvolvimento.

Conforme o processo histórico e cultural de sexualidade vivenciado pela sociedade, particularmente a brasileira, qualquer projeto de educação sexual deve valorizar tanto o educando como o educador na condição de aprendizes de sua própria afetividade e sexualidade, com reflexões que garantam princípios éticos e emancipatórios que tornem possíveis efetivas relações interpessoais calcadas em identidades autônomas e críticas, baseadas no respeito mútuo.

2.3 - O “ficar”

Sabe-se que a adolescência é um período de grandes mudanças e transformações para todo ser humano. Essas mudanças físicas da adolescência ocorrem, simultaneamente, com o desejo e com a possibilidade de experimentação da sexualidade da fase adulta (sem implicar, necessariamente, em experimentação de relações sexuais), como necessidade de definição de papéis e opções sexuais. É a partir destas experiências bem ou mal sucedidas, que o adolescente além de carregar consigo pode até aprimorar novas formas de sociabilidade e de relacionamentos (BRASIL, 1998).

O despertar da sexualidade está vinculado, intrinsecamente, ao respeito próprio, à imagem de si e à imagem construída pelos outros. Surge nessa fase a necessidade de ser aceito e admirado pelo grupo, o que pode resultar em conflitos de valores.

Essa fase denota, também, a possibilidade que o adolescente tem de lidar com as mudanças e elaborá-las, num processo contínuo de vivência e experimentação na busca de uma autonomia moral (BRASIL, 1998).

Segundo os PCNs, a adolescência:[...] *é caracterizada como um momento de profundas transformações, de elaboração de perdas e de reconstrução da auto-imagem, a adolescência e juventude revelam-se então, em relação ao desenvolvimento moral, um momento bastante rico, fecundo e, de certa forma, definidor* [...] BRASIL, 1998, p.74)

A sexualidade, de acordo com os PCNs, é de extrema relevância no desenvolvimento da vida psíquica das pessoas, pois vai além da potencialidade reprodutiva, e, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental do ser humano.

Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isto acontece num processo social que passa pelo

interesse dos grupos e classes sociais, ciência, religião e mídia, resultando no que é expresso pelo imaginário coletivo e pelas políticas públicas (BRASIL, 1998).

Assim como o universo cognitivo, a sexualidade é construída através das interações do indivíduo com o meio e com a cultura. As crianças, desde a mais tenra idade, recebem do mundo adulto uma qualificação marcada por valores e crenças em relação à busca do prazer, os quais vão fazer parte de sua vida futura (BRASIL, 1998).

Dessa forma, as expressões da sexualidade, bem como a intensificação das vivências amorosas, são aspectos inerentes e centrais na vida do adolescente. Devido ao tempo que permanece na escola, é neste espaço que surgem as oportunidades de convívio social, trocas e relacionamentos amorosos.

Percebe-se, na contemporaneidade, que a vida amorosa dos jovens apresenta-se de maneira um pouco diferente em relação às gerações anteriores. Atualmente, existem muitas formas de se relacionar, entre elas o “ficar”. Muitos adolescentes e pré-adolescentes “ficam”. A invenção do “ficar” segundo os PCNs, é a mais genuína expressão das necessidades vividas na adolescência em relação à curiosidade e à experimentação erótica ou amorosa a dois.

Embora a literatura sobre o tema “ficar” ainda seja escassa, pode-se referir a esse tipo de relação afetiva como trocas de beijo, carícias e até propriamente uma relação sexual, sem que seja criados vínculos ou compromissos. Os “ficantes” podem ou não “ficar” novamente, ou então estabelecer simplesmente laços de amizade.

Mas nem sempre foi assim, a noção de amor, casamento e sexualidade são determinados por questões políticas, religiosas e culturais, por isso se modificam. As relações (uniões) conjugais, de acordo com Azevedo (1986), até o início do séc.XX eram arranjadas pela família e privilegiavam a posição econômica e social dos envolvidos, com o intuito de manter as obrigações morais e tradicionais familiares. O casal de noivos não namorava e às

vezes nem se conhecia, julgava-se que o amor viria depois da união, com o tempo. O casamento, segundo as leis e costumes da época, seria indissolúvel.

Segundo o autor, gradativamente, o tipo de relacionamento foi se modificando e construiu-se o amor romântico em que os pares se escolhiam, baseados em vários fatores, entre eles a atração física, o afeto e a simpatia, porém sempre se elegia o par, considerando-se a classe ou o grupo social. O período de namoro e noivado era estabelecido pelo casal. O casamento atendia às escolhas individuais e não à vontade dos pais e nem do grupo de pertença.

As transformações ocorridas, no contexto social, operaram-se também nos relacionamentos amorosos, durante séculos, e contribuíram para que, na contemporaneidade, devido às mudanças sociais e culturais, surgissem novos tipos de relacionamentos. A modernidade transformou o modo das pessoas relacionarem-se, propiciando e facilitando encontros entre os pares.

Surgem novas formas de relacionamentos e amor que de acordo com Justus (2006):
[...] *Neles o afeto e o relacionamento são contingentes e baseados numa negociação de correspondência dentro de uma relação horizontalizada entre homem e mulher, inspirada em valores de igualdade entre as partes: o amor confluyente perdura enquanto perdurar a co-satisfação entre os parceiros [...]* (p.02)

Nesse modelo de relacionamento surgem novas maneiras de amar, relacionamentos mais plásticos e breves, caracterizados pela igualdade de direitos e prazeres sexuais entre os pares.

Assim, a partir de meados da década de 1980, iniciou-se uma nova maneira de relacionamento amoroso denominado “ficar”. Embora novo, e não sendo aceito por todos, esse tipo de relacionamento tem, como uma de suas características, a falta de compromisso e

descontinuidade. Segundo Justo (2006), o “ficar” é um modo de [...] *relacionamento episódico e ocasional [...] não implica compromissos futuros [...]* (p.13)

Essa mesma concepção é defendida Chaves (1993), que reitera o “ficar” como um tipo de relação que independe de outra qualquer, ou seja, para acontecer basta que as partes se interessem, sem haver mesmo algum tipo de conhecimento prévio, ou algum vínculo de uma das partes com alguém conhecido. Para o autor, esse tipo novo de relacionamento amoroso ganha corpo na sociedade urbana da contemporaneidade por se tratar de um jogo de auto-satisfação e por evitar a frustração que algum compromisso afetivo possa desencadear.

Silva (2002) explica o “ficar” como relacionamento amoroso ou sexual moderno em que não existe compromisso; caracteriza-se por um momento de prazer, durante o qual duas pessoas tocam-se e se beijam, podendo ou não ocorrer a relação sexual.

Dessa forma, a escola, como *locus* de adolescentes e jovens, é um espaço para manifestação da sexualidade, e desempenha um importante papel, tanto pelo seu aspecto institucional na transmissão de normas e regras, como na vivência do cotidiano, palco de relações sociais e amorosas entre os sujeitos inseridos, nesse contexto.

A escola deveria se preparar para entender e atender as diferentes maneiras de expressão dos jovens e adolescentes em relação às vivências amorosas, aos desejos e frustrações que os envolve, possibilitando o debate acerca dessas questões em busca de transformações que envolvem todo o universo escolar. Partindo-se do pressuposto que o “ficar” pode provocar algum tipo de violência, é fundamental que a escola enfrente essa questão e esteja preparada para discutir temas que envolvem relações de gênero, sexualidade e violência com os alunos e que lhes dê espaço em seu projeto pedagógico.

3 - ENTENDENDO ALGUNS ASPECTOS DA VIOLÊNCIA

3.1 – O fenômeno da “violência”: alguns apontamentos

Etimologicamente, a palavra violência vem do latim *violentia*, que significa fúria e impetuosidade (do vento), ferocidade e ardor (do sol) , *violentia* ato de violar, constrangimento físico ou moral, podendo-se acrescentar a coação psicológica (LEVISKY, 2000). A violência é fato constante, no mundo contemporâneo, mas não se apresenta enquanto fenômeno novo, apesar de se manifestar, em toda sociedade.

Encontra-se também a palavra violência com significado de ato de violentar, abusivamente, contra o direito natural, exercendo constrangimento sobre determinada pessoa por obrigá-la a praticar algo contra sua vontade (CLIMENE & BURALLI,2005).

A problemática parece acometer toda e qualquer sociedade, entre pessoas, consigo próprias e no meio em que vivem. Talvez a dificuldade de lidar com conflitos e resolvê-los, possa impulsionar o crescimento da violência e a torna preocupação constante do ser humano, motivando inúmeros estudos em busca do entendimento desse fenômeno.

A psiquiatria considera que algumas psicopatologias podem contribuir para o desencadeamento de comportamentos agressivos. Porém, para Capra (1982), não se pode buscar entender essas situações individualmente, pois uma vez que o indivíduo, inserido em um contexto social, absorve suas influências e, conseqüentemente, as retrata. O autor ainda complementa: *situação psicológica de um indivíduo não pode ser separada do seu meio social, cultural e emocional.* (p.360)

Desse modo, compreende-se que a violência é uma questão social que perpassa também pela escola, afetando sobremaneira o cotidiano escolar.

Rocha (2001) define violência como um fenômeno multicausal e um processo de vitimização que se expressa em:

[...] Atos com intenção de prejudicar, subtrair, subestimar e subjugar, envolvendo sempre um conteúdo de poder, quer seja intelectual quer seja físico, econômico, político ou social. Atingem de forma mais hostil os seres mais indefesos da sociedade, como as crianças e adolescentes, e também as mulheres sem, contudo, poupar os demais [...] (p.96)

Neste contexto, nota-se que a violência é manifestada de várias formas, física, sexual, psicológica e simbolicamente, entre outras (GUERRA e BRUSCHINI, 1991). O fenômeno da violência é observado em todas as sociedades contemporâneas e, atualmente, com a globalização da informação, um grande contingente de notícias sobre a violência, no mundo, torna-se público, através da mídia. Estes atos violentos envolvem explosões de seres humanos, atentados a bomba que deixam centenas de mortos, seqüestros, bombas incendiárias, alunos que matam colegas de colégio, tráfico de drogas, espancamentos, queimaduras (como o crime contra o índio Galdino, em Brasília), estupros e inúmeros outros acontecimentos contra o ser humano, denotando segundo Levisky (2000), *uma sociedade cada vez mais global e com perdas da noção de limites*. (p.23)

A sociedade brasileira tem, em seu contexto sócio-político, características que podem suscitar violência, como a profunda desigualdade social e econômica, a prática de desrespeito aos direitos humanos ou a permissão da constituição do poder paralelo do mundo da criminalidade, pressupondo-se que estas questões contribuam como possíveis causas consideradas também violentas e responsáveis pelo desencadeamento de comportamentos tidos como violentos (ITANI, 1998; CANDAU, 2002).

Esta temática deve ser estudada, cuidadosamente, e entendê-la requer muita análise e reflexão, pois o sentido da palavra violência é muito difuso, variando de acordo com valores morais, culturais e sociais. No caso da sociedade brasileira, observa-se que esta *tem vivido uma violência passiva, fruto da repressão, da submissão e da castração cujas origens datam de épocas coloniais* (LEVISKY, 2000, p.27). Para o autor, a complexidade do fenômeno da

violência no Brasil envolve fatores multidimensionais e está relacionada ao modo como a sociedade está organizada.

Costa (1986), em seus estudos, demonstra que a violência é uma particularidade do viver social, um tipo de “negociação”, que através do emprego da força ou da agressividade busca soluções para conflitos que não se consegue resolver através do diálogo e da cooperação. Esta característica, muitas vezes, é fundamental na luta pela sobrevivência. Segundo Odália (1991), o viver em sociedade sempre foi violento; esse aspecto é inerente à organização do homem na sociedade e depende de sua adaptação na mesma.

No Brasil, as origens da violência datam da época da colonização, com a chegada da esquadra portuguesa e a violência acometida contra os povos indígenas na tentativa de convertê-los ao cristianismo, de escravizá-los, de enganá-los, para conseguir sua colaboração, visando extrair da terra os bens materiais que os interessavam e também obrigando de forma violenta as índias a manterem um relacionamento sexual com os mesmos (FREYRE, 1992).

Os séculos XVII e XVIII foram marcados pela violência expressa por uma mentalidade escravocrata e coronelista, em que a violência sexual era utilizada como demonstração de poder e de dominação pelos senhores brancos, parte da realidade da época. A exploração e as desigualdades sociais eram acentuadas pela sociedade escravocrata. (FREYRE, 1992).

Essa organização social dificultou o aprendizado e a conquista de noções básicas de cidadania, visto que havia uma violência determinada pela negligência, pela corrupção e pela indiferença que refletiu em uma violência estrutural que repercutiu até hoje, na desvalorização das relações humanas, no jeito de ser e de viver, como se formasse um mosaico da violência, no Brasil (FREYRE, 1992).

Gomes (2001) em sua reflexão, afirma que:

[...] há clara correlação entre as condições de vida, violência e as taxas de mortalidade, onde confluem violações de direitos civis e

políticos e violações de direitos sociais e econômicos – a violência - é claramente uma parte significativa da privação social [...] (p.23).

Fica claro, nesta abordagem, que o fenômeno violência não se pode reduzir à questão física, envolve também aspectos psicossociais, sexuais e morais e civis.

A violência não se restringe a um tipo de espaço, classe social ou faixa etária. É um fenômeno que atinge a sociedade em geral e que recai, em especial, sobre a vida e a integridade biopsicossocial dos seres humanos. Ela aparece, com bastante ênfase, nos meios de comunicação de massa e às vezes com interpretações equivocadas, como sendo atitudes naturais (LEVISKY, 2000).

As famílias, e especialmente os jovens, com a carga de imagens e notícias de violência que recebem, pela falta de critérios na produção de programas de televisão e rádio, nem sempre conseguem interpretar os acontecimentos narrados e os absorvem de maneira acrítica.

Para Levisky (2000), [...] *deste processo dinâmico de interações, onde a rebeldia é um componente inerente e salutar ao processo de transformação, podem emergir distorções na qualidade das relações geradoras de violência [...] (p.27).*

Freqüentemente, os adolescentes transformam em moda as influências recebidas pelos diversos segmentos da sociedade, às vezes permeadas de violência, o que interfere nos valores sociais que vão construindo.

Pode-se fazer uma analogia da atualidade com o período do Império Romano, marcado por espetáculos de arena, quando as pessoas se reuniam para presenciar e se divertir com cenas grotescas de mortes, decapitação, devoração de humanos por animais, satisfazendo o sadismo que comprazia o âmago de parte da população romana da época. Atualmente, apesar de não haver a presença dos espetáculos, como no exemplo anterior, desenvolvem-se outras formas de “canibalismo” tanto em programas de televisão que veiculam imagens e cenas chocantes - como a miséria, a matança de civis, crianças e adultos, o abandono de

menores, e mesmo a minoria poderosa, que faz mau uso social desse poder - banaliza valores éticos de respeito mútuo, de cooperação, de partilha e ajuda a outrem (LEVISKY, 2000).

Candau (2002) faz os seguintes apontamentos:

[...] Diariamente, os diferentes meios de comunicação colocam diante de nossos olhos, mentes e corações, numerosas cenas onde a violência constitui um componente central, de tal modo que terminamos por naturalizar e banalizar sua realidade e a considerá-la como um mero dado inerente e constitutivo de um mundo competitivo e hostil, onde a lógica das relações sociais, as tensões e os conflitos estão marcados fortemente por sua presença [...] (p.137)

De acordo com esse raciocínio, Odália (1991) escreve:

[...] a violência, no mundo de hoje, parece tão entranhada no nosso dia-a-dia que pensar e agir em função dela deixou de ser um ato circunstancial para se transformar numa forma do modo de ver e de viver o mundo dos homens [...] Ela deixa de ser uma agressividade necessária frente a um universo hostil. Perde sua forma natural de defesa e passa a ser uma decorrência da maneira pela qual o homem passa a organizar sua vida em comum com outros homens [...] (p.9)

Neste sentido, percebe-se a violência como parte integrante do cotidiano. Este argumento, também é defendido por Velho (2000) afirma que o predomínio do individualismo e da impessoalidade contribuíram para que *as relações interpessoais se tornem violentas de tal forma que a violência foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para torna-se uma marca do cotidiano.* (p.18)

Para Velho (2000), a violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza. O autor, associa a violência a uma idéia de poder, quando enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um indivíduo sobre o outro.

Diante deste contexto, a violência vem sendo objeto de preocupação por parte da sociedade e também de investigação de estudiosos. De acordo com Candau (2002), no fenômeno violência, *o novo parece ser a multiplicidade de formas e o envolvimento de pessoas cada vez mais jovens na sua teia.* (p.137), desencadeando uma cultura da violência,

que se alastra e favorece todo processo de banalização e naturalização das suas diferentes formas de manifestação.

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, seja uma grande conquista do povo brasileiro, o desafio continua sendo a sua implementação e a busca de transformações da realidade para jovens e adolescentes e até mesmo sua interpretação de maneira correta. As leis são importantes e dão legitimidade às organizações. Porém, há mais de uma década da homologação do estatuto, porém, ainda não foi possível sua concretização. Bastaria agora fazê-lo cumprir com recursos humanos capacitados para lidar com a problemática da rebeldia peculiar da adolescência em situações em que eles são vítimas e protagonistas da violência (KNOBEL, 2000).

Esta dificuldade de implementação das leis no Brasil, alia-se à corrupção, ao descaso pelas minorias, às injustiças sociais e econômicas, já que as legislações fraudulentas elaboradas para preservar pequenos grupos no poder. Estes são exemplos que caracterizam mecanismos psicológicos inconscientes ou premeditados, sutis, que transcendem a capacidade de suportar o sofrimento dos indivíduos que compõem os grupos, tendo como consequência o desencadeamento de algum tipo de violência (LEVISKY, 2000).

Desta forma, a sociedade brasileira, na contemporaneidade, ainda é marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que continuam reproduzindo um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social gerando, em algum momento, algum tipo de violência (BRASIL, 1998).

Nessas condições, o próprio Estado, quando não garante aos cidadãos os direitos que lhes são assegurados constitucionalmente, já que uma grande parcela da população brasileira não tem acesso a políticas públicas e se encontra excluída da participação nas decisões que

determinam os rumos da vida social - não oferece condições de ampliação do direito às políticas públicas e passa a exercer a violência simbólica⁵.

O não favorecimento efetivo de uma educação com qualidade que possibilite uma consciência da sociedade como um todo, torna-a também responsável por esse quadro violento que a assola (BRASIL, 1998).

No entender de Freire (1980), todo cidadão deve ser consciente de sua participação e contribuição na construção histórica da sociedade. O autor completa:

[...] o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo [...] (p.40).

Esta reflexão vem ao encontro de artigo publicado por Dimenstein (1996), que aponta ser a violência, hoje, uma questão mundial, calcada nas determinações sociais e econômicas, afetando as grandes e pequenas cidades, inclusive em toda a sociedade do mundo. Portanto, não está presente somente nos países em desenvolvimento, mas em todas as sociedades em que seus cidadãos não exercem com integridade seus direitos políticos e sociais.

A crise econômica que assolou o Brasil, na década de 1980, contribuiu para o aumento da economia informal e ao mesmo tempo, aumentou o número de desempregados e pobres, acarretando um aumento da população urbana periférica dos grandes centros (ZALUAR, 1992).

Em consequência dessa violência estrutural, aumentaram o desemprego, a exclusão social, a fome, a miséria, a injustiça social, a violência e a baixa qualidade de vida. Aliaram-se a esses aspectos o mercado ilegal de drogas e armas com o surgimento do poder paralelo, o

⁵ A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com a frequência, dos que a exercem, na medida em que é uma imposição (de valores, regras, normas) dos grupos dominantes em relação aos dominados. Esses últimos aderem ao princípio de dominação. (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

aliciamento de jovens e crianças para trabalhar no tráfico e da corrupção de policiais, somando a isso a naturalização da violência (ZALUAR, 1992 e CANDAU, 2002).

Nesse sentido, Dimenstein (1994) contribui dizendo:

[...] quando andamos pela cidade, encontramos diariamente meninos de rua. Alguns não fazem nada. Outros estão lavando carros. São engraxates ou vendedores de balas nos semáforos. Esta cena tornou-se tão comum que nem chama mais atenção. Existe algo em comum entre você e o menino de rua? [...] (p.15)

Minayo (2000) em seus estudos apreende que a violência é uma consequência de vários fatores que acabam por acentuar as desigualdades sociais.

[...] o crescimento da violência no Brasil mostra um processo de exacerbação das relações sociais, do efeito do desemprego crescente, da falta de perspectiva de trabalho, do aumento do contrabando de armas e das mesmas (número de armas) em poder da população civil, da organização do crime, (do aumento do crime organizado), da impunidade, da arbitrariedade policial, e da ausência e omissão de políticas públicas [...] (p.161).

Assim, os inúmeros fatores estruturais e as transformações ocorridas na sociedade aumentam e acentuam as desigualdades sociais, contribuindo para o aumento e a disseminação da violência nos mais diversos segmentos da vida humana, contrariando os postulados da sociedade democrática contemporânea.

O conceito de democracia significa não apenas direitos políticos, mas implica, também, em maior acesso à renda nacional, à garantia e condições de igualdade e justiça social numa condição efetiva do exercício de cidadania. Nesse sentido, para Krynski (2000): *[...] num país como o Brasil a meta é a sobrevivência pura e simples: ter dinheiro para comer, morar e vestir. E o único instrumento legítimo é o trabalho. Na medida que esse instrumento lhe é subtraído, o homem busca o caminho da violência e do crime [...]* (p.45)

Nesta realidade acima descrita encontra-se uma grande parcela de jovens e adolescentes inseridos em uma sociedade que lhes oferece poucas oportunidades, que muitas vezes não vão além da satisfação das necessidades básicas. Este contexto político e sócio-

econômico pode estar por trás de diversas formas de violência, banalizadas e legitimadas na sociedade, as quais também se manifestam na escola.

Se o “ficar” pode engendrar algum tipo de conflito que pode culminar com algum tipo de violência no universo escolar, é necessário contextualizar esse tipo de reação no âmbito da sociedade como um todo. Se nesta última a violência se banalizou, sendo utilizada para a resolução de diversos conflitos, é preciso compreender, por esse prisma, sua manifestação na escola quando provocada por relações interpessoais comuns na adolescência.

3.2 – Violência e identidade

Pretende-se discorrer neste item algumas considerações sobre a o processo que ocorre na vida do indivíduo em busca de sua identidade e sua relação com a violência..

De acordo com Hall (1997), a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa, essencial e eterna, assim [...] *a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]* (p.13)

Deste modo toda e qualquer identidade é o resultado de um processo de produção cultural, onde as relações de poder são centrais. Não existem identidades naturais, essenciais ou biológicas determinadas. As identidades são os resultados sempre provisório das linguagens que circulam nos contextos, produzindo efeitos tanto na própria identidade como na forma de nomear a identidade dos outros (KNOBEL, 2000).

Para Luiz (2002), *a identidade, portanto, é o conjunto de representações do eu pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros.* (p.103).

Segundo a autora, a identidade é uma construção social e cada sujeito se constrói dentro de um contexto social, e torna-se singular.

Para Krynski (2000), o homem continua o mesmo desde os primórdios da civilização quando busca sua identidade, luta pela sobrevivência, domina o ambiente, ultrapassa seus limites, é o vencedor, o mais bonito, forte e corajoso. *Para criar um novo ídolo ele precisa destruir o anterior (p.42).*

De acordo com o autor, para o adolescente o primeiro inimigo é o grupo familiar, onde se inicia a construção de sua identidade e liberdade, geralmente permeada por conflitos. Para Krynski (2000), o adolescente passa por modificações físicas que o pressionam, e o fazem mesmo que, inconscientemente, estruturar um novo “eu”, buscando uma identidade e a execução de novos papéis no grupo social em que está inserido vivenciando situações de perdas e ganhos diante do novo mundo a explorar.

Nesse sentido Melucci (1999) citado por Luiz (2002), manifesta preocupação com:

[...] a construção da identidade coletiva que reflete sobre o papel da identidade individual nas sociedades contemporâneas, considerando-a uma das chaves teóricas para a compreensão das mutações do indivíduo em uma realidade aberta, múltipla, diferenciada, reflexiva e controladora [...] (p.102)

Desta forma, as mudanças que ocorrem na sociedade implicam em construir novos valores, desejos e aspirações dos sujeitos que, por serem parte integrante da sociedade, participam desse processo, absorvem e o influenciam também, concorrendo para a mudança em sua identidade e na dos outros.

Dubar (1997) citado por Schaffel (2002), contribui dizendo que a identidade nada mais é do que: *[...] o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições [...]* (p. 105)

Nesta perspectiva, a identidade é um processo de construção e de reconstrução que formam os indivíduos envolvidos, devido ao que ditam ou estabelecem as instituições.

A identidade, de acordo com os PCNs (BRASIL,1998a), é construída em um processo de aprendizagem, o que resulta na capacidade e no amadurecimento de integrar o passado, o presente e o futuro, articulando a especificidade e a continuidade de uma biografia pessoal.

Percebe-se que o indivíduo constrói suas identidades através da sua relação com o outro, ou seja, de forma dialética. Aberastury (1992), ao refletir sobre a sociedade brasileira, observa que esta além de trazer em seu bojo um quadro de violência e destruição, não oferece garantias básicas de sobrevivência. Aliado a isso, o adolescente que procura ideal de protótipo para identificar-se, esbarra nas diversas formas de violência e de poder, e como consequência aprende a vivenciar e a reproduzir essa realidade.

Nesse contexto, para apreender sobre possíveis fatores que influenciam e permeiam a violência no cotidiano, Kupstas (1997), considera que as sociedades são constituídas por vários eixos culturais e distintos conjuntos de normas para regular os comportamentos:

a) um eixo refere-se à questão de gênero e tem como função regular as relações entre homens e mulheres, a qual é responsável pela construção social que define o ser homem e o ser mulher;

b) o outro deve-se à questão de raça e etnia, a qual determina as relações as diversas etnias que compõem a sociedade.

c) o terceiro tipo refere-se à classificação social dos indivíduos, ou melhor, à distinção entre ricos e pobres, para a manutenção da ordem preestabelecida e reprodução biológica e social.

Essas relações de poder descritas, anteriormente, mesmo que transitórias, afetam profundamente a vida das pessoas, em especial do adolescente que, segundo Levisky (2000), está numa fase de rebeldia e num processo de construção de sua identidade, portanto mais

suscetível a influências e pressões exteriores que podem contribuir para que o mesmo tenha comportamentos de violência tanto na sociedade como na escola.

Schaffel (2002), esclarece que [...] *a socialização se constitui em um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja de pertença e de relação[...]* (p.103). Desta feita, socializar é sentir-se pertencente a um grupo e isso implica na construção das identidades. O indivíduo necessita se identificar, ser reconhecido e cumprir o papel ditado por um determinado grupo social.

Para que a escola se torne um espaço atuante na construção de referências para os alunos, é necessário compreender como os jovens e adolescentes estão construindo suas identidades e a partir daí, possibilitar reflexões acerca de suas representações.

Neste caso, a instituição escolar deve considerar que os jovens e adolescentes das camadas populares vêm sendo socializados mediante uma cultura de violência, marcada por discriminação e estereótipos construídos socialmente. Se a violência está presente na escola, e não é trabalhada, continuará dificultando o pleno desenvolvimento desses jovens e adolescentes (BRASIL, 1998).

Na maioria das vezes, os atores da escola reproduzem, no próprio espaço escolar, idéias, concepções, valores advindos da cultura e crenças dos grupos em que se encontram inseridos, isto é, suas representações contribuem para uma formação identitária desfavorável ao próprio educando. A escola, como espaço democrático, é palco para todas essas representações, que por serem múltiplas podem de alguma maneira gerar conflitos.

Na contemporaneidade, cada vez mais a singularidade de cada indivíduo aparece como um valor e a construção da identidade apresenta-se como um processo que abarca a ação do próprio indivíduo e deste com o grupo em que convive (BRASIL, 1998a).

Segundo Levisky (2000), o processo de formação de identidade inicia-se ainda na gestação do indivíduo, através do imaginário dos pais. Portanto, é na família que o

adolescente vai constituir-se como ser social. Essas relações são relevantes na constituição da identidade do indivíduo. Tal processo permeia toda trajetória de vida, alternando momentos de organização e reorganização de vários fatores, entre eles a libido, os valores e os ideais.

Levisky (2000), coloca que

[...] A identidade como um aspecto da personalidade pode ser compreendida como a resultante de uma multiplicidade de identidades parciais que à semelhança de um caleidoscópio, tem elementos invariáveis e outros mutáveis, os quais contribuem para a formação de diferentes configurações afetivo - cognitivas e sociais da personalidade - A identidade, em seus múltiplos aspectos, será agente modificador da cultura e sofrerá as conseqüências de tais mudanças). [...] (p.26)

É deste modo que, no contexto sociocultural, interação com a família e com os diferentes grupos em que convive, que o adolescente incorpora, elabora e transforma valores recebidos, ao buscar seus próprios modelos.

Numa sociedade em que o elemento violência, em suas diversas facetas, faz-se presente, algum tipo de violência pode influenciar na construção da identidade desses jovens e adolescentes. Na fase da adolescência, o ego dos jovens passa por níveis de instabilidade e vulnerabilidade, devido às pressões e influências externas, isto é, dos fenômenos sociais. Nesse período é que ocorrem as incorporações de valores, apropriados ou não, pertinentes a um viver saudável (LEVISKY, 2000).

Portanto, ao compreender o “ficar” e sua relação com a violência, é fundamental que a escola considere como os adolescentes constroem suas identidades, que integram elementos sócio-culturais e interpessoais.

3.3 – Violência no interior da instituição escolar

A sociedade brasileira tem visto aumentar, consideravelmente, a violência nas escolas, manifestada por diversas maneiras as quais envolvem até mesmo agressões físicas, simbólicas e verbais entre todos os envolvidos, no processo escolar .

A violência, em geral, está no cotidiano de adolescente e jovens. Segundo Krynski (2000), Werthein (2004) e Candau (2002), na grande maioria das vezes, o protagonistas e vítimas da violência são exatamente os próprios adolescentes e jovens. Segundo os autores, se não forem feitas de imediato intervenções efetivas, o futuro da sociedade estará comprometido.

Para Candau (2002), muitos jovens relatam que foram vítimas de roubo por parte de “trombadinhas” e assaltos. Eles afirmam que presenciaram nas ruas assalto a bancos, tiroteios entre polícia e assaltantes, linchamentos e ameaça de atropelamentos a mendigos.

Na explicação do fenômeno violência intervêm vários fatores; os autores citados caracterizam-na. Para Zaluar (1992), seriam as relações de trabalho e exclusão social, as ideologias autoritárias, as dificuldades de definição e percepção do futuro e a identidade social. Barreto (1992) entende a exclusão do jovem do processo de produção econômica, cultural e social. Candau (2002) e Sposito (1998), apontam a exclusão na convivência escolar. Candau (2002), também alega o assédio das escolas pelo narcotráfico, principalmente nas escolas públicas, nas periferias das grandes cidades. Levisky (2000), vê as causas nas condições familiares, nas questões de ordem política como ausência de controle policial e impunidade social, na deslegitimação da política e das instituições sociais.

Esses inúmeros fatores desfavoráveis agindo diretamente nas condições psicossociais de jovens e adolescentes podem, em algum momento, desencadear algum tipo de violência tendo os mesmos como vítimas e protagonistas. (LEVISKY, 2000 e KRINSKI, 2000).

Refletindo sobre esses fatores, percebe-se que em cada contexto social nos quais a violência é manifestada devem-se analisar suas singularidades para se poder intervir, eficazmente, nela. Na formação educacional da criança, do adolescente e do jovem, estes procuram apreender aspectos sociais, políticos e culturais - aspectos que concorrem para a sua

formação – os quais possam colaborar com a construção de um indivíduo mais humanizado e centrado na capacidade de análises dos valores, bem como resolução de conflitos existentes nas relações sociais, para um melhor equilíbrio no convívio em sociedade (BRASIL, 1998).

Por ser a escola um local social privilegiado de construção de significados éticos necessários e construtivos de toda e qualquer ação de cidadania, o espaço escolar, mais do que nunca, tem um papel fundamental na formação e no desenvolvimento físico, mental e social das crianças e dos adolescentes, juntamente com a família e a comunidade. Neste processo, os professores são, em potencial, vigilantes diretos do bem estar dos escolares (BRASIL, 1998).

Crianças e adolescentes são vulneráveis ao enfrentamento destas questões, devido aos os perigos que os rodeiam, sobremaneira as drogas, principalmente se tiverem enfrentando conflitos no âmbito da vida pessoal, familiar e sócio-econômico-cultural. Assim, os jovens, por se encontrarem em fase de transformação, na construção de sua identidade, elaboram seus conflitos inseridos nessa conjuntura e se tornam frágeis na busca da autoafirmação (BRASIL, 1998; LEVISKY, 2000).

A questão da violência escolar, na década de 1980, após o período da ditadura militar, começou a ter um papel relevante entre os pesquisadores como Guimarães (1996), Zaluar (1992), Sposito (1998), Itani (1998), entre outros. Nesse período, a violência escolar era caracterizada por pessoas que não freqüentavam a escola. Após esse momento político, os atos de vandalismo contra a instituição passaram a ser praticados por ex-alunos, vítimas da evasão devido à inadaptação à organização e à pedagogia escolares, período em a escola passou ser vista como instituição incompetente, pois não conseguia manter o aluno em seu interior e gerava a exclusão (ZALUAR, 1992).

Nesse contexto, medidas são adotadas para resolver as questões da violência, no espaço escolar, tais como o aumento de policiamento, aumento de muros, colocação de alambrados e grades. Estas medidas não foram suficientes para diminuí-la, e acabaram por

intensificar ainda mais o problema. O sistema de repressão aumenta e as soluções tornam-se paliativas e emergenciais (FUKUI, 1992).

Assim, a escola deixou de ser vista pela sociedade como local seguro e tornou-se espaço de conflitos geradores de violência, através da evasão, exclusão, discriminação, que provocam um clima de insegurança e medo, materializada também na ação dos próprios alunos pela indisciplina, “quebra-quebra”, agressões físicas e verbais, desestabilizando todo contexto escolar, desencadeando nos professores sentimentos de insegurança, desconforto e medo, os quais muitas vezes são alvos de atos violentos que os deixam perplexos para lidar com essa questão (ABRAMOVAY & RUAS,2003).

Na conjuntura atual, observa-se que a questão da violência, na escola, é uma das facetas da violência social oriunda de outros segmentos como a economia, a política, grupos sociais, mídia, entre outros, não sendo possível desarticular a violência do ambiente escolar da que ocorre na sociedade.

Porém, de acordo com Candau (2002):

[...] inúmeras pesquisas no âmbito da educação têm mostrado que, muitas vezes, existe uma grande distância entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos e alunas, podendo este fato ser também fonte de violência simbólica ou daquela presente nas práticas especificamente escolares, como modo de conceber a avaliação e a disciplina [...] (p.142)

Ao refletir sobre a violência na escola, percebe-se que esta é complexa e multidimensional e muitas vezes os docentes, em geral, têm dificuldade de identificar, principalmente, as manifestações implícitas, já que as explícitas são mais evidentes como chutes, empurrões, palavreados de baixo calão, gestos, entre outros. Quanto às violências geradas pela própria instituição escolar, os mesmos não concebem a cultura escolar como desencadeadora de violência.

Entende-se também que a violência implícita pode incorporar-se ao cotidiano escolar permeando as relações que ali se estabelecem. Isto é comprovado por:

[...] na verdade o professor ou a professora são em si objetos de violência nas relações de trabalho, suscetíveis a pressões e conflitos decorrentes dessas relações desiguais. Às vezes, o professor vive a experiência da desmoralização de seu trabalho, com a imposição contínua de mudança no sistema de ensino. Entretanto, pode ser também co-autor de atitudes discriminatórias contra alunos que escapam, às vezes, à reflexão [...] (ITANI, 1998, p. 40).

Portanto, o processo educativo ocorre nas diferentes esferas e grupos sociais, mas é na instituição escolar que ganha vulto e é no espaço escolar que acontecem relações fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, justamente por ser nesse espaço que se encontra maior diversidade de contingente humano e cultural.

Abramovay (2003) e Zaluar (1992) relatam, que anteriormente, os estudos visavam apenas à investigação sobre a temática violência do sistema escolar considerado autoritário e exclusivo. Percebe-se que houve mudança no enfoque da pesquisa no espaço escolar, como relata Guimarães (1996), quando menciona que, anteriormente, o que ocorria era a violência do sistema escolar, a invasão do espaço escolar por pessoas alheias a ele e a violência dos professores para com os alunos.

Posteriormente, a ciência passou a analisar a violência na escola como questão de indisciplina, seguido de investigações das manifestações de delinquência juvenil. Atualmente, é analisada considerando os fenômenos que se manifestam na sociedade contemporânea como a globalização e a exclusão social que afetam toda sociedade inclusive o espaço escolar (ABRAMOVAY & RUA, 2003).

Em um estudo que abrangeu catorze capitais, Abramovay & Rua (2003), mostram, no Brasil, diferentes manifestações de violência no espaço escolar envolvendo as relações entre os pares, e embora não exista um número expressivo dos atos mais violentos da sociedade, é um fenômeno preocupante, pois afeta diretamente seus atores.

O estudo referido concluiu que tanto as instituições públicas de ensino como as instituições particulares convivem com o tráfico de drogas, armas e gangues. O estudo revelou

que metade dos alunos brasileiros têm o aprendizado prejudicado por algum tipo de violência que ocorre dentro da escola, e que muitos alunos desistem de frequentar a escola devido ao fator violência, bem como muitos professores desistem da profissão pelo mesmo motivo.

Uma das formas de violência de maior índice que ocorre no interior das escolas, são as agressões aos colegas tanto psicológicas como físicas⁶ as quais se iniciam, normalmente, por agressões verbais até que, num dado momento, elas se intensificam e a agressão física toma o seu lugar (ABRAMOVAY & RUA, 2003). As autoras ainda esclarecem [...] *é justamente por sua complexidade e multiplicidade de facetas que a compreensão do fenômeno das violências nas escolas impõe o desafio de uma ótica transdisciplinar, multidimensional e pluricausal* [...] (p.270). Portanto, a violência manifestada na escola ainda é um desafio a ser vencido, tanto no seu diagnóstico como no seu enfrentamento.

Candau (1999), em pesquisa sobre o tema violência com professores da rede pública de ensino, na cidade do Rio de Janeiro, constatou que a maioria dos entrevistados citou os tipos de violência mais presentes no cotidiano escolar: [...] *as ameaças e agressões verbais entre os alunos e alunas, e entre estes e os adultos. No entanto, apesar de menos frequentes, também se dão as agressões físicas, algumas com graves conseqüências* [...] (p.143). Considera-se o estudo de Candau relevante, pois esse tipo de violência continua permeando o espaço escolar.

Sposito (1998) faz uma reflexão sobre a violência que ocorre no interior da escola, salientando que a mesma pode ocorrer em qualquer lugar, pois esta, não é inerente à escola e sim presente em todo o contexto social. A autora ressalta que esta instituição é um espaço de socialização, de inserção e de transformação social e também um local de diversidades, que se torna um espaço privilegiado por ser um dos locais onde os jovens se encontram, indicado para se refletir também sobre essa temática para melhoria de atitudes que incitam a violência.

⁶ Violência física ou psicológica contra alguém é denominado por Nancy Day (1996) de *bullying*.

Abramovay (2004) complementa:

[...] a escola pública se constitui em um campo vasto, plural e diversificado, marcado por uma série de dificuldades, ancoradas, principalmente nas precárias condições educacionais. No entanto, ao lado dessa realidade complexa, própria de uma instituição que reúne diferentes dimensões do campo social, observam-se práticas, soluções e respostas inesperadas, que buscam construir outro tipo de história, longe daquelas que reproduzem o fracasso e a descrença na construção de uma Cultura de Paz⁷ [...] (p.25)

Abramovay & Rua (2003) demonstram que não é fácil definir o que é violência na escola. Primeiro porque esta se reporta aos chamados “fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e ordenar” e segundo porque desestrutura representações que têm valor fundador, ancorados ao imaginário da infância em que esta representava a inocência e a escola, refúgio de paz.

As autoras revisaram a literatura disponível referente ao tema e constataram que o seu significado varia segundo quem fala, idade e gênero, requerendo uma conceitualização apropriada ao local, tempo e os atores envolvidos.

Charlot (citado por ABRAMOVAY & RUA, 2002, p. 21), mesmo reconhecendo a complexidade que envolve definir violência, devido seu significado não ser consensual, classifica a violência escolar em três níveis:

- *Violência* – golpes, ferimentos violência sexual, roubos, crimes, vandalismo;
- *Incivilidades* – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- *Violência simbólica ou institucional* - em que o aluno não vê sentido em passar tantos anos nos bancos escolares, ensino obrigatório de matéria que não lhe diz respeito, falta de acolhimento dos jovens pelo mercado de trabalho; violência na relação de poder entre professores e alunos; a crise de identidade e realização profissional dos mestres, a indignação dos mesmos em conviver com o absentismo e a indiferença dos alunos.

⁷ A cultura de paz trata da prevenção e resolução não violenta de conflitos, baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, com respeito aos direitos individuais, procurando resolver os problemas através do diálogo, da negociação e da mediação, tornando a guerra e a violência inviáveis (ABRAMOVAY, 2003)

Abramovay & Rua (2003), ao mencionar Dûpaquier (1999), consideram outros atos de violência no espaço escolar tais como violência contra os bens materiais (individuais e coletivos), as violências físicas, verbais ou morais e intimidações - consideradas como incivildades - contra todo corpo docente e discente.

As autoras relatam ainda a relevância de observar a mudança do tipo de violência que acontece no espaço escolar. Codo e Vasques-Menezes (2001), *observam, nas brigas, uma tendência de se passar das palavras e punhos para as armas, especialmente as de fogo, o que provocaria o aumento dos casos com desfecho fatal.* (p.23).). Percebe-se que essa tendência se faz presente no espaço escolar demonstrando a vulnerabilidade da mesma em relação a várias facetas das violências.

Neste contexto, observar como as representações sociais dos educandos sobre “ficar” são construídas, observando-se sua relação com a violência, pode indicar pistas para escola lidar com o problema da violência. Para isso deve-se investir em estratégias capazes de contribuir para a reflexão das questões envolvidas, partindo-se da premissa que a escola se constitui em um espaço, pontencialmente, privilegiado para se investir em um processo de mudança.

4 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O estudo de representações sobre os diferentes objetos da vida social encontra-se, amplamente, discutido nas ciências humanas. A Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici, em 1961, tem sido muito utilizada em pesquisas na área da educação e será a base teórico metodológica, deste estudo.

O psicólogo social francês, de origem romena, Serge Moscovici (1961) propôs a noção de representação social em seu trabalho intitulado *La psychanalyse, son image, son public*, publicado na França em 1961. Neste trabalho, o autor introduziu a Teoria das Representações Sociais (TRS) para apreender como a psicanálise, enquanto conhecimento científico, era vista nas diversas camadas da população francesa dos anos de 1950 e transformada em uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado enquanto saber prático do senso comum (MOSCOVICI, 1976). Neste estudo, o autor partiu do princípio de que o conhecimento é produto e processo de construção do homem que, como ser histórico, transforma-se através do tempo.(MOSCOVICI, 1976).

Moscovici (1994), ao avançar no conceito de representações coletivas de Durkheim, considera que as representações sociais reconstróem critérios de pensamento e ações sociais. Moscovici as considera, não apenas veículos de informações, mas criações dos próprios sujeitos que as expressam, influenciadas pela própria representação social.

A noção de “Representação Social” é considerada por ele como objeto característico da Psicologia Social, por situar-se, exatamente, no ponto de confluência entre o psicológico e o social. Essa particularidade faz com que o conhecimento assuma diferentes facetas, dependendo de como ele é difundido, propagado entre os segmentos culturais da sociedade. Criado e recriado, este conhecimento tem a sua significação conforme os valores vigentes.

Moscovici (1978) denominou as representações sociais como um *conjunto de conceitos, explicação e afirmações interindividuais*.

As representações, assim, são um sistema de interpretação, uma forma de conhecer e compreender a realidade, organizando as relações do indivíduo com o mundo e orientando as suas condutas e comportamentos no meio social (MOSCOVICI, 1978).

No cotidiano, o indivíduo está em estreita relação com o mundo que o cerca procurando ajustar-se, conduzir-se nele, dominá-lo física e intelectualmente, isto é, procura captar e compreender a realidade em que vive através dos valores e crenças compartilhadas pelo grupo social. Como não está só no mundo, mas rodeado por outros homens, não só diverge deles como também se apóia neles, as representações tornam-se sociais (JODELET, 2001).

Portanto, as representações sociais [...] *são abordadas ao mesmo tempo como produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento, e de elaboração psicológica e social desta realidade.*(JODELET, 2001, p.22)

Jodelet (2001), principal disseminadora dos estudos de Moscovici, explicita que as representações sociais, são importantes no curso da vida, guiando os indivíduos na maneira de nomear e definir o conjunto de diferentes aspectos da realidade, na maneira de interpretá-los, trabalhar com eles e, se ocorrer fracasso, posicionar-se e deles se defender. Isto é, elas (as representações) não se estruturam isoladamente e podem ser consideradas como sistemas de interpretação os quais regem a relação dos indivíduos com o mundo e com os outros organizando as comunicações e as condutas sociais.

Essa idéia denota que representação social é uma produção do cotidiano, num construir e reconstruir social do objeto através das expressões e interpretações do sujeito, que recontextualiza o mesmo dando-lhe novos significados.

Moscovici (1978) considera que:

[...] As representações sociais concernem os conteúdos do pensamento cotidiano e o estoque de idéias que dão coerência às nossas crenças religiosas, idéias políticas e as conexões que criamos tão espontaneamente como quando respiramos. Elas tornam possível classificar pessoas objetos, comparar e explicar comportamentos e objetivá-los como parte do mundo social. Em suma, todo comportamento aparece simultaneamente como um dado e um produto de nossa maneira de representá-lo [...] (p.214)

Observa-se que as representações sociais são um acontecimento espontâneo. Transitam nos discursos através das palavras, são veiculadas nas imagens midiáticas e se cristalizam nas condutas dos indivíduos, nas categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos com que se tem a ver. Portanto, é uma maneira de interpretar a realidade e de pensá-la no cotidiano, como *uma forma de conhecimento social* (JODELET, 2001).

As representações sociais são “sociais”, porque o conhecimento ocorre de diversas maneiras; através do contexto concreto em que se situam os indivíduos e os grupos; pela comunicação que se estabelece entre eles; pela cultura veiculada através dos códigos; em função dos valores e ideologia relacionados às posições e classes sociais específicas (JODELET, 2001).

Trata-se de um conhecimento que os indivíduos apreendem dos acontecimentos cotidianos de forma espontânea, *ingênua*, e assim interessa tanto às ciências sociais. É também denominado pensamento *natural*⁸, por oposição ao pensamento científico. Mas é considerado de interesse para estudos tão importantes como o científico.

Para Jodelet (1984):

[...] As representações sociais são modalidades de pensamentos práticos orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação referem-se às condições e aos

⁸ Pensamento natural, se opõe ao pensamento formal ou científico; trata-se de um pensamento assente na comunicação de idéias frequentes no discurso de uma interação face-a-face em que os interlocutores exprimem suas opiniões recíprocas[...] (MOSCOVICI, 1978)

contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas vem na interação com o mundo e com os outros[...] (JODELET, 1984, p. 361).

Neste raciocínio, Jodelet (1989), refere-se aos inúmeros aspectos deste conhecimento que procura dominar o ambiente na compreensão e explicação dos fatos e idéias que permeiam o cotidiano, atuando sobre eles e sobre os indivíduos; portanto, trata-se de um conhecimento prático que orienta o comportamento, dá sentido aos atos tornando-os corriqueiros, e conduz o indivíduo a participar da construção social da realidade. Trata-se, portanto, de um conhecimento que se constitui não só a partir das experiências dos indivíduos, mas também de informações, de outros conhecimentos, de modelos de pensamento recebidos e transmitidos pela tradição, educação e comunicação social.

Segundo Madeira (2000), cada indivíduo ou grupo elabora sua representação social de acordo com a sua história, com suas particularidades e com as invariáveis inerentes a cada um.

Nesse sentido Jodelet (apud MOREIRA, 2000), acrescenta que:

[...] As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir[...]. (p.41)

Para Moreira (2000), as representações sociais são consideradas como elaboração cognitiva e simbólica, quando orienta o comportamento das pessoas. Desta forma, o papel da comunicação de massa, do qual ele participa, pode explicar como o novo é gerado nos processos de interações sociais, e como essa forma de comunicação produz as representações sociais.

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação, direcionam nossa relação com o mundo e com os outros, colaborando e organizando os procedimentos e as comunicações sociais. Desta maneira, intervêm em

processos variados como a *difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, e definem as identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.* (p.22)

A autora acrescenta ainda que as representações sociais são consideradas como fenômenos cognitivos, corroborando com a vida social, individual e mental do indivíduo, desencadeando implicações afetivas e normativas, com *interiorizações de experiências práticas, modelos de conduta e pensamentos, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligados [...] mostrando uma modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social.* (JODELET, 2001, p. 22)

À medida que o indivíduo ou grupo aumenta o seu conhecimento acerca do objeto, mais próximas e coerentes serão as representações sociais deste objeto, depreendendo-se que, quanto maior o conhecimento que um indivíduo ou grupo possua de uma realidade, mais próximas e coerentes serão as representações sociais desta realidade.

[...] A representação, ao substituir mentalmente um determinado objeto (uma pessoa, algo, uma idéia[...]), reconstrói as cadeias de significação que o formam, restituindo – o simbolicamente e também inscrevendo no significante novos significados. Na verdade, a reconstrução do objeto da representação forma um novo objeto que tem uma certa independência do original – se é que se pode falar em objeto “original” , porque, geralmente, as representações são representações de representações. O objeto, assim seria reconstruído, interpretado e expressado pelo sujeito [...] (JODELET, 1989, p. 37)

Moscovici (1978) explicita que os indivíduos passam a se informar e elaborar representações sociais sobre um determinado objeto, após se ter posicionado a seu respeito. O autor demonstra, assim, que a atitude precede e incita a busca do conhecimento e, conseqüentemente, a formação da representação social, o que expressa a estreita ligação entre representação social e conhecimento.

Jodelet (2001) define:

[...] representações sociais como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum, a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural [...] (p.22)

Portanto, a representação social define-se por um conteúdo de informações, imagens, atitudes, crenças, pois todos os aspectos relacionam-se a um objeto, os quais podem ser um trabalho a realizar, um acontecimento ou mesmo um personagem social.

Segundo Jodelet (2001), a representação é social pelas suas funções: ela serve de guia de ação, ao orientar o relacionamento do mundo com os outros; ela serve de grade de leitura da realidade, ao fornecer quadros e códigos da comunicação e ao contribuir, assim, para forjar uma visão comum a serviço dos valores, dos desejos, das necessidades e dos interesses dos grupos que partilham dela.

Para Abric (1996):

[...] A representação social funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu ambiente físico, ela vai determinar seus comportamentos ou suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque determina o conjunto de antecipações e de expectativas [...] (p.13)

De acordo com esses autores, o sujeito, como elemento que pertence a um determinado grupo, pensa e interpreta a realidade do seu cotidiano. Portanto, as representações sociais são produto do social e um processo de instituição desse social. Moscovici (2001) afirma que:

[...] não existe um corte entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são fundamentalmente distintos em um contexto ativo, móvel, visto que ele é parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade enquanto extensão de sua conduta [...] (p.36)

Segundo Moscovici (1978), representações sociais possuem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude expressa uma tomada

direta de posição do sujeito em relação ao objeto da representação social, sendo primordial, pois a pessoa só se informa e representa algo a partir da adoção de uma posição e em função da posição adotada. O autor acrescenta que as representações são produto das interações e dos fenômenos de comunicação de um grupo social e devido a esse processo refletem a situação do grupo em seus mais diversos aspectos.

A informação diz respeito à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito do objeto. As informações não são homogêneas, pois como foi dito anteriormente, dependem do conhecimento de cada indivíduo, mas são compartilhadas da mesma forma por todos.

Quanto ao campo de representação, ele é o elemento estruturante, em que se concretizam as atitudes e informações. Ele também é denominado de imagem, pois é nele que as relações se expressam e caminham para as decisões e ações dos sujeitos. A imagem, segundo Moscovici (2003), nada mais é do que a concretização das atitudes e opiniões. O autor refere-se a elas (imagens), como um filtro de informações possuídas ou recebidas pelo sujeito, diz respeito ao interesse pelo objeto ou ao propósito de compreendê-lo.

Assim, as imagens comunicam a interação e revela a representação social de um determinado grupo. A questão da comunicação associada ao partilhar das idéias é destacada por Moscovici (1978), ao dizer: [...] *Elas (as representações) determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e regem subsequente, as condutas desejáveis ou admitidas [...] (p.50)*

Para Moscovici (1978), os indivíduos informam-se e elaboram representações sociais sobre um determinado objeto, após se terem posicionado a seu respeito e em função da posição assumida. Explicita que a atitude precede e incita a busca do conhecimento e, conseqüentemente, a formação da representação social, reconhecendo o estreito relacionamento entre representação social e conhecimento.

Para o autor, as representações sociais formam-se a partir de dois processos, a objetivação e a ancoragem, que se articulam dialeticamente. Através da objetivação dá-se a concretização, a materialização de conceitos em imagens, isto é, um processo de construção formal de um conhecimento pelo indivíduo, transformando em objeto o que é representado, tornando-o concreto. (JODELET, 2001).

Percebe-se, portanto, que a representação social é uma atividade de reestruturação cognitiva do indivíduo que lhe permite explicar e justificar a identidade que forjou de si mesmo para ser aceito em um grupo ou para justificar sua inserção em um dado grupo.

Devido ser uma construção formal do conhecimento, a objetivação concede ao indivíduo o referencial de uma realidade socialmente construída, mas sem garantir a inserção deste conhecimento. Esse processo de objetivação segundo Mazzotti (2002), é a *transformação de um conceito ou de uma idéia em algo concreto*. (p.18)

A objetivação consiste em materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado (NÓBREGA, 2001).

A objetivação tem como características fundamentais a construção seletiva e a naturalização, que podem ser sintetizadas na organização dos estímulos e imagens que se recebe do exterior sobre determinado objeto para melhor definir e elaborá-lo. Para Moscovici:

[...] objetivação é um processo que coloca e organiza as partes do meio ambiente e, mediante seus cortes introduz uma ordem que se adapta à ordem preexistente, atenuando assim o choque de toda e qualquer nova concepção. Quer seja adaptada aos seres, aos gestos ou aos fenômenos, a classificação responde a uma necessidade fisiológica. Trata-se de cortar o fluxo incessante de estimulação para se conseguir chegar a uma orientação e uma decisão sobre quais os elementos que nos são sensoriais ou intelectualmente acessíveis. É imposta uma grade que permite denominar os diferentes aspectos do real e, por seu intermédio, defini-lo. Se aparece uma grade diferente, suas novas denominações são associadas às entidades existentes, que elas ajudam a redefinir [...] (MOSCOVICI, 1978, p.113).

A esquematização estruturante, ou formação do núcleo figurativo, também integra a objetivação, sendo um elemento fundamental da representação. Ele determina a significação e a organização da representação, assegurando a estabilidade da estrutura imageante. De acordo com Mazzotti (2002):

[...] o núcleo ou esquema figurativo, é uma construção estilizada e descontextualizada do objeto que, absorvendo o excesso de significações, esquematiza, concretiza e coordena os elementos da representação, proporcionando uma imagem facilmente exprimível do objeto e passando a constituir o próprio real para aqueles que o constroem [...] (MAZZOTTI, 2002,p.18)

Conforme já mencionado, a objetivação ocorre em relação dialética com a ancoragem. Esta última envolve as três funções fundamentais da representação da realidade: função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais.

Segundo Moscovici (1984), o processo de ancoragem trata da atribuição de significação de características de utilidade do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente. Ou seja, as novas idéias são integradas ao pensamento pré-existente. Nesse contexto, idéias novas e anteriores se influenciam mutuamente, e têm função mediadora entre o indivíduo e seu meio e entre os membros do mesmo grupo.

Assim, os elementos pré-existentes, já formados e consolidados nas representações, constituem-se em pontos de referências à assimilação de novas idéias. Conforme estas referências, as novas idéias são assimiladas, readaptadas ou até rejeitadas. Neste processo, a ancoragem favorece a consolidação e a coerência de idéias, isto é, o novo objeto representado ganha sentido.

Devido às representações originarem-se das condições sócio-estruturais e sócio-dinâmicas de um grupo, os indivíduos podem dar a essas representações um aspecto singular, conforme as experiências individuais lhe conferirem uma visão diferente de um objeto, em relação a outros indivíduos do grupo. Isto denota que esse sistema de pensamento é usado,

tanto pelo indivíduo como pelo grupo, como referência para interações positivas ou negativas de um novo objeto.

A representação social não surge do nada, há sempre algo que já foi pensado e que em contato com novos pensamentos sofre sua influência, transformando seu conteúdo e suas percepções.

Desta forma, a TRS proposta por Moscovici (1976), tem um importante papel para o entendimento das relações de gênero e da sexualidade, assim como da violência. Esses temas supõem uma relação específica entre o sujeito e o objeto, já que o sujeito projeta sua identidade no objeto que representa.

Quando uma representação sobre esses temas se forma, supõe-se que o novo é agregado à matriz de identidade do sujeito, ou seja, o pensamento novo se apóia sobre o pensamento já existente e organiza a novidade nos esquemas anteriores. Dessa maneira, a incorporação social da novidade pode modificar visões já existentes e familiarizar o novo, de acordo com o momento histórico e a formação cultural do grupo.

Portanto, o estudo das representações sociais viabiliza conhecer crenças, noções, valores acerca do objeto representado. No caso deste trabalho, analisar e compreender as representações construídas por alunos sobre o “ficar” poderia possibilitar à escola reflexões para um trabalho envolvendo relações de gênero, sexualidade e violência com maior aproximações da realidade sócio-cultural dos educandos. Se o “ficar” pode estar relacionado à violência, é preciso considerar os vínculos que se estabelecem em torno do objeto, as experiências e os valores que se manifestam nas representações sociais.

5 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: COLETA E ANÁLISE

5.1 - A escola e os participantes

Conforme já mencionado na Introdução, inicialmente a proposta principal deste trabalho era abordar a violência na escola, por meio da análise das representações sociais de alunos da 6ª série do Ensino Fundamental sobre o tema. Porém, com o amadurecimento teórico e contato da pesquisadora com o campo da pesquisa, percebeu-se que tanto os educandos como as educandas manifestavam algum tipo de violência decorrente de conflitos nos relacionamentos afetivos, principalmente do “ficar”.

A partir dessa nova característica observada, buscou-se um redirecionamento do objetivo do estudo. As questões a serem feitas aos alunos foram então repensadas em relação à primeira proposta, de modo a provocar em seus discursos elementos que permitissem identificar essa relação entre “ficar” e violência.

É importante destacar que este trabalho não tem intenção de mostrar uma única causalidade da violência, que seria aquela provocada por relacionamentos amorosos, comumente denominado “ficar”, nem este último tendo a violência como sua única dimensão. É evidente que a violência pode ser provocada por inúmeras razões e que o “ficar” entre os adolescentes merece um estudo mais detalhado quanto a suas origens e conseqüências, que envolve tanto questões sociais quanto psíquicas. O que se pretende aqui é fazer um recorte desta problemática, mostrando, por meio das representações sociais dos estudantes, como “ficar” pode, em algum momento, desencadear algum tipo de violência.

O estudo baseou-se na pesquisa qualitativa. Os participantes foram 13 alunos de uma 6ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública localizada na zona urbana periférica de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Este número justifica-se pela livre e

espontânea vontade dos alunos e de seus responsáveis, e da disponibilidade dos mesmos em estarem presentes no horário e local estabelecido para se realizar a coleta de dados.

Para atender a esses objetivos foi utilizada, para a obtenção dos dados, uma entrevista semi-estruturada, realizada individualmente com cada educando e gravada em fita cassete. É importante salientar que todo o esclarecimento da pesquisa e o Termo de Livre Esclarecimento foram previamente autorizados e assinados pelos pais ou responsáveis pelos alunos. Para iniciar a coleta de dados ficaram pré-estabelecido o dia e local da aplicação dos instrumentos, para que não prejudicasse as atividades de rotina do educando.

Após a realização das entrevistas, a pesquisadora sentiu necessidade de utilizar um outro instrumento de coleta de dados, para melhor compreender as representações sociais dos alunos, em relação ao tema. Foi então utilizada a “expressão gráfica”, procedimento em que foi solicitado aos participantes que expressassem, em uma folha de papel, com desenhos e/ou textos, os assuntos abordados na entrevista que lhes vinham em mente. Posteriormente, a pesquisadora conversou com cada um e escreveu no verso da folha a explicação referente à expressão gráfica. Cada um dos alunos também preencheu um questionário fechado, com questões que aborda informações sócio-culturais.

Os procedimentos foram realizados na biblioteca da escola fora do horário de funcionamento desta, com apenas a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Ao procedimento foi individual para as entrevistas e com o grupo de 13 alunos para a expressão gráfica.

No primeiro contato com a escola, a pesquisadora foi recebida pela vice-diretora, que apoiou o estudo e se colocou à disposição para que o mesmo ocorresse de maneira satisfatória, externando sua preocupação com os alunos que frequentam as 6ª séries, especificamente. Esclareceu que essas séries apresentam mais queixas diárias de violência tais como as de alunos contra alunos, de professores contra alunos e ainda de alunos que se

agridem, com frequência, de forma verbal e física, no âmbito da sala de aula, pátio e saída da escola.

Após esse primeiro contato, o estudo foi iniciado e desenvolvido durante o primeiro semestre do ano de 2005 nos meses de abril e maio, sempre no final do período da tarde. Como na escola, no referido período, funcionam quatro salas de 6ª séries, escolheu-se a primeira sala do corredor, aleatoriamente, sem conhecer a realidade do grupo, tomando o cuidado de não desconsiderar o papel dos não contemplados, que também são parte integrante do cotidiano escolar.

Definido o universo do estudo, a pesquisadora passou a frequentar a escola sempre no final do período vespertino. Essa instituição que atende em média um mil e seiscentos alunos, sendo que a metade dos alunos frequenta o Ensino Fundamental nas séries de quinta a oitava e a outra metade frequenta do primeiro ao terceiro ano de Ensino Médio. A escola funciona em três períodos e nos finais de semana desenvolve o projeto “Escola da família”.

Essa escola foi escolhida pelo fato de receber jovens e adolescentes envolvidos em inúmeros casos de violência, os quais aparecem, frequentemente, nos noticiários policiais locais da cidade.

5.2 – As entrevistas

Nesta primeira fase da pesquisa qualitativa foram entrevistados 13 alunos, sendo seis do gênero feminino e sete do gênero masculino. Optou-se pela entrevista semi-estruturada, norteada por um roteiro com questões abertas, elaboradas, previamente, visando analisar as representações sociais dos educandos sobre a “ficar”. Ludke e André (1986) ressaltam a entrevista semi-estruturada desenvolvida a partir de um esquema que permite adaptações. O tempo de duração oscilou entre trinta e quarenta minutos, em que foram

abordados temas relacionados ao “ficar”, tentando-se apreender sua relação com a violência. (roteiro, p.132).

No transcorrer do trabalho, houve interação e flexibilidade no roteiro das entrevistas, buscando-se oferecer ao educando maior confiança e liberdade para se expressar a respeito do assunto. Devido ao conteúdo expresso pelos participantes, a pesquisadora sentiu a necessidade de conhecer um pouco do perfil social de cada um no intuito de compreender e apreender melhor suas representações sociais acerca da “ficar”. Para tanto, distribuiu um questionário visando obter informações sócio-culturais dos educandos.

As questões solicitadas foram: gênero, data de nascimento, religião e se praticantes da mesma, profissão do pai, profissão da mãe, com quem reside, casa própria, escolaridade dos pais, se desenvolve atividade extra, se possui irmãos mais velhos que trabalham. A Tabela 1 permite uma visualização dos dados obtidos.

Tabela 1 - Caracterização do Grupo entrevistado

Gênero	Masculino – 07; Feminino – 06	13
Idade	9 alunos – 12 anos ; 4 alunos – 13 anos	13
Profissão do pai	1 - gerente de fábrica; 1- pedreiro; 1 jardineiro; 1- segurança; 4 -- sapateiros; 3 – representante de calçados; 1 - motorista; 1- pespontador	13
Religião	Católica – 12; – Evangélica – 1	13
Escolaridade do pai	1- Concluiu o Ensino Superior; 3 – concluíram o Ensino Fundamental; 9 não concluíram o Ensino Fundamental	13
Profissão da mãe	Do lar – 3; Pespontadeira – 3; Secretaria – 1; Costureira de Calçados – 3; Diarista – 3	13
Escolaridade da mãe	1 – Concluiu o ensino Médio; 6 – Concluíram o Ensino Fundamental; 6 - não concluíram o Ensino Fundamental	13
Residência	Própria – 7; alugada – 6	13

Conforme indica a Tabela 1, algumas características sócio-culturais dos alunos podem ser apontadas. Dos 13 participantes, 07 são do sexo masculino e 06 do sexo feminino, com idades que variam de 12 e 13 anos. Quanto ao credo há a predominância da religião

católica com 12 adeptos e apenas um dos entrevistados é adepto da religião evangélica. Percebe-se que uma parte dos pais trabalha no setor de calçados, uma das áreas que movimentam a indústria na região. Este procedimento foi realizado apenas para permitir ao leitor uma caracterização dos entrevistados e não será utilizado para análise de forma sistematizada.

5.3 – A expressão gráfica

Após o término das entrevistas, a pesquisadora sentiu necessidade de aprofundar o que os participantes pensavam sobre a temática em questão, e propôs a realização de um outro instrumento que pudesse enriquecer as representações apreendidas nas entrevistas. Assim, solicitou aos mesmos que se expressassem graficamente, sem explicar do que se tratava, com o intuito de resgatar valores que não foram revelados nas entrevistas. Assim solicitou aos alunos que se expressassem graficamente, supondo que essa técnica, mais informal, poderia incitá-los a desenvolver melhor seus pensamentos.

A pesquisadora ofereceu-lhes lápis de cor e folha de papel branco e solicitou que o grupo expressasse no papel em forma de desenhos/textos, qual dos temas tratados na entrevista lhes vinha mais forte na mente e qual considerava mais importante ou que mais o incomodava. Solicitou-se a explicação verbal da expressão gráfica e anotou-se no verso da folha.

Os dados obtidos nas entrevistas e nas expressões gráficas foram analisados com base na análise de conteúdo de temática (BARDIN, 1986). Este percurso será mais detalhado a seguir.

5.4 - Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos no material coletado foram analisados com base na metodologia de análise de conteúdo inspirada em Bardin(1986). Para a autora, a análise de conteúdo é:

[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens [...] (p.42).

Para uma melhor análise, foram feitas, inicialmente, várias leituras flutuantes do material coletado. De acordo com Bardin (1986), a leitura flutuante é a primeira atividade da análise de conteúdo, que consiste em se colocar em contato com o material a ser analisado e tomar conhecimento do conteúdo deixando fluir as impressões, as orientações. Pouco a pouco a leitura torna-se mais precisa em função das hipóteses emergentes e da projeção de teorias adaptadas ao material.

Bardin (1986) relata que na análise das entrevistas faz-se oportuna a investigação do modo como os sujeitos relacionam-se com os objetos cotidianos. A autora salienta que: *[...] existe uma correspondência entre o tipo de produção dos objetos e a atitude psicológica para com eles e mais precisamente, uma produção/consumo, marcada pela separação entre quem concebe, quem fabrica e quem utiliza [...]* (p.65), isto é, a análise do conteúdo das respostas favorece a percepção dessa ligação.

Dessa maneira, a análise de conteúdo desenvolve-se em torno do corpo teórico e se utiliza técnicas apropriadas, evitando o subjetivismo excessivo na interpretação dos dados.

Na análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1986) uma de suas modalidades é a análise temática, utilizada neste estudo. Essa técnica consiste em identificar temas significativos, observados nos discursos apresentados. Na verdade, o tema é *[...] geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças de tendências, etc [...]* (p.106) . Assim, análise temática – *[...] quer*

dizer, da contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada – apercebemo-nos de que torna fácil escolhermos, neste discurso, a frase (limitada por dois sinais de pontuação) como unidade de codificação [...] (BARDIN, 1986,p.77).

Minayo (2000) contribui dizendo: *[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico [...] (p.209).* A análise temática está relacionada diretamente a um determinado assunto, baseando-se na frequência das unidades que aparecem.

Desta maneira, a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1986) permitiu identificar os núcleos de sentido que integram a comunicação, inferindo-se em categorias e em subcategorias para analisar o material obtido nas entrevistas e expressão gráfica.

Portanto, depois de se efetuar várias leituras flutuantes da primeira e segunda fase da pesquisa, a análise de conteúdo temática possibilitou melhor compreender as representações sociais dos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental sobre o “ficar”. A seguir será descrita como foi realizada a construção da análise nesses dois momentos, com a retomada da Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1961).

Para compreender como se constroem as representações sociais com base na perspectiva processual da TRS, é preciso identificar os processos de objetivação e ancoragem na análise do material. Ao se analisar as representações sociais dos educandos sobre o “ficar”, foi necessário encontrar elementos que explicitassem como, por meio de um processo mental, eles tornaram concreto algo que é abstrato (processo de objetivação), possibilitando a construção de um núcleo figurativo da representação (determinante de sua significação e organização), e tornaram esses significados familiares em relação ao pensamento pré-existente (processo de ancoragem). Toda essa construção será aprofundada no item a seguir.

6- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa de campo foi desenvolvida com base em dois procedimentos: entrevistas e expressão gráfica. De acordo com Souza (2005): *O estudo das representações sociais tem nos exigido uma constante busca de instrumentos que possam recolher os diferentes meios de comunicação dos sujeitos [...], havendo ênfase na necessidade da pesquisa em representações sociais buscar estratégias plurimetodológicas, que cruzem múltiplos instrumentos de coleta de informações (p.23).*

Mediante estas premissas, a pesquisadora combinou dois instrumentos, cuja análise será detalhada a seguir. Antes, porém, é conveniente pontuar elementos comuns nas duas opções de coletas de dados, referentes aos resultados. A articulação dos temas-chave, derivados da análise de conteúdo temática, que permitiu identificar o núcleo figurativo da representação social construída sobre o “ficar”.



Figura 1 – Representação Social do “Ficar”: núcleo figurativo, objetivação e ancoragem.

Para discutir sobre a Figura 1, se faz necessário compreender os processos formadores da representação social, a objetivação e ancoragem, anteriormente mencionados. Nesta perspectiva, o núcleo figurativo é o elemento estabilizador da representação. De acordo com a Figura 1, o núcleo figurativo da representação social dos alunos sobre o “ficar” é o relacionamento tradicional, monogâmico pautado na fidelidade. Como afirma Moscovici (2003), *as imagens que foram selecionadas, devido a sua capacidade de ser representadas, se mesclam, ou melhor, são integradas no que eu chamei de um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias.* (p.72).

Desta forma, baseando-se nas considerações de Moscovici, os alunos possuem um complexo de idéias e imagens em torno do “ficar” que reproduzem seus valores éticos e morais no que diz respeito a relacionamentos amorosos. Ao tratar essa questão, deixam vir à tona suas representações acerca do tema, que estão ancoradas em seu contexto e na sua identidade sócio-cultural.

Se quando os alunos representam o “ficar”, o núcleo figurativo é o relacionamento tradicional, parece haver uma contradição. Por um lado, para esses educandos o “ficar” retrata um modo de relacionamento afetivo aceito e praticado em seu grupo, que não exige compromisso. Porém, quando representam esse objeto, há a construção de uma imagem fundada na violência (processo de objetivação), visto que desperta brigas.

Apesar do aluno praticar o “ficar” porque faz parte do modelo cultural do grupo em que está inserido, esse tipo de relação afetiva apresenta uma dimensão desfavorável, visto que pode desencadear a violência. Entre os participantes desta pesquisa há valores que se aproximam mais dos modelos tradicionais de relacionamento, arraigados nos exemplos de união estável com a fidelidade.

É importante ressaltar que esse modelo representativo é construído em um determinado contexto sócio-cultural, caracterizado pela violência. Ou seja, a escola que os participantes freqüentam e seu entorno são marcados por diversas formas de violência. Nessas condições, ações violentas podem ser mais utilizadas para resolução de conflitos do que em outros contextos, menos afetados pela violência. Percebe-se que essa relação entre “ficar” e violência pode existir e é característica desse grupo, podendo, ou não, se manifestar em outros grupos sociais.

Sucintamente, essa configuração observada entre os participantes está relacionada a modelos construídos socialmente pela cultura da sociedade, influenciados principalmente por valores familiares e religiosos que dão sustentação ao poder político. Assim, se há uma face negativa do “ficar” devido à resistência em assumir novos relacionamentos porque há permanência de valores antigos, esse fato relaciona-se à influência da família, de religião, da sociedade monogâmica que desperta sentimentos de posse e de ciúmes, e do poder presente nas relações de gênero que se manifestam nesse grupo. Deve-se ressaltar também que a imagem da “violência” remete a sua utilização para a resolução de conflitos diversos que envolvem o universo sócio-cultural da escola, incluindo o “ficar” (processo de ancoragem).

As mudanças de comportamentos com a adoção do “ficar” ameaçam esses significados construídos em torno do relacionamento tradicional, provocando uma atitude contrária ao que os adolescentes dizem acreditar e desencadeando comportamentos de violência, principalmente física, fato esse que já é presente no modelo de sociedade em que vivem.

Muitas vezes, o ato de “ficar”, embora praticado freqüentemente entre os jovens, provoca o sentimento de ciúme e traição, gerando atitudes agressivas que se manifestam de diversas maneiras no ambiente escolar. Esse quadro sugere a construção de duas imagens ambíguas: a prática do “ficar”, caracterizando a manutenção de um modo de vida que

assegura um certo “código” no grupo dos adolescentes, e a reação agressiva ao “ficar” que, quando provoca ciúme e sentimento de traição, ancora-se em valores e exemplos culturais estabelecidos socialmente, principalmente pela família e pela religião e pelo grupo em questão.

Essa contradição incita algumas reflexões sobre as colocações de Justo (2006), sobre a era da instantaneidade que ressalta ser uma época em que tudo funciona 24 horas, não é preciso aguardar, sendo tudo rapidamente conseguido. Segundo o autor, a satisfação é momentânea e não se aprende a lidar com a frustração, pois o adolescente está frente a seu próprio tempo e vive o agora.

Porém, no presente estudo, os adolescentes demonstram que não se fixam somente no tempo presente quanto ao relacionamento amoroso. Eles vivem o hoje e o agora, porém preservando muitos valores de gerações anteriores. Essa ambigüidade se manifesta quando eles “ficam”, pois tal prática lhes parece propor uma ruptura entre o tipo de relacionamento atual e valores historicamente construídos. O conflito entre praticar o “ficar” e reagir a ele de forma negativa pode engendrar ações violentas no universo escolar.

Essas interpretações que cada um projeta de um determinado objeto são baseadas em conhecimentos prévios, na base cultural e familiar, na inserção social dos sujeitos, e na sua vivência nas instituições família e religião. Contrariando mais uma vez as afirmações de Justo (2006), os resultados do presente estudo demonstram que, se o “ficar” gera a violência, existem, para esses jovens, valores culturais que fomentam a idéia de casamento com fidelidade, família, filhos, o príncipe encantado no cavalo e a pompa que todo o casamento tradicional envolve, ou seja, o modelo ideal de família estruturada e unida (COSTA, 1998).

Sucintamente, a análise do conjunto dos dados mostra que o relacionamento amoroso tradicional remete aos sentimentos de “insegurança”, “medo” e “ciúme”. Tais reações podem provocar um certo tipo de violência banalizada, enraizada socialmente. Ou

seja, face a sentimentos que geram incômodo e constrangimento, ou quando se sentem agredidos, os adolescentes têm dificuldade em expressar suas emoções de outra maneira, por exemplo, discutindo e dialogando. A forma mais imediata de reação é a “violência” física ou verbal. Essa violência imediata, banal, é uma construção social que também se manifesta na escola, quando eles se deparam com o “ficar”.

Com base em inúmeros eventos veiculados pela mídia, percebe-se que, na sociedade brasileira, muitas vezes há formas peculiares de enfrentar conflitos e situações, inclusive no que tange às relações de gênero e sexualidade, de forma não dialógica e sim com comportamentos e atitudes agressivas e armadas. Se a sociedade como um todo reage desta forma em tais circunstâncias, dificilmente seria diferente na escola, quando os adolescentes “ficam”.

A seguir, serão discutidos alguns resultados relevantes em torno dos dados obtidos nesta pesquisa.

6.1- Os resultados da análise das entrevistas

Após uma análise exaustiva do material das entrevistas, foram identificados três temas-chave articulados, que são, “Escola”, “Violência” e “Ficar”. Neste item serão explicitados os temas com categorias e subcategorias inferidas a cada um, considerando-se que o modo como os sujeitos relacionam-se com os objetos lhes permite uma relação psicológica os mesmos. A análise de conteúdo temática das entrevistas corrobora com essa percepção (BARDIN, 1986).

6.1.1 Visão dos escolares acerca da escola

A Tabela 2 ilustra o conteúdo expressado pelos participantes da pesquisa sobre o tema “Escola”.

Observa-se que, para os educandos, a escola é dotada de predicados como estar situada próxima a sua residência, oferecer ensino de qualidade com boa direção e com bons professores. É considerada ainda uma instituição necessária para a aprendizagem.

Tabela 2 - Análise temática: “Escola” (N=ocorrências)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXEMPLOS	N
Visão da Escola boa /Satisfação	Perto de casa/ensino bom/professor educado/bairro bom	“[...] moro perto da escola [...] eles falam com educação [...] o bairro é bom, só que ultimamente [...]”.	33
	Direção Boa	“[...] direção da escola é boa também[...]”.	03
	Necessária/aprender	“[...] nessa escola eu aprendo muito [...] aprender é necessário [...]”.	10
Insatisfação	É boa tirando os ladrões/maconheiros e brigas	“[...] eu acho muito feio [...] todo dia saindo no rádio [...] os meninos trazendo arma, maconha na escola [...]”.	38
	Comportamento/ falta de respeito/ professor e alunos gritam.	“[...]Alguns professores os meninos não respeitam [...] os alunos deviam parar de gritar [...] professores falam mil vezes, aí começa a gritar [...]”.	34
	Adversidade/Brigas devido “ficar”	“[...] uma menina queria “ficar” com o menino e outra também e uma começou bater na outra [...] brigas entre meninos por “ficar”[...]”	25
	Descaso da diretora	“[...] chama a diretora[...] olha assim[...]e já vai pra lá[...]”	03
	Influência do bairro na escola	Negativa	“[...] influência do bairro, porque aqui em volta da escola moram muitos maconheiros[...]”
Escola devia melhorar	Segurança/Disciplina	“[...] melhorar a segurança[...] recreio vê muita gente pulando o muro[...]”	09
Relacionamento Aluno/Aluno	Amizade/respeito/aceitação	“[...]quanto mais você conhece pessoas diferentes mais você aprende a lidar com elas[...]”	29
Brigas/Violência	Xingar/falta de respeito	“[...]xingar o professor[...]um fica xingando o outro[...] acho falta de respeito[...]ele pode chamar a classe inteira[...]”	29
	Bater/brigas na classe	“[...]tirando as brigas que tem dentro da sala[...]brincadeira boba de bater [...]”	32
	Ausência de diálogo/prevenção	“[...] discutir esses assuntos “[...]sobre sexo[...]aids[...]gravidez na adolescência[...]”	22
		TOTAL	276

A idéia satisfatória da escola contrapõe-se com alguns relatos que salientam a falta de respeito de professores, alunos, violências de várias ordens e insatisfação com o descaso da direção da referida escola, em relação à segurança, à disciplina dos alunos, bem como, a ausência de diálogo e reflexões acerca de assuntos que demandam e perpassam o cotidiano escolar.

Também aparece a idéia contraditória do bairro, pois ao mesmo tempo em que avaliam que o bairro é bom, criticam que esse seria bom se não fossem os ladrões, os maconheiros, os traficantes e as constantes brigas que nele acontecem.

Desta forma, a idéia que os alunos têm da escola torna-se na sua maioria uma idéia negativa, visualizando com grande ênfase a violência que permeia o seu interior e toda a realidade do bairro em que está inserida, conforme ilustra a fala do S11⁹ [...] *no bairro tem muita briga, jogam muito lixo no chão. Se um olha a namorada do outro, sai briga [...]*. Outra colocação que enriquece esse aspecto negativo do bairro pode ser visualizada na fala de S4: [...] *no bairro tem muito maconheiro [...]*.

Essas falas refletem a realidade social que os escolares vivem, revelando um quadro de violência social que se projeta para dentro dos muros da escola. Essa situação também é observada na fala de S3 quando diz: [...] *em frente a minha casa mora um ladrão [...]*. Essa perspectiva de viver no meio da violência é bem acentuada parecendo não incomodar os educandos, talvez pela convivência com a rotina descrita, acostumarem com esse contexto sócio-cultural.

Apesar da grande maioria dos educandos pesquisados apresentarem críticas quanto à escola e ao bairro devido à presença de violência, alguns ainda acreditam nos relacionamentos interpessoais, como visto em exemplos na Tabela 2, [...] *quanto mais se conhece pessoas diferentes, mais você aprende a lidar com elas [...]*. (S1).

Outro fator que pode ser observado com grande relevância é a contradição em relação à direção da escola. Ao mesmo tempo em que acreditam ser boa, há falas que revelam a falta de atuação da mesma. Na análise desse dado, está implícito que alguns alunos ainda se baseiam num modelo hierárquico que havia dentro do quadro de funcionários da escola, no qual o diretor tinha um papel de poder, de resolver os problemas que adentram escola. Mas

⁹ Cada um dos 13 participantes recebeu uma identificação, que vai de S1 a S13.

como há violência no bairro, o cotidiano escolar é atingido de diversas formas, como alunos que pulam muros, xingam professores, brigam, entre outras. Na perspectiva da grande maioria dos alunos, como a escola faz parte deste contexto, a direção passa a ter uma postura indiferente frente a essas diversas ocorrências.

Na seqüência, serão discutidos os dados obtidos na Tabela 3 acerca da temática violência na visão dos participantes da pesquisa.

6.1.2 – A violência

Tabela 3 - Análise temática: “Violência” (N=ocorrências)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXEMPLOS	N
Violência no bairro	Brigas/violência/droga/ladrão/assalto/roubo Maconheiro/traficante	[...]roubaram a casa da minha vizinha e tentaram pular o muro da minha casa também...colocou câmera por causa dos traficantes[...]vê pessoas passando droga[...]o bairro ultimamente está violento tem tráfico de drogas, tem assalto[...]	36
Visão de violência	Brigas por causa de menino e menina/ Espancamento Bater/agredir/matar/discussão	[...]esses dias tinha uma menina brigando por causa de menino[...]os meninos começaram a dar chute nele até ele morrer...bater em pessoas com pedaço de cano[...] espancar uma menina[...]	58
	Trânsito	[...]violência aqui no bairro, uma batida de carro[...]	03
	Abuso de criança/ Estupro/ Violência sexual	[...]acho que a violência é a violência sexual[...]estupra criança[...]abuso de criança[...]	07
	Medo	[...]é triste, tenho medo...aquelas pessoas fazendo violência[...]	03
	Armas/sangue/tiroteio	[...]violência mesmo é tiroteio[...]armas[...]sangue[...]	17
Visão positiva do bairro/mas violento	Bom/sossegado/violento	[...]bairro é muito bom[...]só que ultimamente está muito violento[...] [...]bairro sossegado, mas tem muito assalto roubo[...]	09
		TOTAL	133

A Tabela 3, apresenta como os escolares percebem as diversas facetas da violência, relatando situações vividas e observadas tanto na escola, quanto no bairro e nos meios de comunicação.

Apesar dos alunos terem consciência de que há vários tipos de violências como a armada, a sexual, o abuso de crianças, a violência no trânsito, os roubos, a venda de drogas, fica notório que a ênfase maior se atém na violência que perpassa a questão de gênero, principalmente sobre o “ficar”. Acredita-se que ressaltar essa dimensão possa ser um “pedido de socorro”, demanda de orientação, conseqüência das diversas formas de violência que se instauram em suas vidas como mostra alguns exemplos na Tabela 3: [...] *roubaram a casa da minha vizinha [...] vê pessoas passando drogas[...]*.

Desta forma, pode-se dizer que o próprio meio socio-cultural em que o escolar está inserido tende a influenciar a manifestação de atitudes violentas, muitas vezes comuns para a resolução de conflitos das mais variadas ordens. Acredita-se que, se neste grupo a representação social sobre o “ficar” envolve valores projetados na união estável, estar com mais de uma pessoa ao mesmo tempo pode provocar brigas e causar violência. Conforme já mencionado, essa imagem da “violência” (processo de objetivação) pode ser explicada com base no contexto sócio-cultural onde a escola está inserida, em que diversas formas de violência são manifestadas para o enfrentamento de vários conflitos, incluindo a reação negativa causada pelo “ficar” (processo de ancoragem).

Tais considerações podem ser observadas quando os educandos relacionam violência e “ficar”, tanto no interior quanto no exterior da escola, como se pode verificar nas falas a seguir, expressas na Tabela 3: [...] *esses dias tinha uma menina brigando por causa de menino [...] os meninos começam a dar chute nele até morrer[...]*.

A análise do material obtido ainda possibilitou observar que a questão do poder de gênero estão presentes no desencadear da violência, principalmente devido ao “ficar”, como ilustra as falas a seguir: [...] *muito feio brigar por causa de homem [...] não tem valor [...] (S4)*.

[...] *o menino não aceita que a menina fique com outro [...] (S5)*.

[...] ciúmes, eles acham que mandam nelas [...] que a menina não tem a vida dela [...] (S6).

[...] é que eles se acham o tal [...] (S11).

A pesquisadora observou que, embora houvesse uma certa emoção contida durante a entrevista quando se abordava o tema violência, os participantes não mencionaram a violência doméstica, que é preocupante nesta comunidade, sugerindo estudo ulterior, visto que na presente pesquisa, este não é o objeto de estudo.

O item a seguir discursará sobre a temática “ficar” e qual a representação se articula aos temas anteriores, “escola” e “violência”.

6.1.3 – O “ficar”

A Tabela 4, sobre o “ficar”, ilustra a relação desse tema com os anteriores, desvendando algumas representações sociais sobre “ficar” e as suas implicações no desencadeamento da violência, no âmbito escolar.

Percebe-se que as representações sociais em relação à questão de gênero é muito presente nas falas destes sujeitos, pois em vários momentos são ressaltadas as diferenças que a sociedade construiu, culturalmente, em torno do sexo masculino e do sexo feminino, pois ainda é notório a presença do binômio poder/dever entre homens e mulheres como se observa nas falas seguintes: *[...] se o menino chama a menina pra brincar, ela não aceita, porque ele é menino e ela não pode brincar [...] (S1).*

Outro aspecto relevante é observado quando eles remetem às diferenças existentes entre homens e mulheres, pois ainda existe uma representação de que o homem é mais agressivo e forte e a mulher ainda é vista como o sexo frágil, mais delicada e responsável. Um dado interessante é que, no escolar, ainda predomina a idéia de que a mulher instiga o homem, levando-o a cometer o pecado capital, ou seja o sexo: *[...] coloca sai curtinha para aparecer*

para os meninos (S10). Mas também há uma visão de que homens escolhem as mulheres pelo físico, predominando a imagem que a mídia divulga de um corpo belo, magro, perfeito, um ideal bem diferente dos que estão inseridos nesta realidade.

Tabela 4 - Análise temática: “ficar” (N=ocorrências)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXEMPLOS	N
Gênero	Respeito	[...] pessoas são diferentes tem que respeitar[...]	15
	Brincadeiras entre menino e menina	[...]se o menino chama a menina pra brincar, por que ele é menino e ela não pode brincar[...]	07
	Pessoas diferentes	[...] pessoas diferentes [...] ser respeitadas[...]	11
Características da mulher	Responsável calma/cuidadosa	[...] mulher é mais calma, responsável[...]	16
	Educada/compreensiva	mulher é mais educada[...] compreensiva[...]	06
	Frágil/mais inteligente/mais interesse	[...] ela é frágil sente mais as coisas[...] inteligente[...]tem mais interesse de estudar[...]	06
	Amiga/respeito	[...] mulher tem mais respeito[...]mais amizade.	03
Vestuário	Roupa chamativa	[...] saia curtinha pra aparecer [...]	03
	homem romântico/ diálogo	[...] preferem homens românticos[...]	05
Características do homem	Agressivo/nervoso	[...]homem é mais nervoso, mais agressivo[...]	07
	Disperso/pouco responsável/desinteresse	[...]os meninos não trazem material[...]. pensam em outras coisas[...]	10
	Forte	[...]os homens são mais fortes que as meninas[...]	03
	Difícil de lidar/bagunceiro	[...] difícil de lidar[...]quer fazer bagunça[...]	25
	Malandro/ maloqueiro	[...] malandro,põe a calça pra baixo[...] não gosta de trabalhar[...]	06
	Escolhe mulher pelo fisico	[...] meninos preferem meninas magrinhas..	01
Semelhanças:	Matar/ Roubar usar drogas, coragem	[...] os dois tem coragem de usar droga, matá, roubá[...]	06
O que é “ficar”	“ficar” com quem gosta	[...] gostaria de “ficar” com o menino gosto[...].	01
	Errado “ficar”	[...] quem chama elas vai[...]acho isso errado[...]	04
	Mulher mal falada	[...]pegar o mundo e depois “ficar” mal falada[...]	01
	Gera violência	[...] o menino não aceita que a menina fique com outro [...]	01
	Conhecer	[...]conhecer da vida da menina[...].	01
	Diversão	[...]diversão depois nem conhece a pessoa[...]	01
	Pais contra	[...]meu pai fala que não tenho idade[...].	03
	Ciúmes	[...]meninos tem muito ciúmes das meninas[...]	01
Você já ficou?	Não fiquei	[...]não fiquei[...]	04
	Vou falar que não fiquei	[...]falar que nunca fiquei[...]a professora disse que tinha que contar pro padre[...]	01
	Fiquei	[...]já fiquei..mas minha mãe não quer[...]	16
Sexualidade/ religião	Pecado	[...]se ficou [...] contar pro padre, é pecado[...]	01
Briga Pelo “ficar”	Bobeira/idiotice/errado	[...] bobeira menino[...]brigar por menina[...]	09
	Tem que conversar	[...]acho errado eles tinham que conversar[...]	01
	Perda de tempo	[...]perda de tempo, na escola é lugar de estudar[...]	01
	Prova de amor/legal	[...]é uma prova de amor[...]	01
Brigou/ Presenciou	Ignoro/não fico olhando	[...]quando briga, eu abaixo a cabeça[...].	05
	Não briguei	[...]não briguei, tem uns que apela, eu falo, não!	12
	Já vi	[...]já\ vi o menino defendia o que é dele[...]	08
	Brigas pelo “ficar”	[...] brigam por causa de homem, e mulher [...]	21
Aluno/Sexualidade	Competição	[...] querem mostrar que é bão, que são os mais fortões vê se elas gostam deles pra proteger [...]	08
TOTAL			231

Apesar de ainda haver esta visão de que a mulher é bem mais evoluída e frágil que o homem, é percebida através de suas falas sobre a questão da contemporaneidade: tanto o homem como a mulher possuem coragem semelhante para a realização de delitos, como matar, roubar, usar drogas e ter atos violentos pelo “ficar”, entre outros.

Quanto à temática “ficar”, encontra-se ainda um forte preconceito em relação à menina que fica com mais de um menino, já que ao ter esta atitude, [...] vai “ficar” falada[...] e também [...]o menino não aceita que a menina fique com o outro[...] (S9).

Este modelo de visão ainda remete a uma representação da sexualidade baseada no padrão cultural patriarcal que existe desde o Brasil colônia e que gerou esta herança de binômio dever e poder entre os homens e as mulheres, prevalecendo até na contemporaneidade, com fortes valores arraigados nos tabus, na religião, na cultura, nos valores familiares e sociais que estigmatizam o sexo como pecado, como sujo, proibido e imoral.

Esta realidade é verificada na fala a seguir: [...] a professora disse que era pecado “ficar” e tinha que contar pro padre [...] (S4).

Esses dados reforçam o núcleo figurativo da representação social dos adolescentes sobre “ficar”, em torno do relacionamento amoroso tradicional, além de um olhar conservador quanto às relações de gênero, construído socialmente, com base nos padrões morais quanto ao modo de se vestir, de falar, de se portar.

Em várias falas evidencia-se o homem como sendo de difícil comportamento, malandro, irresponsável, bagunceiro e que prefere as mulheres magras, que se vestem “dentro da moda”, atendo-se apenas à aparência física. Essa postura, relatada pelos educandos, vem fortalecer a dificuldade que estes tem de lidar com sua sexualidade, visto que passam a expressá-la de forma a chamar a atenção, como se quisessem ser notados e socorridos no momento em que passam por mudanças psicológicas, fisiológicas, acarretando comportamentos e mudanças em seu ser social (REIS E RIBEIRO, 2002).

Partindo dessa mesma reflexão, depara-se com as meninas criticando essas atitudes machistas e agressivas dos meninos, mencionando que preferem os homens românticos. Nota-se também meninas com atitudes que valoriza e/ou ressaltam a sua sexualidade, desempenhando um papel sedutor, criando situações em que os jogos de sedução, mesmo implicitamente, são valorizados.

Cabe aqui um parêntese, pois nesta fase em que se encontra, o adolescente pode manifestar alguma atitude agressiva tentando esconder, por trás das agressões, as suas angústias, medos e tabus. Estes adolescentes, por vergonha, ou ainda por insegurança de não serem aceitos pelo grupo, passam a exercer sua sexualidade de maneira conflituosa, podendo estas atitudes gerar um quadro social que favorece vários tipos e venham desencadear vários tipos de violências.

As falas da Tabela 4, sobre o “ficar”, remetem a imagens como “insegurança”, “medo” e “ciúme”, “sentimento de traição”, gerando reações difíceis de serem contornadas de outra maneira, a não ser o “brigar”, física ou verbalmente, violência que está construída na sociedade. Esses resultados exemplificam a construção da análise, deste trabalho, pautada nos processos formadores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

6. 2 – Os resultados da análise da expressão gráfica

Com base na análise temática das expressões gráficas dos 13 alunos, foi definido um tema-chave: “Relação“ficar”/violência”. A pesquisadora, ao pedir que os escolares se expressassem sobre o tema que mais os incomodavam e que havia sido anteriormente abordados na entrevista, obteve resultados que confirmam os conflitos gerados pelo “ficar”. Ao se expressarem, graficamente, a mesma violência entre meninos e meninas aparece confirmando as falas da tabela 4, intensificando a violência contra seu desafeto, reforçada pelo uso da força física e de armas.

A análise dos desenhos/textos aponta que as representações sociais dos alunos sobre o “ficar” revelam valores éticos, morais, familiares, religiosos, culturais e sociais. A violência, quando abordada, vai além do “ficar”, pautando-se também em valores éticos e morais. A combinação entrevistas/expressão gráfica permitiu uma análise mais refinada do objeto de estudo.

Com a análise das expressões gráficas houve ampliação de imagens sobre o objeto “violência”. Nesta perspectiva, Moscovici (2003) menciona que representar é reconstruir o objeto do conhecimento, considerando-se o contexto social em que se está inserido. Na Tabela 5, que apresenta a análise do tema “Relação “ficar”/violência”, pretende-se discutir melhor essas questões.

Para os educandos pesquisados, o fenômeno da violência apresenta vários enfoques, demonstrando a amplitude do tema que tem se manifestado no cotidiano escolar. No caso específico da escola pesquisada, no período da tarde, as questões de violência em sua grande maioria sugerem ser desencadeadas pela questão do “ficar”, culminando em brigas e agressões, que também ocorrem dentro da sala de aula, na saída da escola e até mesmo no pátio.

Ao se referir à violência no contexto escolar, deve-se considerar que esse comportamento está diretamente ligado às vivências e necessidades de diversas ordens (emocional, psíquica, social) do indivíduo. Nota-se que os educandos desenvolvem atos violentos, justamente em relação ao “ficar”, que em princípio favoreceria um vínculo afetivo que não causasse sofrimento. Ao se depararem com situações contrárias a seus valores, tendem a expressar atos violentos de várias ordens e graus (simbólica, física e morte), consolidando representações ancoradas na cultura em que estão inseridos, tanto no âmbito familiar como social, que remete ao relacionamento estável, caracterizado pelo período de namoro, noivado, casamento, geração de filhos, etc. ou seja “até que a morte os separe”.

Tabela 5 - Análise temática: Relação “ficar”/violência (N=ocorrências)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Exemplos	N	
VIOLÊNCIA	Poder do gênero/ameaça	[...] você mexeu com a namorada agora apanha[...]	47	
	Agressão pelo “ficar”	[...] você vai pagar [...]	33	
	Namorar/contradição “ficar”/namorar	... fiquei sabendo que você tava junto com a minha namorada ...	24	
	posse/morte	[...] vou ta matar ... pela minha namorada [...]	33	
	Ciúme/traição/vigância/medo	[...] essa vagabunda não mexe mais com meu namorado [...]	40	
	Baixa Estima	[...] você me pois chifre[...]	24	
	Insegurança	[...] vou te matar ...você falou com a minha namorada [...]	32	
	Ausência/diálogo	[...]não tô olhando ele[...]	43	
	APELO	Vida	[...] não me mate[...]	13
		Paz	[...] paz [...]	05
Fim da violência		[...] parem com a violência[...]	04	
Respeito humano		[...] parem por favor[...]	16	
Roubo/assalto		[...] é um assalto [...]	10	
À natureza		[...] lixo [...]	04	
AUSÊNCIA DE ÉTICA E CIDADANIA/VALORES		Drogas/armas/fogo/Branca	[...] aqui no caso a briga é por droga[...]	27
	Outros de tipos de violência	[...] vida fácil, armas, drogas, sem trabalhar [...]	28	
	Agressividade/xingar	[...] babaca, traíra [...]	31	
	*Brigas/violência pelo “ficar”	[...] ela que quis “ficar” comigo[...]	28	
	Falta de respeito	... não me rouba ... não respeita o diretor ...olhando ...	26	
	Reconhecimento	... eu não quero nada com sua namorada ...	04	
	Respeito à vida	[...] vou te matar, me traiu[...]	32	
	Busca por dignidade	... sejam amigos ...	08	
TOTAL			525	

*violência/ Brigas: para os educandos é bater de mão, puxar os cabelos, dar soco em certos lugares que pode ate sangrar, chute no rosto, usar pedaço de caco de vidro, armas e dar pauladas.

Com os resultados obtidos, depreende-se que a prática do “ficar” está em contradição com os valores sociais e morais destes adolescentes, contrariando assim a colocação de Justos (2006), ao dizer que “ficar” é [...] *um modo de relacionamento amoroso marcado pela efemeridade, imediatismo, instantaneidade, descompromisso e pela busca de satisfação de desejos e necessidades que se renovam continuamente e se multiplicam* (p.02).

Nota-se que os educandos, por suas falas e em suas expressões gráficas, embora “fiquem”, estão em busca de relacionamentos amorosos distintos em relação à definição do referido autor, como pode ser observado na fala de S13: *um menino ficou com uma menina que o outro estava ficando, ele descobriu e foi tirar satisfação com o outro. Ele fica mais acha que tá namorando.*

Para uma análise mais sistematizada dos desenhos, primeiramente foi realizada a análise de conteúdo temática de todos, explicitada na Tabela 5. Em seguida, para melhor explicá-los (de acordo com a verbalização de cada sujeito), classificou-se em três categorias de acordo com o conteúdo mais enfatizado em cada expressão: “Violência/ “ficar”/ausência de ética/apelo”, expressões gráficas de S1; S2; S3; (Apêndice E; F;G).

Nas expressões gráficas desses participantes, o que mais evidenciou foram as expressões de violência ao atentar contra a vida de seu semelhante, e também revela ausência de ética, mas ao mesmo tempo, as personagens da cena apelam por socorro. Visualiza-se ao fundo em destaque a palavra “paz”, talvez sugerindo que realmente haja harmonia entre os adolescentes e o cotidiano em que estão inseridos. Apesar da evidência de palavras que clamam pela “paz”, nas expressões gráficas não houve uma ocorrência muito significativa. Na fala de S1 [...] *alguém escreveu para ver se acaba com a violência* [...], denotando que os adolescentes mesmo como protagonistas de vários tipos de violência, estão incomodados com as ocorrências no seu cotidiano.

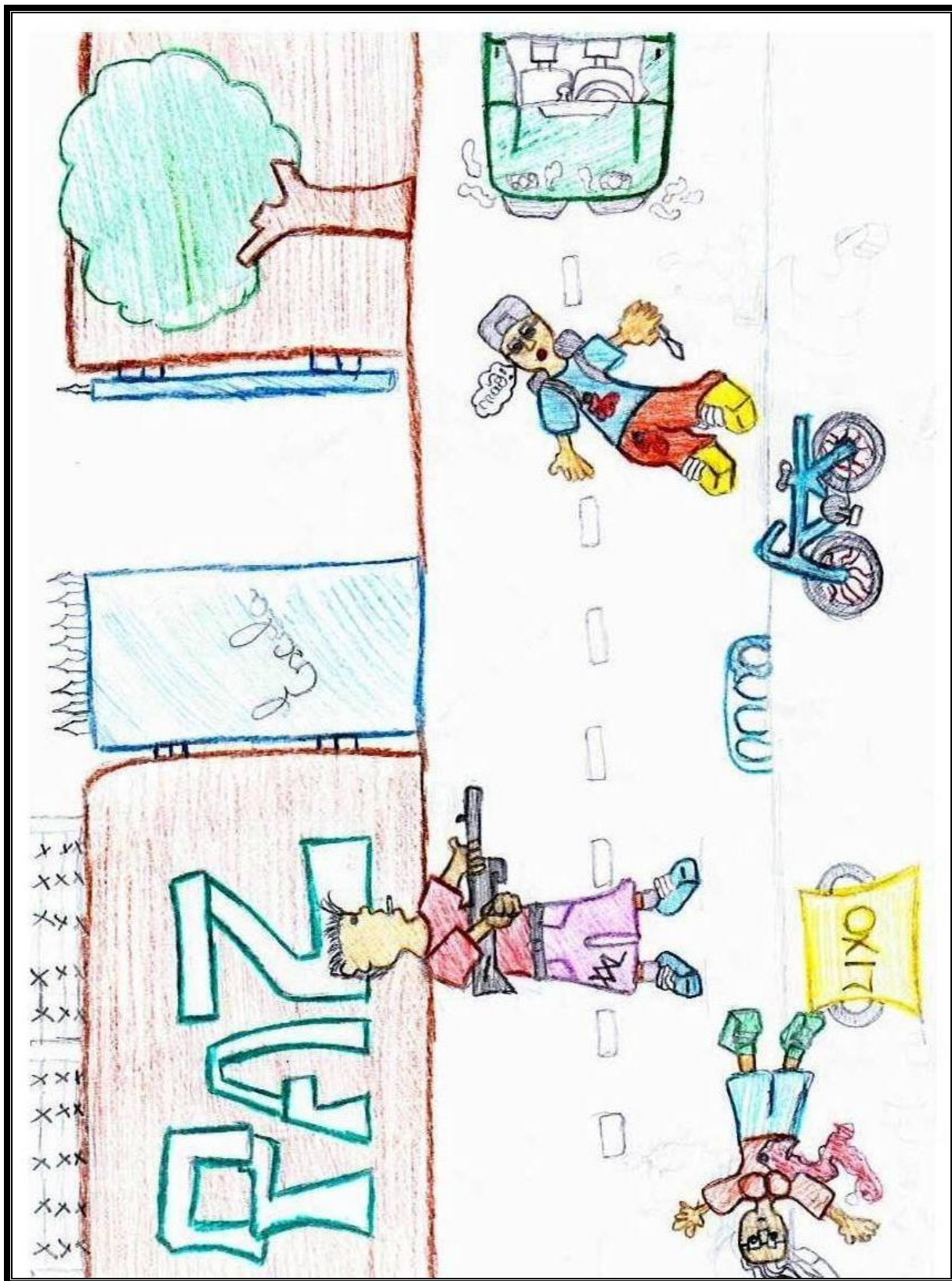


Figura 2: Violência/ “ficar”/ausência de ética/apelo à paz.

A Figura 2, revela toda dificuldade do adolescente lidar com situações que fazem parte do “ficar”, como mostra a fala de S1: *[...] ele estava ficando com a menina, o outro ficou com ela, o outro não aceitou, os dois estavam com richa [...] ele ficou com ciúmes e atirou [...]*.

Nesta expressão gráfica são salientadas as relações de gênero. A menina que “ficou” com o agressor, “ficou” com outro, o agressor não aceitou. Explicando a expressão o autor S1 relata *[...] o moleque gosta muito da menina, ela ficou com outro, ele ficou com ciúmes e atirou [...] os alunos levam armas [...] para amedrontar, para ter comando na escola, querer ser o mais forte, todo mundo ter medo dele, pra fazer graça para as meninas [...]*. O adolescente não aceita ser trocado por outro, por sentimento, posse, insegurança, baixa auto-estima ou ainda não ter outras “armas” que lhe assegurem o amor do ser amado, contrariamente ao que caracteriza o comportamento de “ficar”. A figura mostra que o agredido também está armado, sugerindo estar preparado para situações de violência física que pode culminar com morte confirmando que a questão do afeto está presente no “ficar” e os adolescentes disputam o amor e a atenção do seu par.

Está muito em evidência nesta figura a disputa por afeto, paz, proteção e a tentativa de isolamento da violência em relação à escola. O aluno preocupou-se em mostrar que a cena do crime ocorreu justamente no momento da saída da escola. Anteriormente a este fato, os adolescentes estavam na escola e de certa forma protegidos, pois esta aparece no desenho trazendo a paz, e até mesmo seus portões e muros, além de altos, são protegidos com arame farpado. Acredita-se que a escola ainda representa, para o escolar, o lugar onde ele pode encontrar abrigo, segurança, e até mesmo a paz almejada.

Na categoria “Violência/morte/apelo à vida/ “ficar”, nas expressões gráficas de S4; S5; S6; S7; S8; S9 e S10, (Apêndice H; I; J; L; M; N; O) explicita-se com muita frequência as relações de gênero.

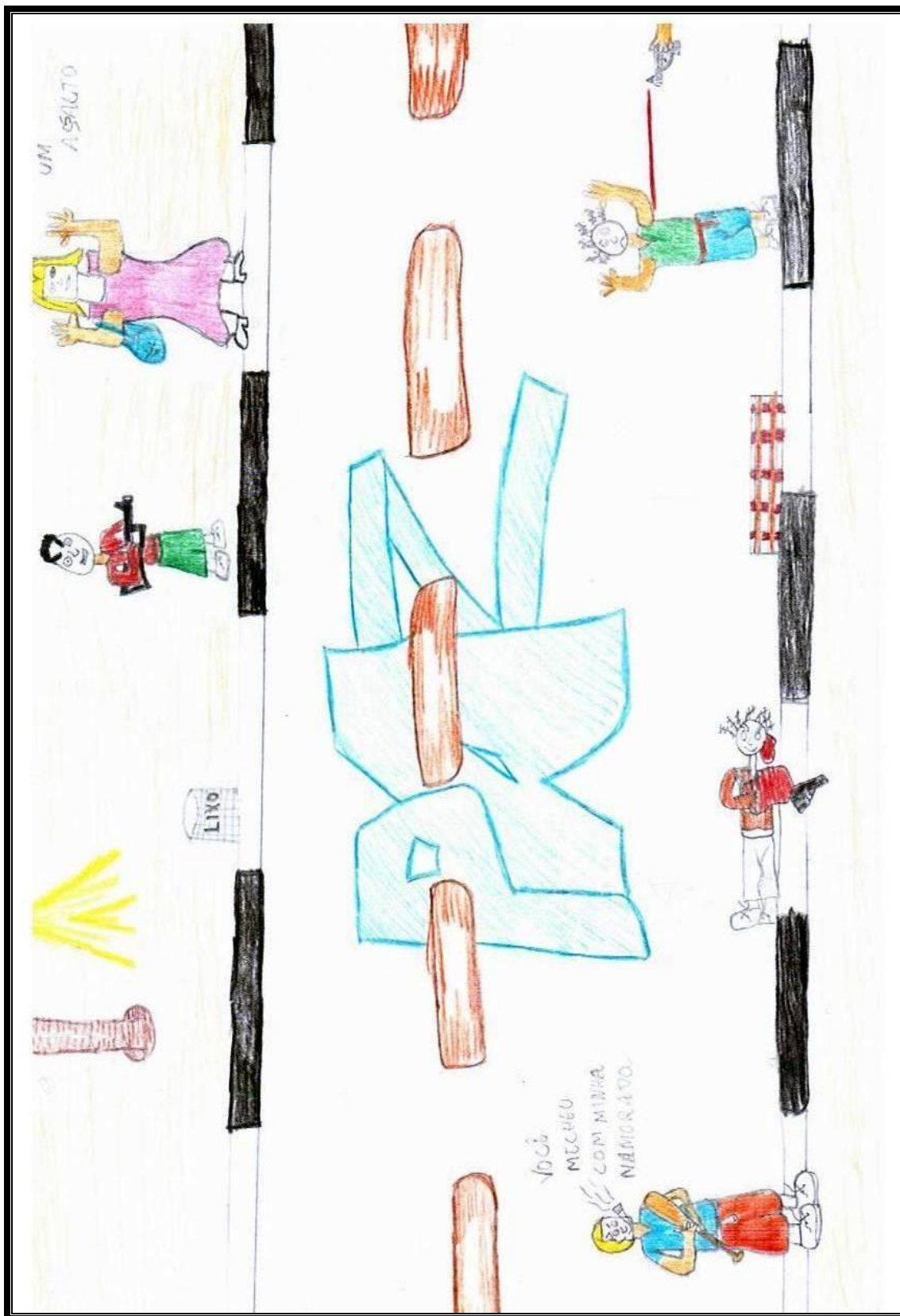


Figura 3: Violência/morte/ apelo à vida/ “ficar”.

Na figura 3 o poder do masculino, aparece claramente, em várias expressões gráficas, que o menino pode “ficar” com diversas meninas, mas a menina não tem o mesmo direito, justificando que o garoto ao sentir-se traído, sente a necessidade de vingança, como se sua honra de “macho” houvesse sido lesada. Esta representação é ilustrada na explicação de S5 sobre sua expressão gráfica:

[...] os meninos ficam com as meninas, se outro dá de cima, parte prá cima[...] os meninos matam por ciúmes mesmo estando só ficando [...] é dar uma de macho em cima dos outros pra mostrar que é macho, e se mexer com a menina que tá ficando, o cara bate[...] é “ficante” mas os caras não aceitam ela “ficar” com outro [...] eles podem “ficar” com outra, elas não [...] as meninas não podem fazer nada.

Há também ênfase na relação de posse do gênero masculino sobre o gênero feminino, como ressaltado na fala de S10 ao explicar a sua expressão gráfica: *você me pois chifre desgraçado [...] cala boca senão leva bala [...]*.

Acredita-se que esta violência é a expressão dos valores em que estes adolescentes foram formados, como foi abordado, no item 3, deste estudo, onde se resalta ser a violência uma questão social que também perpassa pela escola.

Na figura é muito acentuado, além da questão do namoro, do “ficar”, da traição, os assaltos e mortes que ocorrem na sociedade. Nesta expressão gráfica também há menção forte pela paz, como um grito de súplica e desespero, no que tange à questão da violência no ambiente em que vivem. A figura resalta a violência armada e também a preocupação com os outros tipos de violência como roubo, falta de respeito entre outras.

Tanto esse esquema como os demais já representados, fazem menções a vários tipos de violências e armas utilizadas para cometer esses delitos. Mostram arma de fogo, faca, porrete e também é possível notar a expressão orofacial e corporal, expressada ao cometimento desses atos agressivos e violentos.

Os educandos ressaltam a violência como sinônimo de poder no grupo entre eles, e mencionaram que principalmente, as meninas preferem meninos que têm armas, que se posicionam com uma conduta agressiva delimitando seu território, intimidando e ganhando atenção e afeto pelo sexo oposto, como mostra a fala de S4 [...] *às vezes sai tiro mas é pra ter comando na escola, querer ser o mais forte da escola, todo mundo ter medo dele, pra fazer graça para as meninas* [..]

Observa-se que a violência também é ressaltada em forma de assaltos e roubos, tornando-se uma forma de acesso a bens materiais, adquirindo objetos aceitos pelo grupo que os torna parte do mesmo, como por exemplo, determinada marca de roupa e tênis, um modismo salientado nas expressões gráficas de vários educandos e que pode ser visualizado na Figura 2 e na Figura 3, como salienta Monteiro citado por Affonso e Ribeiro (2006) ao dizer que os jovens [...] *se comunicam através de gestos, de sinais, como roupas ou comportamentos* [...] (p.06).

Em relação a outros tipos de violência, às vezes ela é interpretada simplesmente pelo prazer e pela droga, como confirma as falas à seguir:

Na explicação de S8 [...] *assalta porque não quer trabalhar, só pegar o dinheiro dos outros [...] as meninas não aceita que o menino fica com outra, querem que eles fiquem só com elas.* Na explicação de S10 [...] *os meninos mataram por prazer [...] por pura maldade.*

S10 [...] *um menino que estava na escola se envolveu com droga e agora assalta pra ter dinheiro e comprar drogas.*

Nessas expressões os alunos demonstram preocupação com banalização da violência e também com a mesma em decorrência da droga, que na sociedade contemporânea, adentrou os muros da escola, assediando os adolescentes.

A seguir a figura 04 inserida na categoria “Violência/apelo/fim da violência/falta de respeito”.

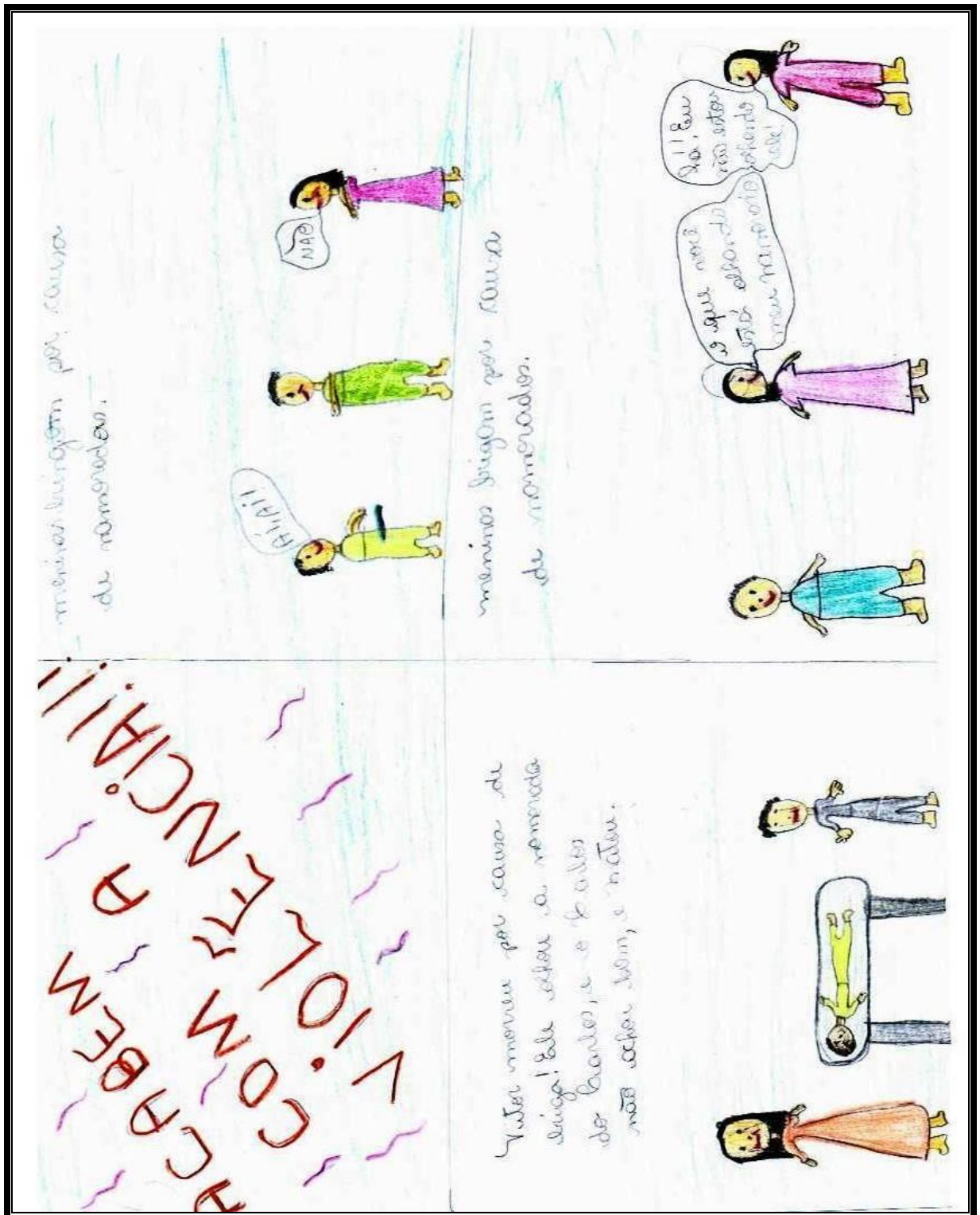


Figura 04 – Violência/apelo ao fim da violência/falta de respeito

É importante salientar que os educandos colocam que essas violências decorrentes do “ficar” ocorrem também entre meninas, não sendo exclusividade dos meninos. Esse fator pode ser observado na Figura 4, que retrata morte, a violência, a ausência de valores éticos morais e até mesmo a falta de respeito, que foram discutidos anteriormente.

Agrupadas a mesma categoria estão S11; S12 e S13, (Apêndice P; Q; R).

Nessa figura denota que a atitude entre o grupo dos adolescentes reforça o poder do gênero, como ainda revela S11: [...] *ele olhou a namorada do Carlos [...] Carlos não achou bom e matou [...]*.

Percebe-se que através desses comportamentos de violência principalmente pelo “ficar”, o escolar busca a auto afirmação e aceitação do grupo e de seus pares, pois este acredita que o poder que terá vem da violência e o afeto do ficante será conquistado com esse tipo de atitude, pois esse quadro remete pensar que o educando está arraigado a representação social da supremacia do gênero masculino sobre o feminino, característica socialmente construída e ainda perpassa a contemporaneidade.

Apesar de existir um “código” entre os alunos sobre o “ficar”, ainda são notadas atitudes que valorizam a união estável, o namoro, o poder sobre o outro, o ciúme e o sonho de se casar, ter filhos, enfim, uma família. Essa contradição na representação do “ficar” vai ser revelada em atos violentos como pode ser observado na fala de S5 [...] *briga por causa de menina e vice-versa [...] ameaça por causa de menina [...]*.

Moscovici (1978), ao estudar as representações sociais, não só considera as atitudes, opiniões e imagens do sujeito como reflexos de informações que permeiam a sociedade, como também como criações dos sujeitos que as expressam. Portanto, a pessoa (ou o grupo) participa de um contexto dinâmico no qual o objeto está inserido, da maneira que ocorre o processo de elaboração cognitiva e simbólica, que reflete nos comportamentos.

Os adolescentes permanecem por um longo tempo na escola, e lá interagem, recebem informações, reagem e manifestam comportamentos que, às vezes, são influenciados pelas relações de gênero e pela vivência da sexualidade, uma característica singular de cada indivíduo que ficará presente por toda sua vida, como foi abordado no item 2. Esses aspectos permeiam o “ficar” e podem, em algum momento, expressar reações de violência entre os pares no espaço escolar, como é observado em todo o material coletado, nesse estudo.

Apesar de aparecer em alguns relatos sobre outros tipos de violência existente, nesta comunidade, é notória a ressalva em torno da questão da violência desencadeada pelo “ficar”. Portanto, pressupõe que para falar sobre “ficar”, deve-se levar em consideração as representações sociais dos adolescentes, visto que o “ficar” tem como uma das características o não envolvimento emocional e afetivo, mas devido aos valores sociais ancorados em relacionamentos estáveis, a representação social que os educandos têm, evidencia esta vontade, gerando conflitos, ciúmes e atitudes, que contrariam a ética do “ficar”.

Para haver um entendimento das concepções referentes à temática, é preciso entender o processo cultural que permeia o social e a construção do que os adolescentes têm do “ficar”.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que os escolares não possuem a cultura do diálogo, pois, percebe-se que o diálogo está ausente nas relações dos adolescentes. Essa ausência de comunicação, cria expectativas no grupo, gerando a falta de respeito com o sentimento, em relação ao querer do outro, podendo chegar à desvalorização da vida, pois, é visto em vários momentos, na análise dos materiais, deste estudo, que a agressividade, a violência culminam-se com o ceifar da vida. Esta representação contraria a afirmação de Affonso e Ribeiro (2006) quando afirmam que [...] *se antes tínhamos um amor romântico, mais passional, fundamentado intuitivamente na projeção no outro, hoje, temos as relações esporádicas* [...] (p.06)

Moscovici, (1978) nesta perspectiva, observa que a comunicação é modeladora das representações, determinando tanto o seu conteúdo quanto o seu vocabulário. Essa interação

proporciona o compartilhamento de critérios pelos quais se julgam as *condutas desejáveis e admitidas*. (p.80).

Desta forma, essa comunicação pode interferir na conduta do adolescente que apenas reage a uma situação, baseando-se nos conceitos e valores que lhes foram passados pela cultura, família, religião e que, muitas vezes, são contrários aos valores do grupo em que está inserido.

Vala (1993), citado por Rangel (2004), complementa dizendo que [...] *as representações sociais são um produto das interações e dos fenômenos de comunicação no interior de um grupo social e, dessa forma, refletem a situação desse grupo, os projetos, problemas e estratégias [...] (p.55)*.

Portanto, constata-se o papel das representações sociais quanto a direcionar comportamentos e ações. Conforme já mencionado, no caso desta pesquisa, o comportamento do grupo de educandos em relação ao “ficar”, no espaço escolar, às vezes, culmina com algum tipo de agressão que extrapola os muros da escola, tornando a rua um palco de gladiadores, que como expectadores, seus próprios pares. Não se pode esquecer que a adolescência é uma fase em que o ser humano busca o seu espaço, a sua identidade, sendo necessário entender seus novos sentimentos e transformações ocorridas no seu corpo. É um momento em que o escolar precisa de se auto afirmar como ser, nos diversos grupos em que está inserido, precisa assim, de uma estima elevada, para poder sentir-se seguro. Se algo o ameaça emerge sentimentos de insegurança, ciúme, baixa-estima e fragilidade perante o grupo. Esses sentimentos revelam as reais representações sociais do educando e contraria o que o grupo de adolescente acredita ser o “ficar”. Essas situações, comuns entre os adolescentes, somadas a questões culturais, anteriormente citadas, podem acentuar as atitudes agressivas/negativas.

Nessa análise, observa-se uma contradição dos adolescentes em relação ao que eles acreditam ser o “ficar” e também em relação a alguns autores como por exemplo, Caridade

(1999) que relata: [...] “ficar” significa não “ficar”, não ter compromisso com o amanhã, não criar vínculos definitivos [...] (p. 209). Os desenhos/textos mostram que, apesar do “ficar” revelar um certo modo de vida que o grupo acredita, os educandos expressam e buscam vivenciar situações ancoradas em relacionamento estável, construído, socialmente, embasados na cumplicidade, na fidelidade, no amor, no carinho e no afeto.

Desta feita, apesar dos adolescentes tentarem agir “ficando”, sem compromisso, objetivando viver dentro do modismo cultural em que estão inseridos, suas atitudes violentas, ciumentas, de tirar satisfação, brigar, estão ancoradas em visões culturais e religiosas de relacionamentos onde o casamento, o namoro é para sempre e a traição (colocar chifre) é um crime perante as leis de Deus e do homem, tendo o traidor “que pagar com a vida (ato violento) ou ainda, ser agredido fisicamente para não mais cometer tal crime”, como expressam alguns exemplos do apêndice e verbalizados com S2 : [...] *agora nunca mais esse vagabundo vai mexer com a minha namorada [...]*.

Ressaltando essa perspectiva, as expressões gráficas obtidas nesse estudo revelam que o “ficar”, embora tenha como característica, o não envolvimento, o que ocorre especificamente com o grupo pesquisado, que após “ficarem” a maioria (tanto o adolescente como a adolescente) deseja a continuidade e não aceitam que os pares “fiquem” com outros, essa atitude, desencadeia sentimentos escusos e grotesco, gerando comportamentos consideradas pelos próprios adolescentes como violentos.

As escolas do tempo da contemporaneidade, mais do que nunca, têm um papel fundamental na promoção da formação física e mental das crianças, adolescentes e jovens, juntamente com a família e a comunidade em especial dos jovens e adolescentes que vêm ocupando a condição de destaque de diversas violências, como vítimas e protagonistas (WERTHEIN, 2004).

Dada às dificuldades advindas dos problemas gerados, em função das complexidades dos tempos atuais tais como modelo sócio econômico, globalização, agravamento das exclusões sociais, raciais, perda de referencial entre os jovens, surgimento de gangues, todos somados com a expansão do tráfico de drogas, as escolas vêm enfrentando conflitos que envolvem violência, relações de gênero e sexualidade (Candau, 2001, Guimarães, 1998). No caso específico, deste estudo, a questão dos relacionamentos amorosos, entre adolescentes, os quais vêm contribuindo sobremaneira para disseminação da violência no espaço escolar, está exemplificado na fala a seguir de S3: [...] *uma menina queria “ficar” com o menino e a outra ficou com ciúmes e começou a bater na outra na porta da escola [...]*.

[...] *um menino já brigou por causa de uma menina e duas meninas brigaram por causa de um menino [...]* (S8).

Desta forma, percebe-se que os adolescentes são vulneráveis no enfrentamento destas questões citadas, anteriormente, principalmente, quando estão enfrentando conflitos pessoais e familiares. Assim, os jovens, por se encontrarem em fase de transformação, buscam sua identidade, elaborando suas perdas e buscando auto – afirmação que, muitas vezes, envolvem algum tipo de violência. Numa sociedade onde [...] *a violência é banalizada, corre-se o risco de se transformá-la num valor cultural, tornando-se um elemento de afirmação do jovem dentro desta cultura [...]* (LEVISKI, 2000, p.15).

Sucintamente, percebe-se que a imagem que o grupo possui acerca da questão amorosa, quando os pares, contrariam o código “ficar”, ou seja, “ficam” com outra pessoa, contrariando o interesse do par (tanto o adolescente como a adolescente), desencadeia o impasse a ser resolvido, o qual gera violência sem delimitar conseqüências. Conforme mostra nas expressões gráficas os conflitos pode culminar até com a morte dos envolvidos, denotando portanto que o “ficar” embora seja um relacionamento moderno, as representações sociais dos

adolescentes participantes desta pesquisa estão ancorados em modelos de relacionamentos tradicionais e gera comportamentos de violência no espaço escolar e em seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da violência está estreitamente relacionado à estrutura macro-social, que inclui as condições sócio-econômicas, culturais e o contexto político da sociedade. Desta foram, deve-se considerar essas questões para não responsabilizar certos indivíduos ou grupos sociais como responsáveis pela várias formas de violência que acometem a sociedade e em especial um de seus segmentos que é a escola.

Neste estudo, foram analisadas as representações sociais de 13 alunos da 6ª série do Ensino Fundamental sobre o “ficar”, pressupondo-se que esse tipo de relacionamento afetivo, fundado na falta de compromisso, pode provocar violência na escola por meio de brigas e agressões, podendo mesmo provocar morte quando esses adolescentes entram em conflito.

Não se pode deixar de considerar que o grupo estudado na presente pesquisa, que esta inserido em um modelo social permeado pela várias formas de violência, reforçando o comportamento agressivo frente a qualquer situação conflituosa.

De acordo com os dados do trabalho, a representação social que os escolares constroem em relação ao “ficar” tem, como um de seus recortes, a relação com a violência. Quando os adolescentes “ficam”, embora adotem uma prática atual do grupo, nem sempre se sentem confortáveis, com esse modelo de relacionamento amoroso, porque seus valores estão arraigados em noções do senso comum, que valorizam relacionamento estável, monogâmico, no qual, se almeja a realização do sonho da constituição de família tradicional.

Na perspectiva do código do ficar, a violência deveria ser incompatível com a sua prática, pois, se o grupo aceitasse, de fato, esse modelo de relacionamento amoroso, caracterizado por relacionamento rápido, passageiro, sem compromisso, seria mais difícil haver violência no cotidiano escolar, provocada por cobrança de fidelidade, medo da perda do par, insegurança, ciúmes, baixa-estima, sentimento de posse e de poder.

Desta feita, e de acordo com o resultado obtido nessa pesquisa, o “ficar” é, portanto, um comportamento que se contrapõe com o relacionamento estável, apoiado em valores sociais que se guiam por um modelo de casamento, monogamia, cumplicidade, companheirismo, amizade, amor, carinho, construção de uma vida a dois, e desta forma, o ficar é um modelo ameaça a representação social dos escolares e desencadeia violência.

Portanto, compreender a representação social que os alunos têm sobre o “ficar” e sua relação com a violência se faz necessário não só para se trabalhar com informações envolvendo relações de gênero e sexualidade, mas também para se oferecer uma educação voltada para valores éticos, morais e sociais que os educandos formam e acreditam e que é uma educação preconizada pelos PCNs.

Assim, transformar representações sociais construídas sobre um determinado objeto é algo difícil, inquietante e requer conhecimento. Mas acredita-se que uma educação emancipatória, pautada na ética como recomenda os Parâmetros, poderá levar o educando a uma auto-reflexão do que ele realmente quer e acredita que seja o “ficar”.

Através dessa premissa, a escola é uma instituição capaz de refletir sobre as representações elaboradas sobre esse tema, para que os adolescentes lidem melhor com o “ficar” e evitem, em razão desse relacionamento afetivo, expressar atitudes agressivas e violentas.

Entretanto, este assunto está envolto em um conjunto de dificuldades e permeado por fatores culturais, sociais, religiosos, familiares e econômicos. Com isso o problema pode ser percebido de forma estereotipada pelos adolescentes, gerando atitudes e comportamentos contrários aos seus valores e originando conflitos internos que passam a ser externado de diversas formas, inclusive com atitudes violentas.

Os Temas Transversais Ética e Orientação Sexual, segundo os PCNs, vislumbram formar cidadãos conscientes críticos e reflexivos e que vivam em plenitude. Porém, os

resultados do estudo sugerem que, mesmo com os PCNs indicando a discussão desses dois temas transversais no ambiente escolar e com as diversas propostas implementadas pelos sujeitos da escola nesse sentido, ainda o que se encontra por traz dos muros e portões da instituição escolar é a permanência de muitas ações violentas manifestadas por diversas razões, incluindo o “ficar, e insegurança dos envolvidos no processo educativo, como professores, gestores e funcionários.

Espera-se que os resultados do estudo abram espaços para novas investigações no sentido de ampliar e aprofundar o conhecimento das representações sociais sobre temas relacionados à escola entre os profissionais da área, pois a educação é um direito fundamental.

Seria pretensão esgotar toda a temática que envolve esse assunto. Os dados obtidos incitam várias sugestões de pesquisa, por exemplo, um trabalho semelhante poderia ser feito, paralelamente, em escolas de diferentes níveis sócio-econômicos, como subsídio para colaborar na reelaboração e busca de estratégias para abordar o “ficar” e as dimensões que o envolvem.

O núcleo figurativo da representação social do “ficar” identificado na pesquisa, em torno do relacionamento amoroso tradicional, mostra as dificuldades que os educandos têm para vivenciar essa prática com tranquilidade, visto que se pautam em valores éticos e morais muito diferentes, advindos da família, da religião, da sociedade de um modo geral. Romper com essas barreiras advindas de construções sociais envolvendo relações de gênero, sexualidade e violência é um dos desafios a serem enfrentados pela escola ao discutir e refletir sobre a questão do “ficar”.

Percebe-se um longo caminho a percorrer, que pode começar com a mudança de representações, não só de alunos, mas também de professores, funcionários, gestores e pais. Acredita-se que as mudanças das práticas escolares podem ocorrer num plano microssocial, com pequenos que comecem a refletir sobre sua forma de pensar e agir em seu cotidiano. As

experiências relatadas, neste estudo, instigam novos estudos que possam abordar o tema em suas várias dimensões.

As reflexões desenvolvidas no trabalho revelam que a realidade social e escolar que os educandos convivem é permeada por várias formas de violência. Pôde-se verificar que a violência manifesta-se na escola como um reflexo da ocorrida na sociedade. Observou-se que, quanto ao “ficar”, prevalece sua relação com alguma forma de violência. Nesta análise, percebe-se que a violência perpassa a vida dos educandos refletindo-se, assim, no ambiente escolar.

Esses resultados revelaram importantes caminhos para a compreensão dos motivos dos adolescentes manifestarem a violência relacionada ao “ficar”, colaborando para reflexões e projetos que possibilitem lidar com esse tipo de problema. Diante da relevância dos resultados, necessário se faz ressaltar e reavaliar algumas posições que consideram que o “ficar” é um relacionamento positivo, em que o adolescente se sente confortável por não estabelecer vínculos afetivos estáveis.

Há de haver, sim, essa visão do “ficar” em que são privilegiadas suas contribuições positivas em relação ao desenvolvimento pessoal, afetivo, e sexual dos adolescentes. Porém, não se pode deixar de ressaltar e considerar sua dimensão negativa, visto que quando os educandos participantes deste estudo representam o “ficar”, ancoram-se em valores e crenças socialmente construídos em que a infidelidade e instabilidade na relação podem causar violência.

É claro que a possibilidade de relações afetivas mais flexíveis, descomprometidas, vem contribuir para que o indivíduo passe pela adolescência conhecendo várias possibilidades de relacionamento que possibilitem ao mesmo fazer suas escolhas afetivo-sexuais, de forma a constituir uma vida futura dentro do que acredita, para que possa tornar-se feliz, livre de preconceitos.

Partindo dessa reflexão, a escola sendo uma instituição socializadora, deveria propiciar educadores habilitados que dialogassem conjuntamente com os escolares as questões que envolvem emoção, sentimento, relacionamento, valores, levando-os a uma auto-reflexão de suas atitudes e comportamentos. Acredita-se que através dessa relação horizontal o conhecimento será construído em mão dupla e o adolescente terá a oportunidade de se tornar crítico e reflexivo em relação não só as suas atitudes, mas também ao modelo que permeia o cotidiano escolar e social, permitindo que o mesmo tome decisões emancipatórias, se tornando um adulto que saiba lidar com suas emoções.

Concluindo, Guiddens (1993) citado por Affonso e Ribeiro (2006), contribui com essa perspectiva revelando que: *[...] sobre o amor confluyente, um tipo de relacionamento específico da sociedade moderna, que acontece fixado no amor ativo, na intimidade e na busca do relacionamento especial, ao invés de uma pessoa especial, eterna e única, como no amor romântico [...] na modernidade busca-se um relacionamento especial (p.06).*

Para tanto, acredita-se que os educandos só terão condições de escolhas de um relacionamento especial sem o desencadear de atitudes violentas ou conflitos emocionais, se suas escolhas estiverem pautadas na auto-reflexão, na problematização da temática, que são condição que pode ser oferecidas pela escola.

Constatou-se ainda que seria recomendável na escola pesquisada uma melhor interação entre os professores, para aprofundar o estudo dessa temática, dentro das necessidades que vêm sendo demandadas pelos alunos. Assim, os educandos poderiam ser não só melhor informados, mas também auxiliados a libertar-se de representações sociais que ainda contém relações ditadas por insegurança e preconceitos.

Nessa perspectiva, é necessário ressaltar que a escola, vista como espaço potencializado para gerar um conhecimento global, pode propiciar a diminuição, prevenção e

enfrentamento das diversas formas de manifestação da violência, inclusive as relacionadas a relações de gênero e sexualidade, no caso o “ficar”.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.& KNOBEL, M. **Adolescência normal**.10. ed.Porto Alegre: Artes Médicas.

ABRAMOVAY, M. Rua, M. das G. (org).**Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, U.C.B. 2003.88p.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Escolas Inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, U.C.B. 2004.122p.

ABRIC, J.C. De l' importance des representations sociales dans lês problèmes de l'exclusion sociale. In: Abric, J.C (Ed.), **Exclusion soiale, insertion et prevention**. Saint Agne, Érès. 1996, p.11-17.

AFFONSO, L.L. RIBEIRO, P.R.M. **O “Ficar” e o “Rolo”**: provocando o debate sobre as atitudes e relações afetivas dos jovens do início do século XXI. 2006. p.01-08.Mímio.

ALVES, B.M. **Ideologia e feminismo - A luta da mulher pelo voto no Brasil**.Petrópolis:Vozes, 1980.197p.

ARAÚJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo. v.27, n.1. p. 141-160.

ARAÚJO, F.U. **Temas transversais e estratégias de projetos**: São Paulo: Moderna, 2003.112 p.

AZEVEDO, T. **As regras do namoro à antiga**: aproximações socioculturais. São Paulo: Ática, 1986.

BARDIN, L. **L' analyse de contenu**. Paris: PUF, 1986.

BOUDIEU, P. e PASSERON, J. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº.9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL.Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais.**Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.

BUSQUESTS, M. D. et al. **Temas Transversais em Educação – Bases Para Uma Formação Integral.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 2003.198p.

CANDAU, V.M. (Org.) Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2002. p.137-166.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CARIDADE, A. A adolescente e a sexualidade. In: SCHOR, N.; MOTA, M.S.F.; BRANCO, V.C. (ORG.). **Cadernos Juventude, saúde e desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, 1999. v.1. p.206-212

CECCHETTO, F. R. **Violência e estudos de masculinidade.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.248p.

CHAVES, J. C. **“ficar” com individualização:** um estudo sobre um código de relacionamento no Brasil. Dissertação de Mestrado. R.J.Departamento de Psicologia, PUC-Rio, 1993.

CLIMENE & BURALLI. Lesões por queimaduras: a violência em crianças e adolescentes. Disponível em <http://www.uff.br/nepae/objn201camargoetal.htm>Acesso em 12 jan.2005.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise.**Rio de Janeiro: Graal, 1986.

COSTA, J.F. **Sem fraude nem favor:** estudos sobre o amor romântico. 4.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998

COSTA, R. P. DA. **Os Onze Sexos:** as múltiplas facetas da sexualidade humana.São Paulo: Editora Gente, 1994.220p.

DAMACENA, A & ARNALD, E. **Violência no Brasil:** resgate do debate. In: Violência, sociedade e cultura. Caderno Ceris, 2001.

DUPÂQUIER, J. La violence em milieu scolaire. In: **.Education et formation: enfants et adolescents em difficulté.** Paris: Press Universitaire4s de France, 1999.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.

DEBARBIEUX, E. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto.**In: Educação e pesquisa São Paulo 1998.v.27, n.1.p.163-191.

FALEIROS, V. de P. **Estratégias em serviço social.** São Paulo: Cortez, 1997.

FERNANDEZ, M. L.; CASTRO, Y. R; RUA, M.O; RODRIGUEZ, M.D. **Programa Algarismo – Programa Coeducativo de Desarrollo Psicoafectivo y Sexual.** Madrid: Pirâmide, 2004. (Coleccion “Ojos Solares”).

FIGUEIRÓ, M.N.D. **O professor como Educador Sexual:** Interligado formação e atuação profissional. In: RIBEIRO, P.R.M. (Org.) **Sexualidade e educação: aproximações necessárias.**São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 115-151.

FIGUEIRÓ, M.N.D. **“Ficar”:** Reflexões a partir do que pensam alguns professores e alunos do Ensino Médio. 2006. p. 01-22. Mimio.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª. Ed. São Paulo: Moraes, 1980. p.26-88.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.168p.

FREYRE, G. **Casa-grande & Senzala.** Rio de Janeiro: Record, 1992.572p.

FUKUI, L. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, A. (Org.). **Violência e educação.** São Paulo: Cortez, 1992. p.103-124..

GOELLNER, S. V.(org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** Petrópolis.Editora Vozes, 2003.

GOMES, L.F. **O sistema interamericano de proteção dos direitos humanos e o direito brasileiro.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

GOMES, R. **O Corpo e a Rua e o Corpo da Rua: Prostituição Infantil Feminina em Questão.** Tese de Doutorado. FIOCRUZ. Rio de Janeiro. 1994.

GUERRA, V.N.A. e BRUSCHINI, C. **Teoria crítica à família** . In: AZEVEDO, M.A.(Org.). *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.* São Paulo: Cortez, 1991.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade.** Campinas: autores Associados, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** RJ: DP&A, 1997.102p.

ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. In: **Na mira da violência: a escola e seus agentes.** Cadernos Cedes, n.47, dez/1998.

JODELET, D. (org). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. 420p.

JODELET, D. **Représentation Sociale: Phénomènes, Concept et Théorie.** In: S. Moscovici (Org.), *Psichologie Sociale,* Paris, Press Universitaire de France, 1984.

JODELET, D. (Dir.) *Representations sociales: un domaine en expansion.* In: **Les representations sociales.** Paris: Press Universitaire de France, 1989.

JUSTO, J.S. **O “Ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade.** 2006. p.01-21. Mimio.

KNOBEL, M. Normalidade, responsabilidade e psicopatologia da violência na adolescência. In: LEVISKY, D.L.(Org.) **Adolescência e violência.**São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 47-61

KRYNSKI, S. O adolescente e a violência: um processo em busca da identidade. In: LEVISKY, D.L.(Org.) **Adolescência e violência.**São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 41-46.

KUPSTAS, M. **Violência em debate.** São Paulo:Moderna, 1997.

LINS, Carla P. A e SANTIAGO, M.E. Representação Social: educação e escolarização. In: MOREIRA, A.S.P. (org) **Representações Sociais Teoria e Prática**. João Pessoa, PB: Universitária, 2001.463p.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, M.C. Mulher e sexualidade: a profissão docente. In: RIBEIRO, P.R.M. (Org.) **Sexualidade e educação sexual**: apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002. p.97-119

LOYOLA, M.L. (Org.). **A sexualidade nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: URRJ, 1998.

LOURO, G.L. **Produzindo sujeitos masculinos e cristãos**. In: Veiga-Neto (Org.). Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.

LOURO, G.L.at al. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo.Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.192p.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista.7ª ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.179p.

MARTINS, Clélia. **Política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MAZZOTTI, A. J. A.. A abordagem estrutural das representações sociais. In: **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo: EDUC, n.1, p.17-37, dez.2002

MEYER, D. e SOARES, R (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MINAYO, M.C. de S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18ª.Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.80p.

MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 2000. 225 p.

MINAYO, M.C.de S **Violência como indicador de qualidade de vida**. Acta Pauli. Enf. São Paulo, v. 13, 2000.

MOREIRA, A.S.P. OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2ª ed.Cultura e Qualidade. Goiânia: AB, 2000.328p.

MORENO, M. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In BUSQUETS, M. D. e outros. **Temas Transversais em educação**. São Paulo, Ática, 1997.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.45- 65.

MOSCOVICI, S **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404p.

MURARO, R. M.. **A mulher no terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempo, 2000.

NECKEL, J.F. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, G.L.et al. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**.Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.p.53-65.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das Representações Sociais. In: Moreira, A. S. P.(Org.).**Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Universitária, 2001.p.55-87.

NUNES, C. e SILVA, E. **As manifestações da sexualidade da criança**. Campinas: séc XXI, 1997.152p.

ODÁLIA, Nilo. **O que é violência**.São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.94p.

PLACCO, Vera M. N. Representações sociais de jovens sobre violência e a urgência na formação de professores. In : **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação /Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**.São Paulo: EDUC, n 14/15, p. 347-367.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2001.373p.

RANGEL, M. **A pesquisa de representação social:** como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais. Aparecida: Idéias & letras, 2004.72p.

REIS, G. V. e RIBEIRO, P.R.M. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: RIBEIRO, P.R.M. (Org.) **Sexualidade e educação sexual:** apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002. p. 81-96

RIBEIRO, C. **A fala da criança sobre sexualidade humana:** o dito, o explícito e o oculto. Campinas: Mercado das letras, 1996.136p.

RIBEIRO, C. M.T.A. (orgs.). **Adolescências e participação social no cotidiano das escolas.** Campinas: Mercado das letras, 2002.176p.

RIBEIRO, C. **Afinal que paz queremos?** Lavras:UFL, 2004.226p.

RIBEIRO, P. R. M.(Org.). **Sexualidade e Educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.204p.

RIBEIRO, P. R. M.(Org.).**Sexualidade e Educação Sexual:** apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica: Araraquara: Laboratório Editorial da FCL, 2002.140p.

ROBERTS, J.M. **História do mundo.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.867p.

ROCHA, C.R.M.; TASSIANO, C.M.L.M.; SANTANA, J.S.S. Acompanhamento dos adolescentes na família. In: ABEn. **Adolescer:** compreender, atuar, acolher. Brasília: Associação Brasileira de Enfermagem. Ministério da Saúde, 2001.

RODRIGUES, P. **Questões de gênero na infância:** marcas da identidade – Porto Alegre: Instituto Piaget, 2003.148p.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da **teoria.** In SPINK, Mary J. P. (org). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.19-45.

SAFIOTTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: F.P.A.,2004.152p.

SAFIOTTI, H. I. B. VARGAS, M.M.(Orgs.) **Mulher brasileira é assim.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

SANTOS, J. V. T. A violência como dispositivo de excesso de poder. **Sociedade & Estado Departamento de Sociologia** – UnB, v.10. n.2, Jul-Dez, 1995.

SASTRE, G. e FERNANDEZ, T. Como aprender a partir da igualdade de oportunidades. In: BUSQUESTS, M. D. et al. **Temas Transversais em Educação** – Bases Para Uma Formação Integral. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 2003. p.145-198.

SCHAFFEL, S. L. **A identidade profissional em questão**. In: Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2002. p.102-115.

SILVA, R.C.**Orientação Sexual**: possibilidade de mudança na escola.Campinas: Mercado das letras, 2002.128p.

SILVA, S. P. **Considerações sobre o relacionamento amoroso entre adolescentes**. Cad. Cedes, Campinas, v.22, no 57.p.23-43

SOUSA, C. P. de. Estudos de representações sociais em educação. In: **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo: EDUC, n.1, p.285-323, dez. 2002.

SOUSA, C. P. ACOSTA, S.F. Descrição de uma estratégia de composição de instrumentos de pesquisa em representações sociais. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.14, n.26, p/23-43, 2005.

SPOSITO, M. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**: revistas de estudos e pesquisa em educação. São Paulo, n.104, 1998.p.47-100.

SPOSITO, M. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.27, n.1, p.87-103.

TEIXEIRA, M.C.S. e PORTO, M.R.S. Violência, insegurança e imaginário do medo. In: **Na mira da violência**: a escola e seus agentes. Cadernos Cedes, n.47, dez/1998.

WASELFISZ, J. J. (Coor.) **Juventude, violência e cidadania**: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.175p.

VELHO, G. **Mudança, crise e violência**: política e cultura no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,2002.306p.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: Velho, G. Alvito, M. **Cidadania e violências**. RJ: UFRJ/FGV, 2000

ZALUAR, A. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.136p.

APÊNDICE A
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

ESCLARECIMENTO SOBRE O PROJETO DE PESQUISA:
“AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE OS ALUNOS DO 2º CICLO DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA TÊM SOBRE VIOLÊNCIA,
IDENTIDADE E GÊNERO”

O objetivo deste projeto de pesquisa é estudar as idéias, imagens, noções, atitudes (representações sociais) relacionadas à VIOLÊNCIA, IDENTIDADE E GÊNERO junto aos alunos do 2º ciclo (antiga 6ª série).

Para desenvolvermos este trabalho estamos utilizando entrevistas e expressão gráfica. Sua identificação está protegida por um código de acesso exclusivo aos pesquisadores. As entrevistas, de aproximadamente 30 minutos, abordarão temas relacionados às temáticas citadas acima. Sua participação é muito importante para que possamos concluir o projeto em condições satisfatórias. Acreditamos que, apesar de você não receber benefício direto (ou prejuízo), os resultados da pesquisa poderão ajudar na orientação mais adequada dos profissionais que trabalham ou poderão vir a trabalhar na área da educação.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas. As pesquisadoras são a aluna Fátima Aparecida Coelho Gonini e a Profa Dra. Rita de Cássia Pereira Lima (orientadora) vinculadas ao Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Elas podem ser encontradas no endereço da universidade (Rua Onze de Agosto, 479 – Campos Elíseos _ Ribeirão Preto / SP) ou no telefone 016 – 39771025 ou 6361105.

É garantida sua liberdade de retirada do consentimento e mesmo de deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo ou represália de tipo algum.

Também é garantido seu direito à informação sobre os resultados parciais da pesquisa.

A utilização e exploração das respostas deste material serão realizadas de maneira estritamente anônima e unicamente para este projeto de pesquisa.

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da participação e das informações a respeito do estudo: “As representações que os alunos têm sobre a violência, identidade e gênero através da **“Teoria das Representações Sociais”** em uma Escola da Rede Pública”.

Ficam claros para mim quais são os propósitos do estudo e os procedimentos a serem utilizadas.

Ficou claro também que minha participação é isenta de qualquer tipo de prejuízo financeiro, assim como não haverá remuneração nem vantagem de espécie alguma.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

_____ data

Assinatura do Participante

_____ data

Assinatura do Responsável

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante do estudo.

Mestranda Fátima Ap. Coelho Gonini

Profa Dra . Rita de Cássia Pereira Lima

APÊNDICE C
ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Eu gostaria que você me falasse um pouco dessa escola[...] como você veio estudar aqui[...] o que você acha dela de uma maneira geral[...]

O que você acha do bairro onde essa escola está?

Como é a sua relação com os alunos daqui dessa escola?

O que te vem em mente quando a gente fala em violência ?

Você acha que existem muitos tipos de violência? Você poderia me dar exemplos?

Quais tipos de violência acontecem aqui nessa escola?

Você acha que os alunos cometem algum tipo de violência? Quais?

A palavra “gênero” te diz alguma coisa?

Como você vê a diferença entre sexo masculino e feminino?

O que você pensa sobre “ficar”? Já ficou com alguém?

O que você acha sobre os meninos brigarem por causa das meninas? E meninos brigarem por meninas?

Você já brigou ou presenciou alguma briga por esse motivo?

A palavra “identidade” te diz alguma coisa?

De que grupos ou pessoas você se sente mais próximo, aqui na escola ou na vida, de uma maneira geral?

Quando chega um aluno (a) transferido de outra escola como você reage?

Onde você aprende sobre esses temas que nós conversamos (violência, identidade, diferenças de gênero)?

A escola proporciona discussões e/ou atividades sobre essas questões que nós conversamos (violência, identidade, diferenças de gênero)?

Como são essas discussões e/ou atividades?

Você acha que está faltando alguma coisa na escola para ajudá-lo a lidar com essas questões?

APÊNDICE D
DADOS PESSOAIS

NOME _____ IDADE _____

Tempo que estuda nesta escola _____

Nome do pai _____

Nome da mãe _____

Número de irmãos por parte do pai _____

Número de irmãos por parte da mãe _____

Número de irmãos por parte de pai / mãe _____

Número de pessoas que moram na casa _____

CASA :

própria

alugada

cedida

MORA COM :

Pai /mãe

Padrasto / mãe

Pai / madrasta

Profissão do pai / padrasto _____

Profissão da mãe / madrasta _____

ESCOLARIDADE DO PAI :

Ensino fundamental (1ª a 8ª série)

Ensino médio

Ensino superior (faculdade)

ESCOLARIDADE DA MÃE :

Ensino fundamental (1ª a 8ª série)

Ensino médio

Ensino superior (faculdade)

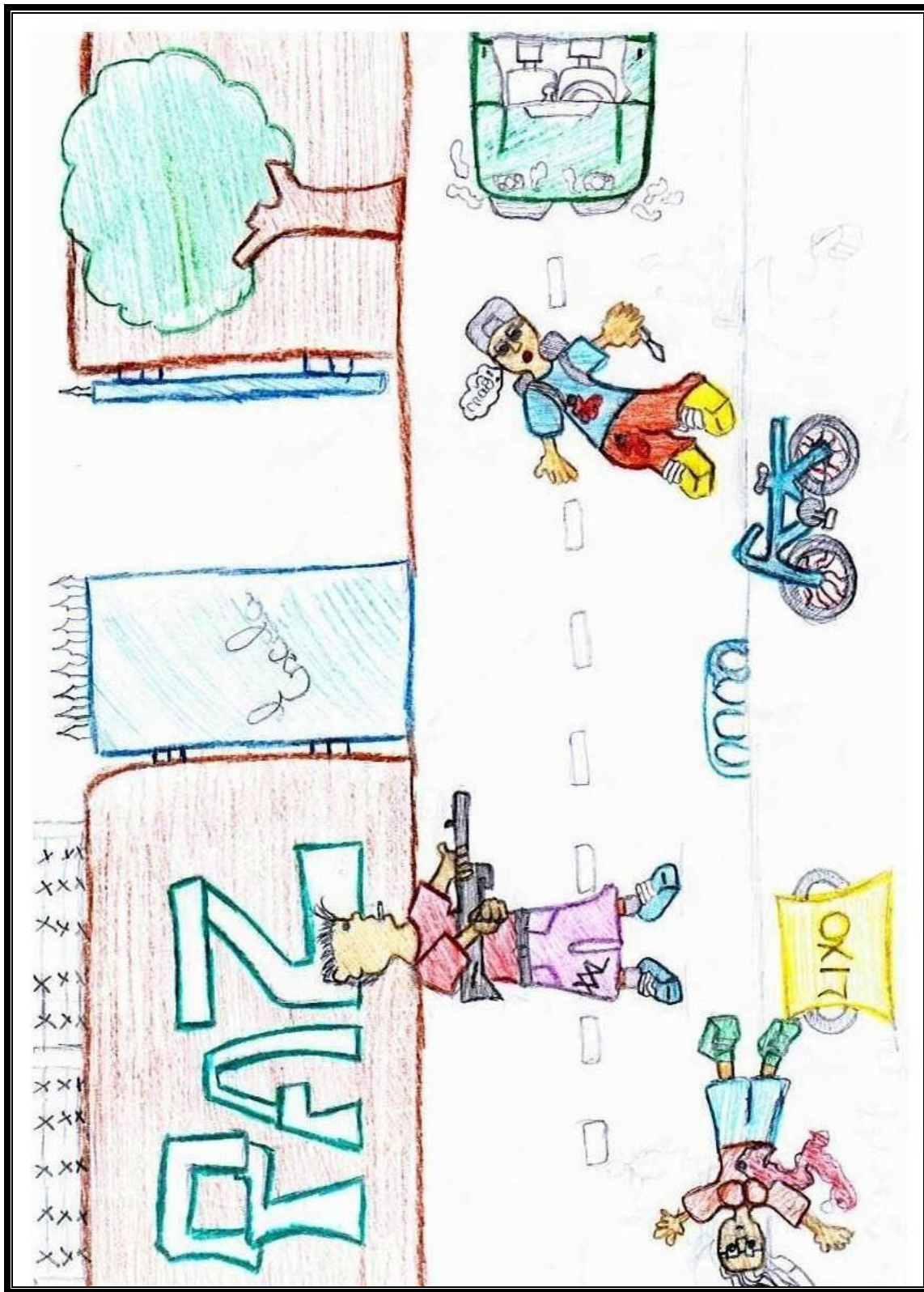
O aluno (a) faz alguma atividade ? _____ Qual _____

Tem irmãos mais velhos que trabalha ? _____

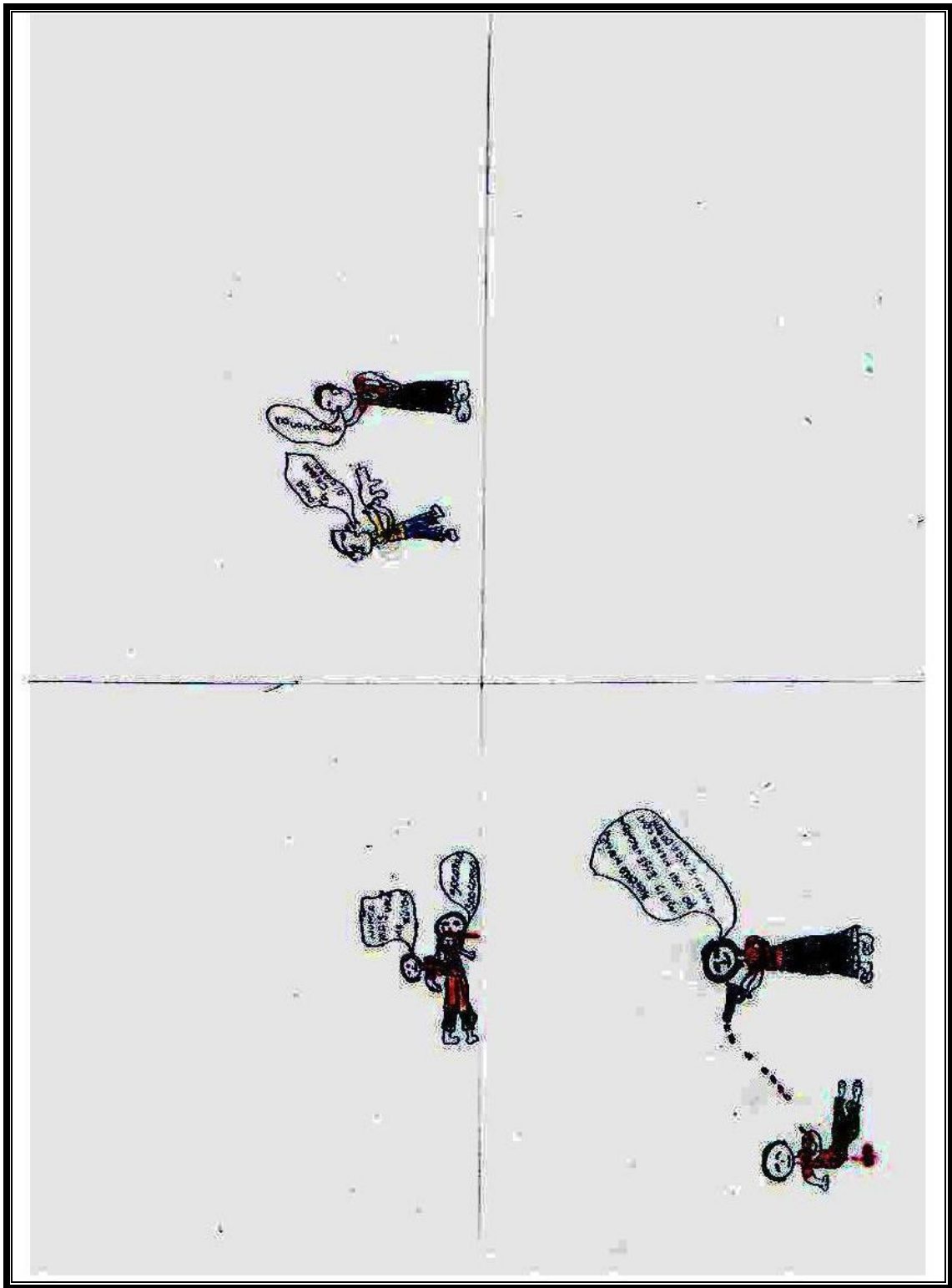
Quantos Em que ? _____

Religião _____

Praticante _____ Não Praticante _____

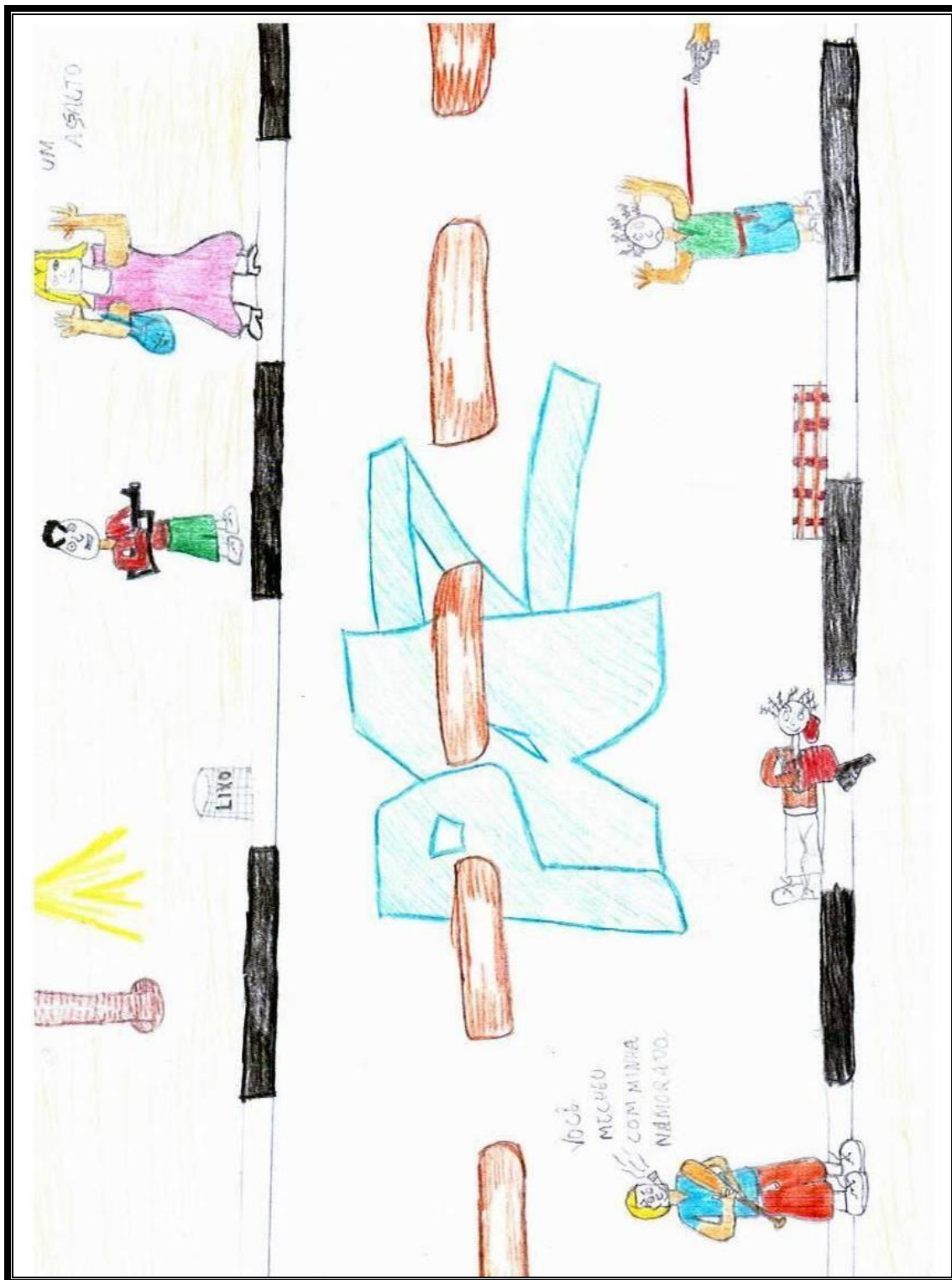


APÊNDICE E - S 1

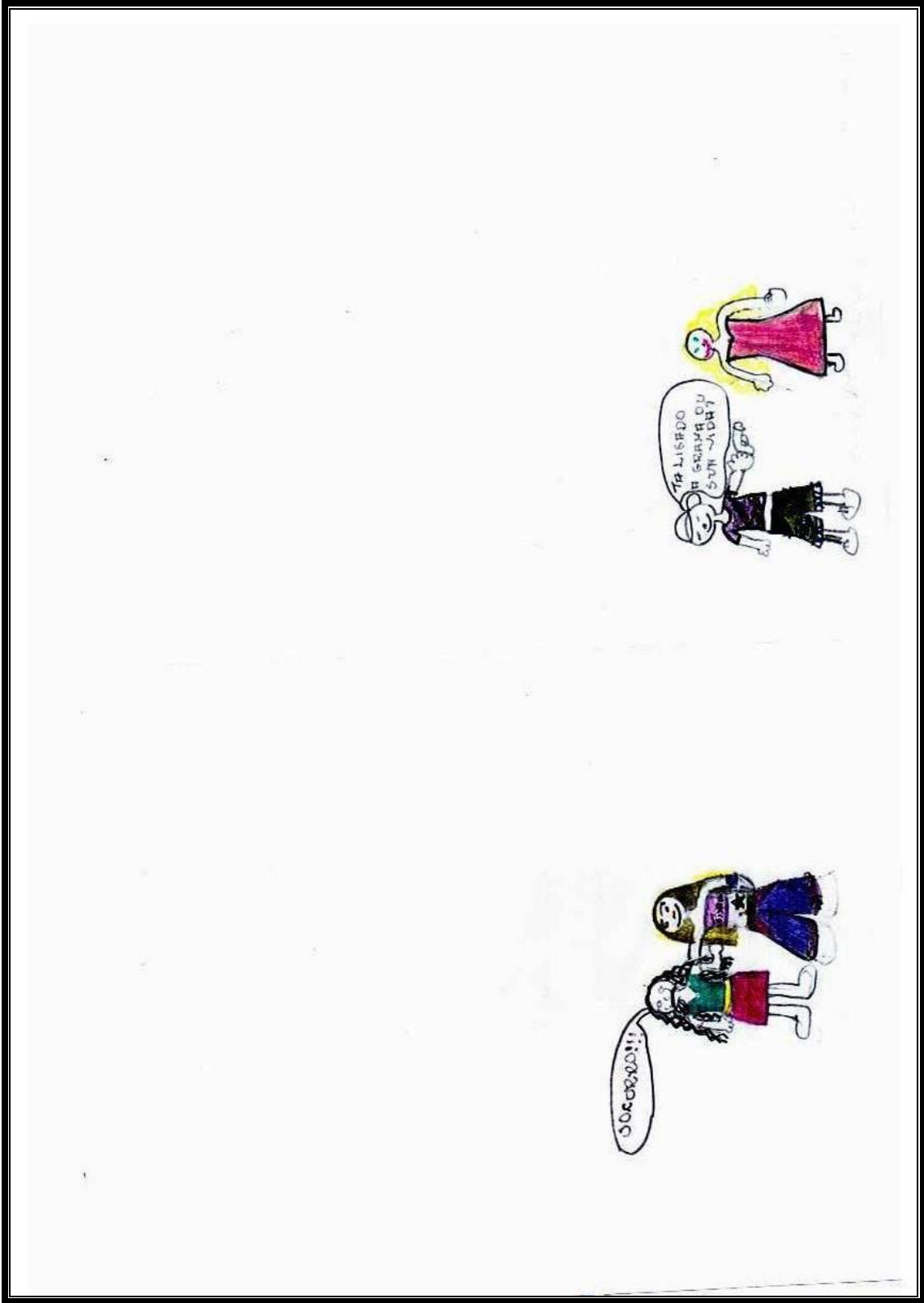


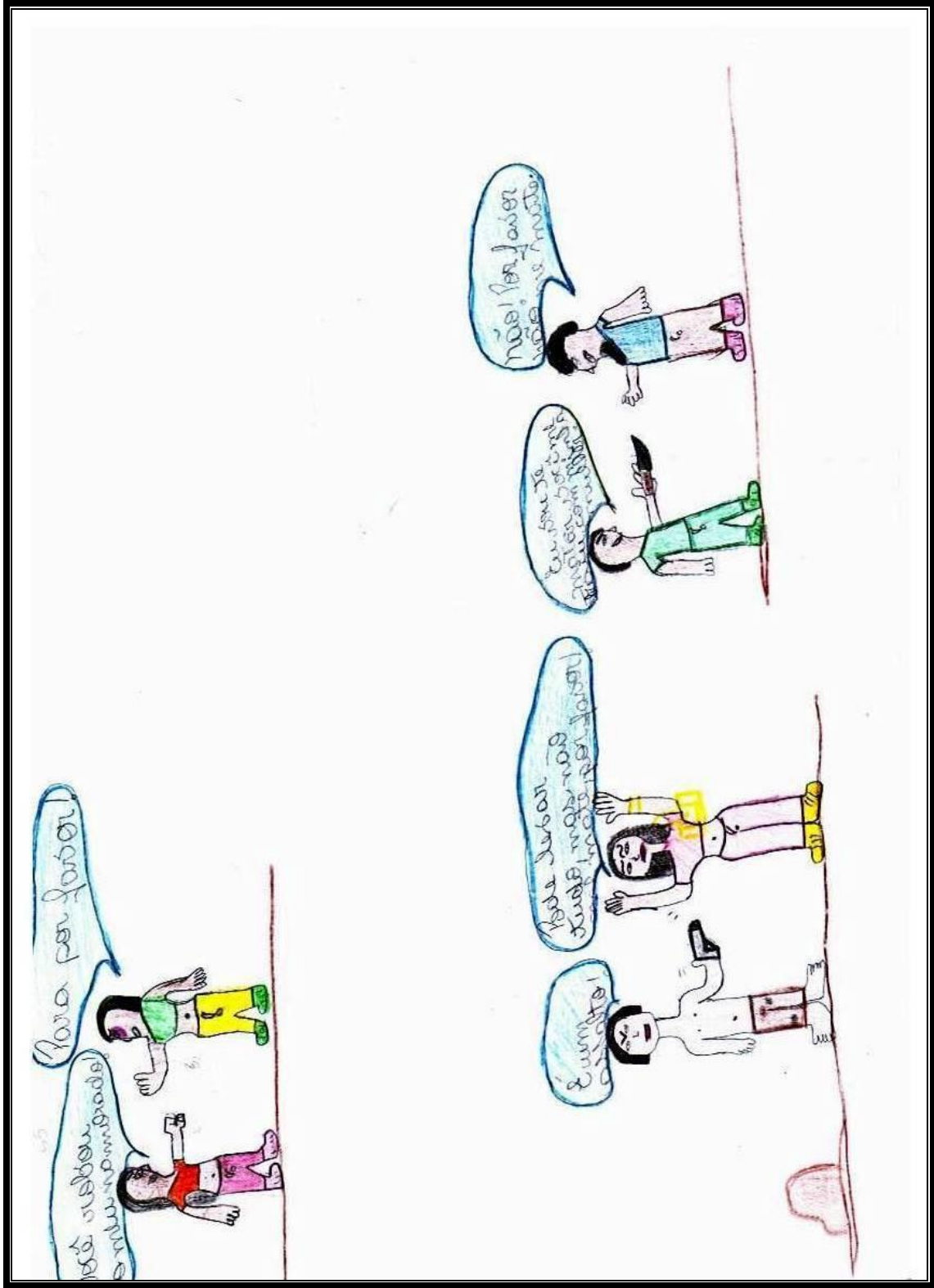
APÊNDICE F - S 2



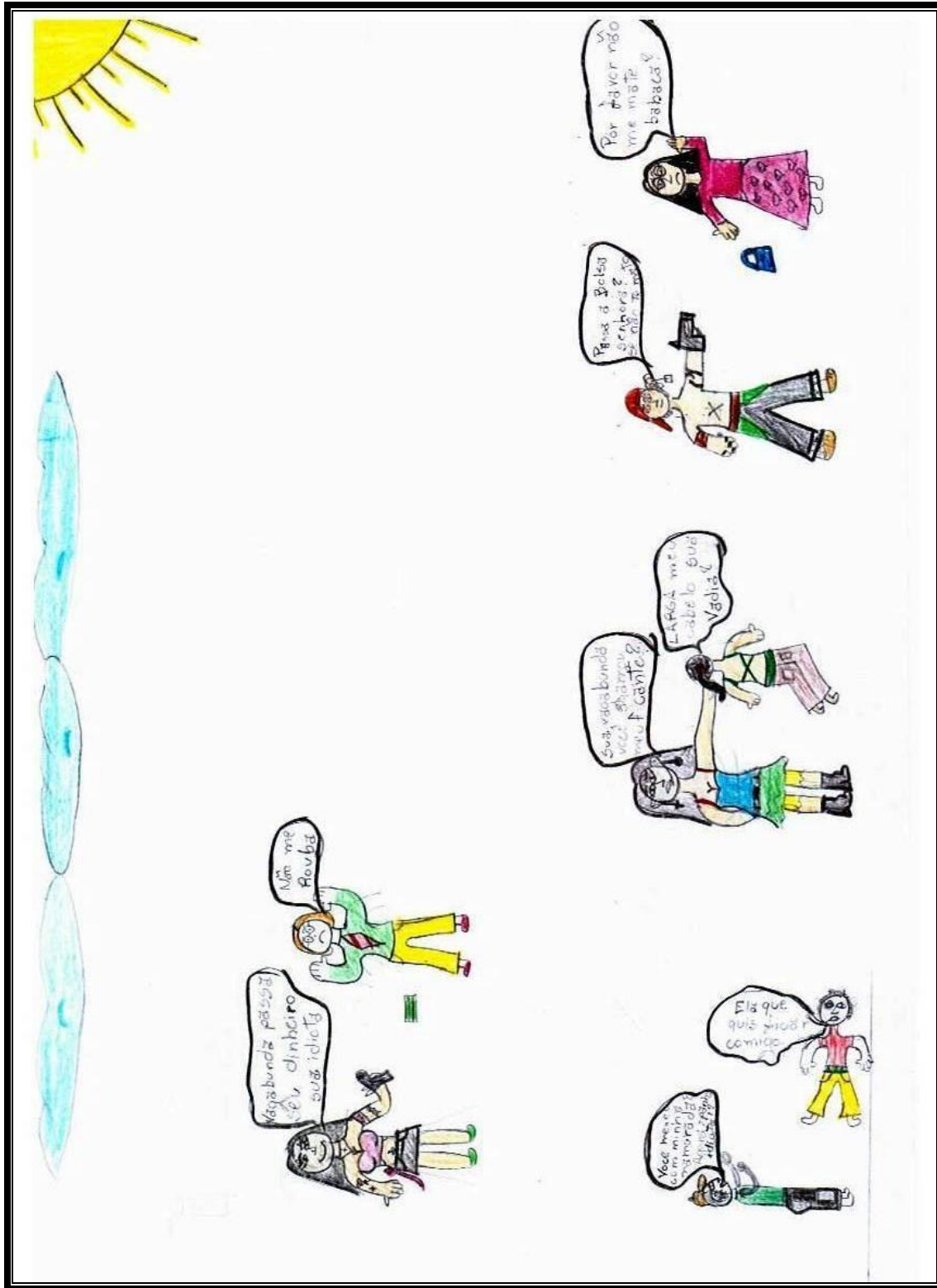


APÊNDICE H - S 4

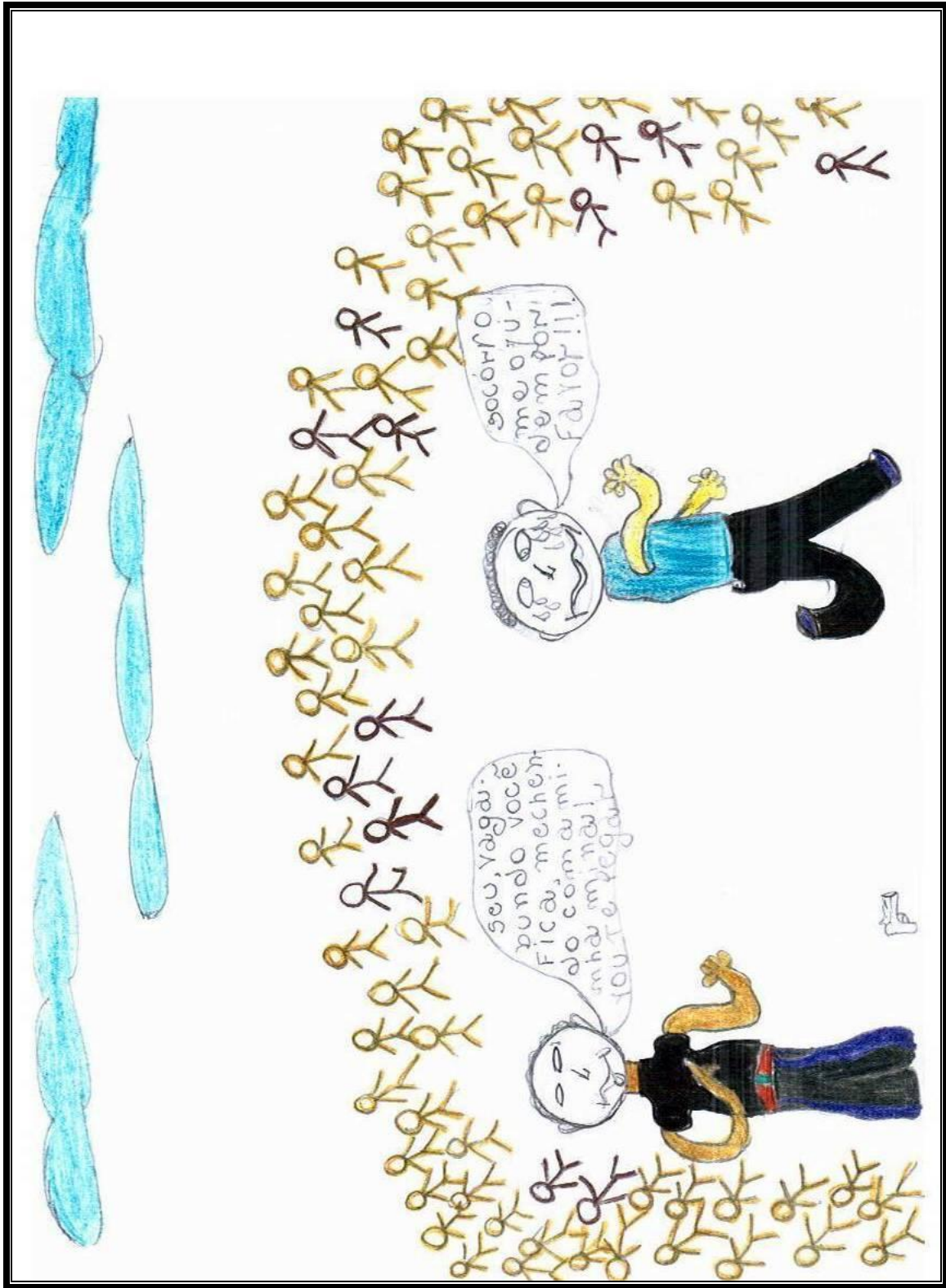




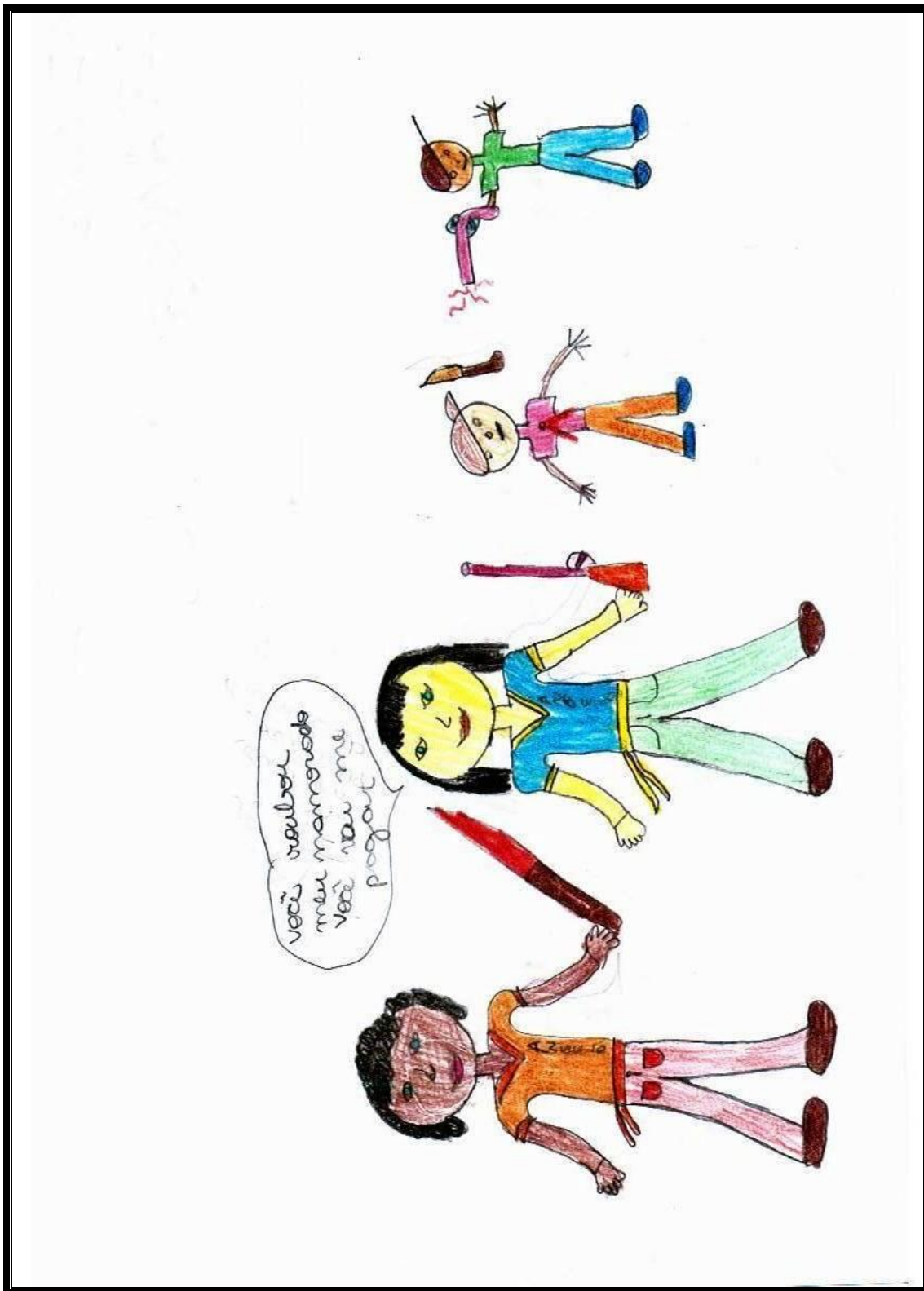
APÊNDICE J - S 6

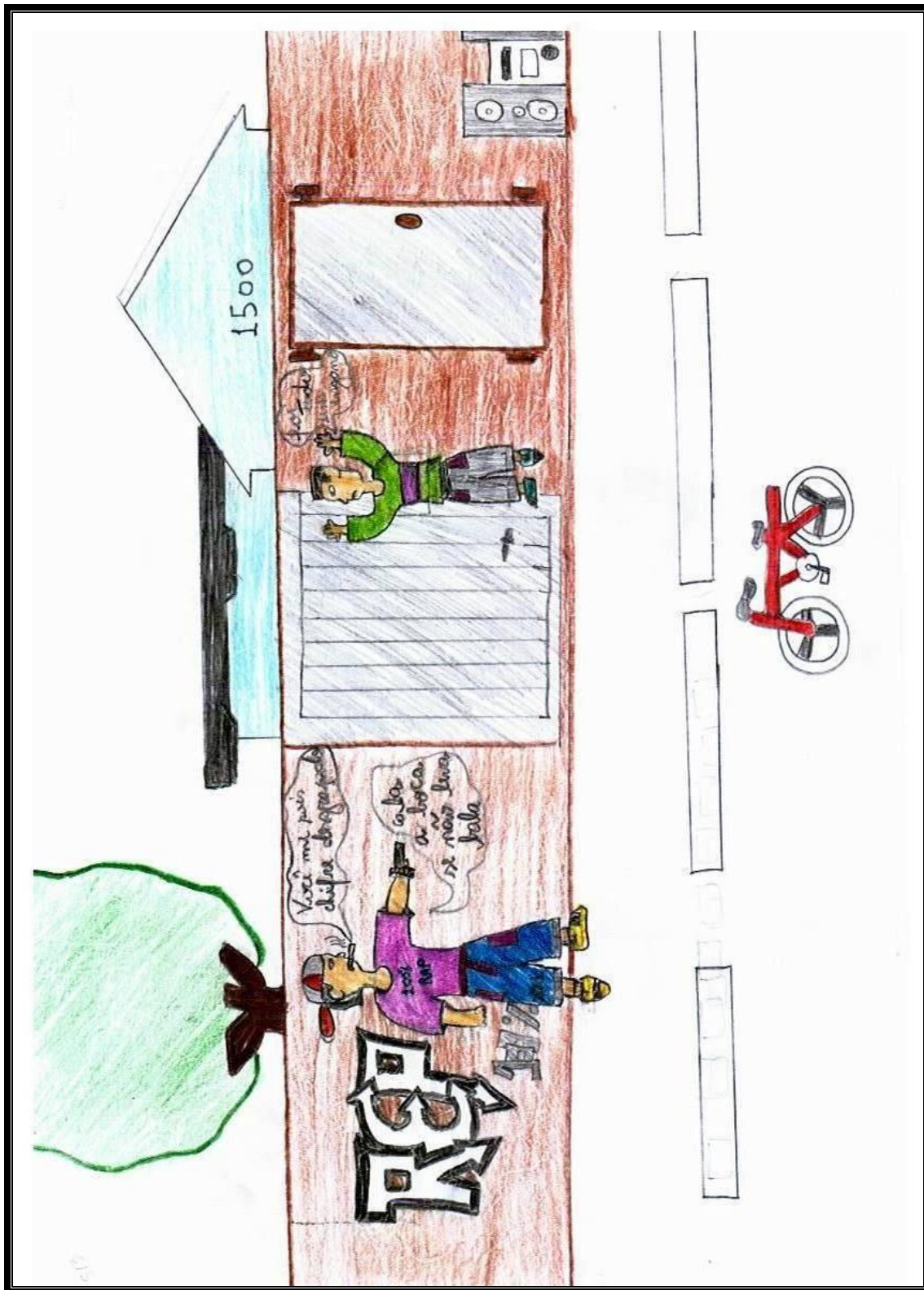


APÊNDICE L - S 7



APÊNDICE M - S 8

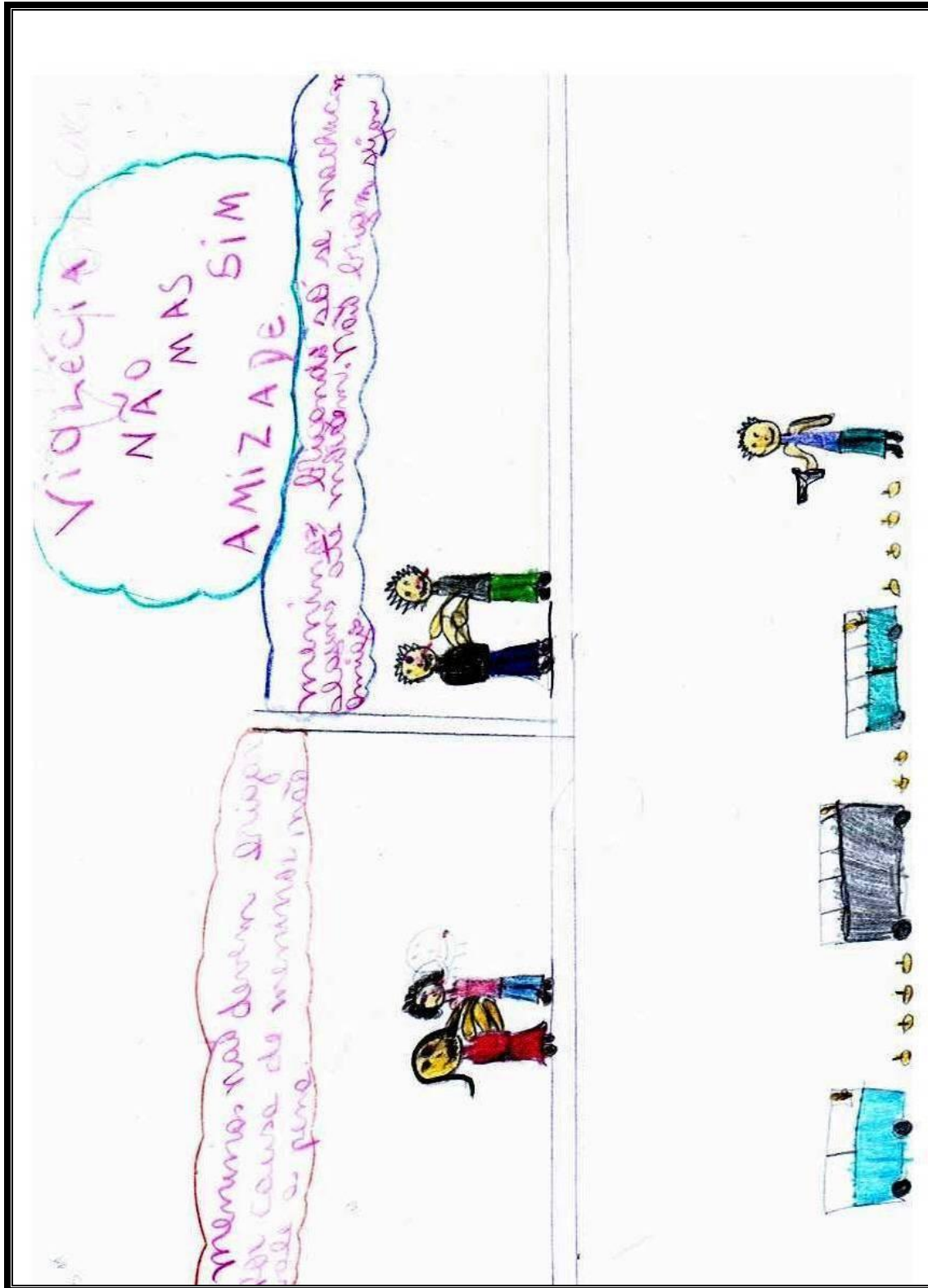




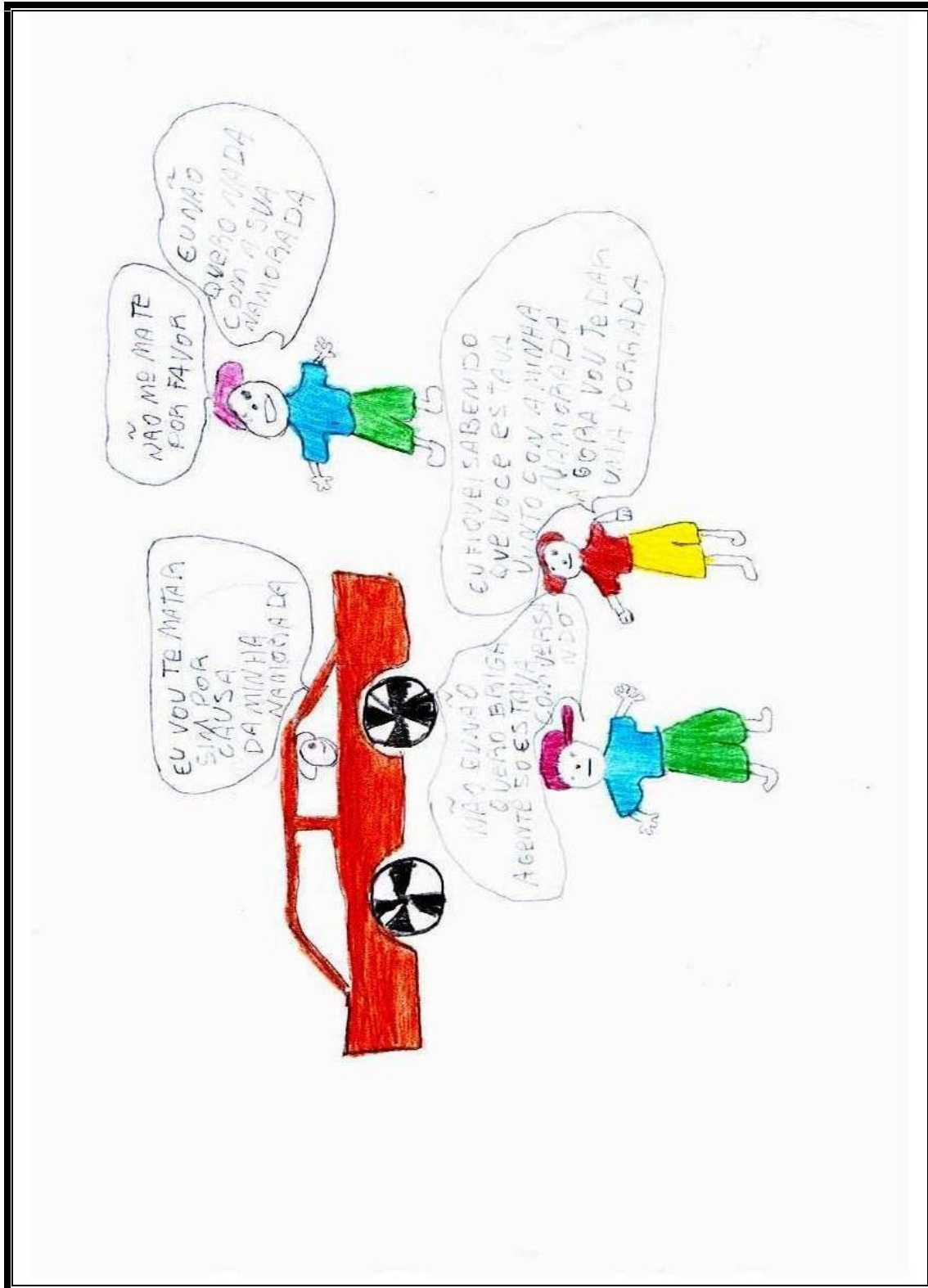
APÊNDICE O - S 10



APÊNDICE P - S 11



APÊNDICE Q - S 12



APÊNDICE R - S 13

