

KÁTIA REGINA PUPO

Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof. Dra. Valéria Amorim A. Araújo

São Paulo

2007

Kátia Regina Pupo

Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof. Dra. Valéria Amorim A. Araújo

Aprovada em _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho a Iê, Branca e Neti,
mulheres-guerreiras que cuidam
para que outras mulheres possam voar.

AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer outra pessoa, agradeço à Prof. Dra. Valéria Amorim Arantes que foi suporte companheiro e indispensável para as inquietações e possibilidades deste trabalho. Com sua sensibilidade e competência acadêmica soube corrigir rotas e apontar caminhos. Agradeço por resgatar em mim a fé no papel da afetividade nos processos de aprendizagem e por acreditar num ideal de felicidade possível que precisa ser buscado. Finalmente, agradeço a Valéria por saber que os estados de ânimo são fundamentais nos processos e, como poucas pessoas, por ser capaz de estimular e encorajar o outro a enfrentar desafios.

À Iê, sempre disponível companheira, que cuidou com carinho de minha casa e de meus queridos, enquanto eu me dedicava a este trabalho, sem sua presença em minha vida não teria sido possível concluí-lo.

À Joana, irmã e amiga querida, que mesmo de longe, foi uma especial interlocutora e, nos momentos finais desta investigação, contribuiu ainda mais com sua sabedoria e estímulo.

Agradeço aos meus muito amados, Luiza e Beto, a paciência com minha impaciência, a tolerância com minhas ausências físicas e afetivas durante esses anos de trabalho e por serem minha luz.

À Regina e Flávio, amigos, cujo entusiasmo pela vida acadêmica e apreço pela polêmica, foram motores de minha adesão ao desafio de enfrentar um trabalho de investigação.

Agradeço a Ana Klein que encurtou tantos processos.

Gostaria também de agradecer as meninas, Ciça, Claudia, Duca, Marília e Vivian, queridas amigas, companheiras na lida feminina, pelas discussões sempre instigantes e pelos momentos de descontração e alegria.

Gostaria de exprimir minha profunda gratidão aos meus pais, Messias e Gegé, que sempre acreditaram em mim, estimularam, abriram e mantiveram abertas portas preciosas.

Por fim, gostaria de agradecer especialmente a todos aqueles e a todas aquelas que de alguma forma compartilharam comigo a elaboração deste trabalho, espero que ele seja digno da confiança e das promessas que fez.

“Sem um esforço para conceber novas formas de relações familiares, novas modalidades de relações afetivas, sexuais e amorosas; novos estilos de convivência e sociabilidade; novas atitudes diante do progresso científico-tecnológico; novas posturas diante da transmissão do saber e da tradição cultural democrático-humanista que a nossa, dificilmente poderemos produzir o encantamento necessário à paixão transformadora capaz de restituir à figura do próximo sua dignidade moral.”

Jurandir Freire Costa

RESUMO

PUPO, K.R. **Práticas de violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**, 2007. 242 f. Tese (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

O presente trabalho investiga as representações que alunas e alunos têm sobre a *violência moral*, no contexto escolar. Entendemos *violência moral* como as pressões psicológicas presentes nas relações interpessoais entre os estudantes, que incluem as humilhações, xingamentos, as ameaças, a exclusão, as perseguições sistemáticas dentro de uma situação desigual, ainda que circunstancial, de poder. Há uma região de intersecção na acepção de violência moral que assumimos e os conceitos de *incivilidade*, *micro-violências* e *bullying* também abordados neste trabalho.

No estudo dessas representações, buscamos compreender o universo das relações no interior da escola e, particularmente, das relações entre meninos e meninas em sua interface com o fenômeno da violência moral.

Este trabalho utilizou como parâmetro de análise teórica e metodológica a *Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento* e foi desenvolvido em dois âmbitos diferentes e complementares: análise do referencial teórico e pesquisa de campo.

Nossa amostra foi composta por noventa e seis adolescentes, sendo quarenta e oito meninas e quarenta e oito meninos, de 7ª série do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, estudantes de uma escola pública e de uma escola privada, ambas localizadas na zona sul em São Paulo.

Utilizamos como instrumento a resolução de conflitos numa cena do cotidiano escolar envolvendo violência moral. Com objetivo de investigar as possíveis diferenças entre meninas

e meninos, o instrumento teve duas versões diferentes para ser apresentado a estudantes de cada um dos sexos. A aplicação das questões, a partir da leitura da cena, foi realizada em um único encontro com cada um dos grupos de sujeitos.

Encontramos diferenças significativas nas representações femininas e masculinas em relação ao fenômeno da violência moral, especialmente no que diz respeito à percepção da ação esperada do sexo oposto nessas situações. Esse resultado nos intima a uma reflexão cuidadosa a respeito da forma como temos orientado nossos alunos e alunas no manejo de situações conflitivas, bem como, nos convida a rever arraigadas condutas sexistas, que reforçam os estereótipos de gênero construídos social e historicamente, em nossa prática educativa no interior da escola.

Palavras-chave: violência moral, gênero, *bullying*, resolução de conflitos.

ABSTRACT

PUPO, K.R. **Practices of moral violence inside school: an exploratory study of the representations of the phenomenon from the perspective of gender**, 2007. 243 pages. Dissertation (Master of Science), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

The present work investigates the representations which female and male students have about *moral violence*, inside the school environment. We understand as *moral violence* the psychological pressures present within the interpersonal relationships among the students, which include humiliations, cursing, threats, exclusion, systematic persecutions within an unbalanced situation of power, even if circumstantial. There is a point of intersection of the concept of *moral violence*, which we work with, with the concepts of incivilities, microviolences and bullying, also dealt with within this work.

In the study of these representations, we have tried to understand the universe of the relationships within the school and, particularly, of the relationships between girls and boys in their interface with the moral violence phenomenon.

This work has used as its parameter of theoretical and methodological analysis the *Theory of the Organizing Models of Thinking* and it was developed into two different and complementary ambits: analysis of the theoretical references and field research.

Our sample consisted of ninety-six teenagers, forty-eight girls and forty-eight boys, from the 7th grade of the Elementary School and from the 2nd grade of Secondary School, students from a state school as well as from a private school, both schools situated in the southern region of São Paulo city.

We have used as instrument of data collection the resolution of conflicts in an ordinary daily school scene, involving moral violence. With the objective of investigating the possible

differences between girls' and boys' representations, the instrument had two different versions to be presented to the students of each of the sexes. The application of the questions, based on the understanding of the scene, was accomplished in a single meeting with each of the groups of subjects.

We have found significant differences between female and male representations in relation to the phenomenon of moral violence, especially those concerned with the perception of the action expected from the opposing sex in such situations.

This result impels us towards a careful consideration for the way in which we have been orientating our female and male students in dealing with conflicting situations. Furthermore, it invites us to reconsider deep-rooted sexist behavior, which reinforces the stereotypes of gender – which are socially and historically built - in our educational practices within the school.

Key-words: moral violence, gender, bullying, conflict resolution.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Amostra de estudantes participantes da pesquisa	91
Tabela 2 Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 1	108
Tabela 3 Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 2	120
Tabela 4 Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 3	130
Tabela 5 Distribuição dos sentimentos por categoria – Questão 1	146
Tabela 6 Sentimentos que denotam auto-imagem negativa - Questão 1	148
Tabela 7 Tabela síntese de sentimentos que denotam auto-imagem negativa - Questão 1	149
Tabela 8 Tabela síntese da distribuição dos sujeitos por categorias – Questão 2	163
Tabela 9 Tabela síntese do cruzamento das questões 1 e 2 por categorias	165

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	132
Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 1	
Gráfico 2	133
Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 1	
Gráfico 3	134
Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 1 – Gênero	
Gráfico 4	136
Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 1 – Gênero	
Gráfico 5	137
Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 1 – Tipo de escola	
Gráfico 6	139
Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 1 – Tipo de escola	
Gráfico 7	141
Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 1 – Faixa etária	
Gráfico 8	143
Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 1 – Faixa etária	
Gráfico 9	145
Distribuição dos sujeitos por categorias – Questão 1	
Gráfico 10	151
Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 2	
Gráfico 11	152
Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 2	
Gráfico 12	153
Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 2 – Gênero	
Gráfico 13	154
Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 2 – Gênero	
Gráfico 14	156
Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 2 – Tipo de escola	

Gráfico 15	158
Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 2 – Tipo de escola	
Gráfico 16	159
Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 2 – Faixa etária	
Gráfico 17	161
Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 2 – Faixa etária	
Gráfico 18	162
Distribuição dos sujeitos por categorias de ação – Questão 2	
Gráfico 19	164
Distribuição dos sujeitos por categorias de ação – Questão 2 - Gênero	
Gráfico 20	166
Distribuição percentual de sentimentos – Categoria A – Ações agressivas	
Gráfico 21	167
Distribuição percentual de sentimentos – Categoria B – Submissão	
Gráfico 22	168
Distribuição percentual de sentimentos – Categoria C – Ações não-agressivas	
Gráfico 23	170
Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 3	
Gráfico 24	172
Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 3	
Gráfico 25	173
Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 3 – Gênero	
Gráfico 26	175
Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 3 – Gênero	
Gráfico 27	176
Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 3 – Tipo de escola	
Gráfico 28	178
Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 3 – Tipo de escola	
Gráfico 29	179
Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 3 – Faixa etária	
Gráfico 30	181
Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 3 – Faixa etária	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO	
1. 1. VIOLÊNCIA	18
1.1.1 O conceito de violência	18
1.1.2 O pensamento de Hannah Arendt	21
1.1.3 A perspectiva de Yves Michaud	25
1.1.4 Estudos sobre violências nas escolas	28
1.1.5 Violência escolar	37
1.1.5.1 Incivildades	40
1.1.5.2 Bullying	45
1.1.5.3 Relações de poder	48
1.1.5.4 Violência moral	54
1.2.GÊNERO	56
1.2.1 Gênero como categoria de análise	56
1.2.2 Relações de gênero e escola	63
1.2.3 Gênero e desenvolvimento moral	67
1.3. TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO	73
1.3.1 Origens da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento	73
1.3.2 Modelos mentais	74
1.3.3 As bases piagetianas da Teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento	77
1.3.4 Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento	82

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	
2.1. PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS	88
2.2. AMOSTRA	90
2.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	91
2.4. DESCRIÇÃO DOS MODELOS ORGANIZADORES	96
2.4.1. Descrição dos modelos organizadores relativos à questão 1	96
2.4.1.1 Apresentação parcial de resultados relativos à questão 1	108
2.4.2. Descrição dos modelos organizadores relativos à questão 2	109
2.4.2.1. Apresentação parcial de resultados relativos à questão 2	120
2.4.3. Descrição dos modelos organizadores dos sujeitos relativos à questão 3	121
2.4.3.1. Apresentação parcial de resultados relativos à questão 3	130
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	
3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS À QUESTÃO 1	131
3.1.1. Gênero	134
3.1.2. Tipo de Escola	137
3.1.3. Faixa Etária	141
3.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS À QUESTÃO 2	151
3.2.1. Gênero	153
3.2.2. Tipo de Escola	156
3.2.3. Faixa Etária	159
3.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS AO CRUZAMENTO DAS QUESTÕES 1 E 2	165
3.4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS À QUESTÃO 3	170
3.4.1. Gênero	175
3.4.2. Tipo de Escola	176
3.4.3. Faixa Etária	179

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
4.1 INTRODUÇÃO	186
4.2 ANÁLISES E CONCLUSÕES SOBRE A QUESTÃO 1	192
4.3 ANÁLISES E CONCLUSÕES SOBRE A QUESTÃO 2	199
4.4 ANÁLISES E CONCLUSÕES SOBRE A QUESTÃO 3	210
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
REFERÊNCIAS	222
ANEXOS	229

INTRODUÇÃO

Há muito tempo trabalhando em educação, senti-me desafiada a procurar, através de um trabalho acadêmico de investigação, algumas respostas para inquietações que foram surgindo e suas inevitáveis ressonâncias no meu fazer cotidiano dentro da escola.

Estar imersa no universo escolar sempre impõe limites para o olhar e a escuta das relações entre os que ali convivem e essas restrições são ainda agravadas pelo próprio lugar que ocupo na instituição: a coordenação. Porém, foi a partir das experiências vividas no dia a dia neste lugar que um tema foi se impondo como indagação e como objeto de pesquisa.

No início de 2003, uma experiência de violência moral presenciada, e com conseqüências bastante graves para todos os envolvidos, gerou a necessidade de uma intervenção educativa junto ao alunado. Quando iniciamos a discussão sobre o tema com os (as) estudantes, fui surpreendida pela afirmação de que *excluir, humilhar, expor* e todas as variantes destas atitudes eram consideradas pela maioria dos alunos e alunas experiências inevitáveis no interior da escola e, mais, que não havia nada que pudesse ser feito. Essa experiência, aliada a um forte sentimento de impotência diante de casos que pude acompanhar, fomentou em mim o desejo de aprofundar os estudos do tema da violência moral.

Um tema por si só difícil que ganhou uma dimensão privilegiada e com a qual não teria me confrontado, por aumentar ainda mais o desafio que teria pela frente, se não tivesse sido levada pelas “pistas” que os alunos e alunas participantes deste estudo nos ofereceram à reflexão.

Ao definir a amostra de estudantes sobre cujas representações nos debruçaríamos no percurso desta investigação, tínhamos em mente três vertentes analíticas possíveis: faixa

etária, nível socioeconômico e gênero. De posse dos resultados obtidos através da aplicação do instrumento de pesquisa, uma das vertentes tomou a primazia sobre as demais: o gênero. Portanto, uma indicação empírica das diferenças de gênero manifesta nas respostas das alunas e alunos precedeu o uso do gênero como categoria principal de análise neste estudo. Por esse motivo, há em nosso quadro teórico um espaço dedicado especialmente a esse recorte. Cabe-nos, igualmente, reafirmar que durante nosso estudo não renunciamos às demais perspectivas de discussão do problema, como se verá mais adiante.

Acreditamos que o estudo da violência moral pela perspectiva de gênero é importante para compreender as inegáveis e imensas desigualdades entre homens e mulheres presentes na sociedade em geral e, quiçá, contribuir no combate do sexismo presente na escola, em particular.

Além de uma boa dose de cautela para lidar com temas tão complexos, foi necessário aprofundar estudos em diversas áreas do conhecimento. Assim, iniciamos, no primeiro capítulo desta investigação, o estudo teórico da violência no âmbito escolar e suas interfaces com outros conceitos: *bullying*, intimidação e incivildades, assim como a delimitação mais precisa possível do próprio conceito de violência moral.

Em seguida, dedicamos uma parte importante de nosso trabalho à apresentação do conceito de gênero, sua gênese e desenvolvimento, suas implicações nas práticas pedagógicas cotidianas. Adentramos teoricamente no campo dos estudos da moral, convidadas pelo instigante debate sobre as diferenças nos juízos morais femininos e masculinos e a esse aspecto dedicamos algumas páginas neste trabalho.

Ainda construindo nosso quadro de referencial teórico, no primeiro capítulo, apresentamos a Teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento, que nos serviu de parâmetro de investigação e análise das respostas dos (as) estudantes neste trabalho.

No capítulo dois, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa, os objetivos que nos propúnhamos alcançar e os procedimentos metodológicos adotados. Neste capítulo ainda, descrevemos os modelos organizadores de pensamento que os alunos e alunas aplicaram nas respostas que deram às questões apresentadas sobre o fenômeno da violência moral.

O capítulo três foi dedicado à apresentação dos resultados, gráficos e tabelas, que foram organizados de acordo com os critérios que estabelecemos de gênero, faixa etária e nível socioeconômico.

Finalmente, o capítulo quatro foi destinado às análises e discussões dos dados encontrados, a partir do arcabouço teórico que dá sustentação a essa investigação. No capítulo cinco, fazemos nossas considerações finais.

Esta investigação, por sua pequena amostra de estudantes, propiciou o aprofundamento minucioso da análise das respostas em busca dos modelos organizadores de pensamento aplicados pelos sujeitos diante de uma situação de violência moral. Acreditamos que nossas reflexões propõem explicações que precisam ser testadas e revistas por estudos mais amplos do tema, mas trazem conclusões interessantes, assim como inevitáveis novos questionamentos.

Acreditamos que, somente através de uma melhor compreensão das representações e ações de meninos e meninas diante do fenômeno da violência moral, poderemos conseguir elaborar, no devido tempo, estratégias educativas significativas capazes de promover um desenvolvimento pessoal e coletivo que nos leve a experiências de relações interpessoais mais justas, equilibradas e, por que não, mais felizes. Tenho a esperança de que este trabalho possa, sobretudo em seus efeitos, contribuir para tanto.

CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO

1.1. VIOLÊNCIA

A elaboração de um quadro teórico que discorra a respeito do tema da violência é uma tarefa complexa como o é a própria definição conceitual do termo. Quaisquer que sejam as acepções assumidas, elas serão sempre polêmicas e todos os termos utilizados serão passíveis de contestação, dependendo de quem os define ou em relação a quem ou a que estão submetidos. Será, portanto, necessário iniciar a elaboração do arcabouço teórico que dará sustentação ao nosso trabalho, percorrendo um trajeto que inclui a elucidação do conceito de violência e o necessário recorte da violência escolar. Igualmente de grande importância será a revisão de estudos sobre o fenômeno realizados no Brasil nas últimas décadas.

1.1.1. O conceito de violência

Diferentes disciplinas têm promovido esforços no sentido de explicar esse fenômeno tão presente no cotidiano da experiência humana: as ciências sociais, a psicologia, a economia, a antropologia, a ciência jurídica, etc.

“A dificuldade conceitual [...] decorre de várias razões, entre as quais mencionaria, como um primeiro aspecto, o fato de a violência ser um fenômeno empírico antes do que um conceito teórico. Retirado diretamente da realidade social que descreve, o conceito tem sido de tal forma apropriado pelo senso comum, pela política, pela mídia ou por vários outros campos que não o científico, que sua reapropriação acadêmica carece de uma explicitação dos sentidos nos quais é utilizado” (Porto, 2002, p.153).

Dessa forma, para superar a observação do fenômeno na realidade social, deixando os limites impostos pela via de análise do senso comum, vamos, nas próximas páginas, fazer um

retrospecto de alguns dos principais trabalhos realizados sobre o tema, o que possibilitará uma aproximação com a definição do conceito de violência como objeto de análise teórica que orientará nosso trabalho.

Conquanto seja um caminho habitual para aqueles que se propõem conhecer a definição de um conceito, abriremos mão da consulta ao dicionário comum. Esse recurso, por sua necessidade de apresentar os significados de um vocábulo em suas várias acepções, dilatária o conceito sem apontar caminhos seguros e não nos ofereceria a necessária profundidade num trabalho acadêmico. Assim, investiguemos, num primeiro movimento, um dicionário específico que possa tratar do termo com uma especificidade maior.

Encontramos no *Dicionário de Política* (Bobbio et al., 1983) uma referência importante que atende, por hora, nosso objetivo. Antes de nos aventurarmos em sua leitura, no entanto, precisamos considerar cuidadosamente a advertência que nos coloca o autor em sua introdução:

“A maior parte dos termos usados no discurso político tem significados diversos. Essa variedade depende, tanto do fato de muitos termos terem passado por uma longa série de mutações históricas, [...] como da circunstância de não existir até hoje uma ciência política tão rigorosa que tenha conseguido determinar e impor, de modo unívoco e universalmente aceito, o significado dos termos habitualmente mais utilizados”.(Bobbio, 1983).

Será esse, portanto, nosso primeiro pressuposto na elaboração do ancoradouro teórico desta pesquisa: considerar o significado de violência no contexto histórico e cultural a partir do qual se realiza a análise, considerando o *status* de quem fala, a proveniência do autor e a parcialidade resultante deste *locus*.

Stoppino (1983), autor do verbete violência no referido dicionário, inicia sua definição entendendo como violência a intervenção física voluntária de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou também contra si mesmo), geralmente à revelia deste, com objetivo de destruir, ofender e coagir. Segundo essa descrição, a violência pode ser direta,

quando fere imediatamente o corpo de quem a sofre, ou indireta, ao produzir mudanças no ambiente físico que prejudique(m) o(s) outro(s).

Há, porém, uma advertência feita pelo autor que nos alerta para o cuidado necessário no uso do vocábulo '*violência*', quando queremos nos referir ao uso de poder coercitivo e à manipulação:

“[...] o uso indiscriminado do termo violência, designando todas estas relações de poder, além das intervenções físicas, produz o grave dano de colocar, na mesma categoria, relações que são muito diversas entre si pelos caracteres estruturais, pelas funções e pelos efeitos, conseqüentemente provocando mais confusão do que clareza”. (Stoppino, apud Bobbio, 1983, p.1292).

Ainda que reconheça a presença de violência nas situações em que há relações de poder opressivas, o autor faz a defesa de que se delimite rigorosamente, na literatura política e sociológica, a acepção de violência à intervenção física. Assim, sugere que o uso do termo violência fique restrito às situações em que há “violência em ato”, e que sejam utilizados, preferencialmente, os termos “coerção” e “manipulação” sempre que se queira caracterizar a ocorrência de opressão, ou, em palavras do autor, “ameaça de violência”.

Este enquadramento conceitual proposto por Stoppino limita a análise do fenômeno da violência à agressão e ao uso da força física no contato humano. Pode ser uma enunciação adequada ao universo sociológico, porém não dá conta do fenômeno que pretendemos estudar neste trabalho. Passemos, pois, ao estudo de proposições analíticas que alarguem o universo de sentidos do termo.

1.1.2. O pensamento de Hannah Arendt

Dentre os estudiosos que contribuíram para a reflexão desse fenômeno, está Hannah Arendt, que se imbricou na análise da violência em decorrência de seu pensar sobre a liberdade. A reflexão da autora produz um referencial teórico para a compreensão do fenômeno da violência em sua complexidade e amplitude e, mais do que isso, abre interessantes possibilidades de ação no campo da educação.

"Ninguém que se dedique à meditação sobre a história e a política consegue se manter ignorante do enorme papel que violência sempre desempenhou nas atividades humanas, e, à primeira vista, é bastante surpreendente que a violência tão raramente tenha sido objeto de consideração". (Arendt, 1985, p.6)

Nesse parágrafo, a autora justifica sua preocupação e manifesta sua surpresa com a escassez de estudos realizados, até aquele momento, sobre a violência, que foi considerada por muito tempo como corriqueira e inevitável nas relações humanas.

Na obra *A condição humana* (1958), Arendt assume a concepção grega que assinala a violência como um elemento pré-político que, após o advento da *polis*, só se reinstala com o fracasso do diálogo. "O ser político, o viver numa *polis*, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não através de força ou violência". (Arendt, 1981, p. 35).

Em 1969, a autora publica *Sobre violência*, obra na qual investiga a natureza e as causas da violência. Neste trabalho, preocupa-se em delimitar conceitualmente *violência*, propondo uma distinção clara entre o termo e outros conceitos como: *poder*, *vigor*, *força* e *autoridade*. Segundo a autora, esses termos, por indicarem uma relação de dominação, são comumente assumidos como sinônimos, o que gera uma confusão conceitual.

Vigor, em seu entendimento, está relacionado a características individuais de objetos ou pessoas, enquanto a palavra força deveria ser usada para designar a energia característica da natureza e/ou das circunstâncias, a energia liberada por movimentos físicos ou sociais.

Para Arendt, a violência pode ser um instrumento de potencialização do vigor ou da força, e por isso se diferencia desses termos.

Dentre os termos submetidos à análise, em *Entre o passado e o futuro* (1954), Arendt alerta que autoridade é o vocábulo mais confundido com violência:

“Visto que autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou”. (Arendt, 2000, p. 129).

Para o pensamento arendtiano, o cerne da autoridade está em seu reconhecimento inquestionável, portanto o exercício da autoridade seria incompatível tanto com meios externos de coerção, quanto de persuasão. Na relação entre as pessoas, *obrigar a* ou *argumentar com* significam, para a autora, o fracasso da autoridade.

Poder é um dos conceitos-chave em seu pensamento político. “Enquanto a força é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam”. (Arendt, 1981, p. 212).

Segundo seu ponto de vista, o poder está na essência de todo o governo e não necessita de justificação, necessita de legitimidade. O poder é inerente à própria existência de comunidades políticas e refere-se à capacidade humana de agir de comum acordo, desaparecendo quando a violência se instaura. “À violência sempre é dado destruir o poder; do cano de uma arma desponta o domínio mais eficaz, que resulta na mais perfeita e imediata obediência. O que jamais poderá florescer da violência é o poder. (Arendt, 1985, p.29)”.

Desta forma, o poder instituído em grupos sociais organizados surge como autoridade legitimada, e exige um reconhecimento instantâneo e inquestionável. Usar a violência para

justificar ou manter o poder coloca esse poder em perigo e pode até mesmo fazê-lo desaparecer. Hannah Arendt afirma que a violência pode destruir o poder, mas é incapaz de substituí-lo.

Assim, conclui que poder e violência, não apenas ocupam dimensões diferentes, como também se opõem. E, quando se tenta substituir o poder pela violência, cria-se tirania.

Além de contribuir para ampliar e precisar a definição conceitual de violência, outro aporte importante do pensamento da filósofa alemã foi a desnaturalização desse conceito. Para a autora, nem a violência, nem o poder são fenômenos naturais. Ambos os conceitos pertencem à esfera política e, portanto humana, e não estão associados à natureza ou à luta pela sobrevivência do reino animal.

Consideramos importante citar neste trabalho os estudos realizados por Hannah Arendt sobre violência e poder, pois partilhamos a crença de que suas concepções do fenômeno podem ser um instrumental teórico de análise importante para a compreensão da violência presente na escola.

Muitos dos discursos produzidos pelos estudiosos da questão da violência escolar, assim como daqueles que participam do dia a dia na escola, ainda desconsideram em suas análises as contribuições que as reflexões de Hannah Arendt trouxeram à discussão e emitem juízos que mostram confusão conceitual entre violência e agressividade ou força, ou personalizam a violência desconsiderando seu caráter fundamentalmente instrumental. Muitos educadores permanecem considerando este ou aquele sujeito como violento e/ou gerador de violência.

Nesse sentido, endossamos a posição assumida por Fortes de Oliveira e Guimarães (2005) de que ao contrapor e diferenciar violência e poder, Arendt nos faz acreditar na possibilidade de, através da educação, fazer uma intervenção na realidade da violência escolar.

“Grande parte das políticas educacionais sobre violência detém-se na tentativa de represar, amenizar e conter a onda da violência, administrando seus efeitos. A autora, com sua insistência na contraposição violência e poder, nos faz apostar no incremento da vida política e no estreitamento da política com a educação enquanto alternativa”. (Fortes de Oliveira e Guimarães, 2005, p.102).

Para Arendt, a vida política está estruturada sobre duas idéias: a *práxis* e o discurso. Assim, as relações humanas e a relação das pessoas com o meio são definidas pelo discurso e pela ação. Podemos concluir, portanto, que a escola pode enfrentar o fenômeno da violência se transformar seus discursos em ação, tornando professores e professoras protagonistas, detentores da palavra e autônomos em seu agir.

“O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades” (Arendt, 1981, p.212).

Seguindo essa argumentação, podemos concluir que através da escola podemos minimizar os efeitos da violência se verdadeiramente a caracterizarmos como um espaço público e político. Uma educação que não faça isso perpetua e reitera a violência interna e externa à escola.

A despeito das relevantes contribuições de Arendt para refinar nossa busca de uma definição conceitual do fenômeno da violência que possa ser o norte da análise a que nos propusemos neste estudo, vamos, antes de dar seguimento adentrando no âmbito escolar da questão, dar mais um passo no aprofundamento da conceituação, incluindo a importante contribuição de Yves Michaud.

1.1.3. A perspectiva de Yves Michaud

O pensador francês Yves Michaud escreveu em 1986 a obra *La violence*, que rapidamente tornou-se referência para todos os estudiosos do tema e cujo conteúdo procuraremos apresentar brevemente por considerar que, certamente, contribuirá para ampliar a perspectiva de análise teórica deste estudo.

Michaud (1986) procura partir de uma definição conceitual que abranja os diversos sentidos de “violência” para, nos capítulos seguintes, abordar a história e a sociologia do tema, sua relação com a tecnologia e a mídia, os aspectos de controle da violência e suas causas, contemplando as abordagens sociológicas e antropológicas.

Começemos pela etimologia do termo, segundo suas palavras:

“Violência vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou brávio, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de alguma coisa”. (Michaud, 1989, p.8).

Para esse autor, a idéia de força natural presente num ser ou numa coisa está, portanto, no bojo da concepção de violência, mas não há aqui um ajuizamento de valor. A força, que pode designar uma variedade de comportamentos e ações físicas, tornar-se-ia violência quando passasse da medida ou perturbasse uma ordem. Aqui temos um primeiro problema a resolver: como há muitas “ordens normativas” possíveis, haveria (e há) como consequência muitas e diferentes formas de violência.

Para Michaud, como dano físico, prejuízo material ou estrago, a violência é facilmente reconhecida. Como uma alteração da norma, no entanto, a noção é mais plástica porque quando há mudança de regras, preceitos ou padrões, há necessariamente mudança de sentido

no uso do termo violência. Por isso, a acepção etimológica não dá conta da complexidade do fenômeno.

A violência é também expressão da sociedade onde ocorre, exprime seu modo de organizar a vida social, revela seus valores, anuncia a concepção de mundo de seus cidadãos. E por isso é dinâmica e intrincada e se define a partir do que é considerado “normal” para a sociedade.

Em muitos casos, conta-nos Michaud, de acordo com o contexto social e relacionada às normas e regras formuladas socialmente, a violência é tolerada, proibida, ajeitada, encorajada ou passa despercebida.

Michaud esforçou-se por encontrar uma definição de violência mais precisa que incluísse todas as possibilidades de interação, não somente uma relação de dois sujeitos, mas de vários indivíduos agindo contra um ou de múltiplos agentes agindo em relação a um grupo. Incluiu, em sua significação do termo, as diversas modalidades de violência e até um aspecto temporal que considera que se pode praticá-la de forma pontual, com grande intensidade e em um só tempo ou distribuí-la em pequenas doses aplicadas gradualmente.

Outro aspecto importante de sua definição do conceito diz respeito aos diversos tipos de prejuízos que o fenômeno da violência pode causar: danos físicos, psíquicos e morais em maior ou menor grau, prejuízos materiais ou danificação das alianças culturais.

“Os prejuízos materiais e físicos são considerados mais importantes, nem que seja porque são mais visíveis, mas as perseguições morais e psicológicas, a intimidação reiterada, os danos sacrílegos às crenças e aos costumes também podem ser graves. No fundo, a questão é saber quais são os contornos exatos da pessoa e nada garante que esta se limite apenas à individualidade física”. (Michaud, 1989, p.11).

Esse é precisamente o aspecto que nos atrai na definição de Yves Michaud porque é objetivo desta investigação conhecer as representações de alunos e alunas sobre a violência que não é a física, que não é visível e nem facilmente identificada.

Concordamos com a professora Flávia Schilling (2004) quando avalia que a aceção proposta por esse pensador francês está bastante adequada para nossa sociedade, é ampla e moderna. Essa será a aceção geral de violência que assumiremos no percurso desta investigação, conquanto nossa preocupação essencial seja com os aspectos psíquicos da violência presentes nas relações entre os (as) estudantes no interior da escola.

A perspectiva abrangente pela qual Michaud se propõe a estudar o fenômeno da violência traz importantes subsídios para a maneira de compreender suas manifestações no interior da escola e nos fornece aportes significativos para entendê-lo em sua complexidade.

Nas palavras do autor:

“Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais”.(Michaud, 1989, p.11).

Michaud alerta ainda que é um equívoco pensar que se pode explicar a violência de maneira imparcial e objetiva; posto que a percepção está estreitamente ligada ao ponto de vista normativo do qual se observa o fenômeno, depende dos critérios e regras que vigoram em cada grupo social.

“O erro das abordagens objetivas é não ver que, sem suas referências normativas, a idéia de violência não tem nenhum sentido e suas funções de condenação, de celebração ou de encantação não podem ser deixadas de lado.” (Michaud, 1989, p.13)

São os valores presentes em cada um dos grupos sociais que vão definir sua aceção de violência, de modo que não se pode assumir um conceito universal do termo e há que se aceitar um *quantum* de subjetividade que o ato de assumir uma significação implica.

1.1.4. Violências nas escolas

Ao colocar no plural o título que nomeia o recorte do tema que faremos a partir deste momento, estamos inspiradas no trabalho de Abramovay e Rua (2002) e Porto (2002) e fundamentamos sua adoção no fato de “violências nas escolas” admitir em sua significação uma pluralidade de manifestações de comportamentos violentos presentes no interior de diferentes instituições escolares – com diferentes intensidades, permanência e gravidade - e não de uma escola assumida de forma genérica e homogênea.

Além disso, precisamos considerar o alerta já feito a respeito da relatividade do conceito em função da aceção de violência como expressão do *locus* em que acontece e da definição de padrões de normalidade e de valores postos e que define o que é considerado “normal”.

Feito esse registro, que reafirma uma convicção e uma assunção de perspectiva de análise da questão, usaremos, no decorrer do texto, os termos *violência* e *escola* no singular, apenas para não tornar cansativa ou aborrecida sua leitura.

Ao abordar as razões para a existência e persistência de atos de violência em seu interior, a escola entra, muitas vezes, como vítima da situação social e, em muitas outras, como a vilã produtora de violências.

As explicações sobre as violências nas escolas, e aqui estamos usando o termo considerando todos os seus matizes, desde as agressões físicas mais graves e fatais até as admoestações morais sofridas sistematicamente por algumas alunas e alunos, procuram encontrar elementos que justifiquem a incidência dessas condutas.

Essa busca tem considerado como relevantes na explicação do fenômeno fatores internos e externos ao meio escolar. São apontadas como razões exógenas ao ambiente escolar

para explicar a violência em seu interior: o sexismo, o racismo e outros preconceitos, a origem familiar, as influências da mídia e as características do ambiente próximo ou mais amplo em que está situada a escola.

Além disso, são apontadas também como responsáveis pela violência escolar a distribuição de renda injusta, o mau funcionamento da justiça, a impunidade, o colapso da educação e saúde, a corrupção, o crescimento desordenado das cidades, a falta de organização da população e a falta de confiança nas instituições.

São motivações controversas, que podem estar presentes, e sem dúvida em muitos casos estão, mas que são insuficientes para explicar a complexidade do fenômeno. Algumas escolas em regiões extremamente pobres e deterioradas surpreendem-nos com estatísticas de incidência de violência escolar bastante baixas. Alguns estudos realizados na França (Debarbieux, 1996) encontraram resultados que desmistificam a idéia de que a violência é inevitável em lugares muito pobres e com alto índice de criminalidade, mostrando que práticas pedagógicas internas das escolas podem promover uma convivência pacífica no ambiente escolar mesmo nesses contextos. O que nos leva, no mínimo, a colocar em dúvida as explicações simplistas e a propaganda da violência e pobreza.¹

Contudo, há concordância entre os estudiosos da questão de que a escola, assim como qualquer outra instituição, é permeável às influências macrossociais. Tanto mais, quanto vem diminuindo seu prestígio social como lugar de produção e transmissão de conhecimento e como espaço que possibilitaria às classes menos favorecidas um meio de ascensão social.

No entanto, é preciso procurar a justa medida dessa influência exógena, pois pode ser conveniente para a escola a externalização das causas de sua violência interna. Ao optarmos

¹ Aquino (1999) defende a hipótese de que as relações interpessoais nas escolas privadas são tão confrontativas quanto aquelas vivenciadas nas escolas públicas. Schilling (2004) corrobora essas teses do autor ao afirmar que existem registros de atos violentos muito similares em escolas particulares e públicas. Nesse sentido, ao realizarmos nosso estudo procuramos incluir em nossa amostra alunas e alunos dos dois universos escolares, público e privado, para podermos fazer uma observação das representações sobre violência moral também considerando o recorte de nível sócio-econômico.

por essa perspectiva de análise do problema, corremos o risco de que haja uma desresponsabilização dos protagonistas escolares por aquilo que acontece nos estabelecimentos escolares.

Algumas das variáveis presentes no interior da própria escola que precisam ser consideradas no estudo da violência são: a faixa etária, o nível de escolaridade², os códigos de conduta, o sistema de punições e equanimidade de tratamento disciplinar, a qualidade dos projetos pedagógicos, a disponibilidade e coerência dos educadores, as condições do espaço físico, as relações interpessoais e os canais de comunicação existentes, os padrões éticos assumidos e tantas outras.

Como se vê, não há um aspecto interno que possa dar conta da explicação do fenômeno da violência escolar em detrimento de outros, é preciso aproximar-se da compreensão do problema, considerando todas as práticas institucionais como relevantes.

É preciso reconhecer a responsabilidade da escola pela produção e manutenção das violências internas para que se possa vislumbrar possibilidades de construir uma cultura de paz através de recursos originados no interior da própria instituição.

Guimarães (1996) afirma que a escola não pode ser vista como:

“reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina”. (Guimarães 1996 b, p.77)

Desta forma, é preciso descrever e analisar a violência a partir das relações interpessoais que se dão na escola, abandonando qualquer tentativa de fazer uma leitura totalizadora.

² Quando nos referimos a faixa etária e nível de escolaridade como variáveis importantes, estamos querendo situar com precisão o fenômeno da violência no interior da escola, afinal há entre as diferentes idades e níveis de ensino manifestações muito distintas de agressividade e violência.

Nesse sentido, muitos trabalhos sobre o tema da violência escolar vêm sendo realizados nas últimas décadas. Nas próximas páginas, especialmente com o apoio de Abramovay e Rua (2002) e Sposito (2001), procuramos expor resumidamente alguns desses estudos que podem ajudar-nos na tarefa de entender o fenômeno simultaneamente em toda sua amplitude e especificidade.

Vale ressaltar que, no Brasil, os estudos acadêmicos realizados sobre o tema da violência escolar são relativamente recentes e coincidem com o processo de democratização da sociedade brasileira. Não sem razão, a preocupação com o tema da violência escolar cresceu também na medida em que houve um aumento e diversificação dos casos no âmbito da sociedade civil, especialmente no espaço da periferia dos grandes centros urbanos.

A mídia teve um papel importante na disseminação do interesse sobre o tema por dar visibilidade ao problema. Nesse aspecto, é preciso ser diligente, pois em muitos casos a imprensa faz uma análise mais alarmista do que realista dos casos de violência escolar.

“O segundo ponto, que é de natureza mais política, está ligado a um possível “efeito da moda” ou, o que é ainda pior, uma pré-fabricação social da violência nas escolas, com origem na mídia, o que faz com que a questão científica seja arrastada para o nível do sensacionalismo e da demanda social por repressão.” (Debarbieux, 2002 (2), p.18)

Debarbieux alerta que uma das críticas feitas aos estudiosos do problema da violência escolar é de que esses estudos, assim como sua difusão pela mídia, podem contribuir para “criar o fenômeno falando dele”, exagerando o problema. Essa crítica, segundo o autor, é infundada e ignora grande parte dos trabalhos científicos importantes sobre a questão.

Segundo Debarbieux (1998, apud Abramovay, 2003)³, as primeiras pesquisas sobre o fenômeno da violência nas escolas privilegiavam o estudo da violência institucional, isto é, a violência perpetrada pelo sistema escolar contra os alunos. De lá para cá, houve uma mudança na perspectiva de análise dos trabalhos realizados na área. Hoje, os estudos sobre violência

³ DEBARBIEUX, E. (coord) La violence à l'école: approches européennes. Institute National de Recherche Pedagogic. In: *Revue Française de Pédagogie*, n°123 – avril, mai-jun, 1998.

escolar focalizam, com maior frequência, a violência que ocorre entre os próprios alunos (de agressões físicas ou morais, furtos, danificação de pertences) ou dos alunos contra o patrimônio da escola (vandalismo, depredação, invasões).

Os estudos mais fecundos sobre a violência na escola realizados na década de 90 incluem todas as nuances das interações no espaço escolar, seus contextos, seus entornos, suas regras de convivência, seu sistema de sanções. E foram de extrema importância para apresentar a variedade de práticas escolares em relação ao fenômeno da violência escolar.

Uma síntese dos estudos sobre violência escolar no Brasil foi publicada por Sposito (2001) e contribuiu para dar uma visão pan-óptica do fenômeno à época. Passemos, pois, a conhecer esse trabalho.

Sposito (2001) divide as pesquisas realizadas no Brasil a respeito do tema da violência em dois grandes grupos. No primeiro grupo, estão as investigações que procuraram fazer diagnósticos locais ou mais gerais, realizadas, na maioria das vezes por organismos públicos da educação, associações de classe, e menos frequentemente por institutos privados ou pesquisadores ligados a universidades. Esses estudos têm o mérito de estimular novas pesquisas e oferecer um quadro das principais ocorrências de violência escolar no Brasil. Por outro lado, porém, nem sempre permitem generalizações confiáveis – por causa da insuficiente definição das amostras, tampouco buscam criar um quadro teórico que permita interpretar adequadamente seus resultados.

No segundo conjunto de estudos, Sposito (2001) coloca os trabalhos realizados na pós-graduação e por equipes de pesquisadores ligadas a universidades. Muitas das pesquisas deste grupo são estudos da área das Ciências Sociais. Na época, a autora não encontrou registro de estudos sobre violência escolar e atribuiu este fato ao pouco interesse dos pesquisadores e do poder público.

De 2001 para cá, no entanto, esse quadro sofreu grande alteração, uma vez que encontramos vários trabalhos sobre violência escolar em nossa pesquisa bibliográfica sobre o tema, alguns dos quais estão sendo usados como referência na elaboração deste quadro teórico.

“É no quadro de uma ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias dos centros urbanos que o fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema de ensino público no Brasil, desde o início dos anos 1980”. (Sposito, 2001, p.90).

Nessa época, houve uma maior cobertura na mídia dos episódios de depredações, furtos e invasões de escolas públicas, especialmente durante os finais de semana. O governo respondeu a essa violência contra o patrimônio físico das escolas aumentando o policiamento, investindo em iluminação e em aparatos de segurança como grades e portões, além de providenciar zeladores que tinham a tarefa de proteger os prédios. Esta resposta, de certa forma, atendia a demanda da população porque havia um consenso a respeito da necessidade de proteger as escolas.

De meados dos anos 80 até os últimos anos da década de 90, a violência nas escolas foi tratada como um problema de segurança; com raras e honrosas exceções, não havia propostas de cunho educativo para lidar com o fenômeno.

Durante a década de 80 e início dos anos 90, o tema da segurança conquista mais espaço, pois; apesar das providências tomadas, o problema persistiu. Havia uma maior incidência de violência social e isso ecoou no interior das escolas.

Apesar dessa sensação de aumento da violência que ocorria no interior das escolas, não havia um registro que pudesse ser considerado fidedigno. Várias foram as tentativas do poder público de fazer um registro sistemático das ocorrências, buscando montar um quadro da violência escolar mais próximo da realidade. No entanto, as informações eram bastante precárias, não havia continuidade nas formas de registro e monitoramento, pois cada nova

administração pública alterava a metodologia de pesquisa, o que resultava em imprecisão e descontinuidade dos dados obtidos. Aliada às mudanças de métodos de investigação, havia também a resistência das escolas em registrar e comunicar ocorrências cotidianas.

Guimarães (1985,1996 a) foi uma das pioneiras na pesquisa acadêmica sobre violência escolar. O enfoque escolhido pela pesquisadora em seu primeiro trabalho foi relativo às práticas dos estabelecimentos escolares, consideradas autoritárias, e estimuladoras do clima de agressões traduzido pelas depredações, invasões e também brigas entre grupos. Os resultados desta pesquisa, contrariando as expectativas, demonstraram que a violência no meio escolar não é decorrência direta do controle exercido pelos agentes escolares. O fenômeno foi observado tanto em escolas extremamente rígidas, como em escolas consideradas permissivas e desorganizadas.

Em sua segunda pesquisa, Guimarães observou uma diminuição nos casos de depredação contra o patrimônio da escola, em função de uma maior estrutura de segurança (policiais, muros, grades, etc.). Em contrapartida, havia um registro maior de ocorrência de brigas físicas entre os alunos.

Nos anos 90, houve uma mudança importante no foco das pesquisas sobre violência escolar que passou a ser observada nas interações entre os alunos, destacando o tipo de sociabilidade entre os pares ou dos jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria análise do fenômeno.

Sob essa perspectiva de exame do problema, encontramos, entre os estudos realizados na época, uma pesquisa da Unesco (Waiselfisz, 1988) com jovens de Brasília que concluiu que os meninos tendem a estar mais envolvidos que as meninas em agressões físicas, intimidações e ameaças. Esse é um trabalho cuja conclusão nos interessa especialmente por seu recorte de gênero e conseqüente interseção com este estudo.

Outra pesquisa importante do período foi realizada por Abramovay et al. (1999). Neste caso, o foco de análise foram os espaços de convivência de jovens considerados por eles como locais de ocorrência de atos violentos. Os resultados mostraram que, para 37% dos (das) estudantes, a escola não era considerada local de violência. Para 47%, havia um nível médio de violência na escola. Apenas 16% dos (das) estudantes julgavam haver muita incidência de violência no interior da escola.

Minayo (1999) realizou uma pesquisa com jovens de classes A e B que relataram mais casos de ameaças e agressões físicas do que alunos de origem popular. E Codo (1999), que investigou, junto a professores da rede pública, as diferentes formas de manifestação de violência nas escolas e sua incidência.

“É possível considerar que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais são as mais frequentes”. (Sposito, 2001, p.94).

De modo pertinente, Schilling (2004) coloca em dúvida o fato do número de brigas e agressões ter realmente tido um aumento na época ou ser fruto de um olhar mais amedrontado e, portanto, mais atento aos episódios violentos dentro das escolas.

Durante os anos 90, havia a crença de que práticas violentas entre as alunas e alunos estavam disseminadas e têm início algumas investigações sobre vitimização no ambiente escolar.

A pesquisa realizada pelo ILANUD (Instituto Latino Americano das Nações Unidas) para prevenção do delito e tratamento do delinquente em escolas públicas de São Paulo apontou que as modalidades mais frequentes de vitimização eram o furto de objetos pessoais, ameaça de agressão, pertences danificados e agressão física. A pesquisa concluía também que escolas paulistas não viviam um quadro de violência generalizado.

Guimarães (1995, apud Sposito, 2001)⁴ estudou a influência da criminalidade e da insegurança sobre os alunos cariocas e a deteriorização do clima escolar. Concluiu que a instituição escolar está refém do crime organizado e é também espaço de disputa de gangues, o que impede a ação educativa e resulta em frustração das camadas populares que esperavam que o acesso à educação pudesse promover sua ascensão social. Em outras palavras, o tráfico de drogas e a disputa pelos territórios nos morros são grandes causas da onda de violência nas escolas. Mas o estudo reconhece que há uma banalização da violência sobre a sociabilidade dos alunos e a existência de um clima tenso entre adultos e adolescentes ou dos alunos entre si, que afeta o conjunto da atividade escolar.

Sposito (2001), ao finalizar seu balanço sobre os estudos de violência escolar no Brasil, conclui que a violência que ocorre no interior das escolas sofre a influência de fatores exógenos, mas esses fatores não são suficientes para explicar a complexidade do fenômeno. As práticas pedagógicas e as relações entre os protagonistas das escolas são fatores importantes para serem avaliados na produção e manutenção da violência no meio escolar.

Para a autora, também a expansão do número de vagas no sistema de ensino público sem que houvesse como contrapartida um investimento na rede de escolas e na formação dos professores, além da ausência de projetos educativos eficientes para lidar com a nova realidade social são fatores fundamentais para o entendimento da questão.

Sposito (2001) sugere que outros aspectos precisam ser mais bem estudados na relação violência e escola. A crise econômica, a nova realidade de oportunidades (ou falta delas) no mercado de trabalho e o fato de que a escola hoje não é mais garantia de ascensão social para as camadas mais pobres da população são elementos cruciais para análise da situação atual. Além disso, a permanência de agressões ao patrimônio das escolas e as práticas de incivilidade, em escolas públicas e também naquelas destinadas à elite, continuam sendo desafios para os educadores.

⁴ GUIMARÃES, E. *Escola, guerras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

Após a retomada dos estudos realizados no Brasil sobre o tema da violência escolar, que apresenta uma variedade de perspectivas de análise do problema, reiteramos nossa convicção de que é necessário explicitar a que tipo de violência estamos nos referindo, diferenciando os tipos de comportamento considerados violentos e o ponto de vista a partir do qual se realiza uma investigação. Em outras palavras, é necessário precisar o conceito de violência escolar e levá-lo da discussão teórica para a observação das realidades das escolas. Vamos, portanto, procurar nas próximas páginas enumerar alguns dos autores que vêm trabalhando com o tema e suas contribuições para a elaboração de um quadro conceitual mais definido em relação à violência escolar que possa ser norteador deste trabalho.

1.1.5. Violência escolar

Já nos referimos anteriormente neste estudo, ao fato do termo *violência* ter uma multiplicidade de sentidos que foram histórica e socialmente construídos e que incluem uma grande variedade de situações e manifestações. Apesar da polêmica semântica e da dificuldade de conceituá-lo, chegamos a um consenso possível ao assumir a definição de Michaud (1986), que estabelece que todo ato de agressão – física, moral ou institucional – contra a integridade individual ou grupal pode ser considerado um ato de violência.

No entanto, Debarbieux (2002) questiona se o uso do termo violência não seria excessivamente radical e abrangente para investigar o que de fato ocorre no interior das instituições escolares e propõe que os estudos sobre o tema devem considerar as várias manifestações do fenômeno. Assim, segundo o autor francês, para uma compreensão simultaneamente mais abrangente e também mais restrita do problema, deveriam ser

considerados como violência os crimes previstos na lei, as incivildades e o que denomina “sentimento de violência”. Sentimento de violência resultante de um ambiente em que há uma representação exagerada de insegurança e que cria uma demanda por repressão e controle social.

Analisando o problema da conceituação por outra perspectiva, Chesnais (1981, apud. Abramovay, 2003:68)⁵ propõe três distinções para o conceito de violência escolar: a violência física, a econômica e a moral ou simbólica. Violência física seriam as agressões contra as pessoas que colocassem em risco ou provocassem danos à saúde, à vida ou à liberdade dos indivíduos. A violência econômica estaria relacionada aos atos de vandalismo, criminalidade ou delinquência que geram prejuízos à propriedade privada⁶. E a violência moral ou simbólica seriam as pressões psicológicas sofridas por alunos e professores. Abramovay (2003) dá exemplos que esclarecem o que o autor considera violência moral:

“[...] falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos”. (Abramovay, 2003, p.69).

Chesnais considera, no entanto, que deveríamos restringir o uso do termo à violência que profana a integridade física das pessoas. Esse pensador sugere que o uso do conceito em situações que envolvam pressões psicológicas, ou seja, como violência moral ou simbólica, seja evitado, uma vez que considera essa acepção bastante subjetiva.⁷

Outro importante pensador francês, Bernard Charlot (1997), afirma que admitir a escola como espaço de violência provoca uma desestrutura nas representações sociais que

⁵ CHESNAIS, J.C. *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Robert Lafont, 1981.

⁶ Da mesma forma poderíamos incluir nessa acepção, a corrupção e os ataques ao patrimônio público.

⁷ Na verdade, como já o fizemos ao assumir o conceito de Michaud (1989), nos permitimos discordar da posição do autor por acreditar que a violência moral ou simbólica pode ser, para as vítimas desse tipo de hostilidade, tão grave e contundente quanto a agressão física.

acreditam ser a escola um “refúgio de paz”, a infância um período de inocência e a própria sociedade democrática um ambiente propício para a convivência pacífica.

Além de nos obrigar a enfrentar as dolorosas constatações de que não basta vivermos num espaço democrático para que os conflitos interpessoais sejam solucionados e que crianças e jovens possam ser, assim como os adultos, atores de *performances* violentas, acrescenta Charlot que o palco privilegiado dessa violência é, muitas vezes, a escola. Como tantos outros, Charlot sustenta que os estudos sobre o tema da violência escolar se deparam com a dificuldade de delimitar suas fronteiras, uma vez que se trata de um fenômeno que comporta diferentes naturezas, intensidades e incidências. Explicá-lo com ênfase neste ou naquele aspecto dependerá de muitas variáveis: o contexto, a instituição, a situação hierárquica, a faixa etária, sexo ou condição social de quem define.

Não obstante as dificuldades, Charlot propõe três diferentes níveis de violência escolar: a violência propriamente dita, entendida como a violência física, os roubos, crimes e vandalismo; as incivildades: humilhações, falta de respeito, agressões verbais, pequenos delitos, ameaças, etc. e a violência simbólica ou institucional. Para o autor, a principal ameaça ao sistema escolar são as incivildades⁸, embora as agressões físicas ou as pressões psicológicas obtenham mais destaque nos estudos acadêmicos e mais atenção de educadores e da mídia.

Na comparação entre níveis de violência defendidos por Charlot e as distinções conceituais propostas por Chesnais, encontramos reafirmada a complexidade da tarefa de definição conceitual do termo. Numa tentativa de aproximação, faremos um rápido

⁸ Interessante notar que, assim como Debarbieux, Charlot escolhe o termo **incivildades** para tratar de comportamentos que, em nosso estudo, vimos até agora chamando de violência moral. É importante que voltemos a esse conceito mais adiante em nosso texto, de modo a identificar possíveis pontos de convergência entre os dois termos. Por hora, basta destacar que concordamos com o autor que os comportamentos incivis, por sua alta incidência no dia a dia do cotidiano escolar, deveriam ser objeto de estudo e preocupação constante de educadores. Ao assumirmos essa terminologia, em tempos de grande preocupação com o uso de termos politicamente corretos, estamos cientes dos riscos que corremos.

cotejamento entre os semelhantes e diferentes sentidos dados por esses dois autores para o conceito de violência escolar.

Tanto Chesnais quanto Charlot, em suas proposições, dão relevo à violência contra a integridade física da pessoa; enquanto Charlot considera essa “a violência propriamente dita”, Chesnais a nomeia como “violência física”. Charlot, porém, inclui nessa definição de violência também os atos que atentam contra o patrimônio (roubo, depredação, vandalismo). Chesnais, por sua vez, separa esses atos contra o patrimônio em uma outra categoria que denomina de “violência econômica” - relacionada à idéia de prejuízo financeiro privado ou público.

Outra diferença de terminologia importante entre os dois autores refere-se ao conceito de “violência simbólica”. Para Charlot, violência simbólica é a violência cometida pela instituição escolar na ação pedagógica, num sentido já referido por Bourdieu (1982). Para Chesnais, por outro lado, a violência simbólica, também chamada por ele de violência moral, refere-se às pressões psicológicas (ver página 38).

Charlot destaca, ainda, como um dos níveis de violência, as incivildades às quais Chesnais não faz referência. O que o autor denomina incivildades seriam as humilhações, falta de respeito, agressões verbais, ameaças, etc. entre os alunos. Poderíamos nos perguntar, no entanto, se no conceito de violência moral ou simbólica proposto por Chesnais não caberiam muitos dos atos denominados por Charlot de incivildades.

Nossa intenção ao trazer as contribuições desses três autores franceses, Debarbieux, Charlot e Chesnais, foi, mais do que observar suas diferentes abordagens do conceito de violência, buscar o que há de comum em suas definições do termo. Especialmente, interessa a este trabalho aprofundar e politizar a discussão do termo *incivildades*.

1.1.5.1 Incivilidades

Como já o dissemos em nota de pé de página, existem riscos a serem assumidos ao investigar a pertinência do uso do termo *incivilidades*. Há uma polêmica discussão sobre a relação entre o uso dessa palavra e uma postura autoritária, cujo modelo de civilidade estaria fundado na sociedade ocidental moderna e se imporia desconsiderando diferenças culturais e contextos específicos. No entanto, essa discussão nos interessa particularmente por sua possível interseção com o conceito de violência moral que vimos utilizando até agora.

Adotando esse rumo de pesquisa, acreditamos ser necessário investigar também as possibilidades de sinonímia com os termos *microviolências*, *bullying* e *intimidação*.

Nesta investigação faz-se necessário, para aclararmos o termo “incivilidades”, que iniciemos examinando o conceito de civilização.

Na obra *O processo civilizador*, Norbert Elias (1990) faz um importante balanço das mudanças ocorridas no comportamento e na vida afetiva após a Idade Média que desembocam no conceito de *civilité*. Além disso, faz uma análise do papel fundamental do sentimento de vergonha no processo psíquico civilizador. Desta forma, delineia uma teoria da civilização em que mostra a relação entre as mudanças ocorridas na sociedade e as correspondentes modificações na estrutura do comportamento e da constituição psíquica dos sujeitos.

Já no prefácio do livro, Renato Janine Ribeiro alerta para os juízos de valor que envolvem os conceitos de civilizado e incivilizado e sobre os quais devemos estar atentos ao enveredar por essa discussão. Além disso, o filósofo aponta as dificuldades existentes para delimitar as várias perspectivas possíveis de análise do que pode ser considerado civilizado ou incivilizado: domínio de tecnologia e de conhecimentos científicos, idéias religiosas, costumes, maneiras de agir e conviver, tipo de habitação utilizada, modo de viver junto,

sistema judiciário, padrão de alimentação, etc. De qualquer modo, segundo Elias (1990), o conceito de *civilizado* exprime com clareza a consciência que a sociedade ocidental faz de si mesma, a saber, julgar-se superior a civilizações mais antigas ou a civilizações menos desenvolvidas da atualidade. Os juízos de valor presentes são irrefutáveis.

Feitas essas ressalvas, Elias (1990) entende o processo de civilização como uma mudança estrutural nos seres humanos em direção a uma maior discriminação e fortalecimento de seus controles emocionais e, por conseguinte, de sua experiência e de sua conduta.

As mudanças que ocorrem nas estruturas de personalidade (estruturas psicológicas individuais) e nas estruturas sociais são, segundo o autor, interdependentes, mutáveis e acontecem a longo prazo.

“Os autocontroles individuais autônomos criados dessa maneira na vida social, tais como o “pensamento racional” e a “consciência moral”, nesse momento se interpõem mais severamente que nunca entre os impulsos espontâneos e emocionais, por um lado, e os músculos do esqueleto, por outro, impedindo mais eficazmente os primeiros de comandar os segundos (isto é, de pô-los em ação) sem a permissão desses mecanismos de controle.” (Elias, 1990, p.245)

Segundo Elias (1990), o refinamento dos sentimentos e comportamentos desempenha um papel importante no processo civilizador. O autor cita como exemplo a mudança das condutas à mesa e ressalta que são parte de uma transformação muito extensa pelas quais passaram os sentimentos e atitudes humanas, a estrutura social e a forma como as pessoas estão ligadas entre si.

“Civilizado, na sociedade contemporânea, é todo comportamento que obedece a uma série de regras, idéias, valores referentes às práticas sociais, alguns ditados pela tradição e outros pelas leis. Assim, desde os hábitos à mesa até a forma como devemos nos dirigir às pessoas e o controle dos nossos impulsos e emoções, tudo é regulado por padrões sociais e culturais, básicos para o funcionamento da sociedade” (Elias, 1990, p.13)

Ainda segundo Elias (1990), segmentos sociais relativamente pequenos iniciam o movimento de mudança dessas práticas e hábitos e o processo aos poucos se transmite a

grupos maiores sempre que a situação social permite e torne necessária a mudança gradual das emoções e do comportamento.

Norbert Elias (1990) afirma que no mundo ocidental moderno o comportamento social civilizado é produto de processo histórico a partir do Renascimento, que inclui a pacificação social e a assunção de novos valores culturais e sociais. Essas transformações na forma de organizar a vida social deu novos sentidos ao comportamento e aumentou gradualmente o controle dos instintos. Desta forma, a agressividade passou a ser cada vez menos tolerada e mais regulamentada.

Ora, ao demarcar e assumir o que seriam comportamentos civilizados num determinado contexto, as condutas que não estiverem de acordo com as normas e valores adotados por um conjunto de pessoas, num tempo e espaço definidos, tornam-se incivilizadas e são rechaçadas como indesejáveis e ameaçadoras da ordem constituída, ainda que não sejam definidas necessariamente como violência.

Partindo desse pressuposto, o termo *incivilité* foi adotado e tem sido usado há vários anos nas pesquisas sobre violência em escolas francesas. Segundo Debarbieux (1996), o conceito foi preferido à violência por possibilitar uma exposição mais apurada do que de fato acontece no dia a dia das instituições escolares. O termo *violence* foi considerado impreciso para explicar o que acontece nas escolas, uma vez que as ocorrências escolares mais comuns não podem ser enquadradas no Código Penal.

O pensador francês Dupâquier (1999, apud Abramovay, 2003)⁹ endossa essa escolha e defende que os atos de incivilidade não devem ser considerados como violência. Do seu ponto de vista, esses atos estariam mais relacionados à agressividade e a comportamentos em desacordo com as normas de convivência e respeito estabelecidos socialmente. São atos que desconsideram o(s) outro(s) e também o patrimônio alheio. Dupâquier descreve alguns dos

⁹ DUPÂQUIER, J. La violence em milieu scolaire. In: *Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

comportamentos que seriam considerados incivilidades: delitos contra objetos e propriedade, intimidações físicas e verbais, descuido com os ambientes compartilhados no que diz respeito ao asseio, porte de símbolos de violência ou armas, porte e consumo de drogas.

Para Debarbieux (2002), os atos de incivilidade desencadeiam perturbações nas relações interpessoais, mas são silenciados e transformados em fatos corriqueiros por aqueles que convivem no interior das escolas. Charlot (1997) alerta que as incivilidades – humilhações, falta de respeito, agressões verbais, pequenos delitos, ameaças, etc. - deveriam ser a maior preocupação dos educadores. Todavia, a prática cotidiana nas escolas vai em sentido inverso e muitas vezes ignora esses comportamentos que se tornam invisíveis aos olhos de professores e funcionários.

Debarbieux (2002) relata que 80% das queixas relacionadas a comportamentos anti-sociais nas escolas não recebem acompanhamento dos educadores, o que contribui para o agravamento do sentimento de insegurança a que nos referimos anteriormente. Para o autor, as incivilidades são uma espécie de violência contra a sociedade e contra a escola e não podem ser subestimadas. Por outro lado, não podem ser supervalorizadas e utilizadas para justificar uma desordem escolar.

Como já alertamos, o conceito de incivilizado, da mesma forma que termos como “anti-social” e “delinqüente”, deve ser utilizado com cautela, uma vez que traz em seu bojo uma qualificação pejorativa, e pode servir para estigmatizar muitos grupos sociais e dar margem a concepções moralistas.

Assim, conclui Debarbieux, conquanto sua origem etimológica, os comportamentos chamados incivilizados nas escolas não devem ser pensados em oposição a comportamentos civilizados e tampouco considerados como sinônimo de comportamento selvagem.

“A incivilidade que ocorre nas escolas não deve ser considerada em termos de uma confrontação entre o “bárbaro” e o “civilizado”: a incivilidade não é falta de civilização, e tampouco, falta de educação.”(Debarbieux, 2002b, p.28)

O educador francês, depois de ponderar acerca dos prós e contras no uso do conceito de incivilidades, propõe, como forma de minimizar os riscos da aplicação de uma acepção controversa, a adoção do termo *microviolências*. Ressalvando, no entanto, que os mecanismos e atos envolvidos em ambos os conceitos, assim como do termo *intimidação*, são bastante comuns.

Seja lá qual for o termo adotado - violência moral, incivilidades, intimidação, microviolências ou *bullying* - a gravidade do problema não são os atos isolados e sim sua repetição, a sensação de desamparo das vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolvem nos que praticam tais atos.

Hayden e Blaya (2002) corroboram essa tese ao trazer a informação de que numa enquête nacional, realizada com professores ingleses (Levantamento Elton), chegou-se à conclusão de que grande problema da indisciplina e da violência nas escolas era o efeito cumulativo de pequenos atos de mau-comportamento cotidiano, perturbações de aulas, mau comportamento trivial, embora constante.

1.1.5.2 Bullying

Visando a um aprofundamento da discussão do tema das condutas incivilizadas, vejamos o que têm em comum os termos *incivilité* e *bullying*.

O termo *bullying* tem sido utilizado com frequência para designar alguns dos atos violentos cometidos no interior das escolas que têm gerado um interesse crescente da mídia sobre o tema, podendo ser observado pela enorme disponibilidade de livros e artigos produzidos nos últimos anos sobre o assunto em todo o mundo.

Hayden e Blaya (2002) relatam que os estudos sobre violência, realizados em países de língua inglesa, encontraram uma dificuldade suplementar para a definição conceitual de violência que pudesse abranger a multiplicidade de conflitos presentes no interior da escola. Em inglês, o termo “*violence*” compreende somente os casos de violência física; desta forma, todos os demais atos violentos ficam excluídos dos estudos. Diante disso, pesquisadores ingleses e americanos optaram por usar o termo “*bullying*” para descrever grande parte da violência que ocorre na escola.

Há uma referência no *site* da ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência) que assim define *bullying*:

“O termo *bullying* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.”

Arrolar algumas ações perpetradas pelos *bullies* pode auxiliar-nos na compreensão do termo: colocar apelidos, ofender, gozar, humilhar, discriminar, excluir, isolar, intimidar, perseguir, amedrontar, tiranizar, dominar, agredir, ferir, roubar. Todas essas ações têm sido sintetizadas no termo *intimidação*, assumido como sinônimo de *bullying* em alguns dos textos sobre o tema. A partir dessa descrição podemos concluir que há aqui novamente uma importante intersecção com os termos incivildades ou microviolências assumidos por Debarbieux e Charlot.

Hayden e Blaya (2002) incluem na definição de *bullying* um desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão. Olweus (1993) reforça a idéia de abuso de poder sistemático, vitimização repetida ao longo do tempo através de xingamentos (mais comuns), agressões físicas, gestos ofensivos, extorsão, exclusão e fofocas.

As primeiras pesquisas realizadas na Escandinávia sobre a intimidação revelaram que esta gera um alto nível de tensão e uma baixa auto-estima do sujeito vitimizado que o torna

mais propenso ao suicídio. Semelhante a advertência feita por Debarbieux, essas pesquisas apontam que, conquanto as conseqüências gravíssimas para o sujeito e o comprometimento de toda a atmosfera escolar, a intimidação por colegas tende a ser ignorada pelos professores.

A forma como os estudos a respeito do fenômeno do “*bullying*” se desenvolveram sofre severas críticas daqueles que acham que a abordagem escolhida é, quase sempre, maniqueísta. Dividindo os sujeitos em bons e maus, sem considerar circunstâncias e contextos específicos onde o fenômeno ocorre. Essa parece ser uma perspectiva de análise do problema centrada no indivíduo, que responsabiliza exclusivamente o sujeito agressor ou a vítima.

Não obstante essa ressalva, as pesquisas realizadas sobre *bullying* foram importantes porque trouxeram para o foco das atenções a vítima e as conseqüências brutais dessa intimidação para o desenvolvimento psíquico e social dos sujeitos. E apesar das críticas, de que uma orientação behaviorista possa ter conduzido esses estudos, as investigações sobre o tema tiveram o mérito de promover políticas preventivas em vários países da Europa e nos EUA.

Dentre as políticas de prevenção à violência nas escolas, merece destaque o *Projeto Sevilha para Lidar com Violência Escolar* (SAVE), que foi concebido e executado como um plano de investigação e intervenção nas escolas de Sevilha (Espanha).

Na verdade, o SAVE propõe que cada escola, de acordo com suas características e seu projeto educacional, desenvolva seu próprio modelo de intervenção. Os docentes e demais educadores envolvidos são convidados, através de discussões conceituais e da análise da situação particular de cada instituição, a elaborar um programa de ação efetiva que inclui o diálogo com toda a comunidade escolar: professores, alunos, famílias, ambiente social, etc. Sua ênfase se encontra na prevenção da violência através da melhoria das condições de convivência no interior da escola. Dentro dessa perspectiva, parece-nos relevante discutir as relações de poder que se estabelecem no interior da escola.

1.1.5.3. Relações de poder

Acreditamos que o estudo realizado por Norbert Elias (1990), no livro *Os estabelecidos e os outsiders* (1990), contribuiu para compreensão da relação entre *bullies* e suas vítimas e, como extensão, para o aprofundamento das investigações acerca das interseções possíveis entre os conceitos de *bullying*, microviolências, incivildades e violência moral que vimos realizando.

O livro relata um estudo realizado numa pequena comunidade inglesa que o autor denominou Winston Parva (nome fictício), no final dos anos 1950. O conteúdo universal das observações feitas durante o estudo contribuiu para o estabelecimento de uma teoria geral das relações de poder e que se encontram presentes também nas ações entre alunos e alunas que vimos examinando no interior da escola.

A obra inicia definindo o que o autor chama de *estabelecidos* - grupos ou indivíduos que ocupam posições de poder e prestígio e, portanto, mantêm uma identidade social que os torna modelo moral e lhes outorga autoridade e influência na comunidade em que vivem.

Por sua vez, os *outsiders* seriam um conjunto heterogêneo de pessoas unidas por laços sociais menos intensos, não se configurando propriamente como um grupo social.

No caso de Winston Parva, os estabelecidos eram os moradores mais antigos do local, que estigmatizavam os novos moradores como pessoas de menor valor humano. O estudo salienta que não havia entre os dois grupos diferenças de ascendência étnica, cor ou raça, tipo de ocupação, renda e nível educacional, classe social. O único elemento que os diferenciava era a antigüidade na vizinhança de mais ou menos duas ou três gerações.

Observou-se que ambas as categorias – estabelecidos e *outsiders* - se definem na relação que as nega e ao mesmo tempo as constitui como identidades sociais. Os sujeitos de

cada grupo estão paradoxalmente separados e unidos por um vínculo tenso e desigual de interdependência. “Superioridade social e moral, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão são elementos dessa dimensão da vida social que o par estabelecidos-*outsiders* ilumina exemplarmente: as relações de poder.” (Elias, 1990, p.8)

Em Winston Parva, o grupo dos estabelecidos se autopercebia como superior e acreditava ter uma espécie de carisma grupal. Essa crença na sua superioridade era de algum modo compartilhada pelos indivíduos ditos inferiores, que se sentiam carentes de certas virtudes e se julgavam humanamente inferiores. A pesquisa de Elias (1990) buscava descobrir de que modo essa crença de superioridade era mantida e que meios eram utilizados para impô-la aos demais.

Concluiu que o grau de organização social do grupo dos estabelecidos, assim como o grau de coesão interna e um intenso controle comunitário, tinha um papel decisivo na relação de forças entre os dois grupos. Pertencer ao grupo dos estabelecidos gerava possibilidades, por exemplo, de assumir cargos importantes nas diversas instituições sociais e excluir os membros do outro grupo, estigmatizando-os.

Na verdade, concluiu o autor, a natureza das fontes de poder pode variar, mas o conceito presente na relação estabelecidos-*outsiders* mantém uma estrutura funcional comum e constante que pode ser aplicada a outros espaços e tempos. E talvez possa ser usada como um gabarito para entender a relação entre os agressores e vítimas nas diversas modalidades de violência no interior da escola.

Em geral, grupos que dominam outros grupos com alta vantagem no equilíbrio de forças atribuem a si mesmos como coletividade e a cada um de seus membros em particular um carisma grupal. Esse carisma é uma espécie de recompensa pela submissão incondicional às normas específicas estabelecidas pelo grupo. Ou seja, há uma rigorosa obediência nas condutas individuais às regras impostas pela comunidade, o que garante a coesão do grupo.

Essa disposição dos indivíduos de se sujeitarem às obrigações e controles coletivos decorre do orgulho de pertencer ao grupo dominante. “A satisfação que cada um extrai da participação no carisma do grupo compensa o sacrifício da satisfação pessoal decorrente da submissão às normas grupais.”(Elias, 1990, p.26)

A obediência das normas, regras, tabus e restrições do grupo é que garante o status do grupo e de cada um de seus elementos, seu respeito próprio, seu orgulho e sua identidade. A manutenção dessa identidade de grupo tem como contrapartida uma baixa tolerância com o diferente. Como se o raciocínio fosse o de que “todo mundo deveria ter os mesmos comportamentos e sentimentos que eu”. É esse juízo que explica e justifica inúmeros preconceitos e acirra disputas e conflitos entre diferentes grupos.

O grupo dos estabelecidos de Winston Parva era considerado mais “civilizado”, no sentido de mais contido e seguidor de regras de comportamento. Existia entre os moradores mais antigos um código de conduta mais sofisticado que envolvia um maior grau de autocontrole e disciplina, circunspeção, previdência e coesão grupal. Havia, portanto, um maior controle social e, conseqüente perda de espontaneidade entre os indivíduos do grupo. A compensação pela aceitação dessas limitações era o *status* e o poder aferidos aos elementos que pertenciam ao grupo, assim como o compartilhamento do “carisma grupal”.¹⁰

Enquanto os indivíduos que pertencem ao grupo dominante percebem a si mesmos como superiores e têm um forte sentimento de pertencimento que os mantêm dentro das normas do grupo, os participantes do outro grupo (*outsiders*) são vistos como não cumpridores das normas impostas e, portanto, são considerados anômicos como grupo e individualmente.

¹⁰ Aqui há uma interseção interessante entre o estudo realizado por Elias (1990) e o conceito que vimos trabalhando de incivilidade. Esse estudo associa ao termo *civilizado* o comportamento dos estabelecidos; em contrapartida, o comportamento dos *outsiders* é considerado um comportamento incivilizado.

Os *outsiders* são associados com o não cumprimento das regras e, portanto, considerados pessoas desordeiras, indisciplinadas e não confiáveis. Para os estabelecidos, estar em contato com esses indivíduos significa assumir o risco de ser “contaminado” por seus valores e comportamentos. Desta forma, sobrevêm na relação entre os dois grupos a segregação e o preconceito.

Sendo assim, a mecânica da estigmatização se instala e o sujeito assume um papel a partir da leitura que faz da posição do seu grupo e do seu próprio status dentro do grupo. O grupo que está estabelecido atribui a todos os membros do grupo *outsider* as piores características dos indivíduos do seu próprio grupo e confere a seu grupo como um todo as características individuais dos sujeitos que são considerados exemplos de comportamento.

Como já ressaltamos, segundo Elias (1990), esse padrão de estigmatização vale não somente para a relação observada em Winston Parva, entre o grupo dos estabelecidos e *outsiders*, mas para diferentes grupos, épocas, lugares, etc.

O autor conclui que, em qualquer relação em que a diferença de poder entre dois grupos é grande, a submissão de um grupo por outro é inevitável. Os grupos inferiorizados tendem, nesse caso, a avaliar-se pelos padrões de referência de seus opressores e acabam assumindo como verdadeira sua presumida inferioridade. Na verdade, os sujeitos oprimidos vivenciam afetivamente sua inferioridade de poder social como uma inferioridade humana. Essa assunção do gabarito dos estabelecidos para aferir seu valor como ser humano coloca os *outsiders* numa posição de fragilidade e subordinação frente à estigmatização que ocorre.¹¹

A importância da opinião do grupo sobre o indivíduo torna-se fundamental para o estabelecimento da auto-imagem e auto-estima de cada um. Assim, há uma perda de

¹¹ Em muitas das respostas dadas pelos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, encontramos referências que endossam essa análise feita por Elias (1990). Alunas e alunos usam a expressão “populares” para se referir aos alunos que estariam na posição aqui chamada de “estabelecidos” e também para explicar seu comportamento. Voltaremos a esse tema em nossa análise dos resultados encontrados.

autonomia em suas ações, uma vez que a regulação de sua conduta e sentimentos está relacionada à opinião do grupo.

Essa configuração exerce certo grau de coerção sobre os indivíduos, limita o âmbito de suas decisões e restringe a liberdade. Porém, o poder coercitivo não está na configuração em si, mas na interdependência que se cria entre os indivíduos que só se definem na relação.

Norbert Elias (1990) afirma na conclusão de seu livro que somente através de uma melhor compreensão das forças coercitivas que atuam numa configuração como a dos estabelecidos e *outsiders* é que será possível imaginar medidas práticas capazes de controlá-las.

Mutatis mutandis, o estudo de Elias (1990) ajuda-nos na compreensão da relação que se estabelece no interior da escola e que vimos nomeando ora de violência moral, ora incivilidade, microviolências ou *bullying*.

Outra contribuição importante que traz para esta investigação o trabalho de Norbert Elias (1990) é a ênfase dada à importância da opinião do grupo na formação de uma auto-imagem e da auto-estima dos sujeitos. Esse destaque encontra ressonância na tese de mestrado de Ferreira (1998), intitulada “Homicídios na periferia de Santo Amaro”. Neste estudo, a autora mostra que muitos dos crimes cometidos nessa região paulistana decorrem dos chamados juridicamente “motivos fúteis”. Ou seja, são frutos de discussões cotidianas, entre pessoas comuns, que terminam em violência e, muitas vezes, em assassinatos.

Ferreira (1998) relata que há nos casos estudados um forte sentimento de pertencimento do sujeito com seus pares, com a comunidade, com a área, com os valores e normas compartilhadas. Esses sentimentos de identificação permitem uma forte coesão grupal. No entanto, quando, durante um conflito corriqueiro, a identidade construída pelo sujeito diante da comunidade fica abalada, há uma reação violenta. Essa resposta agressiva seria, segundo a autora, uma forma de restaurar a imagem diante do grupo.

Ou seja, a importância da imagem do sujeito diante da comunidade é imensa e gera, em muitos casos, reações violentas. Há em seu trabalho inúmeros exemplos que corroboram essa proposição. Um deles é um caso de estupro em que a maior preocupação do pai estava no prejuízo para a imagem da filha (e a sua própria) diante da comunidade do que com o ato em si. Ou o de um amigo que mata o outro porque este o humilhou diante do filho de quatro anos.

Há, nesses casos, a presença de um sentimento de vergonha e a urgente necessidade de recuperar sua reputação diante da opinião pública e também diante de si mesmo, recuperar sua honra. Nas palavras de Pitt-Rivers, em seu texto *Honor y categoría social*:

“ Honor es el valor de una persona a sus propios ojos, pero también a ojos de sus sociedad. [...] lo ofensivo no es la acción en sí misma, sino el acto de obligar el ofendido a ser testigo de ella. [...] porque una afrenta física es un deshonor independientemente de los temas morales implicados, y crea una situación en la que el honor de “satisfacción” para dejar de estar en entredicho y volver a su situación anterior. (Pitt-Rivers, 196 8:22-26)

Voltamos ao tema apontado por Elias (1990), relativo à importância da validação da opinião da coletividade na auto-imagem e auto-estima do sujeito. Um reconhecimento e aceitação de seu grupo social, a assunção um ideal de conduta que dá direito a obter um determinado carisma grupal, um status e um conseqüente tratamento dessa sociedade. Ao ter o tratamento esperado negado, pode haver o uso de violência, mesmo em situações e por motivos banais.

Ao recorrermos ao trabalho de Elias (1990) e Ferreira (1998), procuramos um aprofundamento na compreensão das relações que se estabelecem entre alunas e alunos envolvidos em episódios de violência no interior da escola e temos a convicção de que esses estudos nos ajudarão na análise dos elementos que surgiram nos depoimentos das alunas e alunos sujeitos de nossa pesquisa.

Entre os novos referenciais de análise que utilizaremos em nossas conclusões estão a descoberta, e possibilidades de exceder para outros contextos, da configuração ilustrada pelo

par estabelecidos-*outsiders*, sua interdependência na formação da identidade pessoal e de grupo, a perda de autonomia e liberdade acarretadas pela regulação da conduta e dos sentimentos dos indivíduos pela aceitação incondicional das regras e valores presentes no grupo, o poder de coerção dos grupos socialmente coesos, e, principalmente, a presença de sentimentos de vergonha e inferioridade diante da opinião pública e suas conseqüências para a ação dos sujeitos envolvidos em situações de conflito.

1.1.5.4 Violência moral

Ao percorrer, no presente texto, os diferentes referenciais teóricos usados pelos que investigam e analisam a problemática da violência, conclui-se que nós, educadores, não podemos prescindir das contribuições das demais áreas de conhecimento – sociologia, antropologia, psicologia, ciências jurídicas, entre outras - sob o risco de não entendermos o fenômeno da violência na escola em sua complexidade e amplitude.

A este estudo, no entanto, interessa o recorte dos efeitos psicológicos e das possibilidades de intervenção na resolução de conflitos. A representação da violência que queremos investigar diz respeito às relações interpessoais, às violências cometidas pelos (as) estudantes entre si, às ameaças, brigas, humilhações, xingamentos, exclusão, perseguição sistemática. Como vimos, podemos chamá-la violência moral, incivildades, *bullying* ou microviolências e estaríamos nos referindo a fenômenos bastante semelhantes. Nossa opção neste trabalho será pelo uso do termo *violência moral* por acreditar que, das acepções, é a mais abrangente e a que menos carrega idéias socialmente preconcebidas.

Acreditamos que temos que tirar da invisibilidade a violência que acontece na escola entre os alunos, desnaturalizá-la e torná-la motivo de indignação, reflexão e luta contra ela.

Defendemos a idéia de que o ponto de partida deva ser um diagnóstico. Para tanto, julgamos que conhecer as representações que as alunas e alunos têm do fenômeno da violência moral possa dar uma contribuição importante para estabelecer linhas de ação, prioridades, possibilidades e limites de estratégias de resolução de conflitos nas escolas.

1.2. GÊNERO

1.2.1. Gênero: como categoria de análise histórica

A definição do conceito de *gênero* está marcada por uma pluralidade de sentidos, muitas vezes, divergentes e sempre “instáveis” (Harding, 1993). Ampliar a perspectiva de compreensão do termo é, portanto, nosso necessário ponto de partida.

Apresentaremos o conceito de gênero utilizando como ancoragem teórica, principalmente, o trabalho das autoras pós-estruturalistas, Linda Nicholson (2000) e Joan Scott (1990), mas também contaremos com a contribuição de outras importantes pesquisadoras feministas.

Em seus trabalhos, Nicholson (2000) e Scott (1990) retomam criticamente o trajeto desse conceito e apresentam abordagens analíticas das relações de gênero.

Historicamente, o conceito de gênero aparece como categoria de análise somente a partir da década de 60, engendrado pelo movimento feminista em sua busca de uma releitura das práticas sociais e da relação entre os sexos, especialmente no que diz respeito à submissão feminina. Os estudos do tema por mulheres marcam, segundo Benhabib (1992), uma cisão importante nos paradigmas científicos de perspectiva androcêntrica que guiavam as leituras da questão até então:

“[...] pues la cuestión de la mujer – el que las mujeres sean objeto de investigación y sean sujetos que desarrollan esta investigación – altera los paradigmas establecidos. Las mujeres descubren diferencias allí donde antes habían dominado las similitudes, perciben disonancia y contradicción donde reinaba la uniformidad, se dan cuenta del doble sentido de las palabras allí donde se habían dado por supuestos los sentidos de los términos y dejan clara la persistencia de la injusticia, la desigualdad y la regresión en el seno de procesos que antes se consideraban justos, igualitarios y progresistas.” (Benhabib, 1992, p.38)

Desde esses pioneiros estudos feministas, houve um cuidado com o aspecto relacional da construção de *gênero* no plano social. Esse aspecto relacional do conceito é um ponto comum entre as diversas, e por vezes divergentes, correntes do pensamento feminista que os sucederam nos estudos de gênero.

Segundo Nicholson (2000), em meados da década de 60, havia uma preocupação em colocar em campos opostos as idéias de *gênero* e de *sexo*. *Sexo* referindo-se às diferenças físicas entre mulheres e homens e, assumido, portanto, como um atributo natural, biologicamente herdado, que daria origem e seria causa da dominação feminina. Em oposição, para as adeptas dessa perspectiva, estaria o *gênero* compreendido como uma construção social e histórica assentada em bases biológicas. *Gênero* estaria referido a aspectos da personalidade e do comportamento em oposição a corpo, ambos os conceitos percebidos como distintos.

Havia já nesse momento um avanço em relação ao que Nicholson (2000) nomeia como *determinismo biológico*, período anterior à década de 60, em que a concepção das relações entre feminino e masculino estaria fundada exclusivamente nas diferenças físicas.

Ao opor gênero e sexo, as abordagens feministas deram origem a várias linhas de análise da relação homem/mulher. Entre elas, destacamos, por sua importância e influência nas concepções que perseveram ainda hoje na sociedade a respeito da questão, a formulação da *teoria do patriarcado*.

A *teoria do patriarcado* sustenta que a sociedade cria estruturas patriarcais nas quais há uma centralização de poder em mãos masculinas que vai regular as relações sociais. A subordinação feminina seria fruto, por um lado, de um desejo dos homens de dominar a reprodução da espécie e, por outro, do tratamento sexual da mulher como objeto. “A reificação sexual é o processo primário da sujeição das mulheres”, diz Scott (1990, p.9). Essas estruturas patriarcais opressivas funcionariam de modo ubíquo e não consciente e, enquanto

não fossem tiradas da invisibilidade, manteriam a mulher numa posição inferior em relação aos homens.

Da mesma maneira, as diferenças físicas entre mulheres e homens justificariam, segundo as autoras adeptas da *teoria do patriarcado*, a divisão do trabalho e o estabelecimento de funções femininas e masculinas na sociedade.

Nessa perspectiva de análise, seria a biologia a responsável pela manutenção da dicotomia que delimita o espaço de atuação predominantemente feminino ao âmbito privado tornando possível, em contrapartida, a assunção do espaço público como um espaço de atividades do homem. Essa divisão, conquanto os imensos avanços alcançados nas últimas décadas, subsiste, em maior ou menor grau, dependendo do contexto, até os dias de hoje. E é ainda freqüente a associação entre vida social masculina, ligada à política e ao trabalho, em contraposição à vida da mulher no interior do lar.

Scott (1990) valoriza os aportes feitos pelas teóricas do patriarcado como um avanço, mas aponta alguns problemas que a teoria coloca. Ao fazer uma análise interna do sistema de gênero, ou seja, uma análise em que as diferenças físicas explicariam as diferenças de papéis sociais, a organização social, como um conjunto global, é deixada de lado e a desigualdade de gênero fica isolada, desvinculada de outras desigualdades sociais.

Outro aspecto importante da crítica de Scott (1990) diz respeito ao fato de que, ao manter a ênfase das análises dos diferentes papéis sociais na diferença física entre mulheres e homens, seja pelo aspecto da reprodução ou da sexualidade, essa vertente teórica pressupõe um único sentido para o corpo humano. Como consequência desse raciocínio, as mulheres seriam consideradas como uma categoria homogênea universal e a natureza física como imutável.

“Uma teoria que se baseia na variável única da diferença física é problemática para os (as) historiadores (as): ela pressupõe um sentido coerente ou inerente ao corpo humano – fora qualquer construção sócio-cultural – e, portanto, a não historicidade do gênero em si” (Scott, 1990, p.10).

Assumir esse discurso equivaleria desconsiderar que a forma como o corpo é percebido é, também, uma construção social. O que nos permite concluir que há variações históricas e culturais na compreensão da natureza física que precisariam ser examinadas, embora não seja objetivo deste trabalho.¹²

Além disso, adotar a concepção de que as raízes das desigualdades estariam fincadas na biologia que essa vertente teórica traz em seu bojo exige que assumamos igualmente a imutabilidade das diferenças entre mulheres e homens e, como consequência, aceitemos a desesperança que essa constatação provoca nas perspectivas de mudanças da situação feminina.

De qualquer modo, o termo *gênero* é utilizado, a partir de então, como uma rejeição ao *determinismo biológico* e para enfatizar o caráter relacional que define o feminino e o masculino. Em outras palavras, esse enfoque sustenta que é na relação recíproca que mulheres e homens se modelam como sujeitos. Um em relação ao outro, a partir do que a cultura, na qual estão imersos, define como sendo masculino e feminino. Portanto, ao contrário do caráter imutável das concepções enraizadas exclusivamente na biologia, o uso do termo *gênero* remete a uma enunciação suscetível a mudanças que passam a ser, além de inevitáveis, desejáveis sob muitos aspectos.

Nicholson (2000) nomeou esta fase da formação do conceito de gênero como *fundacionalismo biológico*, em contraposição ao *determinismo biológico* anterior.

¹² Pierre Bourdieu contribui enormemente para essa reflexão em seu texto *A dominação masculina revisitada* (1998) ao mostrar como se dá entre os cabilas a construção social do corpo biológico que reconstitui simbolicamente as diferenças anatômicas e desenvolve esquemas que organizam a percepção das partes do corpo e das atividades sexuais que se aplicam ao próprio corpo.

A construção da identidade de gênero, sob a ótica do *fundacionalismo biológico*, estaria assentada na confluência entre o corpo biológico, a personalidade e o comportamento. Conquanto os avanços que essa perspectiva trouxe, o conceito de *sexo* mantém um papel importante, pois é o lugar em que o *gênero* seria supostamente construído (Nicholson, 2000).

Ao aceitar o pressuposto da origem das desigualdades entre homens e mulheres nas diferenças físicas, e outro na socialização, as feministas puderam assumir tanto as diferenças que há entre as mulheres, quanto àquilo que têm em comum.

A crítica de Nicholson (2000) à linha teórica do *fundacionalismo biológico* foi a de que o conceito de *identidade sexual feminina*, entendido como aquilo que as mulheres teriam em comum entre si, independente da cultura ou dos aspectos históricos, considerava somente parâmetros da sociedade ocidental moderna para ser elaborado. Afirma a autora: “Embora uma posição fundacionalista biológica, ao contrário da determinista biológica, de fato permita o reconhecimento de diferenças entre mulheres, ela o faz de forma limitada e problemática.” (Nicholson, 2000, p.13).

Sobre essa mudança de ponto de vista, vale destacar que, para Saffioti (2004), abandonar a perspectiva de análise que considera o biológico determinante para explicar a condição feminina assumindo um enfoque no qual a essência está nos aspectos sociais foi uma vitória ilusória, pois continuou mantendo a sociedade tão sexista quanto era.

Na descrição das diversas acepções que o conceito de gênero foi assumindo em seu percurso, Scott (1990) analisa igualmente a contribuição das autoras marxistas. Essa corrente do pensamento feminista aponta o sistema econômico como o responsável pela subordinação da mulher. Para Scott (1990), embora mais histórica, essa abordagem ficou presa na armadilha ideológica porque buscava uma base “material” que explicasse a submissão de

gênero. Por ter sido tratado como um subproduto das estruturas econômicas pelas feministas marxistas¹³, o gênero não pôde ter seu próprio estatuto de análise.

Nicholson (2000), por outro lado, reconhece e valoriza como conquista das feministas, de diferentes correntes, o fato de que esse movimento procurou e revelou muitos padrões sociais de gênero importantes. O sexismo da sociedade em toda sua profundidade e disseminação pôde ser combatido através de grupos de mulheres organizadas, graças aos estudos realizados pelo feminismo a partir da década de 60. Esse reconhecimento não impede a autora de fazer também ressalvas à procura de critérios comuns na definição do ser mulher, a qual já nos referimos anteriormente, apontando essa busca como um aspecto negativo das análises do movimento feminista.

A autora propõe, como maneira de preservar os avanços alcançados pelas feministas e superar os pontos negativos, que procuremos entender as relações de gênero considerando sua historicidade em contextos mais específicos, evitando as generalizações, através da elaboração de uma complexa rede de características e significados para os conceitos relacionados ao tema.

“Sugiro pensarmos o sentido de “mulher” como capaz de ilustrar o mapa de semelhanças e diferenças que se cruzam. Nesse mapa o corpo não desaparece; ele se torna uma variável historicamente específica cujo sentido e importância são reconhecidos como potencialmente diferentes em contextos históricos variáveis.” (Nicholson, 2000, p.36)

Com objetivo semelhante, Scott (1990) enfatiza o papel das relações de gênero na edificação de todo sistema concreto e simbólico da vida social, especialmente nas relações de poder.

¹³ Há diversas e, por vezes, antagônicas posturas assumidas por feministas de origens diferentes, americanas, inglesas ou francesas, das quais não vamos tratar por não serem objetos deste estudo e que sugerimos sejam aprofundadas através da leitura do texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” de Joan Scott, 1990.

“O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado”. Ele se refere à oposição homem/mulher e fundamenta ao mesmo tempo o seu sentido. Para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa, fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina. Desta forma, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, ambos, partes do sentido do próprio poder. (Scott,1990, p.21)

Assim, para Nicholson (2000) e Scott (1990), gênero é uma categoria de análise histórica, um referencial teórico que permite a compreensão do universo das relações sociais e, particularmente, das relações entre mulheres e homens.

Assim, a oposição biológica e invariável entre os sexos cede lugar à trama das relações de poder, que dela decorre, com toda sua carga cultural e histórica e suas transformações no tempo e no espaço. O gênero é historicizado, isto é, considera-se seu contexto de produção e suas modificações em cada momento histórico.

Scott (1990) avança em direção a uma nova definição de gênero. Nova em dois sentidos: por incluir e enfatizar em sua perspectiva de reflexão e análise as representações do feminino e do masculino como construções culturais e históricas; e nova também porque é uma aceção bastante recente.

“Daí se segue que gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas que gênero é o saber ^[14] que estabelece significado para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função do nosso saber sobre esse corpo e este saber não é “puro”, não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos”. (Scott, 1994, p.13)

Essa é a aceção que assumimos no desenvolvimento de nossa investigação.

¹⁴ *Saber* é utilizado pela autora a partir de Michel Foucault com o significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas, no caso, relações entre homens e mulheres. (Scott, 1994)

1.2.2 Relações de gênero e escola

Tendo feito uma revisão histórica do conceito de gênero e definido os pressupostos teóricos que vão iluminar este estudo, é preciso fazer uma aproximação desse conceito com o universo que nos interessa, a escola.

Aproximar-se do espaço da escola, fazendo uma clivagem no conceito, é manter a coerência com a ancoragem teórica que se adotou: buscar entender as relações de gênero em contextos mais específicos.

Apesar dos inúmeros avanços e transformações pelas quais a sociedade vem passando nas últimas décadas, as relações entre mulheres e homens mantêm uma grande assimetria¹⁵, que se manifesta também no interior da escola.

Nos últimos anos, o número de meninas frequentando a escola cresceu a ponto de hoje representarem a maioria dos (das) estudantes brasileiros nas séries finais de todo o sistema educacional brasileiro, são 57% dos formandos no Ensino Médio. Além disso, a permanência na escola é maior também entre as meninas, 6 anos em média, enquanto os meninos estudam em média por 5,6 anos. (Brasil/MEC, 2005).

No geral, embora os números da educação brasileira estejam longe do ideal para todos, as meninas levam pequena vantagem sobre os meninos, pois iniciam seus estudos antes, abandonam menos a escola e sofrem um menor número de reprovações. Há poucos estudos no Brasil que possam dar informações sobre as causas dessas diferenças. (Carvalho, 2000).

Trago essas informações estatísticas para que não parem dúvidas de que, de certo modo, não há uma desigualdade significativa entre meninas e meninos no que diz respeito ao

¹⁵ Um dos aspectos que mostram as profundas desigualdades entre homens e mulheres pode ser observado com os dados da Organização das Nações Unidas que mostram que as mulheres realizam 60% das horas de trabalho, mas só detêm 10% da renda e possuem apenas 1% da propriedade, dados mundiais.

acesso e à permanência no interior das instituições escolares. Onde estaria então a grande assimetria na relação entre os gêneros no interior da escola a que fizemos referência?

Ainda que tenhamos visto que diferentes concepções teóricas enfatizam variados aspectos do conceito de gênero, há um substrato comum entre elas. Todas as perspectivas analíticas da questão de gênero assumem como postulado a construção social da identidade sexual, ou seja, é na sociedade que as características sexuais femininas e masculinas são construídas e representadas.

Ao chegarem à escola, portanto, meninas e meninos já percorreram um caminho social de convivência e incorporação dos valores de sua cultura. Sabem a que gênero pertencem e, na maioria das vezes, o que se espera deles nos papéis feminino e masculino. Em muitos casos, estão impregnados das velhas concepções preconceituosas sobre o homem e a mulher, construídas com base nas diferenças de sexo.

A escola, por sua vez, reflete o sexismo que trespassa toda a sociedade, reproduzindo, com frequência, as estruturas sociais de poder e reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro e colaborando para a construção da identidade sexual das meninas e dos meninos. É possível interferir nessa situação?

Moreno Marimón (2003) acredita que, apesar de a escola ter a dupla função de formar intelectual, científica e socialmente os indivíduos fazendo seu adestramento na cultura, poderá:

“Em lugar de ensinar o que os outros pensaram, (a escola) pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo”. (Moreno Marimón, 1999, pág.17)

Nesta óptica, a escola pode, através do desvelamento dos sistemas de pensamento e atitudes sexistas presentes na sociedade (e na própria escola), tomar para si a tarefa de resistir e promover a transformação dessas concepções e comportamentos sociais. Por outro lado, ao

não explicitar as desigualdades de gênero, a escola corre o risco de acomodar-se e continuar reproduzindo os dicotômicos modelos tradicionais na relação entre os sexos. Se a opção for esta, estará impedindo a percepção e construção de novas maneiras de estabelecer a relação entre mulheres e homens.

Em seu livro “*Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*”, Moreno Marimón (1999) procura analisar como a escola contribui para manutenção dos sistemas de pensamento e atitudes sexistas, historicamente construídos, que mantêm as mulheres marginalizadas e hierarquicamente submetidas a padrões masculinos.

A análise das práticas e procedimentos que assumimos no dia a dia da convivência escolar é, certamente, um caminho promissor. Precisamos de “novos olhos” para velhas práticas (Moreno Marimón, 2003, p. 28). Segundo a autora, trazer para o interior da escola as reflexões e discussões sobre os papéis que a sociedade atribui a cada sexo pode ser importante para que professoras (es) e alunas(os) descubram as limitações a que estaremos sujeitos se nos submetemos aos estereótipos de gênero.

Para erradicar o sexismo da sala de aula, não basta, como acreditam alguns, tratar de maneira eqüitativa e justa alunas e alunos. Moreno Marimón defende a idéia de que é preciso intervir, explicitar, reconhecer as diferenças que mantêm a mulher num patamar social inferior ao masculino. É preciso que meninas e meninos percebam que sua conduta não tem nada a ver com capacidades inatas, nem naturais, mas foram construídas socialmente e reproduzem os modelos de conduta existentes.

Em seu livro, Moreno Marimón (1999) nos vai revelando como a linguagem, o pensamento científico androcêntrico, os conteúdos de ensino das diversas disciplinas, os procedimentos pedagógicos e padrões de relação entre professoras (es) e alunas (os) contribuem para manutenção do *status quo* feminino e masculino.

O androcentrismo que impregna o pensamento científico é um dos preconceitos mais devastadores e está instalado de maneira tão arraigada em nossas concepções que nos torna incapazes de refletir sobre elas e, assim, impede que a relação social homem-mulher se transforme de maneira significativa.

“O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre no nosso mundo, como o único capaz de ditar leis, de impor a justiça, de governar o mundo. É precisamente esta metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), domina os meios de comunicação de massa, detém o poder legislativo, governa a sociedade, têm em suas mãos os principais meios de produção e é dona e senhora da técnica e da ciência”. (Moreno Marimón, 2003, p.23).

A visão androcêntrica do mundo é compartilhada por todos, mulheres e homens, e nos passa despercebida, pois tendo sempre estado nela submersos, encaramo-la como natural, universal e imutável. Podemos perceber como a linguagem oral reflete essa discriminação sexista e reforça o modelo lingüístico androcêntrico.

Existem palavras para denominar o indivíduo do sexo masculino e outras para o sexo feminino, mas quando por razões de economia é preciso utilizar uma forma comum para se referir a indivíduos de ambos os sexos, a opção é sempre pelo termo no masculino - *o homem, senhores pais, prezados alunos* -; dessa forma, a identidade sexolinguística feminina fica distorcida. A menina deve aprender sua identidade sexolinguística para imediatamente renunciar a ela. (Moreno Marimón, 2003) ¹⁶

O mesmo ocorre nos estudos sobre educação que utilizam indistintamente termos aparentemente neutros, masculinos ou femininos, desconsiderando a distinção de sexo das (os) professoras (es), o que pode ser utilizado para reforço de estereótipos e preconceitos de gênero. (Vianna e Ridenti, 1998)

¹⁶ Sobre esse tema é bastante interessante a análise que a autora faz em seu livro sobre o ensino das Ciências Sociais nos capítulos “O herói e outros mitos” e “A mulher não tem história”.

Nesse universo é que meninas e meninos vão construindo sua auto-imagem, interiorizando padrões de conduta discriminatória difíceis de serem modificados posteriormente.

1.2.3. Gênero e desenvolvimento moral

Como se verá mais adiante, alguns dos resultados encontrados durante esta investigação justificam a necessidade de, nesta altura de nosso trabalho, aprofundarmos os conhecimentos teóricos na interface de gênero e desenvolvimento moral. Nessa direção, aprofundaremos nossos estudos das contribuições dadas pela psicóloga norte-americana Carol Gilligan, que realizou importantes pesquisas a respeito do desenvolvimento moral ligado à noção de gênero.

Em seu trabalho, Gilligan (1982) colocou em discussão a teoria de Lawrence Kohlberg, psicólogo norte-americano, e por extensão a teoria piagetiana que serviu de referência a Kohlberg, a respeito do desenvolvimento da moralidade por considerar que ambas foram construídas numa perspectiva androcêntrica.

“While in Piaget’s account (1932) of the moral judgment of the child, girls are an aside, a curiosity to whom he devotes four brief entries in an index that omits “boys” altogether because “the child” is assumed to be male, in the research from which Kohlberg derives his theory, females simply do not exist. Kohlberg’s (1958, 1981) six stages that describe the development of moral judgment from childhood to adulthood are based empirically on a study of eighty-four boys whose development Kohlberg has followed for a period of over twenty years.” (Gilligan, 1982, p.18)

A partir desta observação inicial, Gilligan questionou a universalidade dos estágios de desenvolvimento do juízo moral postulados na teoria de Kohlberg, sugerindo que sua teoria estaria assentada em modelos masculinos.

Gilligan considera que Kohlberg criou uma distorção em seu modelo teórico ao fazer seus primeiros estudos utilizando uma população exclusivamente masculina.

O modelo kohlberguiano pode ser definido como um modelo cognitivo-estrutural e está fundado na teoria psicogenética de Jean Piaget. Kohlberg defende a existência universal de seis estágios de desenvolvimento das operações de reciprocidade e igualdade no raciocínio moral. Seu modelo evolutivo está centrado no princípio de justiça. (Herrero; Sastre, 2003)

O que instigou os estudos de Gilligan foi, principalmente, a constatação de que as pesquisas realizadas por Kohlberg apontavam limites para o desenvolvimento moral feminino. De acordo com a escala de Kohlberg, dos seis estágios de desenvolvimento do juízo moral da infância à idade adulta¹⁷, o raciocínio moral das mulheres parecia balizado apenas pela bondade ou benevolência, não atingindo os estágios mais avançados.

Desta forma, as mulheres fariam juízos morais segundo as expectativas alheias com base nas relações interpessoais e não segundo princípios éticos universais de justiça presentes nos estágios posteriores.

A justificativa de Kohlberg para esse tipo de raciocínio moral feminino era o fato das mulheres, pela própria cultura e estrutura social, desenvolverem grande parte de suas atividades no âmbito privado.

Para Kohlberg, o espaço privado seria regido por um tipo de relação interpessoal de obrigação – parentesco, amor, amizade e sexo – que são domínios mais pessoais do que morais e que exigem cuidado e sensibilidade para com as necessidades dos outros.

[...] if women enter the traditional arena of male activity will they recognize the inadequacy of this moral perspective and progress like men toward higher stages where relationships are subordinated to rules (stage four) and rules to universal principles of justice (stages five and six). (Gilligan, 1994, p.18)

Para o psicólogo norte-americano, possibilitar uma maior participação das mulheres na vida social as levaria aos estágios mais avançados de raciocínio moral, ou seja, através da criação de maiores oportunidades para as mulheres (pela educação e/ou pelo acesso a diferentes ocupações profissionais) as diferenças entre mulheres e homens seriam anuladas. De qualquer modo, permanece para Kohlberg a convicção de que há um ideal de juízo moral a ser alcançado: o modelo masculino baseado no princípio de justiça.

¹⁷ Kohlberg trabalhou num paradigma cognitivo construtivista e defendeu a idéia de que o desenvolvimento moral acontece em estágios universais e regulares baseados no princípio de justiça. Esses estágios foram por ele agrupados em três níveis: **nível pré-convencional** (estágios 1 e 2), **nível convencional** (estágios 3 e 4) e **nível pós-convencional** (estágios 5 e 6). (Araújo, 1999)

Para Gilligan, aceitar essa premissa e restringir o âmbito moral centrado-o na ética da justiça e dos direitos é limitá-lo. Portanto, a autora propõe incluir a perspectiva feminina de análise e enfrentamento de problemas morais.

Assim, postulou a existência de duas orientações éticas diferentes, uma baseada na justiça e nos direitos e outra centrada no cuidado e na responsabilidade.

Ao distinguir entre a ética da justiça e dos direitos, associada ao universo masculino, e a ética do cuidado e da responsabilidade (*care*), vinculada às mulheres, Gilligan procurou explicar o desenvolvimento moral e as habilidades cognitivas femininas de maneira diversa do paradigma de investigação de Kohlberg.

“In this conception, the moral problem arises from conflicting responsibilities rather than from competing rights and requires for its resolution a mode of thinking that is contextual and narrative rather than formal and abstract.” (Gilligan, 1994, p.19).

O juízo moral das mulheres é mais contextual, defende a autora, mais atento aos detalhes das relações e das narrativas, disposto integrar o cuidado consigo mesmo e o cuidado com o outro.

Os estudos realizados por Gilligan foram importantes porque propuseram uma mudança no enfoque do desenvolvimento do juízo moral das mulheres.

A autora tirou a mulher de uma condição de “deficiência moral”, ao mostrar que a maturidade moral feminina difere da masculina, sem que haja uma hierarquia entre elas. São morais diferentes porque o modo de ver feminino considera o “eu” na relação com os outros.

A despeito de Gilligan ter sido criticada posteriormente por manter em seu modelo teórico a dicotomia entre os mundos feminino e masculino, reconhece-se que a autora ampliou o âmbito da discussão da moral ao incluir aspectos relativos aos cuidados e sentimentos. Houve, a partir da publicação de seu livro *In a different voice*, em 1982, a produção de uma grande quantidade de trabalhos sobre o feminismo e a teoria moral em que se debatiam e questionavam as idéias defendidas por Gilligan.

De acordo com Benhabib (1992), a relevância desse livro foi, além de suas próprias qualidades, ter dado um passo importante para mudança de perspectiva do discurso científico, alterando paradigmas estabelecidos, a definição de seus objetos, unidades de medida, métodos de investigação, neutralidade da terminologia teórica e pretensão de universalidade dos modelos.

“Teóricamente la distinción entre la justicia y el cuidado atraviesa las conocidas divisiones entre el pensar y el sentir, el egoísmo y el altruismo, el razonamiento práctico y teórico. Esa distinción llama nuestra atención hacia el hecho de que todas las relaciones humanas, tanto públicas como privadas, pueden caracterizarse *tanto* en términos de igualdad como en términos de afecto y cercanía, y de que tanto la desigualdad *como* el desafecto u la distancia dan motivos para la inquietud moral.”(Gilligan¹⁸, apud Benhabib, 1992, p.40)

Segundo Benhabib (1992), no percurso para nos tornarmos pessoas moralmente competentes e autônomas, nem a justiça, nem o cuidado têm a primazia, pois ambas as dimensões constroem pessoas adultas morais. Somos todos, segundo a autora, seres que precisam de cuidados, têm emoções, desejos e necessidades. Somos todos seres corporais e concretos. As redes de dependência e o tecido dos assuntos humanos nos vinculam, modelam nossas necessidades morais, nossas identidades e nossas concepções do que é uma *vida boa*¹⁹. O eu autônomo não é um eu desencarnado e os estudos da moralidade humana precisam reconhecer esta experiência de formação do ser humano que coloca o cuidado e a justiça como interdependentes.

Herrero e Sastre (2003) relatam que vários estudos posteriores (Walker et al., 1987; Keller e Edelstein, 1990; Khan,1992) não encontraram diferenças significativas nos juízos morais entre os gêneros. Mulheres enfrentam dilemas morais kohlberguianos com capacidade

¹⁸ GILLIGAN, C. Moral orientation and moral development. In: Kittay, E.F. ; MEYERS, D.T. *Women and moral theory*. New Jersey, Rowmand and Littlefield, 1987, p.20.

¹⁹ Benhabib refere-se aqui ao conceito aristotélico de **vida boa** que, em seus estudos sobre ética, a definiu como uma vida “do bem” e, ao mesmo tempo, uma vida harmoniosa. Para Aristóteles, a busca da felicidade pessoal e o bem comum seriam os objetivos da vida humana.

resolutiva semelhante a dos homens quando se controla o nível de educação e o tipo de ocupação profissional.²⁰ E homens demonstram utilizar a orientação moral do cuidado quando o dilema apresentado trata de relações interpessoais.

Dessa forma, podemos concluir, são as inegáveis diferenças entre os gêneros, fruto da imersão numa cultura que atribui diferentes papéis e oferece diferentes possibilidades a mulheres e homens, que vão fazer com que aprendamos diferentes modos de resolver dilemas morais hipotéticos ou conflitos cotidianos reais. Esta constatação refuta a idéia de que há um *déficit* do gênero feminino no desenvolvimento moral, assim como, desmistifica um ideal de juízo moral masculino centrado no princípio de justiça.

De qualquer modo, o estudo da controvérsia entre Gilligan e Kohlberg dá uma importante contribuição para esta investigação porque nos permite fazer uma reflexão sobre as diferentes possibilidades de ajuizamento moral de um conflito, considerando a perspectiva feminina e masculina, um dos objetivos específicos deste estudo.

Para encerrar, uma advertência parece-nos bastante pertinente:

“De este modo, acercarse a las diferencias de género desde una perspectiva únicamente estructuralista, tanto si consideramos o no las diferentes orientaciones morales, va a decirnos poco de las formas en que mujeres y hombres construyen su forma de vivir la moralidad. Para ello se hace necesario complementar los enfoques estructurales con otros enfoques teóricos que tomem en consideración la pluralidad humana, tanto a nivel de grupos como a nivel inter e intraindividual.” (Herrero ; Sastre, 2003, p.224)

Feita a advertência, as autoras sugerem, no texto *La construcción del razonamiento moral: el sentimiento de culpa* (2003), o uso do referencial teórico dos modelos organizadores de pensamento, uma vez que essa perspectiva analítica possibilita apreender a diversidade dos fenômenos estudados.

Ainda que não sejam o estudo da moralidade humana e sua interseção com a questão de gênero o recorte que nos interessa, adotamos a teoria dos modelos organizadores do

²⁰ O que de certa forma corrobora a afirmação de Kohlberg de que, ao introduzir a mulher no mundo público masculino, as diferenças de respostas aos problemas morais diminuiriam.

pensamento como recurso metodológico de análise das respostas dadas pelas alunas e alunos que participaram desta pesquisa. No capítulo seguinte, apresentaremos os pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento e procuraremos justificar nossa opção metodológica na elaboração desta dissertação.

1.3. TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO

1.3.1 Origens da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

No percurso desta investigação, elegemos a “Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento” como parâmetro de análise teórica e metodológica para examinar as respostas dadas pelas alunas e alunos sobre a questão da violência moral.

A partir da leitura e apreciação dos vários elementos, significados e implicações presentes nessas respostas, identificamos diferentes modelos organizadores que nos permitiram compreender os processos mentais utilizados pelos (as) estudantes para elaborar concepções a respeito da violência moral entre pares no interior da escola.

Tentaremos, nas próximas páginas, descrever brevemente os pressupostos teóricos dos “Modelos Organizadores do Pensamento”.

Moreno Marimón (2002), logo na introdução do livro “Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento”, justifica a necessidade de elaborar, em Psicologia, uma teoria funcional do conhecimento que seja capaz de dar conta da complexidade do ser humano. Em suas palavras:

“[...] uma teoria que possa dar conta do funcionamento de sistemas complexos e que seja aplicável ao estudo tanto do pensamento individual como do coletivo, que permita interpretar tanto o que denominamos cognitivo como o que denominamos afetivo, tanto o que consideramos pensamento científico como o que consideramos pensamento cotidiano, a problemática que surge tanto no terreno do individual como no terreno do relacional ou intersubjetivo”. (Moreno Marimón, 2000, p.17).

Foi, pois, a partir do desejo e da necessidade de elaborar uma teoria capaz de dar conta do intrincado funcionamento psíquico humano, em suas dimensões afetivas e cognitivas, que

Genoveva Sastre, Magali Bovet, Aurora Leal e Montserrat Moreno Marimón iniciaram um trabalho de investigação e reflexão em que estabeleceram o conjunto de princípios da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

1.3.2. Modelos mentais

Moreno Marimón et al.(2000) relata que o conceito de “modelo mental” foi investigado, nas duas últimas décadas, por diferentes correntes da Psicologia Cognitiva (Johnson-Laird, 1981; Rogers, 1992; Sasse, 1992; O’Malley e Draper, 1992 e outros), mas continua sendo um conceito impreciso, cuja aceção é bastante heterogênea entre os psicólogos cognitivistas.

Dentre esses estudos, a autora destaca a investigação realizada por Johnson-Laird sobre os modelos mentais elaborados a partir de enunciados verbais. Os resultados encontrados pelo pesquisador apontaram que a lógica formal não é suficiente para explicar o raciocínio humano, uma vez que o aspecto semântico dos enunciados interfere nas conclusões dos indivíduos.

Esse autor considera que o sujeito, a partir da observação da realidade, elabora modelos mentais que são uma forma de representação dos conhecimentos através da qual o ser humano constrói a realidade e, portanto, são fundamentais nos processos cognitivos.

Sob seu ponto de vista, em um modelo mental estão presentes os elementos da realidade, seus atributos, as relações, os acontecimentos e os estados presentes no fenômeno observado.

“A model represents a state of affairs and accordingly its structure is not arbitrary like that of a propositional representation²¹, but plays a direct representational or analogical role. Its structure mirrors the relevant aspects of the corresponding state of affairs in the world.” (Johnson-Laird, 1987, p.98).

Os modelos mentais, na perspectiva do autor, são construídos a partir de informações perceptuais e verbais, e estão sujeitos a mudanças. Numa gradação que parte de um modelo inicial explícito, que sofre alterações, através de operações conceituais e analogias com outros conhecimentos, alcançando modelos implícitos mais elaborados.

Desta forma, Johnson-Laird postula que os modelos concebidos pelos sujeitos diante de uma dada situação são provisórios, elaborados por aproximações sucessivas, a partir dos elementos iniciais percebidos através dos sentidos. Para o autor, esses modelos seguem uma progressão evolutiva que, embora não seja rígida, tende a ir de modelos explícitos a possibilidades implícitas de compreensão de uma situação concreta do mundo real. Assim, os objetos do mundo exterior modelam a mente e sua estrutura e, por isso, para esse autor, a percepção tem um papel fundamental no raciocínio: “Perception yields models of the world that lie outside us” (Johnson-Laird, 2005, p.185).

A partir da percepção que gera modelos mentais, o ser humano pode organizar possibilidades e verificar a validade de suas hipóteses a respeito dos fenômenos observados na realidade exterior. Vê-se, nessa teoria, a importância da representação na elaboração dos modelos mentais, assim como em seu funcionamento.

Johnson-Laird reputa os modelos mentais como fundamentais nos processos cognitivos e considera que compreender é elaborar modelos mentais do mundo e que manipular tais modelos é raciocinar.

A partir de seus estudos, o autor conclui que a estrutura mental corresponde à percepção que o sujeito tem do mundo real, ou seja, o modelo mental corresponde à situação

²¹ Johnson-Laird, em seu texto “*Mental models in Cognitive Science*”, define uma representação proposicional como sendo uma forma de representação que está baseada em símbolos que se correspondem um a um com os itens da realidade que representam. É a partir das representações proposicionais que os modelos mentais se construiriam.

da realidade exterior que representa. São as situações do mundo que estruturam o raciocínio humano, cabendo ao sujeito a tarefa de compreender as significações. Daí a enorme importância dada por Johnson-Laird à percepção.

Esse importante aspecto da obra do autor é apontado por Moreno Marimón et al.(2000) como uma fragilidade da teoria:

“Essa importância fundamental que o autor concede à percepção como fonte de informação do mundo exterior, ligada ao fato de atribuir aos modelos um caráter homomórfico ao mundo que representam, não permite postular a existência, em tais modelos, de elementos que não existam no campo de fenômenos dos quais constituíram um reflexo”.(Moreno Marimón, 2000, p.42).

E prossegue a autora em seu questionamento:

“Se os elementos e suas correspondentes relações que compõem o modelo que um sujeito constrói de uma situação determinada não coincidem com os elementos e as relações que constituem o modelo que outro sujeito elabora sobre a mesma situação, se deveria supor, de acordo com sua teoria, que ou a percepção de ambos não é a mesma ou o tratamento que dela realizam é distinto. Em ambos os casos, é necessário algo mais que a percepção para explicar esse fenômeno”. (Moreno Marimón, 2000, p.42).

Portanto, conclui Moreno Marimón, embora a teoria pioneira de Johnson-Laird dê uma importante contribuição na definição do conceito de modelo mental, ao atribuir à percepção caráter originário dos modelos, mostra-se insuficiente para explicar as diferenças de raciocínio diante de um determinado fenômeno.

A partir dos estudos de Johnson-Laird, muitas outras investigações foram realizadas para estudar os modelos mentais. Trabalhos que utilizaram diferentes técnicas e métodos de estudo e que não aprofundaremos neste texto. Porém, apoiadas em Moreno Marimón et al.(2000), destacamos um aspecto que parece ser comum aos diversos estudos realizados: a busca de compreensão de como o ser humano “pensa” o mundo, sem apoiar-se necessariamente na lógica formal.

Compreender o funcionamento cognitivo a partir de uma perspectiva que não fosse exclusivamente a da tradição clássica da lógica formal foi o objeto da busca que levou à elaboração da teoria dos modelos organizadores de pensamento. Nas palavras de suas autoras:

" Se o século passado foi, para a psicologia, o do estudo separado da afetividade e da inteligência, o presente século será, sem dúvida, o de seu estudo conjunto, e isso conduzirá a mudanças muito importantes, não só no terreno da teoria mas também no da aplicação, que repercutirão na vida cotidiana. Justo é reconhecer que, para chegar aqui, tenham sido necessárias as idéias de pensadores tão brilhantes como Freud, Piaget e muitos outros, que, graças à profundidade de seus trabalhos, nos permitiram superar o pensamento linear e ter acesso a uma visão mais complexa da problemática mental". (Sastre ; Moreno Marimón, 2002, p.24)

Ao referirem-se à contribuição de Piaget, as autoras nos dão pistas da ancoragem teórica sobre a qual construiriam a Teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento.

1.3.3 As bases piagetianas da Teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento

Por reconhecerem e endossarem várias das concepções presentes na teoria psicogenética de Jean Piaget, as autoras tomaram-na como ponto de partida para suas investigações.

Piaget buscou construir uma teoria universal do desenvolvimento do raciocínio humano, em cujo centro estava o sujeito epistêmico, suas ações e as mudanças operadas no próprio sujeito ao longo de seu desenvolvimento.

Para Piaget, é na interação do sujeito com seu ambiente social que esse constrói o conhecimento e, mais do que isso, forma as estruturas mentais sobre as quais vai organizar seu conhecimento.

Piaget interessou-se por estudar a elaboração dos conhecimentos pelo sujeito, dedicando-se menos ao exame do funcionamento psíquico. Durante seus estudos, no entanto, identificou alguns procedimentos funcionais fundamentais na aquisição das estruturas mentais, os processos de assimilação e acomodação²², que foram decisivos para elaboração de sua teoria.

Como uma extensão do trabalho de Piaget, Bärbel Inhelder e a equipe de pesquisadores de Genebra desenvolveram estudos em psicologia genética preocupados com a perspectiva do funcionamento mental.

[...] o sujeito psicológico individual é estudado por um observador que se dedica a revelar a dinâmica da conduta do sujeito, seus fins, a escolha dos meios e os controles, as heurísticas próprias do sujeito que podem levar a um mesmo resultado, através de caminhos diferentes, a fim de que possamos penetrar no funcionamento psicológico e separar as características gerais dos procedimentos ou encadeamentos finalizados e organizados da ação.” (Inhelder, 1996 , p.8)

Esses pesquisadores buscavam entender a dinâmica do processo mental através de uma análise detalhada das condutas realizadas pela criança na resolução de problemas. São os estudos das microgêneses cognitivas ou, em outras palavras, das condutas cognitivas individualizadas.

Em comum, as duas perspectivas de análise do psiquismo humano, estrutural e funcionalista, sustentam a idéia de um sujeito construtor de conhecimentos. Ambos os enfoques são legítimos e complementares.

É no tipo de questões que colocam e nos métodos que utilizam que as diferenças entre a abordagem estruturalista e funcionalista tornam-se visíveis. Para nós, neste texto, interessa elucidar essas diferenças e examinar um pouco mais profundamente a perspectiva da

²² Assimilação e acomodação são processos fundamentais na teoria da equilibração elaborada por Piaget e como mecanismos funcionais estão presentes em todos os estágios do desenvolvimento cognitivo humano. A partir de um desequilíbrio proveniente do mundo exterior, o organismo humano buscaria um reajustamento de suas estruturas ao novo elemento. Nas palavras do próprio Piaget (1978, p.15), “toda necessidade tende, primeiro, a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, “assimilar” o mundo exterior às estruturas já construídas, e segundo, a reajustar essas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, “acomodá-las” aos objetos externos”.

psicologia funcional, que será ratificada pela Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

Sob o enfoque funcionalista, assumido por Inhelder e, posteriormente, por Moreno Marimón, Sastre e Leal, as dimensões teleonômicas e axiológicas na atividade cognitiva adquirem um papel fundamental. “O sujeito psicológico nos interessa enquanto sujeito cognoscente, mas com suas intenções e seus valores.” (Inhelder, 1996 , p.8)

Para a análise funcional do psiquismo humano, os valores e intenções do sujeito que intervêm nas condutas cognitivas são de grande valor. Ou seja, a abordagem funcionalista contempla as significações atribuídas pelo sujeito.²³

Partir da perspectiva estrutural do psiquismo humano para o enfoque funcionalista corresponde partir do estudo das finalidades gerais da evolução, explicadas pela equilibração, para estudo das finalidades particulares do sujeito. Em outras palavras, a abordagem funcional trata do estudo dos mecanismos de adaptação, de como o sujeito age e pensa em situações particulares. É uma perspectiva de análise que busca identificar a multiplicidade de esquemas que o sujeito utiliza em sua conduta e seus procedimentos.

É um olhar que busca entender como o *homo quotidianus* constrói e utiliza os conhecimentos particulares e o saber-fazer (*savoir-faire*) para resolver problemas práticos. “O enfoque do procedimento é um método privilegiado para estudar a pertinência dos conhecimentos, em oposição à sua formação ou aquisição.” (Inhelder, 1996 , p.23)

Para Inhelder, nas condutas cognitivas, procedimento é uma planificação de seqüências de condutas que se processam temporalmente em função do objetivo a ser

²³ É importante ressaltar que ao enfatizar a relevância dos aspectos teleonômicos e axiológicos para a abordagem funcional, não estamos desconsiderando que Piaget, ao utilizar o método clínico que se baseia em diálogos entre pesquisador e sujeito para investigar o processo do pensamento humano, possibilita ao primeiro acompanhar o percurso do pensamento do segundo através da linguagem, da conduta e da expressão corporal individuais e pode revelar também valores e intenções. Jean Piaget assumiu o postulado de que toda ação e pensamento contêm um aspecto cognitivo e um aspecto afetivo, estando a cognição representada pelas estruturas mentais e a afetividade pelo componente energético. Defendeu, pois, que razão e emoção são indissociáveis, ainda que, para Piaget, a afetividade mantenha um *status* diferente da razão, assumindo a função motivadora que colocaria em marcha aspectos cognitivos.

atingido. Quando há aplicação de conhecimentos, há atribuição de significados e, conseqüentemente, de valores frente a uma tarefa.

Ao tomarmos a argumentação da autora suíça como referência, podemos concluir que, conquanto a enorme contribuição que trouxe aos estudos de psicologia, a teoria piagetiana ficou centralizada na descrição das estruturas mentais, sua gênese e desenvolvimento e parece ter dado pouca importância ao funcionamento mental e, conseqüentemente, aos conteúdos.

Acentração no sujeito leva-o [Piaget] a desconsiderar o meio, que somente considera como “objetos”, isto é, como aquilo que não é “sujeito” e sobre o qual este atua. Dá pouca importância aos aspectos não formais do pensamento, entre os quais se encontra o que denomina “conteúdos”, palavra que indica já o caráter passivo que lhe é atribuído, pois todo o conteúdo implica um “contênto” ou elemento ativo constituído, nesse caso pelas estruturas às quais aqueles se subordinam. Pelo fato de os conteúdos terem um aspecto secundário, nessa perspectiva teórica, as explicações fundamentais centralizam-se nas estruturas, que não são infinitas – como tendem a ser os conteúdos –, mas limitadas e demarcáveis, o que torna possível sua descrição e, portanto a descoberta de algumas constantes no funcionamento cognitivo.” (Moreno Marimón, 2003, p.74)

É, justamente, uma perspectiva de análise que inclui os conteúdos que as autoras da Teoria dos Modelos Organizadores adotaram em seus estudos. Ao fazer a escolha de considerar, simultaneamente, forma e conteúdo, buscavam compreender por que um sujeito pode encontrar grandes dificuldades ou mesmo impossibilidade de resolver determinada tarefa, se já se mostrou capaz de aplicar a mesma estrutura mental em situações semelhantes que lhe foram apresentadas anteriormente.

O modelo teórico piagetiano privilegiou o estudo das estruturas mentais, sua gênese e sucessão em diferentes fases nas quais o indivíduo adquire novas possibilidades operatórias que não existiam no estágio anterior. Todavia, a assunção dessa perspectiva implica a aceitação da tese de que uma vez adquirida a estrutura, essa deveria poder ser aplicada em quaisquer situações análogas. Não obstante, o fato de um sujeito aplicar determinada estrutura em dada circunstância e não conseguir empregá-la numa situação equivalente é fato habitual e não um desvio da regra.

Piaget justificava essas ocorrências como anomalias ou defasagens²⁴, garantindo a manutenção da concepção do desenvolvimento mental humano em estádios sucessivos e subordinados.

Porém, as autoras da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, além das estruturas mentais, atribuem aos conteúdos e à dificuldade na abstração dos elementos presentes na situação a explicação para a inconstância de possibilidade de resolução de tarefas isomorfas. Em muitas situações, a possibilidade ou não do sujeito dar conta de uma tarefa parece estar ligada mais aos conteúdos envolvidos do que as estruturas mentais que construiu.

Nas palavras das autoras:

“O fato de aplicar determinadas operações em uma situação não garante sua aplicação em casos semelhantes nem seu uso parece depender estritamente dos estádios, mas também dos conteúdos aos quais se aplicam. Dito de outra forma, as defasagens de Piaget, mais que exceção, parecem ser a norma no funcionamento cognitivo.” (Moreno Marimón, 2000, p.75)

Neste sentido, o referencial teórico dos Modelos Organizadores do Pensamento parece constituir um prolongamento das idéias de Piaget. Mais do que um estudo sobre as estruturas, no entanto, essa é uma teoria sobre o funcionamento mental dos seres humanos, uma teoria das representações e, portanto, também uma extensão das pesquisas realizadas por Bärbel Inhelder e seus colaboradores.

²⁴ Piaget denominou *décalage* (defasagem) ao fenômeno próprio do processo evolutivo no qual aparecem diferenças, que podem ser de avanço ou atraso, em relação às estruturas mentais e à aquisição de conceitos. (Piaget, 1973)

1.3.4 Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

Segundo essa abordagem teórica, para apreender a realidade exterior os seres humanos elaboram modelos mentais.

Arantes (2000), em sua tese de doutorado, define:

“Os modelos organizadores são conjuntos de representações mentais que as pessoas realizam em situações específicas e que as levam a compreender a realidade e a elaborar seus juízos e suas ações. Eles sintetizam o resultado de diversas atividades cognitivas concluídas pelos sujeitos na avaliação de uma determinada situação e são compostos por três atividades distintas e interdependentes: abstração e seleção dos elementos da situação problemática; atribuição de significados aos elementos considerados relevantes e rechaço dos elementos considerados irrelevantes; estabelecimento de relações e/ou implicações entre os elementos abstraídos e seus significados”. (Arantes, 2000, p. 65)

Diante de uma situação concreta, a partir dos recursos físicos próprios da espécie, o sujeito seleciona os elementos²⁵ e os organiza, incluindo (ou excluindo) aqueles aos quais atribui significado e fazendo implicações entre esses elementos, construindo um modelo que é uma representação mental da “realidade”.

Aquilo que o indivíduo não pode compreender ou que não considera significativo não será incluído em seu modelo organizador e, portanto, não fará parte da realidade subjetiva individual.

Nas palavras das autoras da Teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento, “a complexidade do mundo que somos capazes de perceber depende da complexidade do nosso próprio pensamento.” (Moreno Marimón, 2003, p.370)

Por essa razão, há importantes diferenças na interpretação do mesmo fato. Nem todos, diante de uma situação, elegem os mesmos elementos como significativos, tampouco

²⁵ A acepção assumida pelas autoras do termo *elemento* é de “um produto da interpretação que o sujeito faz dos objetos e fatos perceptíveis. [...] e denotam sua maneira de interpretar as impressões que nele causam os objetos e os fenômenos do mundo exterior”. (idem. Ibidem: 77).

atribuem a eles os mesmos significados. Até mesmo um único sujeito pode atribuir variados significados a um mesmo significante, dependendo das circunstâncias.

Parte-se nesta teoria do pressuposto de que os modelos organizadores provêm das percepções, das ações mentais e físicas, dos sentimentos, dos valores e dos conhecimentos prévios que o sujeito tem e das inferências que faz. Nem sempre os elementos abstraídos pelo sujeito, assim como as inferências que realiza, são pertinentes e obedecem à lógica operatória, e sim se submetem às relações intrínsecas presentes no modelo que lhe dão sentido.

“O conjunto resultante é organizado por um sistema de relações que lhe confere uma coerência interna, a qual produz, no sujeito que o elaborou, a idéia de que mantém também uma coerência externa, ou seja, uma coerência com a situação do mundo real que representa.” (Moreno Marimón, 2003, p.78).

Ante uma situação concreta, o sujeito não retém todos os elementos presentes, somente aqueles aos quais, por motivos vários, atribui significado. Os elementos que o sujeito não considera significativos não serão abstraídos e não farão parte de seu modelo organizador. Em muitas situações, os elementos não retidos não são necessariamente desconhecidos do sujeito e podem ser justamente aqueles que resultam fundamentais para uma explicação coerente da situação ou fenômeno em questão.

Para entender um modelo organizador, temos que observar os tipos de elementos que foram selecionados, não podendo levar em consideração os que não figuram explicita ou implicitamente no modelo. Os elementos da realidade que não aparecem num determinado modelo devem ser considerados inexistentes sob a perspectiva do modelo organizador. No entanto, para a compreensão do modelo, sua ausência é tão importante quanto a presença daqueles que foram selecionados. “Essa seleção de dados traz implícita uma atribuição de significado, posto que um dado não-significativo (ou in-significante) é tido como pouco interessante e não figura, portanto, no modelo organizador”. (Moreno Marimón, 2003, p.82).

No entanto, ressaltam as pesquisadoras, os elementos que o sujeito ignora podem tornar-se significativos se algo ou alguém o levar a contemplar o fenômeno por outra perspectiva.²⁶

Observar os tipos de elementos que o sujeito seleciona, e os que rechaça, é o primeiro aspecto a ser considerado para compreensão de um modelo organizador.

“Distinguir uma propriedade ou abstrair um elemento de um objeto ou de uma situação é diferenciá-lo do conjunto das demais propriedades ou elementos presentes e essa diferenciação traz implícita uma atribuição de significado em virtude da qual se diferencia do conjunto. A atribuição de significados é, pois, um ato inerente a toda abstração de elementos (como o é a toda percepção) e determina a função ou papel que se atribui a um elemento dentro do modelo”. (Moreno Marimón, 2003, p. 91).

Diante de uma dada situação, nem todos os sujeitos selecionam os mesmos elementos e lhe atribuem os mesmos significados. Isso explica as diferentes interpretações de um mesmo fato. Construímos modelos da realidade exterior e agimos de acordo com esses modelos que são sistemas representacionais e funcionam como um elemento regulador do pensamento.

Os modelos organizadores servem de base de explicação de fatos, situações e fenômenos e são a origem dos modos de proceder dos seres humanos. Assim, os alicerces da ação do sujeito no mundo não estão na realidade, mas na forma como cada um representa essa realidade.

Num modelo organizador, para que um elemento seja considerado relevante é indispensável que o sujeito tenha a ele imputado um significado de cuja atribuição decorre uma série de conseqüências. São todos processos mentais simultâneos.

Essas conseqüências ou implicações originadas no significado outorgado pelo sujeito aos elementos da realidade variam na mesma medida em que se alteram os significados a eles

²⁶ Vislumbramos aqui as imensas possibilidades que a escola, considerando os aspectos multidimensionais da realidade e dos sujeitos, pode explorar levando o indivíduo a construir diferentes modelos da mesma realidade, trabalhando com diferentes pontos de vista ou centrando a atenção em elementos que foram ignorados.

atribuídos. Assim, um elemento abstraído a partir de um mesmo fato pode ter diferentes significados e provocar seqüências muito diversificadas de implicações.

É importante destacar que nem sempre os elementos abstraídos pelo sujeito encontram referentes no mundo exterior. Para os pressupostos da teoria que descrevemos, no entanto, esses elementos inferidos terão tanta importância na elaboração do modelo organizador de pensamento do sujeito quanto os elementos realmente observáveis na realidade.

Assim posto, fica evidente que, se os modelos organizadores são elaborados a partir dos elementos percebidos e significados como relevantes (ou não), o funcionamento psíquico humano origina-se tanto das estruturas mentais do sujeito, quanto dos conteúdos.

Considerar a forma, ou seja, as estruturas de pensamento, e incluir os conteúdos, simultânea e continuamente, é o aspecto original da Teoria dos Modelos Organizadores. Ela nos permite considerar como igualmente importantes nos procedimentos que a mente utiliza para construir conhecimentos a estrutura lógico-matemática e também os aspectos afetivos e sociais presentes nos modelos organizadores.

“Os modelos organizadores do pensamento são construídos não somente a partir da lógica subjacente às estruturas de pensamento, mas comportam os desejos, sentimentos, afetos, representações sociais e valores de quem os constrói”.(Arantes, 2000, p.65).

Essa afirmação, que retira da percepção e do raciocínio lógico a prerrogativa de maiores responsáveis pela construção de modelos mentais sobre a realidade, foi o que nos atraiu na Teoria dos Modelos como suporte de análise das respostas dadas pelas alunas e alunos ouvidos em nossa pesquisa.

Como um estudante lê uma dada história envolvendo um conflito entre pares? Como percebe um comportamento que consideramos como violência moral? Mais do que isso, que sentimentos evoca? Como esses sentimentos afetam sua percepção da situação?

Para elaborar estratégias para resolução de conflitos, em geral, os educadores partimos de conceitos e modelos de realidade prévios, ancorados na lógica formal que nem sempre

estão em consonância com as representações dos (das) estudantes. Será que o que chamamos conflito ou violência moral é assim representado pelos sujeitos? Que elementos meninos e meninas destacam numa situação de violência? Que relações estabelecem entre esses elementos e quais serão as implicações decorrentes? Há diferenças significativas nas percepções femininas e masculinas? Que conseqüências essas possíveis diferenças trariam para o processo educacional de meninas e meninos?

A opção por ancorar nossa metodologia de investigação nas concepções teóricas da “Teoria dos Modelos Organizadores” está ligada ao fato de acreditarmos que identificar os modelos aplicados pelos sujeitos nos traz uma nova perspectiva analítica das representações de violência moral. Trata-se de um paradigma de análise que por não ter categorias pré-determinadas nos permite conhecer, além do pensamento dos sujeitos, novos elementos – sentimentos, desejos, crenças, valores - o que nos abre novas e diferentes possibilidades de ação educativa.

Estamos convencidas de que esse arcabouço teórico nos permitiu, ao examinar as respostas de alunas e alunos, identificar aspectos cognitivos e afetivos nos modelos organizadores utilizados pelos (as) estudantes sobre a questão da violência moral e, assim, compreender de maneira mais abrangente suas representações do conflito.

A partir da leitura e análise dos diferentes elementos presentes nas respostas dos sujeitos, dos significados atribuídos e das relações e/ou implicações que estabeleceram entre eles, pudemos identificar diferentes modelos organizadores, que nos permitiram compreender os processos mentais utilizados pelos (as) estudantes para elaborar concepções a respeito da violência moral entre pares no interior da escola.

Os modelos organizadores encontrados durante nossa investigação, assim como, em alguns casos, seus sub-modelos estão pormenorizadamente descritos no capítulo II deste trabalho.

No capítulo III, são também apresentados as tabelas e gráficos que substanciam as análises que fizemos a partir do exame desses modelos e sua relação com a faixa etária, gênero ou nível sócio-cultural dos sujeitos participantes deste estudo exploratório.

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

2.1. PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Como já anunciado, a presente investigação parte da concepção de que a *violência moral* são as pressões psicológicas presentes nas relações interpessoais entre os (as) estudantes, que incluem as humilhações, xingamentos, as ameaças, a exclusão, as perseguições sistemáticas dentro de uma situação, ainda que circunstancial, desigual de poder. Há uma região de intersecção na aceção de violência moral que assumimos e o conceito de *incivilidade*, proposto por Debarbieux (1998) e outros estudiosos franceses, o termo *micro-violências*, utilizado por Werthein (2003) e o conceito de *bullying*, já descritos anteriormente.

Realizar um estudo sobre violência moral, na aceção exposta acima, pela perspectiva de gênero nos parece relevante para compreender as inegáveis e imensas desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade em geral e, quiçá, contribuir no combate do sexismo presente na escola em particular.

Uma abordagem de gênero, como referencial teórico e entendido como categoria relacional em que se constroem os papéis sexuais, nos permitirá compreender o universo das relações no interior da escola e, particularmente, das relações entre meninos e meninas em sua interface com o fenômeno da violência moral.

Entendemos, portanto, que o problema geral a ser investigado é:

Quais as representações que alunos e alunas têm da violência moral que acontece no cotidiano da escola entre seus pares?

A partir do quadro teórico apresentado e considerando o grande universo possível para analisar tal fenômeno, o objetivo central desta investigação é identificar e analisar as representações que adolescentes paulistanos, estudantes da escola pública e privada, têm de situações de violência moral e suas relações com o gênero. Para tanto, buscamos uma linha de investigação que nos permitiu centrar em três diferentes aspectos: as representações que os sujeitos têm dos sentimentos provocados nos protagonistas diante da situação enfrentada; a representação que os sujeitos têm das ações possíveis diante do conflito vivido; e as representações do papel que as diferenças de gênero têm sobre o mesmo fenômeno. Com isso, surgem três problemas específicos, que merecem ser investigados:

- Que tipo de sentimentos uma experiência de violência moral provoca nos sujeitos agredidos?
- Que alternativas para a solução do conflito as alunas e alunos apresentam como possibilidade de ação numa situação de violência moral?
- Quais as representações das alunas e alunos a respeito da ação do gênero oposto numa situação de violência moral?

Respondendo a todas essas questões e analisando as diversas possibilidades de respostas que surgiram neste estudo, acreditamos poder elaborar um quadro que contribuirá para a compreensão das formas como os sujeitos, dependendo do gênero a que pertencem, entendem e sentem as situações de violência moral dentro das escolas. Além disso, procuraremos identificar as representações que meninos e meninas apresentam quando observam uma cena que mostra uma situação de violência moral e os mecanismos com que elaboram essas representações.

Acreditamos que revelar quais são as representações que os (as) estudantes têm a respeito da incidência das práticas de violência moral dentro das escolas, objetivo geral desta pesquisa, poderá ser um instrumento importante para balizar ações e intervenções educativas.

Além disso, identificar as representações sobre a perspectiva de gênero que os alunos e alunas têm das práticas de violência moral dentro das escolas poderá apontar novas possibilidades (e/ou limitações) da aplicação de estratégias de intervenção nos conflitos gerados a partir desse tipo de violência.

2.2. AMOSTRA

Como nosso âmbito de preocupações é o espaço escolar, desenvolvemos a pesquisa utilizando como sujeitos da investigação alunos e alunas de escolas paulistanas. Pretendíamos fazer um estudo comparativo que considerasse as variáveis: gênero, faixa etária e nível socioeconômico.

Dessa forma, nossa amostra foi composta por noventa e seis adolescentes, sendo quarenta e oito meninas e quarenta e oito meninos, de 7ª série do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio. Esses (as) estudantes pertenciam a uma escola pública e a uma escola privada, ambas localizadas na zona sul em São Paulo e distantes entre si menos de dois quilômetros.²⁷ A escola da rede privada fica no bairro do Morumbi e o nível socioeconômico das alunas e alunos é classe média alta.

Uma vez que trabalhamos com dois segmentos escolares diferentes, Ensino Fundamental e Médio, foi necessário realizar nosso estudo em duas diferentes escolas da rede pública, ambas situadas no bairro Vila Sônia. Uma das escolas é mantida pela prefeitura da cidade de São Paulo e recebe alunos da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Desta escola

²⁷ Consideramos, para este estudo, os alunos e alunas da escola privada como sendo de nível socioeconômico superior aos da escola pública por adotarmos o pressuposto de que identificação da população desses diferentes tipos de escola se dá a partir da origem socioeconômica dos sujeitos. Sendo assim, é importante esclarecer que não foi realizado um levantamento do perfil socioeconômico desses estudantes.

pública municipal, foram participantes neste estudo um total de 24 alunos. As doze alunas e doze alunos do 2º ano do Ensino Médio sujeitos desta pesquisa estudam numa escola estadual. Em ambas, o nível socioeconômico dos (das) estudantes é classe média baixa.

A tabela a seguir sintetiza o universo dos sujeitos participantes deste estudo:

Tabela 1. Amostra de estudantes participantes da pesquisa

TIPO DE ESCOLA	FAIXA ETÁRIA	SEXO	NÚMERO DE SUJEITOS
ESCOLA PÚBLICA	7ª série ENSINO FUNDAMENTAL	feminino	12
		masculino	12
	2º ano ENSINO MÉDIO	feminino	12
		masculino	12
ESCOLA PRIVADA	7ª série ENSINO FUNDAMENTAL	feminino	12
		masculino	12
	2º ano ENSINO MÉDIO	feminino	12
		masculino	12
TOTAL			96

Como veremos no decorrer deste trabalho, a adoção desses critérios nos permitiu fazer uma leitura dos dados obtidos levando em consideração diferentes perspectivas de análise, dentre as quais a perspectiva de gênero destacou-se sobremaneira.

2. 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da definição da problemática da investigação, elaboramos uma série de procedimentos metodológicos com o intuito de responder às questões levantadas.

A pesquisa foi desenvolvida em dois âmbitos diferentes e complementares: análise do referencial teórico e pesquisa de campo.

Durante todo o percurso, foi realizada a revisão de literatura que pudesse dar sustentação teórica aos elementos que foram sendo identificados na leitura e análise dos dados obtidos.

A coleta dos dados ocorreu no mês de junho de 2005. Foram realizados anteriormente dois estudos-piloto com grupos de adolescentes que auxiliaram no aperfeiçoamento do instrumento utilizado.

Num primeiro momento, desejávamos utilizar para a coleta de dados empíricos trechos de filmes como recurso para apresentar as situações que envolvem violência moral no espaço escolar.

A opção por um recurso audiovisual se justificava por assegurar maior equidade no acesso à cena, minimizando as interferências que dificuldades de leitura (decodificação, interpretação ou vocabulário) poderiam ter na coleta dos dados. Além disso, duas razões nos levaram a fazer, numa primeira tentativa, a opção pelos filmes: trata-se de uma linguagem a qual os (as) estudantes sujeitos da pesquisa, independente de sua origem socioeconômica, estão bastante familiarizados, além disso, a utilização desse tipo de recurso poderia facilitar o envolvimento dos (as) estudantes com a atividade, o que acarretaria maior disposição para dar respostas escritas, segunda etapa da atividade proposta.

Assistimos a diversos filmes e, finalmente, selecionamos três cenas de filmes onde apareciam situações de violência moral entre adolescentes dentro do espaço escolar: *Elephant*, Dirigido por Gus Van Sant, 2003; *Um grande garoto*, dirigido por Paul Weitz e Chris Weitz, 2002 e *Bem vindo à Casa de Bonecas*, dirigido por Todd Solondz, 1995.

Os critérios para a escolha das cenas foram que fossem filmes produzidos recentemente; que apresentassem meninos e meninas de idade semelhante a dos sujeitos investigados e mostrassem cenas onde havia situações de violência moral com diferentes

níveis de explicitação. Ou seja, de uma cena de violência mais sutil até uma cena sobre a qual haja razoável consenso em relação à presença de violência entre os (as) estudantes.

No entanto, durante nossos estudos-piloto, percebemos que apresentar as três cenas provocava uma descentração dos sujeitos do problema da violência moral ao responder as questões, pois muitos deles se prendiam a outros detalhes das cenas os quais não era nosso objetivo estudar. No caso de uma delas, por exemplo, havia uma situação de “cola” entre os alunos, anterior à cena que desejávamos focar. A cena era importante para compreensão do contexto em que a violência moral acontecia, porém desviava a atenção dos sujeitos da situação que desejávamos fosse o ponto de observação.

Além disso, isoladas, nenhuma das cenas dos filmes atendiam nossa demanda, por serem demasiado violentas e, portanto, favorecerem um posicionamento maniqueísta. Ou por serem cenas cujo recorte, no contexto geral do filme, as esvaziava do conteúdo de violência moral.

Procurávamos uma cena de violência moral cujos personagens não fossem facilmente identificáveis como “bonzinhos” ou “mauzinhos”, que fizesse parte do dia a dia das escolas e que mantivesse certa imparcialidade na apresentação dos fatos. Como não encontramos uma cena como essa nos diversos filmes a que assistimos, optamos por redigir uma história, descrevendo a cena.

Nesta etapa do trabalho, para fazer a escolha da cena, contamos com a colaboração de um grupo de estudantes de 7ª séries e outro de 1º ano do Ensino Médio, que nos relataram experiências de violência moral, presenciadas ou sofridas, dentro da escola. Dentre as vivências relatadas destacaram-se, principalmente, as vividas durante os horários em que as alunas e alunos estão fora da sala de aula, nos momentos de pátio, corredores e de recreio. Durante o recreio, os episódios que envolviam a compra de lanches na fila da cantina da escola apareciam com maior frequência, o que nos levou a fazer opção por este cenário. Desta

forma, os problemas cotidianos enfrentados nas cantinas das escolas, local comum de brigas e desavenças, nos pareceram adequados para criar a cena que buscávamos.

Na versão final do instrumento, para a coleta de dados, utilizamos a história com a cena descrita na cantina da escola e um questionário composto de três perguntas. (ANEXO 1)

Como estávamos interessadas em investigar as possíveis diferenças entre meninas e meninos, a cena escolhida teve duas versões diferentes para ser apresentada a estudantes de ambos os sexos. Numa das versões, todos os personagens envolvidos na situação eram meninos e, na outra variante, as personagens pertenciam ao sexo feminino. Foi, também, objetivo deste recurso criar uma situação com a qual os sujeitos pesquisados pudessem se identificar mais facilmente.²⁸

Para elaboração do instrumento aplicado a partir da leitura da história, e que estava composto por três questões²⁹, utilizamos estratégia semelhante, adaptando as questões para atender o critério de identificação dos dois gêneros.

A aplicação do questionário, a partir da leitura da cena, foi realizada em um único encontro com cada um dos grupos de sujeitos. Após a leitura da cena descrita, os sujeitos, individualmente, responderam por escrito às questões formuladas que lhes foram entregues uma a uma de modo que houvesse o mínimo de interferência entre as perguntas.

A opção por registros individuais foi decorrência do próprio objeto de pesquisa selecionado e consequência do referencial teórico adotado.

Os critérios que nortearam a elaboração e escolha de cada uma das questões que compunham o questionário seguem detalhados a seguir.

²⁸ As duas histórias utilizadas, assim como os questionários aplicados, encontram-se ao final deste trabalho como ANEXO 1.

²⁹ O instrumento original de pesquisa constava de sete questões, além das três citadas neste trabalho. No entanto, em função do tipo de análise dos dados pelo qual se optou, a saber, a inexistência de categorias prévias e um exame minucioso de cada uma das respostas para identificar os modelos organizadores aplicados pelos diferentes sujeitos em relação às questões propostas, restringimos nossa análise às três perguntas que ora apresentamos.

Questão 1: **Como você acha que Priscila/João Paulo se sentiu diante desta situação? Tente descrever detalhadamente os sentimentos dela.** Essa pergunta foi incluída no questionário aplicado com o objetivo de identificar que **tipos de sentimentos** os sujeitos atribuíam à personagem que é vítima de violência moral na situação descrita na história.

Questão 2: **Se você fosse a/o Priscila/João Paulo, como resolveria essa situação?** Ao propor que se colocassem no lugar do (a) protagonista da história, pretendíamos verificar que possibilidades de solução para o conflito seriam apresentadas como alternativas pelos (as) estudantes.

Questão 3: **Como você acha que esta história seria se, ao invés dos personagens serem meninas/meninos, fossem meninos/meninas?** Para que fossem avaliadas as diferenças e/ou semelhanças nas representações das alunas e alunos a respeito da ação do sexo oposto³⁰ em relação à cena apresentada, incluímos essa questão, que se tornou um ponto de grande valor para o processo de investigação.

De posse das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, fizemos uma análise detalhada e minuciosa dos elementos abstraídos, dos significados atribuídos a esses elementos e das relações e/ou implicações estabelecidas entre eles, procurando identificar, em cada uma das questões, os modelos organizadores do pensamento aplicados.

A descrição desses diferentes modelos organizadores, bem como a apresentação dos resultados e sua discussão, serão apresentadas a seguir.

³⁰ Utilizar a locução estereotipada “sexo oposto” pode parecer uma incoerência em relação ao quadro teórico de gênero que adotamos. No entanto, assumiremos a expressão no decorrer da apresentação das respostas obtidas da questão 3 por ser uma terminologia de uso habitual, o que poderá facilitar a leitura dos dados.

2.4. DESCRIÇÃO DOS MODELOS ORGANIZADORES

Neste momento, faremos a descrição dos modelos organizadores que foram aplicados pelos sujeitos participantes deste estudo nas respostas dadas às três questões do instrumento utilizado na pesquisa.

Após a digitação literal das respostas das alunas e alunos que fizeram parte desta investigação, começamos nossa leitura e análise pela questão que tratava dos sentimentos, movidas pelo interesse de identificar, em primeiro lugar, os aspectos afetivos envolvidos na interpretação dos fatos apresentados na história.

2.4.1. Descrição dos modelos organizadores relativos à questão 1

“Como você acha que Priscila/João Paulo se sentiu diante desta situação? Tente descrever detalhadamente os sentimentos dela/e”.

Essa pergunta foi incluída no questionário aplicado com o objetivo de identificar que **tipos de sentimentos** os sujeitos atribuíam à personagem vítima da situação descrita de violência moral. Tínhamos a expectativa de poder agrupá-los pelo tipo de sentimento imputado à personagem diante da situação descrita. No entanto, ao analisar amiúde as respostas dadas pelas alunas e alunos, ficou visível que, independentemente do sentimento conferido à personagem (medo, raiva, tristeza, etc.) o que diferenciava as respostas dadas pelos sujeitos pesquisados era, ao citar o(s) sentimento(s) da personagem, a referência que faziam à causa desse sentimento. Assim, sujeitos que imputavam à personagem o mesmo

sentimento, de medo, por exemplo, justificavam com diferentes argumentos e razões a presença desse sentimento.

Corroborando os pressupostos da *Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*, esses sujeitos, para justificar os sentimentos do (a) personagem, selecionaram elementos da história que consideraram relevantes, ressaltaram a relação estabelecida entre o (a) personagem e seus próprios desejos ou necessidades ou, ainda, a relação instituída entre o (a) protagonista com os demais personagens e/ou com a própria situação vivida. Alguns sujeitos consideraram também as possibilidades (ou não) de ação do (a) protagonista diante da situação proposta, trazendo muitos elementos que não estavam explicitados na pergunta.

Foi, portanto, a partir da leitura detalhada e análise dos elementos presentes nas respostas dadas à questão 1 que conseguimos identificar seis diferentes modelos organizadores aplicados pelos (as) estudantes que passamos a descrever a seguir.

Modelo 1

Os sujeitos que aplicaram o modelo 1 atribuíram à personagem sentimentos negativos relacionados à impossibilidade de ação ou reação do (a) personagem diante da situação vivida. Para esses sujeitos, diante das circunstâncias apresentadas, não restava à personagem nenhuma alternativa a não ser submeter-se à situação.³¹

Por esse motivo, concluímos que o modelo 1 está centrado na imobilização do (a) personagem diante da situação que se lhe apresenta. Numa análise mais apurada, no entanto, identificamos algumas diferenças entre as alunas e alunos que utilizaram esse modelo e subdividimo-lo em dois submodelos que apresentamos a seguir.

³¹ Vale ressaltar que todos os sujeitos que utilizaram esse modelo fizeram em suas respostas referências a si mesmos e aos seus sentimentos.

Submodelo 1A

Os sujeitos que aplicaram este submodelo abstraíram como elemento significativo a situação vivida diante da qual o (a) personagem ficou impossibilitado de reagir. Na maioria dos casos, os sentimentos evocados foram os de raiva e/ou de medo, mas o que caracteriza fortemente o submodelo é que todos os sujeitos fizeram referência ao fato de que o (a) personagem não podia reagir diante da situação que foi considerada ameaçadora. A **impotência** é, pois, o eixo central no raciocínio apresentado pelos sujeitos que aplicaram o submodelo 1A.

Assim, ao estabelecer relações entre os elementos abstraídos e retidos e seus significados, os sujeitos apontam que o (a) personagem diante da situação vivida sente-se impotente e ameaçado. Seleccionamos dois exemplos de respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram este submodelo para auxiliar sua compreensão.

“Achei que ele deve ter ficado revoltado na hora, só que não podia fazer nada, pois tava com medo de apanhar, deve ter ficado com muita raiva”.

EB,2,M,S5,17:00,Q1³²

“João Paulo teve os seguintes sentimentos: medo e revolta. E o (a) personagem se sentiu impossibilitado de tomar qualquer ação”.

EA,2,M,S1,16:06,Q1

³² A referência utilizada na identificação dos sujeitos da pesquisa obedece ao seguinte critério: o uso da sigla EA e EB refere-se ao tipo de escola, a saber, EA refere-se à escola pública e EB à escola privada. Na seqüência, 7 indica que o sujeito está cursando a 7ª série do Ensino Fundamental, assim como, 2 determina alunos e alunas do 2º ano do Ensino Médio. As letras M e F apontam o sexo dos (das) estudantes que, em seguida, são identificados com um número, S9, que corresponde ao sujeito nove desta escola, faixa etária e sexo. A idade dos (das) estudantes em anos e meses é a próxima referência: 13:08 (treze anos e oito meses). Finalmente, a sigla Q1 identifica o número da questão no instrumento utilizado. Optamos por essa caracterização para manter em sigilo a identidade dos alunos e, ao mesmo tempo, facilitar a identificação das particularidades relevantes para este estudo.

Submodelo 1B

Para os sujeitos que aplicaram o submodelo 1B, assim como para as alunas e alunos que aplicaram o submodelo 1A, a situação vivida aparece como um elemento significativo na produção de um sentimento de impotência que paralisa e impede o (a) personagem de reagir às circunstâncias a que está submetido.

No entanto, um novo e importante elemento diferencia esse submodelo do anteriormente apresentado: o ajuizamento da situação como injusta e o rebaixamento moral descrito através da atribuição de um sentimento da humilhação à personagem. Como consequência disso, a percepção de ter sido injustiçado (a) e o sentimento de humilhação aparecem referidos por muitos sujeitos que se sentiram atingidos em sua dignidade.

Merece destaque o fato de nenhum dos sujeitos que utilizaram este submodelo ter evocado sentimentos de raiva, irritação ou revolta, o que contrasta com os sujeitos que aplicaram o submodelo 1A, em que um número significativo de sujeitos referiu-se a esse tipo de sentimento.

Os dois exemplos a seguir ilustram o tipo de resposta dada pelos (as) estudantes que utilizaram o submodelo 1B:

“Injustiçada, sem atitude para tomar, pois Carolina há (sic) havia colocado em uma situação humilhante. A vergonha devia ser grande, pois ela queria lutar pelo seu direito e a situação lhe (sic) deixava sem forças. “

EA,2,F,S11,17:10,Q1

“Muito mau (sic), injustiçado e sem poder se defender pois não era apenas um moleque.”

EA,2,M,S5, 16:5,Q1

Modelo 2

Como para as alunas e alunos que utilizaram o modelo 1, também para os sujeitos que aplicaram o modelo 2 a situação vivida foi responsável por provocar no (a) personagem sentimentos negativos.

Os sujeitos que aplicaram o modelo 1 referiram-se, explícita ou implicitamente, a impotência diante da situação. Naquele caso, reagir ou defender-se não foram consideradas como possibilidades de ação e foram atribuídos à personagem sentimentos de humilhação, a percepção da injustiça sofrida e até o sentimento de vergonha.

Os sujeitos que aplicaram o modelo 2, embora tenham também se referido à situação relatada como decisiva para promoção de sentimentos negativos no (a) protagonista, não fizeram em suas respostas alusão ao sentimento de impotência, mas a um sentimento de inferioridade provocado pela situação e, como decorrência, a projeção de uma auto-imagem negativa, o que nos levou a considerá-los como usuários de um novo padrão e separá-los dos sujeitos que aplicaram o modelo 1, atribuindo-lhes a aplicação de um modelo distinto.

A maioria dos sujeitos que aplicaram esse modelo citou de modo explícito o sentimento de inferioridade e os demais fizeram referência à exclusão, tristeza, raiva e medo. Os dois exemplos selecionados demonstram o tipo de resposta dada pelos sujeitos:

“Ele ficou com raiva. E com muita fome também, se sentiu inferior a eles.”

EB,7,M,S8,13:04,Q1

“Se sentiu desprezada e diminuída. Ali ela não tinha importância nenhuma, muito menos sua opinião.”

EB,2,F,S10,16:00,Q1

Modelo 3

Ao responder a pergunta sobre os sentimentos experimentados pela personagem, os sujeitos que aplicaram o modelo 3, de modo diverso daquele aplicado pelas alunas e alunos que utilizaram os modelos 1 e 2, que selecionam como significativos elementos referidos ao próprio sujeito, abstraem e retêm como elemento significativo a situação de ter sido retirado (a) da fila e impedido (a) de comprar seu lanche. Esse é o componente central que provoca e justifica os sentimentos atribuídos à personagem.

Do mesmo modo que no modelo 1, também aqui encontramos algumas diferenças entre os sujeitos aplicadores do modelo 3 e optamos por subdividir esse modelo em três submodelos que passamos a apresentar.

Submodelo 3A

Observou-se, na análise das respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram o submodelo 3A que, ao tomar a situação vivida como desencadeadora dos sentimentos do (a) protagonista da história descrita, há uma referência explícita ao fato de que o (a) personagem da história sente-se prejudicado pela ação dos colegas.

Notamos que os prejuízos citados pelos sujeitos referem-se à *perda de tempo e do lugar na fila*, porém não fazem alusão às intenções baldadas da personagem, o que caracterizará especialmente o submodelo 3B, como veremos a seguir.

É interessante observar que, embora para todos os (as) estudantes que aplicaram o submodelo 3A, a situação vivida tenha sido significada como prejudicial à (ao) protagonista, os sentimentos evocados pelos (as) estudantes que utilizaram este modelo ficaram divididos entre a raiva (50%) e a tristeza (50%).

Os dois exemplos abaixo selecionados dentre as respostas dadas por estudantes que utilizaram o submodelo 3A podem auxiliar na compreensão desse submodelo:

“A Priscila se sentiu muito mal porque as meninas tinham conseguido tirar ela (sic) da fila e Priscila não achou justo isso porque ela já estava um tempão na fila e perdeu o seu lugar”.

EA,7,F,S7,14:02,Q1

“Uma troxa (sic) porque era ela que estava a mó(sic) tempo na fila, pra chegar a outra se achando a melhor e pegar o seu lugar. Acho que um sentimento de raiva ficou nela”.

EA,2,F,S12,17:02,Q1

Submodelo 3B

Os sujeitos que aplicaram o submodelo 3B abstraem e significam como elemento importante o fato de que a situação vivida traz prejuízos à personagem, como o fizeram os (as) estudantes que utilizaram o submodelo 3A, porém introduzem e valorizam como importante um novo elemento: a intenção frustrada do (a) protagonista da história. Aparecem como intenções que foram impedidas de se realizar: *o estar com os amigos, comer, comprar o lanche, aproveitar o tempo de recreio, divertir-se.*

O sentimento predominante é a tristeza, mas são citadas também a solidão, a raiva, a injustiça e a vergonha.

As duas respostas selecionadas entre as dadas pelos sujeitos que utilizaram o submodelo 3B facilitam a compreensão dos elementos selecionados por estes (as) estudantes, os significados atribuídos e as implicações conferidas entre os elementos e seus significados:

“Ela ficou muito triste e muito chateada, pois era o horário de seu intervalo, queria comer seu lanche e aproveitar o tempo sem aula para conversar com seus amigos. Carolina foi uma garota muito mal educada, não esperou nenhum minuto para comprar seu lanche e ainda ameaçou Priscila. Priscila se sentiu desprezada, pois o que haviam feito com ela não era justo”.

EA,2,F,S1,16:10,Q1

“Eu acho que a Priscila se sentiu mal porque ela esperava na fila a (sic) dez minutos querendo comprar o lanche porque estava com o estômago vazio, a Priscila é uma quieta e envergonhada eu acho que ela poderia pedir licença só que eu acho que ela pensou que as meninas iriam rir da cara dela e não iriam dar licença para poder comprar seu lanche.”

EA,7,F,S2,16:03,Q1

Submodelo 3C

Neste submodelo, o elemento abstraído e retido como significativo é que a situação vivida traz prejuízos à personagem e provoca-lhe sentimentos negativos. O que o diferencia dos submodelos anteriores é o fato de que os (as) estudantes que aplicaram esse submodelo fazem uma avaliação da situação que extrapola o momento presente e projeta-se no futuro (próximo ou distante). O (a) personagem evoca sentimentos negativos, preocupado com as conseqüências que a situação vivida poderá acarretar. Assim, referem-se ao *“medo de passar vergonha e a humilhação novamente”*; *“medo de rirem dele quando fosse apanhar”*; *“medo de que a Carolina lhe desce (sic) uns tapas no meio de todo o pessoal”*.

Para esses sujeitos, o medo do porvir, das conseqüências que a situação descrita pode acarretar é a causa dos sentimentos atribuídos à personagem e é o que define o submodelo 3C. Outra peculiaridade deste submodelo em relação aos demais está no fato de que, pela primeira vez, todos os sujeitos mencionam o mesmo tipo de sentimento: o medo. As respostas dadas por duas alunas sintetizam bem as características desse modelo organizador:

“Rejeitada talvez, mas com raiva e com medo de que a Carolina lhe desce (sic) uns tapas no meio de todo o pessoal. Ela pode ter pensado que alguém na hora podia aparecer como ela via nas novelas da “TV”.”

EA,7,F,S6,14:00,Q1

“Olha se eu estivesse no lugar dela eu me sentiria (sic) muito mal e ficaria constrangida e nunca mais iria na cantina novamente pois o medo de passa (sic) a vergonha e a humilhação novamente me faria lembra(sic) toda vez do que aconteceu. Ah e ela se sentiu (sic) triste, envergonhada, humilhada.”

EA,2,F,S4,17:06,Q1

Modelo 4

Ao apresentar os sentimentos do (a) personagem diante da situação vivida, os sujeitos que aplicaram o modelo 4 incluem um aspecto que diferencia este modelo dos demais. A situação descrita é considerada injusta ou desrespeitosa.

Esteajuizamento aparece de modo explícito em muitas respostas ou de maneira indireta quando atribuem o sentimento de “injustiçado (a)” a João Paulo/Priscila, protagonistas da história. É, portanto, a ausência de justiça que aparece na história o ponto central para os (as) estudantes que aplicaram este modelo.

Sobre este elemento destacado, o julgamento da situação como injusta, devemos nos lembrar de que ele já foi referido pelos sujeitos que aplicaram o submodelo 1B. Naquele caso, como agora, os sujeitos sentem-se vítimas de uma injustiça. A diferença entre eles, no entanto, está no fato de que, para os sujeitos que aplicaram o submodelo 1B, esta injustiça paralisa e impede o (a) personagem de reagir às circunstâncias, e esta impotência é o elemento essencial do modelo 1.

Os sujeitos que utilizam o modelo 4, por outro lado, julgam a situação injusta e desrespeitosa sem fazer referência à impossibilidade de ação do (a) personagem como o fizeram os (as) estudantes que aplicaram o modelo 1B, tampouco se referem a prejuízos ou à frustração da intenção do (a) personagem como aqueles que utilizaram o modelo 3.

No modelo 4, assim como no modelo 2, não foram detectadas diferenças significativas nas respostas dadas pelos (as) estudantes que justificassem a divisão em submodelos. De maneira bastante simples e direta, utilizando poucos argumentos ou explicações para suas afirmações, os sujeitos citam os sentimentos desencadeados a partir da situação vivida.

Vejamos dois exemplos de respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram este modelo:

“João Paulo se sentiu injustiçado. Ficou magoado com o colega e se sentiu repreendido, com sua liberdade parcialmente atingida.

EB,2,M,S10,15:11,Q1

“Eu acredito que ao mesmo tempo que (sic) ela ficou irritada por causa dessa falta de respeito, ela se sentiu muito só e traída pelos amigos, pois mesmo que eles tivessem visto eles não iriam fazer nada. Pois nunca iriam querer passar pelo que ela estava passando.”

EB,2,F,S1,17:02,Q1

Modelo 5

Os sujeitos que aplicaram o modelo cinco referiram-se aos sentimentos desencadeados no (a) personagem pelas circunstâncias descritas destacando um elemento que não havia aparecido em nenhum dos modelos anteriores: o desejo do (a) personagem de reagir.

Assim, os sentimentos que aparecem citados pelas alunas e alunos que utilizaram este modelo são originados, não na situação em si e na inevitável imobilidade do sujeito diante do fato, como acontecia com os sujeitos que utilizaram o modelo 1, nem no sentimento de inferioridade referido pelos sujeitos que aplicaram o modelo 2, tampouco atribuem à causa dos sentimentos a prejuízos ou ao julgamento da situação como injusta ou desrespeitosa como nos modelos 3 e 4. Para os sujeitos que aplicaram o modelo 5, os sentimentos foram provocados pelo fato do (a) protagonista da história não ter conseguido reagir diante da situação vivida quando este era seu desejo.

Neste caso, o sentimento do (a) personagem que aparece citado pela maioria dos sujeitos (67%) é o sentimento de raiva, embora estejam presentes, também, a tristeza, a vergonha e o medo.

Quanto ao desejo de reação declarado pelos (as) estudantes chama atenção o fato de que é, na maioria das vezes, violência física: “arrebentar a cara”, “matar as duas”, empurrar, bater, agredir, etc., em suma, reações hostis e violentas. Esse desejo de reagir é, no entanto, sempre inibido.

Em algumas das respostas aparece também, uma vez mais, uma referência à intenção do (a) personagem que não pôde realizar-se. O (a) protagonista da história não conseguiu aquilo que pretendia (*comer, comprar seu lanche*) isto provocou diferentes sentimentos e desencadeou a vontade de reagir (*reclamar, brigar*). Portanto, nesse caso, o desejo de reação e os sentimentos atribuídos aparecem relacionados à frustração do propósito explícito da personagem. De qualquer forma, há nas representações dos aplicadores desse modelo uma potencialidade de ação da personagem, ainda que ela não venha a realizar-se.

Para ilustrar este modelo, seguem dois exemplos que podem ajudar-nos a compreender melhor os elementos abstraídos, seus significados e as implicações estabelecidas entre eles:

“Eu acho que a Priscila ficou revoltada com aquilo, deve ter sentido muita raiva na hora, acho que a vontade dela era de empurrar e bater nas meninas.”

EB,7,F,S7,13:06,Q1

“Ele se sentiu com raiva e triste, pois não conseguiu comprar o seu lanche, então um indivíduo o tira e ele fica com vontade de brigar.”

EB,7,M,S5,12:11,Q1

Modelo 6

Na análise das respostas dadas à pergunta um sobre o que sentiu o (a) personagem diante da situação vivida, deparamo-nos com um elemento abstraído e retido como significativo que diverge totalmente daqueles encontrados nos cinco modelos anteriores. As alunas e alunos que aplicaram o modelo 6 atribuem à personagem uma ação, destacam e valorizam a reação do (a) personagem diante das circunstâncias a que está submetido, *“levantar a voz”, “falar”, “saber se controlar”*.

O fato desses (as) estudantes terem destacado como elemento significativo na história narrada a tentativa de reação do (a) personagem através da argumentação oral é o ponto central do modelo 6. O que nos permite concluir que, para os meninos e meninas que

utilizaram esse modelo, João Paulo/Priscila, embora tenha igualmente se rendido às imposições feitas pelos demais personagens, está menos fragilizado (a) diante da situação. O que nos permite concluir que nesse modelo o (a) personagem ganha certo vigor e uma capacidade de reagir que não haviam aparecido em nenhum dos modelos anteriores.

Seguem dois exemplos de respostas que se encaixam nesse modelo:

“Priscila se sentiu despresada (sic) mas como ela era muito justa então levantou a voz e falou com a garota de igual para igual. E mesmo não acreditando nas ameaças da garota já iria bater o sinal para acabar o intervalo.”

EA,7,F,S11,13:09,Q1

“Ele deve ter se sentido com muito medo mas também com muita raiva do moleque que queria dominar a fila e então ele criou coragem e falou com o moleque.”

EA,7,M, S6,14:00,Q1

2.4.1.1 Apresentação parcial de resultados relativos à questão 1

Apresentamos a seguir a tabela que sintetiza a distribuição dos sujeitos participantes da pesquisa em relação aos modelos anteriormente descritos, que será objeto de posterior análise.

Tabela 2. Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 1

TIPO DE ESCOLA	FAIXA ETÁRIA	SEXO	MODELO 1		MODELO 2	MODELO 3			MODELO 4	MODELO 5	MODELO 6	TOTAL
			1A	1B		3A	3B	3C				
Escola pública	7ª série E.F.	feminino	1	0	0	4	1	4	1	0	1	12
		masculino	0	0	1	3	2	0	3	2	1	12
	2º ano E.M.	feminino	2	2	2	1	2	2	1	0	0	12
		masculino	3	2	2	0	1	1	2	1	0	12
Escola privada	7ª série E.F.	feminino	1	0	2	1	0	0	7	1	0	12
		masculino	0	2	3	2	1	2	1	1	0	12
	2º ano E.M.	feminino	2	0	2	1	0	1	3	2	1	12
		masculino	3	0	2	2	1	0	2	2	0	12
Total por submodelo			12	6	14	14	8	10	20	0	3	96
TOTAL			18		14	32			20	9	3	

“Como você acha que Priscila/João Paulo se sentiu diante desta situação? Tente descrever detalhadamente os sentimentos dela/e”.

MODELO 1 – Impotência diante da situação vivida

1A – Impotência – sujeito se sente ameaçado e com medo

1B – Impotência e ajuizamento da situação como injusta

MODELO 2 – Sentimento de inferioridade – Auto-imagem negativa

MODELO 3 – Personagem teve prejuízos

3A – Prejuízos concretos

3B – Prejuízos concretos e intenção frustrada da personagem

3C – Prejuízos concretos e projeção do sentimento para situações futuras

MODELO 4 – Ajuizamento da situação como injusta

MODELO 5 – Desejo de reagir

MODELO 6 – Reação

2.4.2. Descrição dos modelos organizadores relativos à questão 2

“Se você fosse João Paulo/Priscila, como resolveria essa situação?”

A questão dois teve por objetivo identificar as representações que as alunas e alunos pesquisados têm da situação de agressão moral descrita na história. Ao propor que os (as) estudantes se colocassem no lugar do (a) protagonista, pretendemos levantar as possibilidades de reação apresentadas por eles para solucionar o conflito e, dessa forma, conhecer quais são as estratégias que sugerem para resolver essas situações bastante comuns ao universo das instituições escolares.

Para conhecer as representações dos sujeitos que participaram da pesquisa em relação à resolução do conflito apresentado, procedemos à leitura e análise das respostas, procurando detectar os modelos organizadores aplicados. Neste estudo, encontramos cinco diferentes modelos; passamos, pois, a descrevê-los.

Modelo 1

Ao se colocarem no lugar do (a) protagonista da história explicando o que fariam diante da situação apresentada, os sujeitos que aplicaram o modelo 1 centram suas escolhas no uso da agressão. Assim, as respostas dadas à questão apresentam o uso da força física como um recurso legítimo de resolução do conflito. Para defender seu direito de comprar o lanche após esperar na fila há algum tempo, o (a) personagem deveria: *empurrar, bater, brigar, partir para cima, dar uma surra, derrubar, etc.*

Ainda que todos os sujeitos que aplicaram o modelo 1 tenham centrado suas respostas na defesa de uma reação agressiva do (a) personagem à violência moral sofrida, alguns

estudantes abstraíram e retiveram como significativos diferentes elementos. Isso nos levou a dividir o modelo 1 em três submodelos que apresentamos em seguida.

Submodelo 1A

Diante da questão apresentada sobre o que o aluno ou aluna faria se estivesse no lugar do (a) protagonista da história, os sujeitos que aplicaram o submodelo 1A expressam sua posição centrados na agressão física como alternativa de ação da personagem.

Nesse caso, há poucos elementos abstraídos como significativos, no geral as respostas são descrições do tipo de comportamento que teriam: “*resolveria na porrada*”, “*compraria a briga*”, “*empurraria*”, “*daria uma surra*”. Chama a atenção o fato de que 32% dos sujeitos fazem referência a empurrar como reação de defesa, repetindo a atitude dos (as) meninos (as) da história que empurram o (a) protagonista para fora da fila, assumindo seu lugar. É impossível fugir à tentação de lembrar o dito popular do “olho por olho, dente por dente”, que parece estar sendo a referência destes sujeitos.

O elemento abstraído e retido como significativo é devolver a agressão e a atitude do (a) protagonista deveria ser de: *empurrar, brigar, partir para cima, ir para a mão, cair na porrada, bater, dar uma surra*.

Vejamos dois exemplos de respostas dadas por esses sujeitos:

“*Empurraria os moleques e pegaria meu lugar de volta*”.

EB,2,M,S1,16:04,Q2

“*Eu resolveria na porrada*”.

EB,7,M,S2,13:09,Q2

Submodelo 1B

Os sujeitos que aplicam o submodelo 1B também defendem a agressão como atitude do (a) protagonista da história diante da situação, mas suas respostas incluem um elemento que justificaria o uso da violência: *fazer justiça*.

Assim, o fato do (a) personagem estar submetido a uma situação injusta legitimaria o uso da agressividade como forma de reação. Há neste caso uma reflexão e um ajuizamento da situação descrita que não aparece no submodelo anterior. Esses sujeitos não fazem simplesmente a defesa do uso da força, justificam essa agressão com um julgamento moral da situação. Esses (as) estudantes defendem a idéia de que para fazer o que é justo o (a) personagem pode *empurrar, brigar, “ir para mão”*.

Os exemplos escolhidos entre as respostas dadas por esses sujeitos podem nos ajudar a compreender as representações que eles têm da atuação da personagem:

“Fazia justiça, derrubava o lanche e dava porrada.”

EB,7,M,S3,13:09,Q2

“Faria justiça com as próprias mãos.”

EB,7,M,S9,13:07,Q2

Submodelo 1C

Os sujeitos que aplicaram o submodelo 1C apontaram como primeira possibilidade de reação do (a) protagonista da história diante do conflito apresentado a tentativa de diálogo. No entanto, ressaltam em seguida que, tendo falhado essa alternativa, partiriam para a agressão, *empurrando, brigando, batendo*. Nenhum dos sujeitos que aplicaram este submodelo fez considerações a respeito da inadequação de usar os mesmos métodos daqueles que agredem para fazer sua defesa.

Separamos dois exemplos que podem auxiliar no entendimento deste modelo organizador.

“Eu iria conversar com as meninas e se não resolvesse aí partiria para agressão.”

EA,7,F,S8,12:10,Q2

“Se eu fosse a Priscila tentaria conversar com ela, com calma, se elas não saíssem, começaria a ficar mais brava e se mesmo assim elas não saíssem eu as empurraria.”

EB,2,F,S4,16:08,Q2

É interessante ressaltar que alguns dos sujeitos que aplicaram o submodelo 1C colocam a agressão como uma resposta a uma agressão inicial. Vejamos alguns trechos selecionados das respostas: *“se ela fosse partir para agressão, eu iria evitar, mas se ela insistir-se(sic) eu partiria para agressão também”, “se ele quiser brigar eu brigaria mesmo se apanhase (sic) eu bateria também”,* demonstram que o (a) personagem atuaria com violência somente a partir da atitude do outro. De qualquer modo, para esses sujeitos a resolução do conflito apresentado também está centrada no uso da agressão física.

Muitos dos (das) estudantes que aplicaram o submodelo 1C destacaram e atribuíram significado também ao papel do adulto. Em suas respostas aparecem referências a *“procurar um superior”, “chamar a inspetora”, “ir na (sic) direção”, “avisava a cantina”*. O que parece indicar que esses sujeitos atribuem aos adultos um papel de destaque na mediação desse tipo de conflito entre estudantes.

Os sujeitos que aplicaram o submodelo 1C descrevem a ação do (a) personagem como sendo de tentar convencer os colegas e, fracassando essa estratégia, *“brigar, cair na porrada, entrar no empurra-empurra”*, em alguns dos casos recorrendo ao adulto no caso de nenhuma das duas estratégias anteriores funcionar.

Modelo 2

Os sujeitos que aplicaram o modelo 2 defendem em suas respostas que o (a) personagem aceite sua retirada da fila, evitando o conflito criado pelos (as) dois(duas) colegas. Deste modo, esse modelo está centrado na submissão do (a) protagonista à situação enfrentada na história, na maioria dos casos passivamente, sem esboçar reação.

Alguns dos sujeitos que aplicaram o modelo 2 (30%) justificam essa ausência de reação descrevendo um sentimento de medo e um deles faz referência ao sentimento de vergonha e constrangimento. Outros, no entanto, procuram justificar a submissão do (a) personagem dizendo que não gostam de briga ou demonstrando que têm desprezo pelo comportamento dos (das) colegas, como demonstram esses fragmentos retirados de suas respostas: *“simplesmente olharia para ela (a pessoa que cortou a fila) com aquele olhar de pena, lamentável sua atitude”*; *“tentaria me acalmar e compreender que infelizmente existem mal-educadas”*, *“eu não faria nada... não gosto de brigas”*.

Embora tenhamos encontrado essas variantes, o elemento central do modelo se mantém e é a ausência de reação do (a) personagem da história que se sujeita à vontade dos (das) colegas, abrindo mão de seu lugar na fila e, como consequência, também de seu desejo de comprar o lanche e necessidade de se alimentar.

A seguir, exemplos selecionados de respostas dadas por sujeitos que aplicaram este modelo:

“Eu deixaria quieto porque não queria arranjar brigas.”

EB,7,F,S1,13:03,Q2

“Não resolveria. Teria medo de agir e ser julgada, pois esse julgamento pode ficar com você pro resto da vida. É melhor ser pisado por cima do que ser humilhado várias vezes seguidas”.

EB,2,F,S1,17:02,Q2

Modelo 3

Para os sujeitos que aplicaram o modelo 3, a solução para o conflito apresentado na história é a de recorrer aos adultos responsáveis pela manutenção da ordem e da organização da escola.

Essa valorização do papel desempenhado pelos adultos na resolução do conflito já havia aparecido entre os (as) estudantes que aplicaram o submodelo 1C. No entanto, desta vez não há nenhuma referência ao uso da agressão física como forma de resolver o problema, ponto central daqueles que aplicaram o modelo 1. De modo que optamos por separar as respostas dos sujeitos que aplicaram o modelo 3 como usuários de um novo modelo organizador centrado no fato de que recorrem a uma pessoa adulta como recurso para resolver o conflito.³³

Durante a leitura e análise das respostas, identificamos algumas diferenças entre as alunas e alunos que utilizaram este modelo, o que nos levou a subdividi-lo. Em seguida, passamos a apresentar a distinção entre os dois submodelos.

Submodelo 3A

Os sujeitos que aplicaram o submodelo 3A selecionaram e atribuíram significado a dois elementos: a atitude do (a) personagem e o papel do adulto, entre outros. Afirmam em suas respostas que o (a) protagonista da história devia imediatamente procurar pelo apoio de *“alguém responsável pelo local”, “o coordenador”, “algum profissional”, “a moça da cantina”, “a direção”, “uma autoridade da escola”*.

³³ Poderemos, em análises posteriores, refletir sobre a importância dos adultos presentes na escola terem clareza desta expectativa e pensar em alternativas de atuação que possam auxiliar no manejo de situações de conflitos entre os (as) estudantes. Aliás, uma das pretensões que temos a partir deste estudo é contribuir para esta reflexão.

Todos esses sujeitos atribuem um papel importante aos adultos presentes na escola como pessoas que organizam e regulam a vida dos (das) estudantes, arbitrando conflitos e “fazendo o que é justo”, como referiu um dos sujeitos que aplicou este submodelo.

Assim, esses sujeitos relacionam os dois elementos selecionados como significativos – atitude do aluno e papel do adulto – defendendo que diante da situação em que é retirado da fila e impedido de comprar seu lanche, o (a) personagem deveria procurar a ajuda ou comunicar o fato a um adulto. Vejamos dois exemplos:

“Procuraria o responsável do local e relataria o fato.”

EB,2,M,S10,15:11,Q2

“Ah! Educadamente concordaria com ela, sairia da fila e procuraria uma autoridade na escola que pudesse resolver o problema de forma justa.”

EA,2,F,S11,17:10,Q2

Submodelo 3B

Da mesma forma que os sujeitos que aplicaram o submodelo 3A, os (as) estudantes que aplicam este submodelo selecionam e abstraem como elementos significativos a atitude do aluno e o papel do adulto. No entanto, de maneira diversa daqueles que aplicaram o submodelo 3A, esses sujeitos incluem um elemento como significativo: a tentativa de reação do (a) protagonista anterior ao pedido de ajuda.

Assim, João Paulo/Priscila deveria, num primeiro momento, tentar reagir (*voltar para a fila, reclamar, passar na frente, expor seu ponto de vista, conversar*) só recorrendo ao auxílio de um adulto após o fracasso dessa primeira tentativa. De certa maneira, essa atitude sugerida à personagem nos remete a idéia de um indivíduo cujo comportamento parece ser mais ativo e com maior capacidade de realizar sua defesa.

Os sujeitos que aplicaram o modelo 3B para resolver o conflito criado recorrem aos adultos da escola citando: o *coordenador, o diretor, o professor, o dono da cantina, “um*

poder maior”; aparentemente adultos aos quais atribuem um papel organizador e regularizador das relações no interior da escola.

“Primeiro eu tentava voltar pra fila, se eles não deixassem eu falaria com um coordenador ou diretor (qualquer funcionário que tivesse autoridade pra (sic) resolver a situação.”

EA,2,M,S7,15:7,Q2

“Eu nessa situação reclamaria e muito, pois não é justo eu estar na fila a (sic) muito tempo e depois chegar (sic) alguns rapazes querendo ser os melhores. Eu reclamaria e se não resolvesse iria na diretoria. “

EA,7,M, S11,14:02,Q2

Modelo 4

Um elemento, que apareceu incipiente nas respostas dos sujeitos que utilizaram o submodelo 3B, ganha destaque nas respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram o modelo 4: a possibilidade do (a) personagem da história reagir resolvendo por si mesmo a situação de conflito em que está envolvido.

No entanto, de maneira diversa daquela revelada nas respostas dos (das) estudantes que aplicaram o submodelo 3B, a possibilidade de fracasso da autodefesa do (a) personagem não é considerada e, portanto, não se recorre a nenhuma outra pessoa para resolver o conflito apresentado na história.

Os sujeitos que aplicam o modelo 4 abstraem e retêm como elemento significativo a atitude do (a) personagem de fazer a defesa firme de seu lugar na fila e do direito de comprar seu lanche. Assim, propõem que o (a) protagonista da história *não saia da fila e não deixe passarem na sua frente*, mostrando-se firme e não se submetendo à situação provocada pelos (as) colegas.

As implicações e relações que estabelecem entre os elementos que selecionam como significativos estão em oposição à submissão do (a) personagem, que foi sustentada pelos (as)

estudantes que utilizaram o modelo 2. Naquele modelo, havia a defesa de que o (a) personagem deveria aceitar sua retirada da fila para evitar o conflito.

Esses alunos e alunas, que aplicaram o modelo 4, parecem atribuir à personagem um maior potencial de defesa própria, que já aparecia no modelo 1, mas de maneira muito diversa daquela, uma vez que em momento nenhum sugerem o uso da força física ou da agressão como possibilidade de resistência e autoproteção. Em suas respostas, há sim referências a *reclamar, discutir, fazer escândalo, tirar satisfação*, grande parte desses sujeitos afirmam explicitamente que não sairiam da fila, sendo esta resistência à situação vivida o ponto central do modelo.

Um elemento, porém, diferencia os sujeitos que aplicaram o modelo 4 entre si e, por isso, foi necessário separá-lo em dois submodelos que passamos a caracterizar.

Submodelo 4A

Para as alunas e alunos que utilizaram o submodelo 4A, a atitude do (a) personagem de fazer a defesa firme de seu lugar na fila e do direito de comprar seu lanche estaria condicionada a outros elementos: faixa etária e/ou tipo de relação entre o(a) protagonista e os demais personagens da história.

Os (As) estudantes que aplicaram o submodelo 4A sustentam o uso da resistência do sujeito à situação com firmeza e determinação e sem uso da agressão, fazendo a ressalva que sua atitude poderia ser diferente, dependendo do tipo de vínculo que tivessem com os (as) dois (duas) colegas ou da idade desses (as) mesmos (as) colegas. Assim, caso houvesse uma amizade mais estreita entre o (a) protagonista e os (as) demais envolvidos na situação, poderia haver maior tolerância à atitude deles (as). O mesmo poderia ocorrer, caso os (as) meninos (as) fossem mais velhos (as) ou mais novos (as).

Observemos o tipo de resposta dada pelos sujeitos que aplicaram o submodelo 4A:

“Ah, sei lá... depende da menina, se ela fosse mais velha (depende da menina) eu sairia, senão eu ia falar que eu não ia sair dali e ia mandar ela (sic) catar coquinho na ladeira.”

EB,7,F,S10,13:06,Q2

“Depende da menina, se for uma amiga minha tudo bem, sei que ela esta (sic) ocupada agora uma menina que sempre é folgada comigo eu falaria um monte.”

EB,7,F,S11,14:00,Q2

Submodelo 4B

Os sujeitos que aplicam o modelo 4B abstraem e retêm como elemento significativo o emprego da autodefesa do sujeito à situação, sem uso da agressão, mas com firmeza e determinação; porém, de maneira diversa dos (das) estudantes que aplicaram o submodelo 4A, não condicionam a reação do (a) personagem a nenhuma característica dos personagens ou da relação entre eles.

O (a) personagem deve fazer a defesa firme de seu lugar na fila e do seu direito de comprar seu lanche. Essa é a proposição dos sujeitos que utilizaram esse modelo.

São exemplos de respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram o submodelo 4B:

“Tiraria satisfação com quem pegou meu lugar e não deixaria de comer por causa de duas pessoas sem educação. Ficaria na frente delas insistindo por meu lugar.”

EB,2,F,S12,16:02,Q2

“Ele (sic) se eu fosse o João Paulo eu ficaria na fila até comprar o que eu queria não sairia por causa dos meus amigos”.

EA,2,M,S11,18:6,Q2

Modelo 5

Na análise das respostas dadas à proposta feita aos (às) estudantes para colocarem-se no lugar do (a) protagonista da história e posicionar-se sobre a reação que teriam para

solucionar o conflito apresentado, encontramos, entre os sujeitos pesquisados que aplicaram o modelo 5, um elemento que se distingue de todos os elementos encontrados nos modelos anteriores e no qual estará centrado esse modelo: o uso do diálogo.

Dessa forma, as alunas e alunos que aplicaram esse modelo defendem que a solução para o conflito criado pelos (as) colegas que tiram João Paulo/Priscila da fila da cantina, impedindo-o (a) de comprar seu lanche, seria a conversa, a argumentação e o convencimento dos (as) colegas através do diálogo. Somente os sujeitos que aplicaram o modelo 5 selecionam e retêm como significativa uma forma *amigável* de resolver o problema. Como exemplos de resposta dada pelos sujeitos que aplicaram este modelo, vejamos:

‘Eu tentava resolver de uma forma amigável se possível.’

EB,2,M,S11,16:06,Q2

“Não sei, acho que se a menina continuasse a insistir em passar na minha frente, eu iria chamar a menina de lado e dizer que não é bem assim, pois do mesmo jeito que ela queria ser atendida, eu também queria, e eu já estava lá a (sic) mais tempo.”

EA,2,F,S12,17:02,Q2

2.4.2.1. Apresentação parcial de resultados relativos à questão 2

A seguir apresentamos a tabela que mostra a distribuição dos (das) estudantes em relação aos modelos descritos referentes à questão 2 e cujos resultados serão objetos de análise nos capítulos subsequentes.

Tabela 3. Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 2

TIPO DE ESCOLA	FAIXA ETÁRIA	SEXO	MODELO 1			MODELO 2	MODELO 3		MODELO 4		MODELO 5	TOTAL
			1A	1B	1C		3A	3B	4A	4B		
Escola pública	7ª série E.F.	feminino	1	0	3	3	2	1	0	2	0	12
		masculino	2	1	2	0	4	1	0	1	1	12
	2º ano E.M.	feminino	1	1	1	4	1	1	0	1	2	12
		masculino	1	0	2	0	3	1	4	0	1	12
Escola privada	7ª série E.F.	feminino	2	0	0	1	1	0	3	5	0	12
		masculino	4	3	0	0	2	2	0	1	0	12
	2º ano E.M.	feminino	5	0	1	3	0	1	0	2	0	12
		masculino	4	0	1	1	1	1	0	3	1	12
Total por submodelo			20	5	10	12	14	8	7	15	5	96
TOTAL			35			12	22		22		5	

“Se você fosse João Paulo/Priscila, como resolveria essa situação?”

MODELO 1 – Defender-se usando agressão física

1A – Defender-se usando agressão física de modo a recuperar seu lugar

1B – Defender-se usando agressão física como forma de fazer justiça

1C – Tentativa de diálogo seguida de uso de agressão física

MODELO 2 - Submissão à situação para evitar o conflito

MODELO 3 - Recorrer a um adulto para solucionar a situação

3A - Recorrer imediatamente a um adulto para solucionar a situação

3B - Recorrer a um adulto para solucionar a situação depois de tentar resolvê-la sozinho e sem uso de violência

MODELO 4 - Resistência e defesa de seu direito sem uso de violência

4A - Resistência e defesa de seu direito sem violência – dependendo da faixa etária, da relação com os colegas envolvidos.

4B - Resistência e defesa de seu direito sem violência

MODELO 5 - Uso do diálogo e argumentação na defesa de seus direitos

2.4.3. Descrição dos modelos organizadores relativos à questão 3

“Você acha que esta história seria diferente se, ao invés de serem meninos (as), os personagens fossem meninas (os)?”

A inclusão dessa questão no instrumento de pesquisa, assim como a elaboração da história em duas versões, uma na qual os personagens envolvidos na cena descrita eram meninas e outra cujos protagonistas eram meninos, teve, como já antecipamos, o objetivo de avaliar as diferenças e/ou semelhanças nas representações dos (das) estudantes a partir de um recorte de gênero.

Dessa forma, procurávamos saber se os elementos abstraídos e retidos como significativos, assim como as implicações e relações que comporiam os modelos organizadores de pensamento dos sujeitos a respeito da ação presumida do sexo oposto em relação à cena de violência moral descrita, apresentariam divergências.

Após a leitura e análise das respostas dadas pelos (as) estudantes para a questão proposta, encontramos seis diferentes modelos organizadores que descreveremos nas próximas páginas.

Modelo 1

Ao considerar a postura que seria assumida pelos personagens da história caso houvesse uma mudança de sexo dos personagens, os sujeitos que aplicaram o modelo organizador 1 afirmam que haveria violência no desfecho do conflito apresentado. Essa violência é descrita pelos (as) estudantes usando termos *como partiria para briga, partiria para violência, iriam brigar, bateriam, sairiam nos tapas, etc.*

Ainda que todos os sujeitos que aplicaram este modelo tenham centrado suas representações no uso da agressão física como alternativa adotada pelo sexo oposto ao seu para solução do problema, identificamos diferenças importantes entre eles, o que nos levou a subdividir o modelo 1 em dois submodelos.

Submodelo 1A

Os sujeitos que utilizaram o submodelo 1A correspondem de modo bastante fiel à descrição que fizemos do próprio modelo, isto é, afirmam que no desenlace da questão haveria briga, caso os personagens fossem de outro sexo. Não há entre os sujeitos que aplicaram esse submodelo nenhuma justificativa para sua expectativa de uso da violência na solução do conflito.

O elemento central que aparece como retido e significativo neste caso é atribuir uma ação violenta ao sexo inverso ao seu, uma vez que as meninas receberam histórias com personagens femininos e os meninos, sexo masculino.

Alguns dos sujeitos que aplicaram o submodelo 1A, no entanto, fizeram juízos de valor sobre a ação violenta que expectavam. Afirmando, por exemplo, *eles partiriam pra briga, e isso não é legal* ou *eu acho legal e teria briga*.

Vejam os dois exemplos de respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram o submodelo 1A:

“Ah! Provavelmente a situação não se resolveria verbalmente, acabaria em violência, brigas, tapas e xingamentos”.

EA,2,F,S11,17:10,Q3

“Se os personagens fossem meninos iria acontecer briga”.

EB,7,F,S3,13:03,Q3

Submodelo 1B

Os sujeitos que aplicaram o submodelo 1B também centraram sua expectativa de ação da personagem, caso houvesse troca de sexo, numa atitude violenta, mas suas respostas incluem um elemento que os diferencia dos (das) estudantes que aplicaram o submodelo 1A.

Ao afirmar que haveria uso de violência no desfecho do conflito apresentado com a inversão do gênero dos personagens, os (as) estudantes que aplicaram o submodelo 1B apresentam uma justificativa explícita para a alteração da atitude da personagem.

Essa justificativa chama a atenção porque denota uma concepção dos sujeitos a respeito do sexo oposto ao seu. Esses sujeitos identificam claramente características que atribuem ao sexo feminino ou masculino.

Assim, na fundamentação de sua opinião há, no geral, uma afirmação do tipo “*haveria briga porque meninos (as) são...*”, seguida de um atributo ligado aos papéis sexuais diferenciados de meninos e meninas em nossa sociedade.

Não foi tarefa fácil escolher dentre as respostas dadas pelos sujeitos apenas dois exemplos, pois havia uma riqueza de pré-conceitos de gênero que seria interessante dar a conhecer. Vejamos os dois exemplos selecionados:

“Com certeza sairia uma briga porque menina é muito exagerada e se for numa escola estadual ou municipal seria pior porque as meninas gostam muito de uma briga, não ia presta (sic)”.

EA,7,M, S7,14:05,Q3

“Se fossem meninos já partiriam para briga mesmo sem tentar resolver, acho que eles são menos pacientes e acham que um soco na cara já resolve”.

EB,2,F,S4,16:08,Q3

Modelo 2

Para as alunas e alunos que aplicaram o modelo 2, ao haver uma mudança no sexo dos personagens da história, a solução para o conflito apresentado passaria a ser recorrer aos adultos responsáveis pela manutenção da ordem e da organização da escola. Dessa forma, este modelo está centrado na expectativa de que meninos (as) procurariam a figura de um adulto para ajudá-los na solução do problema.

Em todas as respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram o modelo 2, aparecem referências a “*contaria para a diretora, ia chamar a coordenadora, ia contar para o diretor*”. O que parece indicar que esses sujeitos acreditam que os (as) estudantes com sexo oposto ao seu vêem nos adultos uma possibilidade de ajuda na solução desse tipo de conflito.

Apresentamos duas respostas que apresentam de forma concreta e clara as representações dos sujeitos que aplicaram o modelo 2:

“Eu acho que meninas não agem assim, mas se acontecesse acho que uma delas contaria para diretora.”

EB,7,M,S4,12:11,Q3

“Se fossem meninas elas iam falar “Devolve meu lanche” ou “Dexa (sic) eu comprar se não eu conto para o diretor.”

EB,7,M,S3,13:09,Q3

Modelo 3

Os sujeitos que aplicam o modelo 3 sinalizam em suas respostas que, ao se alterar o sexo dos personagens da cena descrita, haveria por parte de João Paulo/Priscila uma reação de defesa pessoal diante da atitude dos demais personagens da história. Uma espécie de resistência, mais ou menos explícita, ao fato de ser tirado (a) da fila.

Essa resistência aparece descrita nas respostas como *“diria que não ia sair”*, *“reclamaria o direito”*, *“a discussão seria maior”* e *“iria arrumar confusão para voltar ao lugar na fila”*. Todas as argumentações feitas parecem indicar que os sujeitos atribuem certa potência à personagem principal de resistir à situação imposta por seus (suas) colegas. Poderíamos inferir que os sujeitos que aplicaram o modelo 3 acreditam que o sexo oposto ao seu não fica passivo diante de uma situação de conflito e é capaz de uma reação.

Vejamos os exemplos de respostas elaboradas por esses (as) estudantes:

“Acho que mesmo que a pessoa que foi tirada da fila fosse intimidada, iria arrumar confusão para voltar ao lugar na fila”.

EA,2,M,S12,16:11,Q3

“A menina que foi atacada certamente reclamaria o direito, ficaria muito mais tempo reclamando por causa de seus direitos de ter chegado antes. E não sairia uma briga já que as mulheres são mais calmas”.

EB,2,M,S7,16:02,Q3

Modelo 4

Ao considerar a atitude assumida pelos personagens da história descrita, caso fosse realizada uma alteração no sexo desses personagens, os sujeitos que aplicaram o modelo organizador 4 afirmam que, no desfecho do conflito apresentado, seriam encontradas soluções pacíficas.

Assim, para esses sujeitos não haveria nenhuma atitude hostil. Os personagens, sendo de um sexo oposto ao seu, saberiam encontrar soluções para situação enfrentada sem que fosse necessário o uso de agressividade e/ou violência.

Há elementos abstraídos como significativos que diferencia os sujeitos que aplicaram o modelo 4 entre si. Em função disso, optamos por subdividi-los em três diferentes submodelos.

Submodelo 4A

A descrição feita anteriormente sobre as representações dos sujeitos que aplicaram o modelo 4 corresponde inteiramente àquela que chamamos submodelo 4A: pessoas do sexo oposto ao seu resolveriam a situação de conflito apresentada sem precisar recorrer à violência física ou agressividade.

O tipo de resposta dada pelos sujeitos que aplicaram esse submodelo está representado pelos exemplos escolhidos:

“Acho que as meninas iriam procurar um modo menos injusto de conseguir algo na cantina e o João Paulo da história iria procurar um jeito harmônico de resolver o problema”.

EB,2,M,S2,17:05,Q3

“Eles poderiam tomar o lugar dela mais sem agrção (sic), não iriam ser rígidos ou talvez nem falar nada e entrar na fila normalmente”.

EB,2,M,S6,16:06,Q3

Submodelo 4B

Uma pequena diferença distingue os sujeitos que aplicaram o submodelo 4B daqueles que utilizaram o submodelo 4A: o uso do diálogo. Todos os sujeitos que aplicaram este submodelo incluem um elemento dialógico como alternativa de solução do problema. Dessa forma, resolver o conflito proposto de maneira não-violenta significa usar como recurso a conversa e a tentativa de acordo diante de diferentes desejos e necessidades. Seguem duas respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram esse submodelo:

“Provavelmente as meninas apenas respeitariam a fila, ou conversariam com a pessoa que já estava na fila.”

EB,2,M,S10,15:11,Q3

“Com certeza teria uma conversa e ia acabar tudo em amizade.”

EB,2,M,S4,17:02,Q3

Submodelo 4C

Na análise das respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram o submodelo 4C, encontramos um elemento semelhante ao que apareceu e diferenciou os (as) estudantes que utilizaram o modelo 1: uma justificativa de sua expectativa em relação à atitude que os personagens teriam diante da situação apresentada relacionada a uma concepção de papéis sexuais socialmente definidos.

Esses sujeitos, da mesma forma que aqueles que aplicaram os submodelos 4A e 4B, acreditam que os personagens encontrariam uma maneira não-agressiva de enfrentar a ocasião. Além disso, acrescentam que essa forma pacífica de resolução da situação seria decorrente de um comportamento e/ou característica típica desse sexo.

Em algumas das respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram esse submodelo, aparecem como elementos significativos a fragilidade – *meninas são bobonas e tem (sic) medo de brigar* – e cumplicidade – *as mulheres se ajudam* – como características atribuídas ao sexo feminino como um todo. Além dessas, outras qualidades de temperamento são associadas ao sexo feminino, com frequência, nas respostas dadas por esses sujeitos: tranqüilidade, educação, calma, cooperação, etc.

Selecionamos dois exemplos que ilustram de maneira clara o tipo de representações presentes nas respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram o submodelo 4C:

“Acho que não haveria discussão porque meninas se entendem melhor entre si do que meninos.”

EB,7,M,S9,13:08,Q3

“Na verdade, não teria nenhum tipo de abuso porque o sexo feminino raramente age assim.”

EA,2,M,S1,16:6,Q3

Modelo 5

Na análise das respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram o modelo 5 ao se posicionarem sobre se haveria ou não uma mudança em algum aspecto da história relatada, encontramos poucos elementos. Na verdade, esses sujeitos respondem simplesmente que não haveria alterações na história sem justificar sua posição.

Esse é o ponto central desse submodelo: a afirmação de que não haveria mudanças no desenrolar da história, caso alterássemos o sexo de seus personagens.

Vejamos como se expressaram esses sujeitos em suas respostas:

“Eu acredito que aconteceria a mesma coisa”.

EB,2,M,S11,16:06,Q3

“Eu acho que não teria diferença nenhuma, tudo aconteceria do mesmo jeito”.

EA,2,M,S3,16:00,Q3

Modelo 6

Diante da questão apresentada sobre as alterações que a história relatada poderia sofrer caso fosse trocado o sexo dos personagens, os sujeitos que aplicaram o modelo 6 abstraíram como significativo um elemento que não havia aparecido em nenhum dos modelos organizadores anteriores referentes à questão.

Neste modelo organizador, os sujeitos incluem como elemento: a personalidade dos personagens.

Ao avaliar a situação mostrada na história afirmam que o tipo de comportamento descrito, assim como as possíveis soluções para o conflito criado, dependeriam mais da personalidade dos personagens envolvidos do que o sexo ao qual pertencem.

Vejamos exemplos de como os sujeitos que organizaram seu modelo mental tendo como eixo a personalidade dos personagens responderam a questão proposta:

“Depende do tipo de menino. Se fosse aquele calminho, ele provavelmente ignoraria e não faria nada. Agora se fosse um menino mais nervoso, ele devolveria na mesma moeda. Também empurraria e talvez tivesse uma briga”.

EB,2,F,S5,15:11,Q3

“Acho que poderia acontecer da mesma forma, acho que a ação de Caio e seu amigo e a reação de João se aplicam em ambos os sexos, só depende da personalidade das pessoas”.

EB,2,M,S5,17:00,Q3

2.4.3.1. Apresentação parcial de resultados relativos à questão 3

A tabela abaixo mostra a organização dos sujeitos participantes deste estudo, em relação aos modelos descritos, que será analisada detalhadamente no próximo capítulo.

Tabela 4. Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 3

TIPO DE ESCOLA	FAIXA ETÁRIA	SEXO	MODELO 1		MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4			MODELO 5	MODELO 6	TOTAL
			1A	1B			4A	4B	4C			
Escola pública	7ª série E.F.	feminino	4	7	0	0	0	0	0	1	0	12
		masculino	4	1	0	0	1	0	1	5	0	12
	2º ano E.M.	feminino	2	5	0	1	0	0	0	1	3	12
		masculino	0	0	0	2	1	2	3	2	2	12
Escola privada	7ª série E.F.	feminino	6	4	0	0	0	0	0	0	2	12
		masculino	1	1	4	1	1	0	4	0	0	12
	2º ano E.M.	feminino	6	4	0	0	0	0	0	0	2	12
		masculino	0	0	0	3	2	2	2	2	1	12
Total por submodelo			23	22	4	7	5	4	10	11	10	96
TOTAL			45		4	7	19			11	10	

“Como você acha que esta história seria se, ao invés dos personagens serem meninas/meninos, fossem meninos/meninas?”

MODELO 1 – Haveria violência e uso de agressão física

1A – Haveria violência e uso de agressão física

1B - Haveria violência e uso de agressão física, justificando com uma pré-concepção de gênero

MODELO 2 – O (a) personagem recorrerá à ajuda de um adulto

MODELO 3 – O (a) personagem reagirá, não ficará passivo (a) diante da situação

MODELO 4 – O (a) personagem encontrará uma maneira pacífica de resolução da situação

4A - O (a) personagem encontrará uma maneira pacífica de resolução da situação

4B - O (a) personagem resolverá de forma pacífica e através do diálogo

4C - O (a) personagem encontrará uma maneira pacífica de resolução da situação, justificando com uma pré-concepção de gênero

MODELO 5 – Não haverá mudanças na história com a alteração do sexo dos (as) personagens envolvidos (as)

MODELO 6 - A reação do (a) personagem está relacionada ao tipo de personalidade, não ao sexo

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nas páginas seguintes, apresentamos os gráficos que mostram a distribuição dos sujeitos participantes deste estudo de acordo com os modelos organizadores de pensamento aplicados em cada uma das questões.

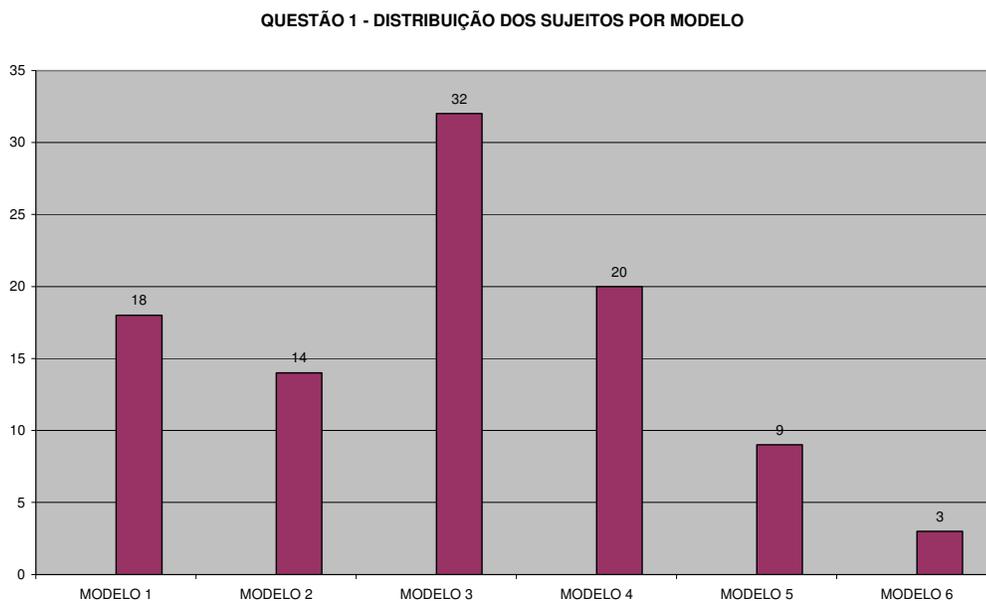
De modo a facilitar a leitura e visualização dos resultados, optamos por apresentar os dados utilizando gráficos de barra, com a distribuição do número de sujeitos que aplicaram cada um dos modelos descritos e, na seqüência, diagramas com percentuais de cada modelo em relação ao total de sujeitos. Além disso, apresentaremos neste capítulo os gráficos sob a clivagem de gênero, faixa etária e nível socioeconômico de cada uma das questões que no capítulo subsequente serão objeto de análise.

Utilizaremos os mesmos procedimentos e seqüência de gráficos na apresentação de todas as questões, de maneira que se possa acompanhar sem dificuldades a exposição dos resultados obtidos.

3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS À QUESTÃO 1

O gráfico a seguir mostra a distribuição dos sujeitos participantes deste estudo de acordo com o modelo organizador de pensamento aplicado na resposta à questão 1: **“Como você acha que Priscila/ João Paulo se sentiu diante desta situação? Tente descrever detalhadamente os sentimentos dela/e.”**

Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 1



Modelo 1 – Impotência – imobilização diante da situação vivida

Modelo 2 – Sentimento de Inferioridade

Modelo 3 – Personagem teve prejuízos

Modelo 4 – Personagem viveu uma situação injusta

Modelo 5 – Desejo contido de reação

Modelo 6 – Reação oral

Ao observarmos o gráfico, verificamos que trinta e dois, dos noventa e seis sujeitos que fazem parte da amostra, aplicaram o modelo 3, o que representa 33% do total de estudantes. O ponto central desse modelo está na referência que os sujeitos fazem à situação vivida como causadora de prejuízos e como responsável pela frustração de sua intenção manifesta. Não há elementos que apontem para uma reflexão sobre a situação, seu caráter violento (ou não), sua legitimidade (ou não), se está em conformidade com o que é direito, com o que é justo. Esse modelo caracteriza-se mais por uma preocupação com o próprio bem-estar e a realização de suas vontades e intenções do que com um sentimento de coletividade relacionado aos direitos e deveres de todos.

Vinte estudantes pesquisados (21%) aplicaram o modelo 4 e dezoito alunos (19%) o modelo 1, o que estabelece entre os dois modelos uma diferença pouco relevante. De qualquer

modo, são números significativos de sujeitos atribuindo à personagem da história descrita sentimentos de impotência e a percepção de ter vivido uma situação injusta.

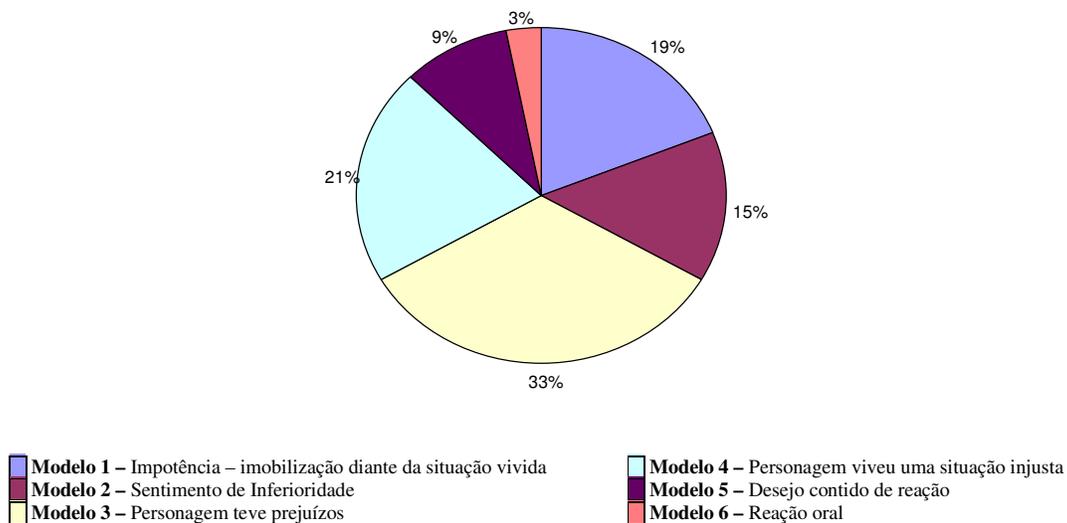
Aplicaram o modelo 2 quatorze sujeitos (15%). Esse modelo foi aplicado pelos sujeitos que fizeram referência a um sentimento de inferioridade do (a) personagem ao viver a situação de ter sido tirado (a) da fila. Há em comum com a representação do modelo organizador 1 a percepção de que o (a) personagem nada podia fazer para defender-se da situação que sofreu. Se reunirmos esses sujeitos numa só categoria, teremos um percentual bastante significativo, 34% do total de sujeitos têm um sentimento que envolve um dano a sua auto-imagem e auto-estima.

Apenas os modelos 5 e 6, ressalvadas as diferenças já descritas, incluem a idéia de ação. Neste caso, o número de estudantes é bastante pequeno, nove alunos (as) (9%) aplicaram o modelo 5 e apenas três alunos (as) (3%) empregam o modelo 6. Somando-se os dois percentuais, chegamos a 12% do total dos sujeitos incluindo, em seu modelo organizador de pensamento, a idéia de ação.

A seguir, apresentamos o gráfico que sintetiza a descrição que fizemos acima.

Gráfico 2 – Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 1

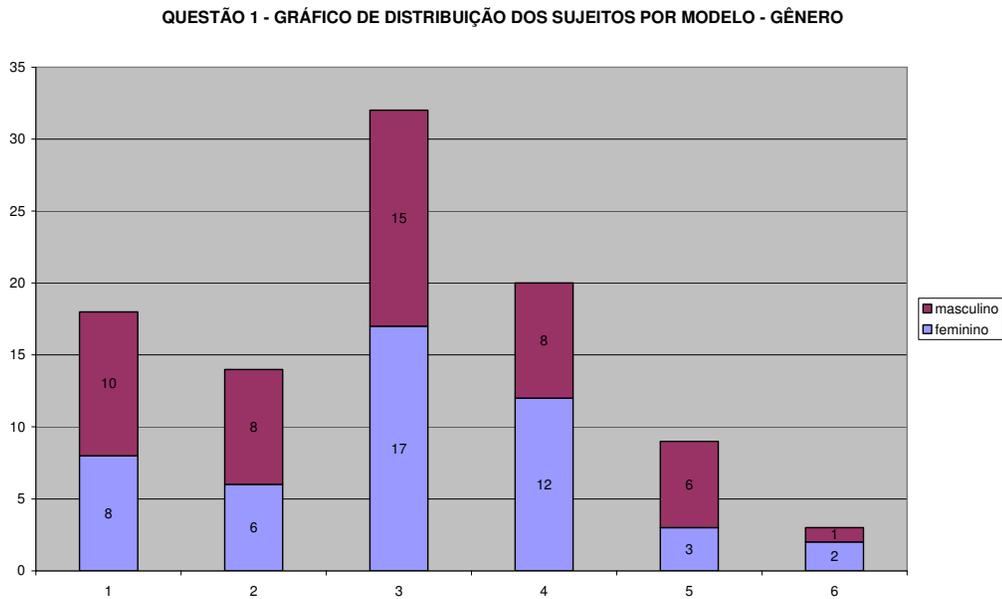
QUESTÃO 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS SUJEITOS POR MODELO



3.1.1. Gênero

Apresentamos em seguida o gráfico que mostra a distribuição dos (das) estudantes de acordo com o gênero a que pertencem em relação aos modelos aplicados.

Gráfico 3 – Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 1 – Gênero



Modelo 1 – Impotência – imobilização diante da situação vivida
Modelo 2 – Sentimento de Inferioridade
Modelo 3 – Personagem teve prejuízos
Modelo 4 – Personagem viveu uma situação injusta
Modelo 5 – Desejo contido de reação
Modelo 6 – Reação oral

Numa análise do gráfico que nos mostra os modelos sob a clivagem de gênero, observamos que o modelo 1, que é o modelo em que os sujeitos se sentem impotentes diante da situação vivida e não esboçam reação, apresenta discreta maioria masculina: são dez meninos (56% dos sujeitos que aplicaram o modelo), enquanto temos oito meninas (44%) que o aplicam.

Numa proporção semelhante, também com maioria masculina, aparece o modelo 2 no qual está presente o sentimento de inferioridade decorrente da violência moral sofrida. Neste caso, temos oito meninos (57%) e seis meninas (43%) que aplicaram o modelo.

Outro modelo que apresenta maioria masculina é o modelo 5, no qual os sujeitos centram suas representações no desejo contido de reagir diante da situação descrita na história. Neste modelo, temos seis sujeitos do sexo masculino (67%) e três representantes do sexo feminino (33%). É a maior diferença percentual entre os dois sexos a favor dos meninos nesta questão.

Os modelos organizadores do pensamento que apresentam pequena maioria feminina são os modelos 3, 4 e 6.

No modelo 3, cujo ponto central é a idéia de que o (a) personagem foi prejudicado concretamente pela ação dos (das) colegas, encontramos dezessete meninas (53%) e quinze meninos (47%) de um total de trinta e dois sujeitos.

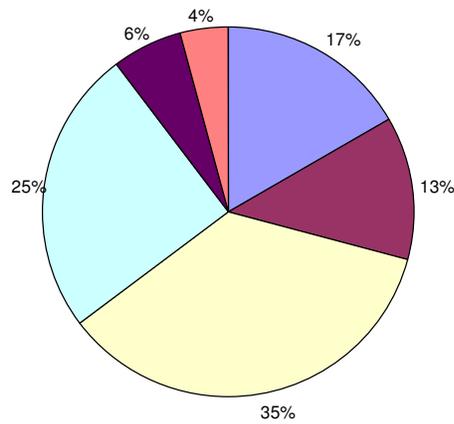
O modelo 4, cujo ponto central é o ajuizamento da situação como injusta, foi aplicado por um total de vinte sujeitos; desses, doze são meninas (60%) e oito são meninos (40%).

Finalmente, ainda com maioria feminina, temos o modelo 6, no qual os sujeitos esboçam uma reação diante da situação, discutindo com seus colegas. Esse é o modelo em que temos o menor número de sujeitos, apenas três sujeitos dos noventa e seis participantes aplicaram esse modelo, sendo que, em relação ao gênero, temos um garoto (33%) e duas meninas (67%).

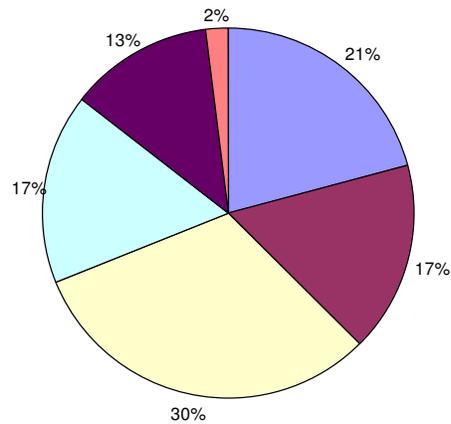
A seguir, conforme anunciamos, estão dispostos os dois gráficos percentuais dos sujeitos femininos e masculinos, de acordo com o modelo aplicado em suas respostas à questão 1.

Gráfico 4 – Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 1 – Gênero

QUESTÃO 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS MENINAS POR MODELO



QUESTÃO 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS MENINOS POR MODELO



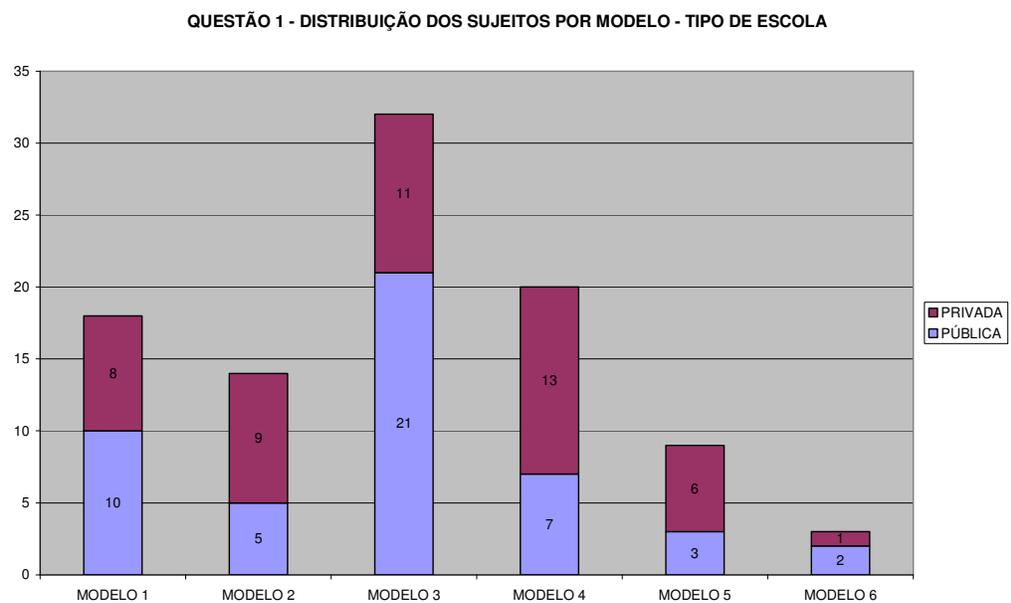
- **Modelo 1** – Impotência – imobilização diante da situação vivida
- **Modelo 2** – Sentimento de Inferioridade
- **Modelo 3** – Personagem teve prejuízos
- **Modelo 4** – Personagem viveu uma situação injusta
- **Modelo 5** – Desejo contido de reação
- **Modelo 6** – Reação oral

Como pudemos observar, em relação à distribuição percentual referente à questão 1, há, entre a amostra feminina e a masculina, algumas diferenças que serão discutidas na etapa seguinte deste trabalho.

3.1.2. Tipo de escola

O gráfico a seguir mostra a distribuição dos sujeitos por modelo com a divisão por tipo de escola.

Gráfico 5 – Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 1 – Tipo de escola



- Modelo 1** – Impotência – imobilização diante da situação vivida
- Modelo 2** – Sentimento de Inferioridade
- Modelo 3** – Personagem teve prejuízos
- Modelo 4** – Personagem viveu uma situação injusta
- Modelo 5** – Desejo contido de reação
- Modelo 6** – Reação oral

Podemos observar que, no modelo 1, encontramos uma pequena diferença entre os (as) estudantes dos dois tipos de escola. Aplicaram o modelo 1 dez sujeitos (56%) da escola pública e oito alunos (44%) da escola privada.

No caso do modelo 2, que traz o sentimento de inferioridade e uma auto-imagem negativa, há uma diferença importante. Temos cinco alunos da escola pública (36%) e nove sujeitos da escola privada (64%).

Dos trinta e dois sujeitos que aplicaram o modelo dos prejuízos concretos, modelo 3, encontramos uma situação oposta à encontrada no modelo 2: temos vinte e um alunos de escola pública (66%). São onze os (as) estudantes da escola privada que aplicam esse modelo (34%).

Gostaríamos de chamar atenção para o fato de que os vinte e um alunos que aplicam o modelo 3 representam 44% do total de estudantes da escola pública. Em outras palavras, aproximadamente a metade dos (das) estudantes de nível socioeconômico mais baixo aplicam o modelo que faz referência aos prejuízos concretos (perda do lugar na fila, impossibilidade de comprar o lanche, perda de tempo, etc.) sofridos pelo (a) personagem da história. Em relação aos (às) alunos (as) da escola particular, a diferença é de 21%, uma vez que os (as) estudantes desse tipo de escola que aplicam o modelo 3 são apenas 23% do total.

Em contrapartida, o modelo 4 foi aplicado por maioria expressiva de estudantes da escola privada. Temos treze alunos (as) da escola particular (65%) e sete alunos (as) da escola pública (35%). Pode ser útil lembrar que o modelo 4 é aquele em que os (as) estudantes fazem uma avaliação da situação descrita na história como injusta. Em relação ao total de alunos (as) da escola privada entrevistados (as), encontramos aplicando o modelo 4 mais de um quarto deles (as) (26%).

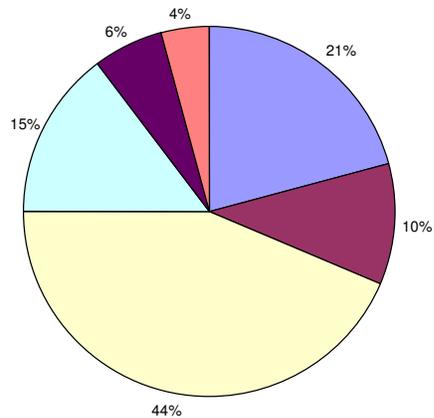
O modelo 5 é aplicado, em sua maioria, por alunos de nível socioeconômico mais alto: são seis alunos (as) (66%), enquanto apenas três alunos (as) da escola pública (33%) fazem referência a um desejo de reação diante da situação vivida pelo (a) personagem.

Aplicando o modelo 6 na resposta à questão 1, encontramos dois sujeitos de escola pública (66%) e um estudante da escola privada (33%). No universo dos alunos participantes deste estudo, os sujeitos que fazem alusão a uma reação (modelos 5 e 6) somam 10% do total de estudantes da escola pública e esse percentual é de 15% de estudantes da escola privada.

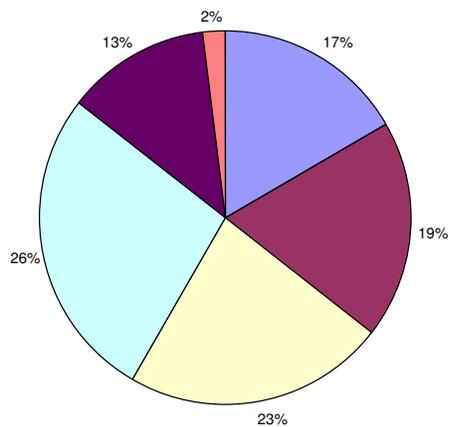
Apresentamos a seguir os gráficos percentuais da distribuição dos sujeitos por modelo relativo à questão 1, para que se possa fazer uma comparação dos resultados obtidos.

Gráfico 6 – Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 1 – Tipo de escola

QUESTÃO 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS SUJEITOS DE ESCOLA PÚBLICA POR MODELO



QUESTÃO 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS SUJEITOS DE ESCOLA PRIVADA POR MODELO



- **Modelo 1** – Impotência – imobilização diante da situação vivida
- **Modelo 2** – Sentimento de Inferioridade
- **Modelo 3** – Personagem teve prejuízos
- **Modelo 4** – Personagem viveu uma situação injusta
- **Modelo 5** – Desejo contido de reação
- **Modelo 6** – Reação oral

Como já ressaltamos, é possível observar pela análise dos gráficos acima que quase a metade dos (das) estudantes da escola pública aplica o modelo 3, que trata dos prejuízos

sofridos pela personagem, enquanto na escola particular esses (as) estudantes são apenas 23% do total.

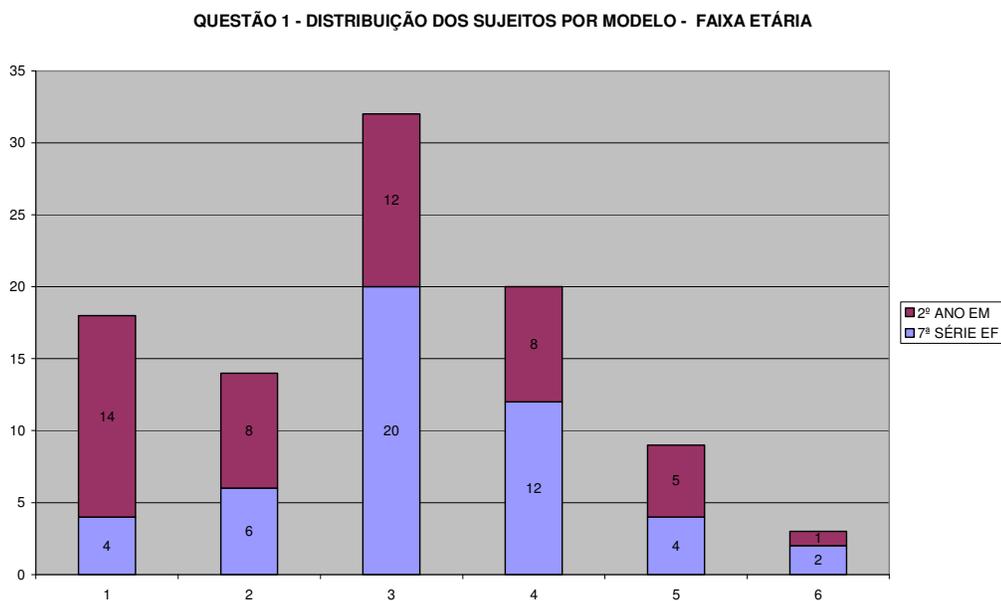
Gostaríamos ainda de destacar a incidência significativa dos modelos 2 e 4 entre os (as) estudantes da escola privada. São nove alunos (as) (19%) aplicando o modelo 2, que destaca o sentimento de inferioridade do (a) personagem diante da situação apresentada, e treze estudantes (26%) empregando o modelo 4, que atribui os sentimentos do (a) protagonista da história à vivência de uma situação injusta. Há também uma importante diferença entre os (as) estudantes da escola pública e privada nos percentuais de sujeitos que aplicam o modelo 5. Enquanto na escola pública temos três sujeitos (6%), encontramos mais que o dobro desse percentual de estudantes da escola privada aplicando esse modelo: seis alunos (as) (13%).

Acreditamos que há diferenças importantes entre as representações dos (das) estudantes das diferentes escolas que deverão ser consideradas em nossa análise posterior.

3.1.3. Faixa etária

Apresentamos a seguir os resultados coletados em resposta à questão 1, considerando a faixa etária dos sujeitos participantes desse estudo. O gráfico abaixo apresenta a distribuição dos sujeitos por modelo segundo esse critério.

Gráfico 7 – Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 1 – Faixa etária



- Modelo 1** – Impotência – imobilização diante da situação vivida
- Modelo 2** – Sentimento de Inferioridade
- Modelo 3** – Personagem teve prejuízos
- Modelo 4** – Personagem viveu uma situação injusta
- Modelo 5** – Desejo contido de reação
- Modelo 6** – Reação oral

Na análise do gráfico anterior, a grande diferença no número de sujeitos da 7ª série do Ensino Fundamental e os (as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio que aplicaram o modelo 1 é destaque. Temos apenas quatro estudantes da 7ª série (22%) e quatorze alunos (as) do 2º ano do Ensino Médio (78%) aplicando o modelo que faz referência à impotência do (a) personagem diante da agressão sofrida. Acreditamos que isso tenha relação com o processo de socialização dos (das) estudantes mais velhos (as) e com a gradual assimilação dos padrões de

submissão e conformismo que vão sendo vistos como inevitáveis. Voltaremos a esse tema no capítulo subsequente.

No caso do modelo 2, a diferença entre o número de sujeitos de cada faixa etária que aplicam o modelo é menor. São seis estudantes da 7ª série (43%) e oito estudantes do 2º ano do Ensino Médio (57%) que destacam o sentimento de inferioridade do (a) personagem diante dos (as) colegas.

Entre os trinta e dois estudantes que aplicaram o modelo que trata dos prejuízos concretos do (a) personagem, temos uma maioria de alunos (as) da 7ª série do Ensino Fundamental, vinte alunos (as) (62%). São estudantes do 2º ano do Ensino Médio doze alunos (as) (38%).

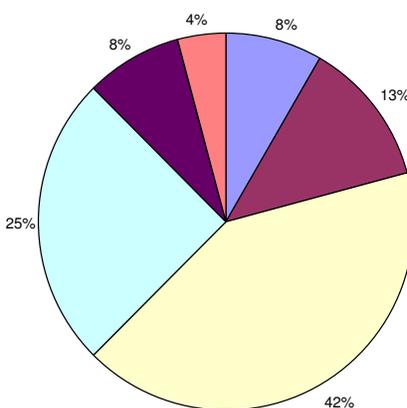
Encontramos maioria de estudantes mais novos (as) também entre aqueles (as) que aplicaram o modelo 4. São doze alunos (as) da 7ª série (60%) e oito alunos (as) do 2º ano do Ensino Médio (40%). Embora não seja uma diferença importante, esse é um dado que provoca surpresa, pois o ajuizamento da situação como injusta envolve um raciocínio e uma análise mais refinados da situação, e seria razoável supor que os (as) estudantes mais velhos (as) estivessem aplicando esse modelo com mais frequência.

O modelo 5 foi aplicado por nove estudantes, dos quais cinco são do Ensino Médio (56%) e quatro do Ensino Fundamental (44%). E o modelo 6 teve dois estudantes da 7ª série e um estudante do 2º ano. Ambos os modelos referem-se à possibilidade ou desejo de reação e, reunidos numa mesma categoria, nos dariam um resultado de 50% de estudantes de cada uma das faixas etárias estudadas entre seus aplicadores: seis estudantes do 2º ano do Ensino Médio e seis da 7ª série.

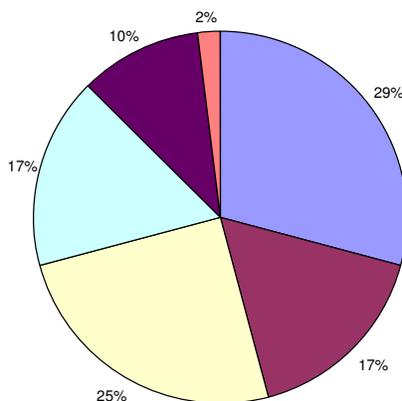
A seguir, os gráficos com a distribuição percentual dos (das) estudantes de acordo com a faixa etária a que pertencem.

Gráfico 8 – Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 1 – Faixa etária

QUESTÃO 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS SUJEITOS DA 7ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MODELO



QUESTÃO 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS SUJEITOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO POR MODELO



- **Modelo 1** – Impotência – imobilização diante da situação vivida
- **Modelo 2** – Sentimento de Inferioridade
- **Modelo 3** – Personagem teve prejuízos
- **Modelo 4** – Personagem viveu uma situação injusta
- **Modelo 5** – Desejo contido de reação
- **Modelo 6** – Reação oral

Neste momento do trabalho, para aprofundar a compreensão dos dados obtidos apresentados até agora, optamos por reagrupar os seis modelos, de acordo com os tipos de sentimentos provocados nos alunos e alunas diante da situação descrita, em categorias.

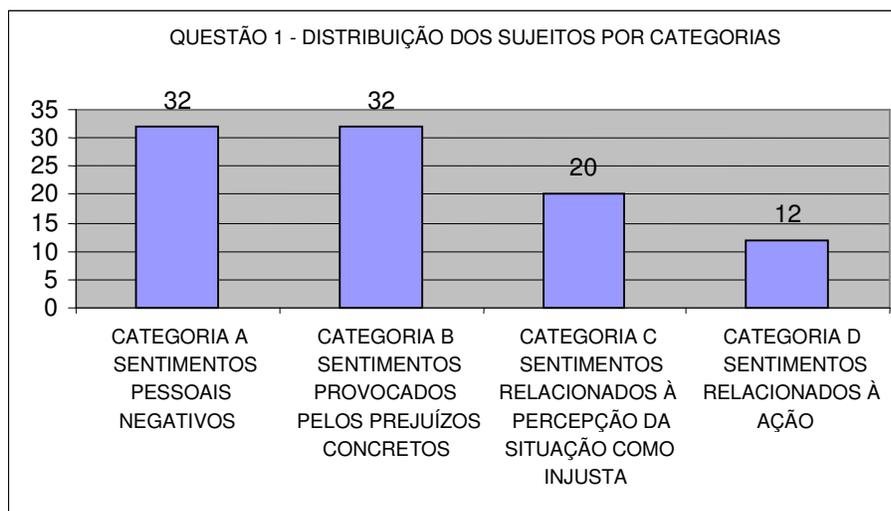
Para tanto, criamos uma categoria A, na qual incluímos os *sentimentos pessoais negativos*, formada pelos sujeitos que aplicaram os modelos 1 e 2. O modelo 1 inclui os (as) estudantes que se referiram à impotência diante da situação e que atribuíram ao (a) personagem sentimentos de humilhação e vergonha. Os sujeitos que aplicaram o modelo 2 aludiram a um sentimento de inferioridade provocado pela situação e, como decorrência, a projeção de uma auto-imagem negativa. Além disso, os (as) estudantes que aplicaram o submodelo 1B julgaram a situação injusta e demonstram o rebaixamento moral ao qual estão, segundo seu ponto de vista, inevitavelmente submetidos (as) através menção de sentimentos de humilhação. Assim, julgamos pertinente agrupar os sujeitos que aplicaram esses dois modelos numa mesma categoria, uma vez que os sentimentos descritos são decorrentes da percepção de características pessoais negativas do (a) personagem.

Com perspectiva semelhante, havemos por bem agrupar numa mesma categoria, categoria D, os (as) estudantes que aplicaram os modelos 5 e 6. Neste caso, ambos os modelos mencionam a possibilidade de reação do (a) personagem diante do conflito enfrentado, mesmo que no caso do modelo 5 essa ação seja contida. Mantivemos os modelos 3 e 4 separados por avaliar que não era possível agrupá-los entre si e, tampouco, com os modelos anteriores. No entanto, para facilitar a leitura dos resultados, passamos a denominá-los respectivamente por categorias B e C.

Assumindo esses novos critérios, ficamos com quatro categorias: Categoria A: sentimentos pessoais negativos (modelos 1 e 2); Categoria B: sentimentos provocados pelos prejuízos concretos (modelo 3); Categoria C: sentimentos relacionados à percepção da situação como injusta (modelo 4) e, finalmente, Categoria D: sentimentos relacionados à ação (modelos 5 e 6).

Apresentamos a seguir o gráfico produzido a partir do agrupamento dos modelos aplicados à questão 1 em categorias.

Gráfico 9 - Distribuição dos sujeitos por categorias – Questão 1



Podemos observar pela leitura do gráfico acima que, ao agrupar os sujeitos que aplicaram os modelos 1 e 2 na categoria A, ficamos com igual número de estudantes dos que citam sentimentos ligados a prejuízos concretos da personagem, categoria B, trinta e dois alunos. Cada categoria representa 33% do total de estudantes. É um percentual bastante significativo de alunas e alunos que projetam no (a) personagem sentimentos pessoais negativos.

Nas demais categorias, encontramos 33% dos sujeitos na categoria B, manifestando a percepção de que o protagonista teria sentimentos provocados pelos prejuízos concretos que a ação dos (das) colegas deflagrou; na categoria C, 21% dos (as) estudantes consideram que foi o fato da situação ser ajuizada como injusta o responsável pelos sentimentos citados; e, finalmente, na categoria D, 13% dos alunos relacionam os sentimentos do (a) personagem a um desejo de reação não realizado (modelo 5) e a uma reação oral (modelo 6).

Os sentimentos citados pelos (as) estudantes na questão 1 ilustram suas representações sobre o que o (a) protagonista da história sentiu ao ser submetido (a) a uma situação de violência moral e projetam seus próprios sentimentos.

Em seguida, apresentamos uma tabela que sintetiza os tipos de sentimentos por categoria. A tabela foi organizada considerando o número de citações feitas pelos (as) estudantes de cada sentimento em cada uma das categorias; muitos deles (as) citaram mais de um sentimento, por isso o total geral, somadas todas as categorias, supera os 100%.

Tabela 5. Distribuição dos sentimentos por categoria – Questão 1

SENTIMENTOS	CATEGORIA A SENTIMENTOS PESSOAIS NEGATIVOS	CATEGORIA B SENTIMENTOS PROVOCADOS PELOS PREJUÍZOS CONCRETOS	CATEGORIA C SENTIMENTOS RELACIONADOS À PERCEPÇÃO DA SITUAÇÃO COMO INJUSTA	CATEGORIA D SENTIMENTOS RELACIONADOS À AÇÃO	TOTAL³⁴
MEDO	19%	28%	5%	25%	20%
AUTO-IMAGEM NEGATIVA	84%	59%	55%	44%	64%
RAIVA	47%	31%	30%	83%	43%
TRISTEZA	16%	44%	35%	58%	34%
INDIGNAÇÃO	0%	3%	10%	0%	3%
DESEMPARO	6%	3%	5%	0%	4%

Ao fazermos uma leitura mais minuciosa dos sentimentos citados pelos sujeitos pesquisados por categoria, encontramos variações interessantes nos percentuais, as quais passamos a descrever.

Ao observarmos somente os sujeitos que estão inseridos na categoria A, dos sentimentos pessoais negativos, o percentual de alunos e alunas com auto-imagem fragilizada e baixa auto-estima cresce ainda mais. São 84% dos (as) estudantes citando a fraqueza, a impotência, a sensação de ser idiota, inútil ou péssimo, a humilhação, a vergonha, a rejeição e os sentimentos de inferioridade. A raiva é citada como sentimento decorrente da impotência e do sentimento de inferioridade (Categoria A) por 47% dos (das) estudantes. Com patamares bastante próximos, aparecem o medo, mencionado por 19% dos (as) alunos (as), e a tristeza, citada por 16% dos sujeitos incluídos na categoria A (modelos 1 e 2).

³⁴ A soma dos percentuais totais ultrapassa os 100%, pois muitos (as) estudantes citaram mais de um tipo de sentimento ao responder a questão.

Ao compararmos os sentimentos citados na categoria A com os relacionados na categoria B, relativa aos sentimentos provocados pelos prejuízos concretos ao (à) personagem, observamos um aumento significativo das menções ao sentimento de tristeza (44%). Cresce também a referência ao medo sentido pelo (a) personagem (28%) e aparecem os sentimentos relacionados à indignação (3%) e ao desamparo (3%). Diminuem os percentuais de raiva (31%) e aqueles que denotam auto-imagem negativa (59%).

A distribuição dos sentimentos feita pelos sujeitos agrupados na categoria C (modelo 4) é bastante semelhante à distribuição geral, porém mostra um crescimento do sentimento de indignação (10%) e uma sensível diminuição na menção do sentimento de medo (5%). Ora, nesse caso, acreditamos poder inferir que os sujeitos que ajuízam a situação como injusta e que, portanto, avaliam o fato e responsabilizam os (as) colegas pelo impasse criado, se sentem menos paralisados ou amedrontados diante dela. Além disso, o aumento do número de menções do sentimento de indignação pode ser um indício de que esses sujeitos poderiam se sentir mais mobilizados para tomar a iniciativa de reagir diante de situações conflitivas.³⁵

Finalmente, dentre os sujeitos que estão agrupados na categoria dos sentimentos relacionados à ação, categoria D, encontramos o menor percentual de sentimentos ligados à auto-imagem negativa, 44% de menções. Na comparação com as demais categorias, o percentual, embora alto, apresenta uma diferença significativa. Vejamos resumidamente:

³⁵ Essa hipótese poderá ser checada através do cruzamento que faremos posteriormente sobre o tipo de ação que os (as) estudantes que estão agrupados (as) na categoria C sugerem como alternativa para solucionar o conflito.

Tabela 6. Sentimentos que denotam auto-imagem negativa³⁶ - Questão 1

CATEGORIAS	Percentual de menções de sentimentos que denotam uma auto-imagem negativa
GERAL	64%
CATEGORIA A SENTIMENTOS PESSOAIS NEGATIVOS	84%
CATEGORIA B SENTIMENTOS PROVOCADOS PELOS PREJUÍZOS CONCRETOS	59%
CATEGORIA C SENTIMENTOS RELACIONADOS À PERCEPÇÃO DA SITUAÇÃO COMO INJUSTA	55%
CATEGORIA D SENTIMENTOS RELACIONADOS À AÇÃO	44%

Após essa constatação, gostaríamos de lembrar que na descrição dos modelos que fizemos no capítulo II, defendemos a idéia de que os sujeitos aplicadores desses modelos (5 e 6) pareciam atribuir ao (à) personagem certo vigor e capacidade de reação. Para os sujeitos que aplicaram o modelo 5, especificamente, os sentimentos foram provocados pelo fato do (a) protagonista da história não ter conseguido reagir diante da situação vivida quando este era seu desejo. Quando se referiram ao tipo de reação que teriam, e que contiveram, esses (as) estudantes, na maioria das vezes, mencionaram reações relacionadas à violência física: *arrebentar a cara, matar as duas, empurrar, bater, agredir, etc.* Não por acaso, o sentimento com maior porcentagem de menções entre esses sujeitos é a raiva, citada como sentimento do (a) personagem por 83% dos (as) estudantes que aplicaram a categoria D (modelos 5 e 6). Além disso, ao compararmos os índices de referência ao sentimento de raiva entre as categorias, os sujeitos da categoria D apresentam o maior índice de menções da raiva, com significativos diferenciais de percentual, como pode ser observado na tabela da página 146.

Talvez possamos concluir que, para os sujeitos que desejam e propõem a reação do (a) protagonista, a submissão que é descrita na história (o fato de ele ter deixado a fila e ficado sem seu lanche) incomoda e provoca um sentimento intenso de raiva. Esse sentimento pode ser considerado mobilizador de ações. Não podemos deixar de destacar o índice bastante alto

³⁶ Sentimentos citados pelos alunos e alunas que foram reunidos nesse grupo que chamamos AUTO-IMAGEM NEGATIVA: fraco, impotente, fracassado, frustrado, idiota, inútil, péssimo, mal, humilhado, envergonhado, injustiçado, excluído, rejeitado, desprezado, menosprezado, desvalorizado e sentimento de inferioridade.

de menções por esses estudantes também do sentimento de tristeza (58%) e de auto-imagem negativa (44%).

Ainda considerando os sentimentos citados pelos estudantes que denotam auto-imagem negativa, apresentamos a tabela de distribuição dos (as) estudantes por categoria sob a perspectiva de gênero, faixa etária e nível socioeconômico.

Tabela 7 - Tabela de sentimentos que denotam auto-imagem negativa Questão 1

CATEGORIAS	CATEGORIA A SENTIMENTOS PESSOAIS NEGATIVOS		CATEGORIA B SENTIMENTOS PROVOCADOS PELOS PREJUÍZOS CONCRETOS		CATEGORIA C SENTIMENTOS RELACIONADOS À INJUSTIÇA		CATEGORIA D SENTIMENTOS RELACIONADOS À AÇÃO	
	NÚMERO DE SUJEITOS	PERCENTUAL	NÚMERO DE SUJEITOS	PERCENTUAL	NÚMERO DE SUJEITOS	PERCENTUAL	NÚMERO DE SUJEITOS	PERCENTUAL
MENINAS	14	44%	17	53%	12	60%	5	42%
MENINOS	18	56%	15	47%	8	40%	7	58%
PÚBLICA	15	47%	21	66%	7	35%	5	42%
PRIVADA	17	53%	11	34%	13	65%	7	58%
7ª SÉRIE EF	10	31%	20	62%	12	60%	6	50%
2º ANO EM	22	69%	12	38%	8	40%	6	50%

Do ponto de vista do recorte de gênero, observamos que há diferenças percentuais na maioria das categorias de sentimentos.

A diferença percentual de 12% entre meninos e meninas na categoria A, que agrupa os sentimentos pessoais negativos, também merece destaque. Neste caso, a maioria dos (as) estudantes que projeta no (a) personagem sentimentos que denotam baixa auto-estima é masculina (56%). Na categoria dos sentimentos provocados pelos prejuízos concretos há maioria feminina (53%). Na categoria C, dos sentimentos relacionados à injustiça, há maioria feminina importante (60%) e, finalmente, na categoria dos sentimentos relacionados à ação temos novamente maioria de meninos (58%).

Esse resultado pode estar relacionado à pressão da sociedade sobre os meninos em relação ao manejo de situações conflitivas. Há uma expectativa social de que eles enfrentem e não que se submetam às situações como a descrita na história, o que pode explicar o resultado que encontramos. Essa pressão social parece ser corroborada igualmente

pela maioria masculina na categoria D relativa aos sentimentos do (a) personagem que são provocados por um desejo contido de reação (modelo 5) e a ação propriamente dita (modelo 6), também uma sempre presente expectativa social sobre a população masculina.

Em relação aos resultados sobre a clivagem de faixa etária, queremos refletir sobre o índice percentualmente significativo de 69% dos (as) estudantes da categoria A serem de alunos do 2º ano do Ensino Médio. Os alunos e alunas dessa série que participaram deste estudo têm entre 15 anos e 11 meses e 17 anos e 10 meses. Considerando a fase da adolescência pela qual estão passando, é comum que os sentimentos de auto-estima estejam mais sensíveis à ação de outrem.

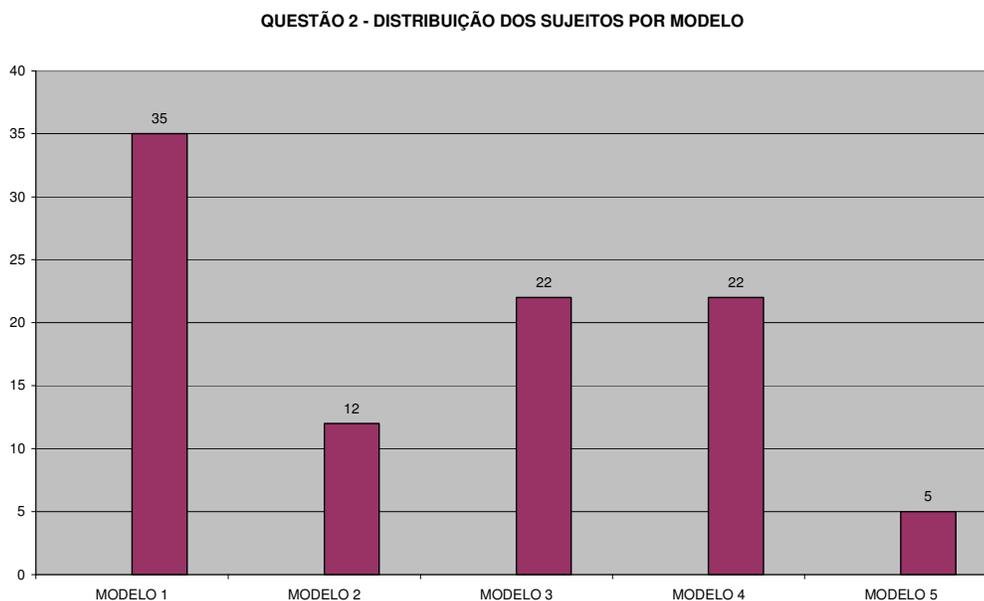
Do mesmo modo, os alunos mais novos, segundo a Teoria Psicogenética de Piaget, tendem a ter raciocínios mais concretos, o que talvez possa ser a razão para que sejam a maioria na categoria B, 62% dos sujeitos que aplicaram o modelo. O paradoxal, neste caso, é o resultado encontrado em relação à categoria C, pois o ajuizamento da situação como injusta parece-nos ser um raciocínio mais abstrato e, portanto, seria provável que tivéssemos encontrado um resultado diferente. Devemos assumir que, para esse dado, não encontramos uma hipótese explicativa que nos parecesse plausível.

Em relação aos resultados obtidos no que se refere ao tipo de escola, aparecem também diferenças importantes: na categoria B há maioria de estudantes da escola pública, 66%; em contrapartida, na categoria C, a maioria fica com os estudantes de nível socioeconômico mais alto, 65%. Nas categorias A e D, há maioria dos estudantes da escola privada, 53% e 58%, respectivamente.

3.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS À QUESTÃO 2

O gráfico a seguir mostra a distribuição dos (das) estudantes que participaram deste estudo de acordo com o modelo aplicado na resposta à questão 2: “**Se você fosse João Paulo/Priscila, como resolveria essa situação?**”

Gráfico 10 – Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 2



Modelo 1 – Defender-se usando agressão física

Modelo 2 – Submissão à situação para evitar conflito

Modelo 3 – Recorrer a um adulto para solucionar a situação

Modelo 4 – Fazer a defesa firme de seu lugar e direito de comprar o lanche

Modelo 5 – Usar o diálogo e argumentação na defesa de seus direitos

Ao analisarmos a distribuição dos sujeitos pelos modelos, destaca-se de imediato o grande número de estudantes que sugere como possibilidade de ação do (a) personagem da história ao ser tirado (a) da fila o uso da agressão física, modelo 1; trinta e cinco alunos (as), (36%) participantes da pesquisa, afirmam que se estivessem no lugar do João Paulo/Priscila, reagiriam usando força física e violência.

Doze estudantes (13%) aplicam o modelo 2 e preferem submeter-se à situação de ter que sair da fila e abrir mão de comprar seu lanche para evitar o conflito com os (as) colegas.

Encontramos vinte e dois alunos e alunas (23%), aplicadores do modelo 3, dispostos a resolver a situação descrita recorrendo à ajuda dos adultos responsáveis pela manutenção da ordem e disciplina na escola.

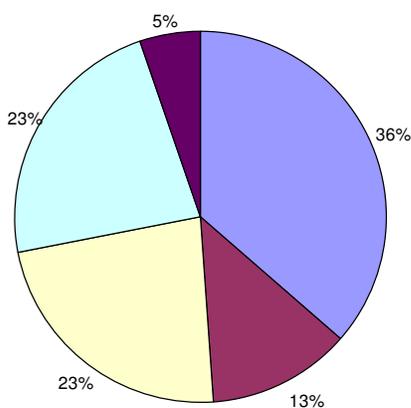
Aplicaram o modelo 4 o mesmo número de alunos (as), vinte e dois estudantes (23%) mostram-se determinados (as) a defender com firmeza seu direito de permanecer na fila e comprar seu lanche. Como relatamos anteriormente, esses sujeitos não fazem referência ao uso de violência ou da força para alcançar seu objetivo.

Um número bastante reduzido de alunos e alunas, cinco (5%), propõe como alternativa de solução para a situação apresentada o uso da argumentação e do diálogo.

O gráfico percentual abaixo sintetiza e favorece a visualização dessa distribuição.

Gráfico 11 – Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 2

QUESTÃO 2 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS SUJEITOS POR MODELO

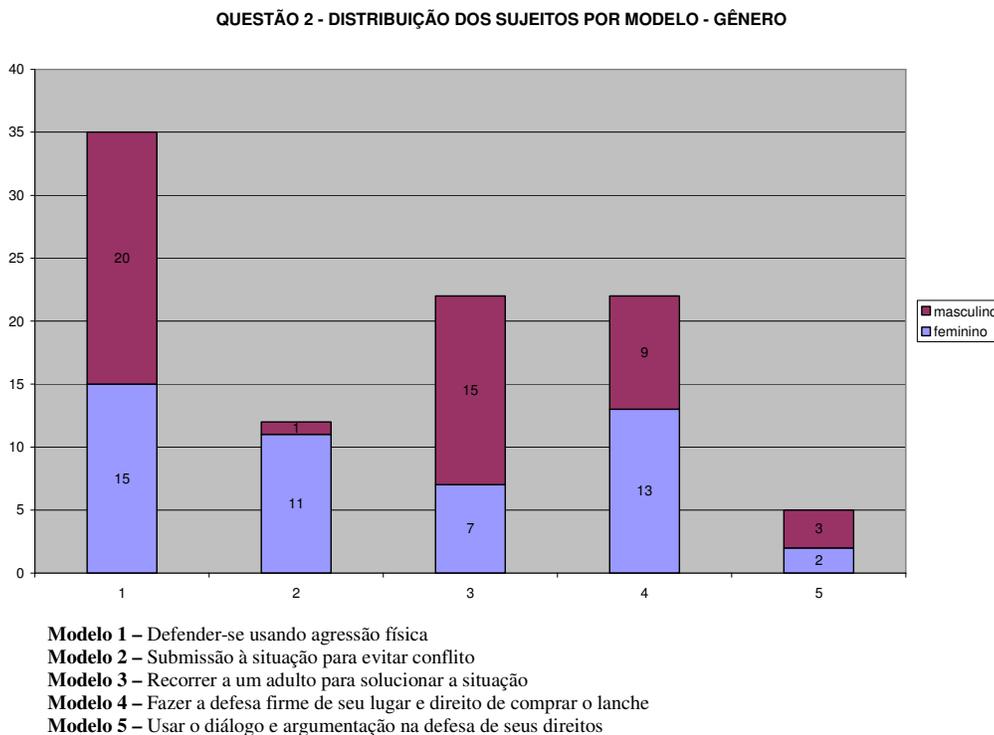


- Modelo 1 – Defender-se usando agressão física
- Modelo 2 – Submissão à situação para evitar conflito
- Modelo 3 – Recorrer a um adulto para solucionar a situação
- Modelo 4 – Fazer a defesa firme de seu lugar e direito de comprar o lanche
- Modelo 5 – Usar o diálogo e argumentação na defesa de seus direitos

Apresentamos, em seguida, o gráfico que mostra a distribuição dos (das) estudantes em relação aos modelos aplicados de acordo com o gênero.

3.2.1. Gênero

Gráfico 12 – Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 2 – Gênero



Dentre os trinta e cinco estudantes que aplicaram o modelo 1, encontramos vinte meninos (57%) e quinze meninas (43%) que propõem solucionar a situação descrita na história utilizando a agressão física como recurso. É uma diferença percentual entre garotos e garotas de 14%, que dá ao modelo maioria masculina.

Ao analisarmos o modelo 2, no qual os sujeitos se submetem à agressão sofrida sem reclamar para evitar o conflito, encontramos uma diferença muito acentuada entre meninos e meninas. São onze meninas (92%) assumindo essa postura diante do problema e apenas um menino (8%). Em relação ao universo de meninos participantes da pesquisa, esse número representa 2% do total. Em relação ao sexo feminino, essa porcentagem passa a ser de quase 20%.

Os dados revelados pelo gráfico, sob a perspectiva de gênero, em relação ao modelo 3, apresentam novamente maioria masculina, daqueles que pediriam auxílio aos adultos da escola para resolver a questão, quinze (68%) são meninos. Somente sete sujeitos (32%) que recorrem à ajuda de pessoas mais velhas são do sexo feminino.

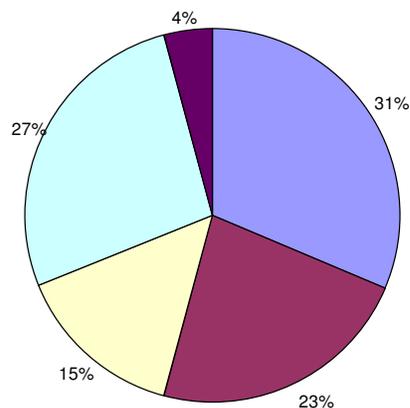
Em contrapartida, quando se trata de defender com firmeza seus direitos e não permitir a ação dos (as) colegas, nos deparamos novamente com um modelo de maioria feminina, são treze meninas (59%) e nove garotos (41%) aplicando o modelo 4.

Aplicando o modelo 5, que apresenta como solução do problema o uso do diálogo e da argumentação oral para evitar o desfecho apresentado na história, temos três estudantes do sexo masculino (60%) e duas meninas (40%). Esses alunos e alunas representam, em relação ao total de sujeitos da pesquisa, 5% da amostra.

A seguir, encontram-se os gráficos que apresentam os percentuais de cada um dos modelos para meninas e meninos.

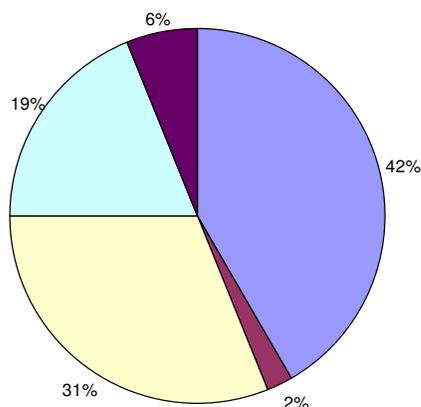
Gráfico 13 - Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 2 – Gênero

QUESTÃO 2 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS MENINAS POR MODELO



- **Modelo 1** – Defender-se usando agressão física
- **Modelo 2** – Submissão à situação para evitar conflito
- **Modelo 3** – Recorrer a um adulto para solucionar a situação
- **Modelo 4** – Fazer a defesa firme de seu lugar e direito de comprar o lanche
- **Modelo 5** – Usar o diálogo e argumentação na defesa de seus direitos

QUESTÃO 2 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS MENINOS POR MODELO



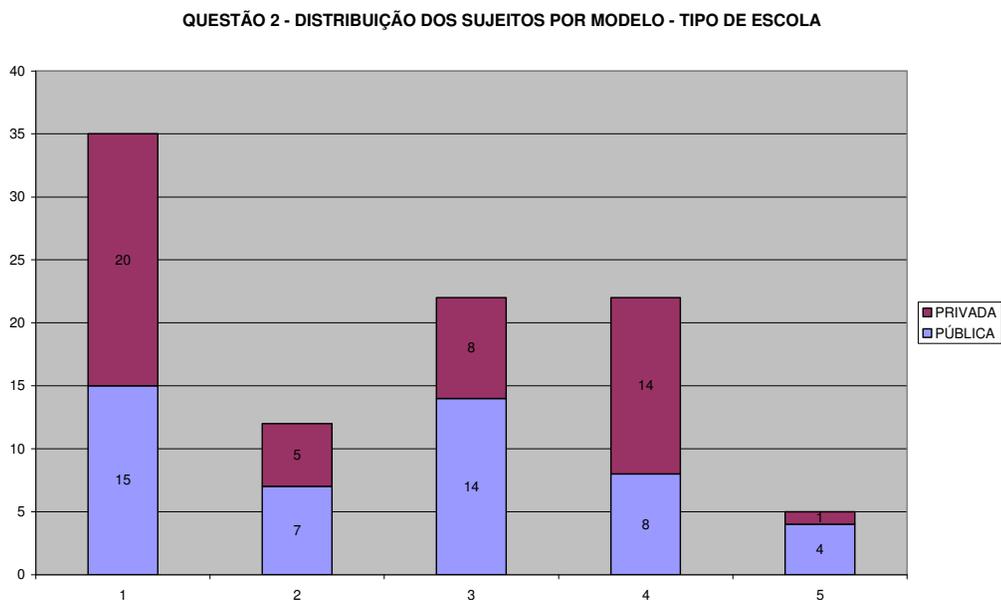
- **Modelo 1** – Defender-se usando agressão física
- **Modelo 2** – Submissão à situação para evitar conflito
- **Modelo 3** – Recorrer a um adulto para solucionar a situação
- **Modelo 4** – Fazer a defesa firme de seu lugar e direito de comprar o lanche
- **Modelo 5** – Usar o diálogo e argumentação na defesa de seus direitos

As diferenças, que em alguns casos aparecem de forma tão vigorosa nas representações de meninos e meninas, exigem uma reflexão cuidadosa a respeito da forma como temos orientado nossos alunos e alunas no manejo de situações conflitivas. O desafio torna-se especialmente árduo se considerarmos o percentual de estudantes que consideram a agressão física uma forma aceitável de resolver o conflito apresentado.

Apresentaremos agora os resultados referentes aos modelos organizadores de pensamento aplicados pelos (as) estudantes nas respostas dadas à questão dois, considerando o recorte de nível socioeconômico.

3.2.2. Tipo de escola

Gráfico 14 - Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 2 – Tipo de escola



Modelo 1 – Defender-se usando agressão física

Modelo 2 – Submissão à situação para evitar conflito

Modelo 3 – Recorrer a um adulto para solucionar a situação

Modelo 4 – Fazer a defesa firme de seu lugar e direito de comprar o lanche

Modelo 5 – Usar o diálogo e argumentação na defesa de seus direitos

Dentre os trinta e cinco sujeitos que defendem o uso da agressão física como possibilidade de resolução do conflito, encontramos quinze estudantes da escola pública (43%) e vinte alunos (as) que estudam na rede privada (57%). É uma diferença de 14% que dá maioria no modelo 1 aos (às) estudantes de nível socioeconômico mais alto.

Quando a solução sugerida pelos (as) jovens é de submissão à situação para evitar o conflito, modelo 2, encontramos uma situação bastante semelhante percentualmente, porém inversa. Nesse caso, temos maioria de estudantes de nível socioeconômico mais baixo aplicando o modelo da submissão. São sete alunos (as) da rede pública (58%) e cinco alunos (as) (42%) da rede particular de ensino.

Aplicando o modelo 3, no qual há a idéia de se recorrer à ajuda dos adultos da escola para solucionar o conflito, encontramos novamente maioria de estudantes da escola pública. No entanto, a diferença percentual entre os (as) estudantes da escola pública e privada é bem maior: 28%. Temos quatorze alunos (as) (64%) que freqüentam a rede pública e oito alunos (as) da escola privada (36%) aplicando o modelo 3.

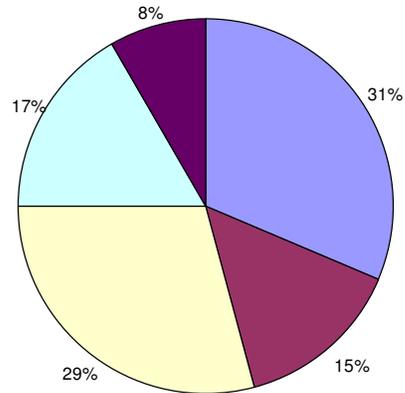
Encontramos exatamente o mesmo número de alunos (as) e conseqüente percentual que aplicam o modelo 4, porém invertido. São oito alunos (as) da escola pública (36 %) aqueles (as) que acreditam ser possível fazer a defesa firme, porém sem que seja necessário o uso de violência física; em contrapartida, são quatorze os (as) estudantes (64%) da escola privada. Acreditamos haver entre os dois resultados uma relação que merece nossa atenção no momento de analisar os resultados deste estudo, pois podem essas representações estar relacionadas à questão da auto-estima para ambos os grupos.

No modelo 5 que, em relação ao universo pesquisado, é o que representa o menor número de estudantes, apenas cinco alunos (as) (5% do total de sujeitos), encontramos importante maioria de estudantes da escola pública. São quatro alunos (as) (80%) da escola pública e apenas um (a) aluno (a) (20%) que freqüenta a escola particular.

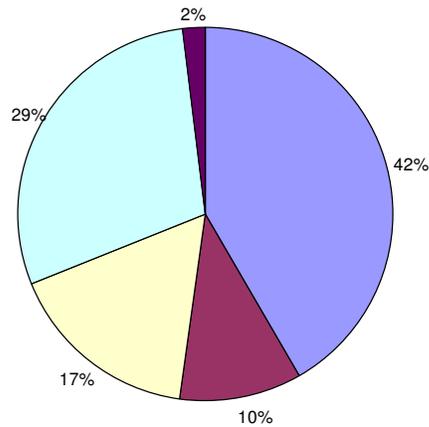
Seguem os gráficos percentuais, com a divisão por nível socioeconômico, relativos à questão 2, que sintetizam o que acabamos de descrever:

Gráfico 15 - Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 2 – Tipo de escola

QUESTÃO 2 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA POR MODELO



QUESTÃO 2 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS DA ESCOLA PRIVADA POR MODELO



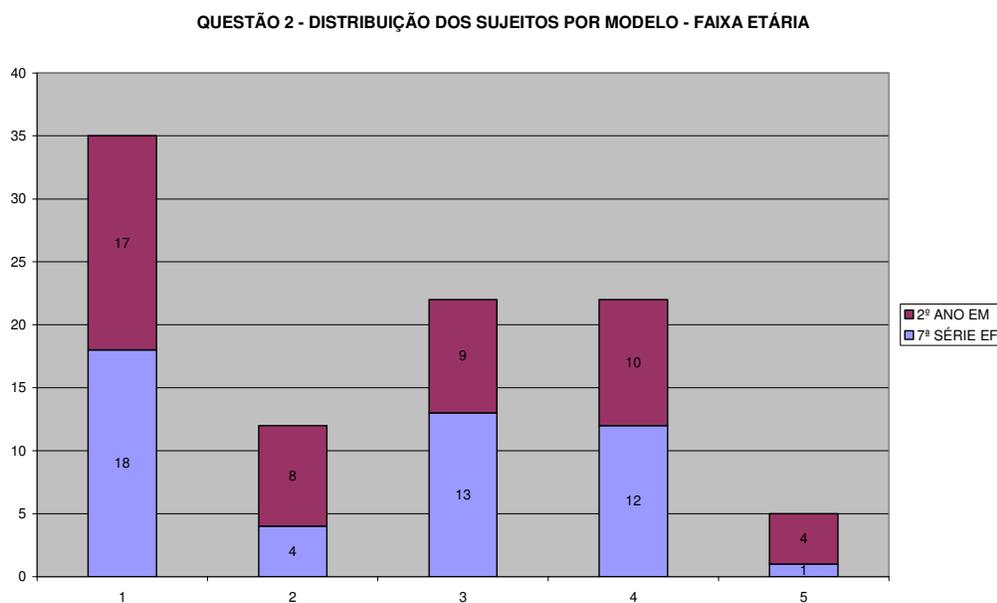
- **Modelo 1** – Defender-se usando agressão física
- **Modelo 2** – Submissão à situação para evitar conflito
- **Modelo 3** – Recorrer a um adulto para solucionar a situação
- **Modelo 4** – Fazer a defesa firme de seu lugar e direito de comprar o lanche
- **Modelo 5** – Usar o diálogo e argumentação na defesa de seus direitos

A visualização dos dois gráficos permite a comparação entre os percentuais e indica diferenças importantes na aplicação dos modelos organizadores de pensamento relativos à questão 2 sob a clivagem de nível socioeconômico.

Apresentamos a seguir os resultados coletados em resposta à questão 2, considerando a faixa etária dos sujeitos participantes desse estudo. O gráfico abaixo apresenta a distribuição dos sujeitos por modelo segundo esse critério.

3.2.3. Faixa etária

Gráfico 16 - Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 2 – Faixa etária



- Modelo 1** – Defender-se usando agressão física
- Modelo 2** – Submissão à situação para evitar conflito
- Modelo 3** – Recorrer a um adulto para solucionar a situação
- Modelo 4** – Fazer a defesa firme de seu lugar e direito de comprar o lanche
- Modelo 5** – Usar o diálogo e argumentação na defesa de seus direitos

Na análise do gráfico acima encontramos diferenças significativas entre as diferentes faixas etárias somente nos modelos 2 e 5. Nos demais modelos, as diferenças nos parecem pouco relevantes. Vejamos essa distribuição detalhadamente.

No modelo 1, no qual a agressão física é apresentada como solução para o conflito, a diferença entre número de sujeitos por faixa etária é pouco relevante: temos dezoito

estudantes (51%) da 7ª série aplicando o modelo e dezessete alunos (as) (49%) do 2º ano do Ensino Médio.

No caso do modelo 2, por outro lado, encontramos maioria de estudantes mais velhos (as) assumindo a sujeição à violência moral descrita na história como recurso de solução do conflito. São quatro alunos (as) (33%) do Ensino Fundamental e oito alunos (as) (67%) do 2º ano do Ensino Médio. Nesse ponto, encontramos um cruzamento interessante com os dados relativos à questão 1 apresentados à página 141, referentes ao modelo 1 que faz referência à impotência do (a) personagem diante da agressão sofrida. Assim como naquele caso, encontramos resultados em que alunos (as) mais velhos (as) vêm menos possibilidades de reagir diante da situação de violência moral descrita, que merecerá análise e discussão na próxima etapa deste estudo.

Recorrer a um adulto para solucionar a situação proposta pela história é a alternativa apresentada por treze alunos da 7ª série (59%) e nove alunos (41%) do Ensino Médio. Temos aqui uma maioria de alunos mais novos demonstrando maior dependência do auxílio do adulto para mediar situações conflituosas.

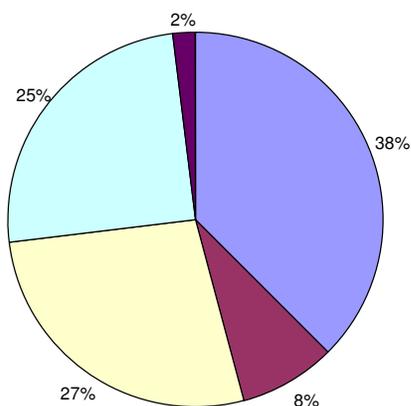
A diferença entre os alunos mais novos e mais velhos no que diz respeito à aplicação do modelo 4 é bastante pequena: 5%. Ou seja, fazer a defesa de seu lugar na fila e o direito de comprar seu lanche com determinação e sem uso de violência parece não estar relacionado à faixa etária do sujeito. Aplicaram o modelo 4 doze alunos (55%) do Ensino Fundamental e dez estudantes (45%) da escola particular.

Finalmente, temos, entre os cinco sujeitos que aplicaram o modelo 5, a maior diferença percentual sob o recorte de faixa etária encontrada em relação à questão dois. Apenas um aluno (20%) da 7ª série considerou a possibilidade de resolver o conflito apresentado através do diálogo e da argumentação, em oposição aos quatro estudantes (80%) do 2º ano do Ensino Médio que defenderam essa alternativa.

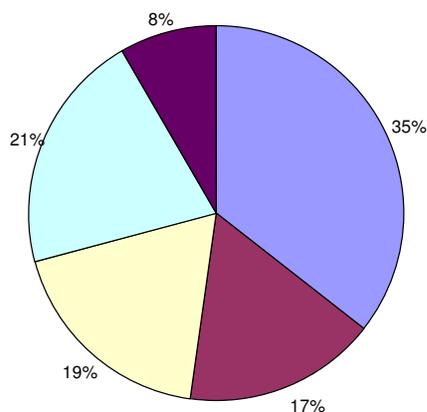
Como o fizemos na exposição dos critérios anteriores, gênero e tipo de escola, seguem os gráficos percentuais que subsidiam as informações apresentadas acima em relação à faixa etária dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Gráfico 17 - Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 2 – Faixa etária

QUESTÃO 2 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS DA 7ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MODELO



QUESTÃO 2 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO POR MODELO



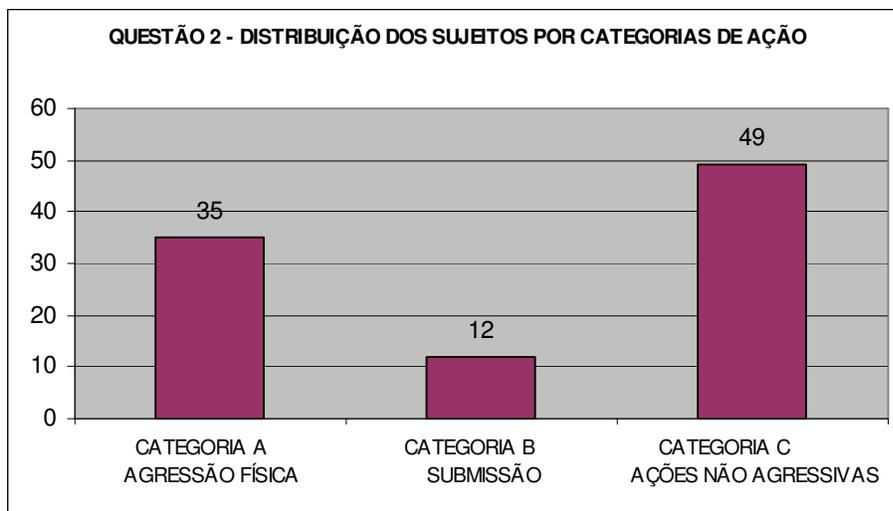
- **Modelo 1** – Defender-se usando agressão física
- **Modelo 2** – Submissão à situação para evitar conflito
- **Modelo 3** – Recorrer a um adulto para solucionar a situação
- **Modelo 4** – Fazer a defesa firme de seu lugar e direito de comprar o lanche
- **Modelo 5** – Usar o diálogo e argumentação na defesa de seus direitos

Antes de passarmos a apresentar os dados relativos à questão 3, procederemos de maneira similar e com mesmo objetivo explicitado em relação aos modelos aplicados à questão 1, a agrupar em categorias os modelos afins referentes à questão 2.

Para levar a cabo essa tarefa, criamos três categorias: ações agressivas, submissão e ações não agressivas. Mantivemos no que chamamos de categoria A, das ações agressivas, os (as) estudantes que aplicaram o modelo 1, que propõe como solução o uso da força física. Mantivemos também na categoria B, os alunos e alunas que aplicaram o modelo da submissão, modelo 2, sendo somente necessário agrupar numa categoria diferente os sujeitos que aplicaram os modelos 3, 4 e 5. Esse agrupamento se justifica pelo fato de que estes (as) estudantes têm representações que envolvem o auxílio do adulto, a defesa pessoal e firme dos seus direitos e o uso do diálogo; em outras palavras, vislumbram formas não-agressivas de solucionar o problema, sobre as quais já fizemos detalhadas reflexões.

Podemos observar no gráfico a seguir as alterações que o agrupamento dos modelos aplicados à questão 2 por categorias promove:

Gráfico 18 - Distribuição dos sujeitos por categorias de ação – Questão 2



Ao agruparmos os modelos que os (as) estudantes aplicam ao responder nossa indagação a respeito das alternativas possíveis para a solução do conflito apresentado na história, há uma mudança importante de perspectiva das representações dos (as) estudantes.

Encontramos 51% dos alunos e alunas com uma perspectiva de análise do conflito que apresenta soluções que não envolvem ações agressivas.

Permanecem mantidos, em função dos critérios de agrupamento utilizados, os índices de alunos (as) que se submeteriam à situação, acreditando, dessa forma, resolver o impasse (13%) e também os daqueles (as) que julgam procedentes as ações violentas (36%). De qualquer maneira, esses índices adquirem nova dimensão diante do número de estudantes que confia nas soluções não-agressivas. Novamente, gostaria de ressaltar que são perspectivas animadoras para o enfrentamento dos conflitos no interior da escola.

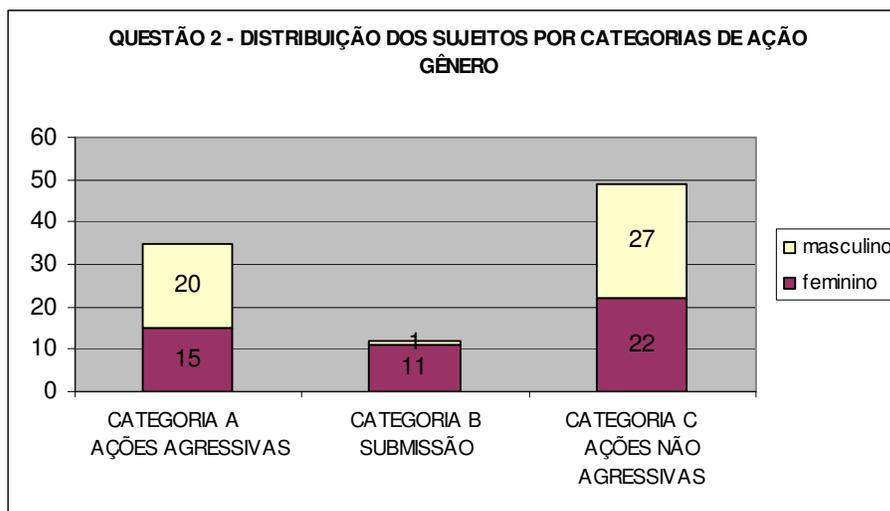
Nesta altura de nosso trabalho, é importante que possamos observar os resultados sob as diferentes clivagens a que nos propusemos. Para tanto, apresentamos uma tabela que faz a síntese dos dados considerando os critérios de: gênero, faixa etária e nível socioeconômico.

Tabela 8 – Tabela síntese da distribuição dos sujeitos por categorias – Questão 2

SEXO	CATEGORIA A AÇÕES AGRESSIVAS		CATEGORIA B SUBMISSÃO		CATEGORIA C AÇÕES NÃO AGRESSIVAS	
Feminino	15	43%	11	92%	22	45%
masculino	20	57%	1	8%	27	55%
FAIXA ETÁRIA	CATEGORIA A AÇÕES AGRESSIVAS		CATEGORIA B SUBMISSÃO		CATEGORIA C AÇÕES NÃO AGRESSIVAS	
7ª SÉRIE EF	18	51%	4	33%	26	47%
2º ANO EM	17	49%	8	67%	23	53%
TIPO DE ESCOLA	CATEGORIA A AÇÕES AGRESSIVAS		CATEGORIA B SUBMISSÃO		CATEGORIA C AÇÕES NÃO AGRESSIVAS	
PÚBLICA	15	43%	7	58%	26	53%
PRIVADA	20	57%	5	42%	23	47%

Mantendo o critério adotado até agora, vamos iniciar nossa apresentação pelo enfoque de gênero, sendo assim, destacamos no gráfico abaixo os resultados desse recorte:

Gráfico 19 – Distribuição dos sujeitos por categorias de ação – Questão 2 - Gênero



Na análise do gráfico e da tabela acima, encontramos maioria masculina na categoria A (57%) que envolve ações agressivas e, também, na categoria C, de ações não-agressivas (55%). Em ambos os casos, embora haja maioria masculina, as diferenças apontadas pelos resultados entre meninos e meninas não nos parecem muito significativas. Há 14% a mais de garotos na categoria de ações agressivas do que de meninas, e também 10% de garotos a mais na proposição de ações não-agressivas.

Dentre os sujeitos que propõem como solução do conflito a submissão aos fatos, categoria B, encontramos 92% de meninas. Embora sejam maioria absoluta nessa categoria, é importante ressaltar mais uma vez que, em relação ao total da amostra feminina, esse número está representando apenas 20% das garotas.

Em relação à faixa etária, com exceção da categoria cuja ação está centrada na submissão em que encontramos significativa maioria de estudantes mais velhos (as) (67%), não há diferenças importantes nas categorias que propõem ações agressivas ou não-agressivas.

Os índices obtidos no agrupamento em categorias dos modelos aplicados à questão dois, em relação ao tipo de escola, são bastante interessantes, embora as diferenças não sejam

acentuadas. Os estudantes da escola privada são maioria na proposição de ações agressivas (57%) e os da escola pública representam a maioria nas categorias de submissão (58%) e de ações não-agressivas (53%).

3.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS AO CRUZAMENTO DAS QUESTÕES 1 E 2

A opção por, neste momento do trabalho, fazer um cotejamento entre os dados obtidos como resposta à questão 1 e os resultados da questão 2 deriva de uma questão nova e intrigante que se nos impõe: há correlação entre os sentimentos projetados no (a) personagem vítima de uma experiência de violência moral e as proposições feitas pelos (as) estudantes para lidar com a situação?

A seguir apresentamos a tabela que traz a síntese dos dados obtidos no cruzamento das categorias referentes às duas questões.

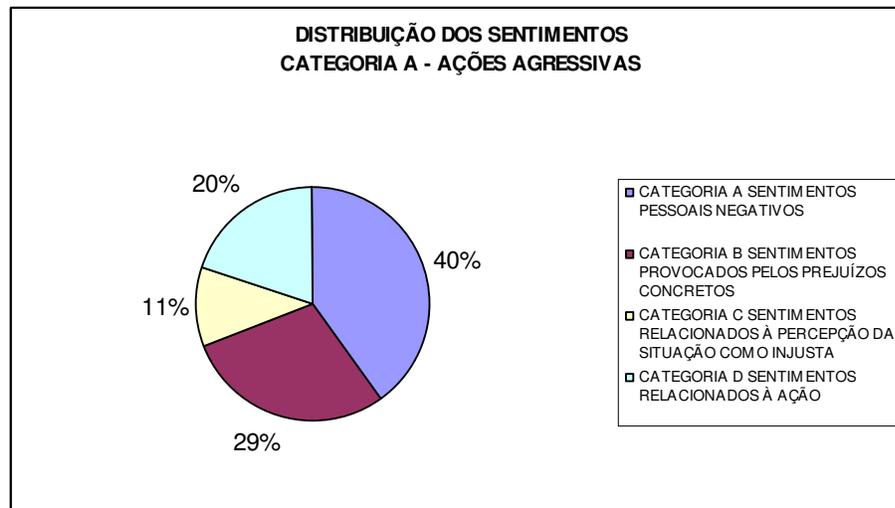
Tabela 9 – Tabela-síntese do cruzamento das questões 1 e 2 por categorias³⁷

QUESTÃO 1 \ QUESTÃO 2		CATEGORIA A		CATEGORIA B		CATEGORIA C		CATEGORIA D		Σ QUESTÃO 1
		SENTIMENTOS PESSOAIS NEGATIVOS		SENTIMENTOS PROVOCADOS PELOS PREJUÍZOS CONCRETOS		SENTIMENTOS RELACIONADOS À INJUSTIÇA		SENTIMENTOS RELACIONADOS À AÇÃO		
		NÚMERO DE SUJEITOS	%	NÚMERO DE SUJEITOS	%	NÚMERO DE SUJEITOS	%	NÚMERO DE SUJEITOS	%	
CATEGORIA A AÇÕES AGRESSIVAS	NÚMERO DE SUJEITOS	14	40%	10	29%	4	11%	7	20%	35
			43%		31%		20%		59%	
CATEGORIA B SUBMISSÃO	NÚMERO DE SUJEITOS	5	42%	4	33%	2	17%	1	8%	12
			16%		13%		10%		8%	
CATEGORIA C AÇÕES NÃO-AGRESSIVAS	NÚMERO DE SUJEITOS	13	27%	18	36%	14	29%	4	8%	49
			41%		56%		70%		33%	
Σ QUESTÃO 2		35		32		20		12		96

³⁷ Os percentuais colocados no canto superior direito das células referem-se aos resultados da questão 1, por consequência, àqueles colocados no canto inferior esquerdo referem-se à questão 2.

Consideraremos, inicialmente, os resultados obtidos pelo viés da questão 2, Categoria A, da proposição de soluções que envolvem ações agressivas. Para tanto, incluímos um gráfico que destaca os resultados nessa categoria e que pode auxiliar no acompanhamento das observações que faremos.

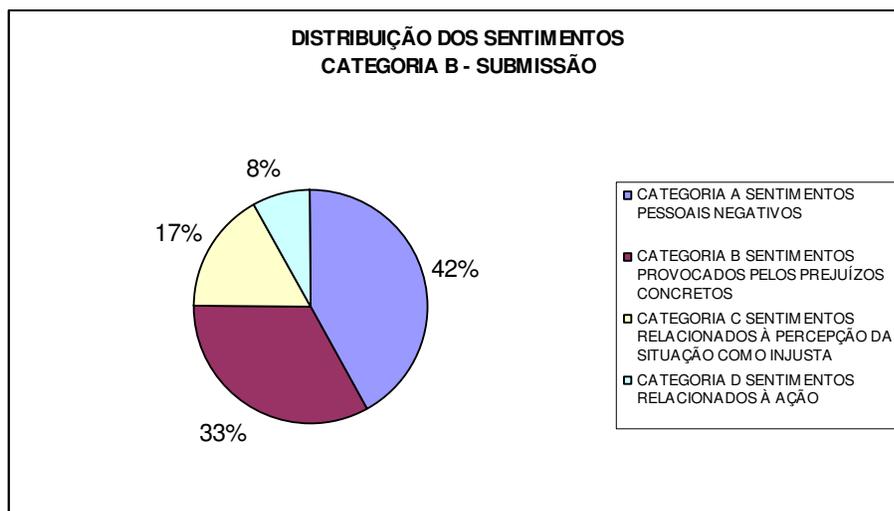
Gráfico 20 – Distribuição percentual de sentimentos – Categoria A – Ações agressivas



Na observância da tabela e do gráfico que cruzam os dados das duas questões, relativas aos sentimentos e às ações propostas, encontramos, na categoria A, questão 2, 40% de sujeitos que projetaram no (a) protagonista da história sentimentos pessoais negativos. Os alunos (as) que projetaram sentimentos ligados ao caráter injusto da situação descrita na história (Categoria C Questão 1) representam apenas 11% dos sujeitos desta categoria. Além disso, temos 20% de estudantes que ligam os sentimentos do (a) personagem ao desejo de reagir e 29% dos que propõem ações agressivas são alunos e alunas que atribuíram os sentimentos do (a) protagonista da história às perdas concretas que ele (a) teve com o episódio com os (as) colegas.

Vejamos os resultados obtidos na Categoria B, cuja ação proposta para lidar com o conflito apresentado recomenda que o (a) protagonista da história se submeta aos fatos.

Gráfico 21 – Distribuição percentual de sentimentos – Categoria B – Submissão

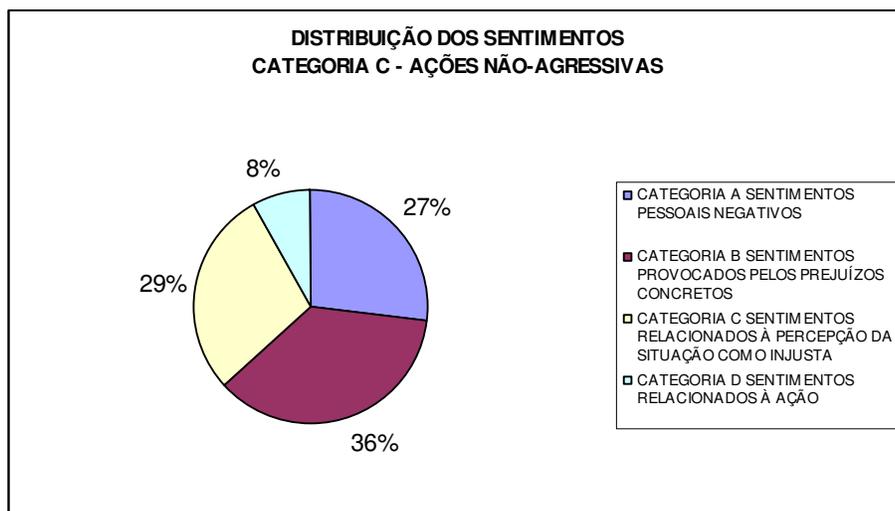


Nessa categoria de ação, da qual já temos a informação de que se trata de uma população predominantemente feminina (92%), encontramos resultados semelhantes ao da categoria analisada anteriormente, no que diz respeito aos índices de *sentimentos pessoais negativos* (42%). Quase a metade das estudantes que aceitam submeter-se à violência moral descrita projetada no (a) personagem sentimentos que envolvem baixa auto-estima.

Há uma pequena diferença percentual entre os resultados nessa categoria B em relação às categorias dos sentimentos relacionados aos prejuízos e à percepção da situação como injusta, porém, como seria presumível, há uma diminuição bastante significativa de sentimentos ligados à ação (8%). Na verdade, esse percentual corresponde a apenas uma garota que expressa sentimentos ligados à ação, “*vontade em empurrar as garotas*”, mas admite que se submeteria à situação “*para não fazer com os outros o que fizeram comigo*”, em suas próprias palavras.

O gráfico abaixo sintetiza os resultados obtidos na Categoria C, em que os estudantes oferecem soluções consideradas não-agressivas. Vejamos como estão distribuídos nessa categoria os tipos de sentimentos projetados no (a) personagem.

Gráfico 22 – Distribuição percentual de sentimentos – Categoria C – Ações não-agressivas



Ao compararmos esse gráfico com os dois anteriores (gráficos 20 e 21), um primeiro dado que chama a atenção é a sensível diminuição, entre os estudantes que propõem soluções pacíficas para o conflito, de sentimentos ligados a uma auto-estima negativa. Em relação às duas categorias anteriores, agressão e submissão como alternativas de ação, encontramos, respectivamente, os índices de 40% e 42% de sentimentos pessoais negativos. Neste caso, eles representam 27% dos (das) estudantes.

Em contrapartida, há um índice significativamente maior (29%) de estudantes que citam os sentimentos relacionados ao fato do (a) protagonista ter vivenciado uma situação injusta. Essa diferença é ainda mais acentuada quando comparamos esse índice (29%) com os obtidos na categoria de ações que envolvem o uso da força física, apenas 11% dos alunos e alunas relacionavam o sentimento do (da) personagem ao ajuizamento da situação como injusta.

Assim como, na categoria dos que propõem a submissão, o índice de sujeitos que atribuem o sentimento do (da) personagem à ação é de 8%. Também é bastante semelhante aos resultados da categoria B, o percentual de estudantes que julgam os sentimentos como

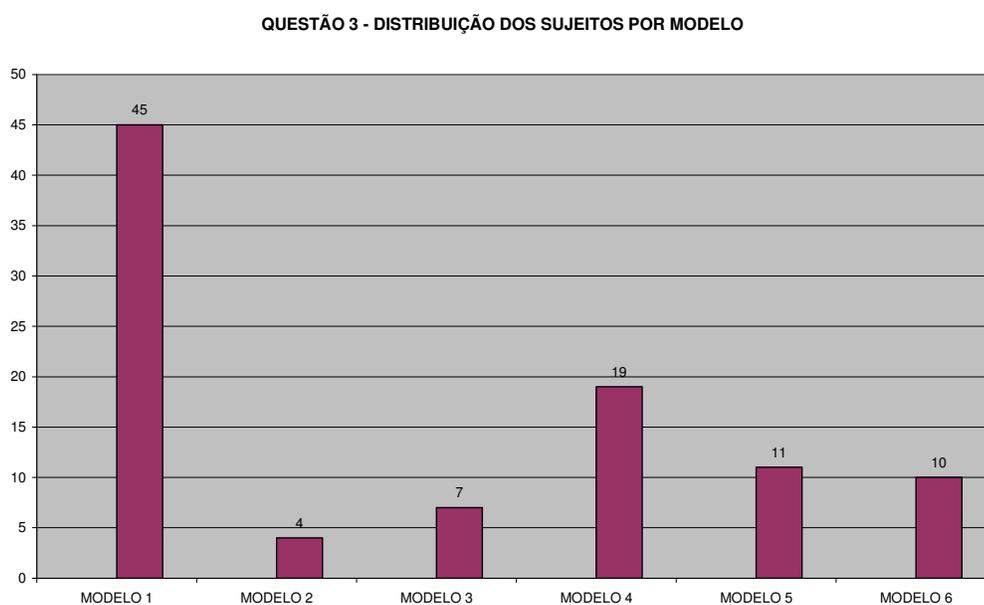
decorrentes dos prejuízos concretos (36%). Nesta categoria de sentimentos, as diferenças entre as ações propostas pelos (as) estudantes são pouco significativas.

Os resultados do cruzamento das duas questões que apresentamos aqui já nos permitem antecipar que há uma correlação entre os sentimentos e as ações que analisaremos mais adiante no capítulo IV.

3.4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS À QUESTÃO 3

A seguir, apresentamos o gráfico que mostra a distribuição dos sujeitos de acordo com o modelo aplicado nas respostas dadas à questão 3: **Você acha que esta história seria diferente se, ao invés de serem meninos (as), os personagens fossem meninas (os)?**

Gráfico 23 - Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 3



Modelo 1 – Haveria violência e uso de agressão física

Modelo 2 – O (a) personagem recorrerá à ajuda de um adulto

Modelo 3 – O (a) personagem não ficaria passivo (a) diante do conflito.

Modelo 4 – O (a) personagem encontraria uma maneira pacífica para resolver o conflito

Modelo 5 – Não haveria mudanças na história com a alteração do sexo dos (as) personagens envolvidos (as) .

Modelo 6 - A ação do (a) personagem dependeria de seu tipo de personalidade.

Como dissemos anteriormente, a questão 3 foi incluída em nosso instrumento de pesquisa com o objetivo de avaliar as diferenças e/ou semelhanças nas representações das alunas e alunos a respeito da atitude do sexo oposto em relação à cena de violência moral descrita na história.

Num primeiro exame do gráfico acima, observa-se que uma parcela significativa dos (das) estudantes atribui ao sexo oposto ao seu uma reação que pressupõe o uso da agressão

física como alternativa de resolução do conflito apresentado na história. Dito de outro modo, há quarenta e cinco alunos e alunas, 48% do total da amostra, que atribui uma ação violenta, com agressão física, ao gênero inverso ao seu. A violência física vista como possibilidade de ação na solução do conflito revela-nos uma concepção dos sujeitos a respeito da imagem que têm do sexo oposto.

O modelo 2, que considera que para a solução do conflito haveria um pedido de ajuda aos adultos, foi aplicado por apenas quatro estudantes (4%).

Com a mudança de sexo dos personagens, sete sujeitos (7%) acreditam que o (a) personagem reagiria, não aceitando passivamente a situação, sem, no entanto, fazer menção ao uso da agressão física como recurso de defesa. Essa é a representação dos (das) estudantes que aplicaram o modelo 3.

São dezenove (20%) alunos e alunas que alegam que, com a alteração do sexo da personagem, este encontraria uma forma pacífica de resolução do problema, modelo 4, sendo este o segundo modelo mais aplicado pelos (as) estudantes.

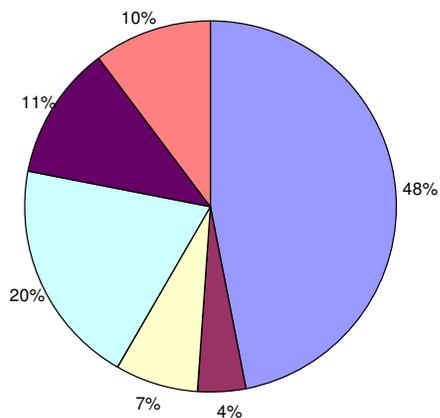
No modelo 5, em que os sujeitos acreditam que haveria mudanças no desfecho da história, porém sem detalhar que mudanças seriam essas e especificar quais seriam as causas dessas alterações, encontramos onze jovens (11%).

Num percentual bastante semelhante, encontramos os alunos e alunas que atribuem o tipo de solução que seria encontrada para o conflito às características de personalidade dos personagens envolvidos, independentemente do sexo a que pertencem, são dez estudantes (10%).

O gráfico a seguir apresenta sinteticamente a descrição que acabamos de fazer:

Gráfico 24 - Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 3

QUESTÃO 3 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS SUJEITOS POR MODELO

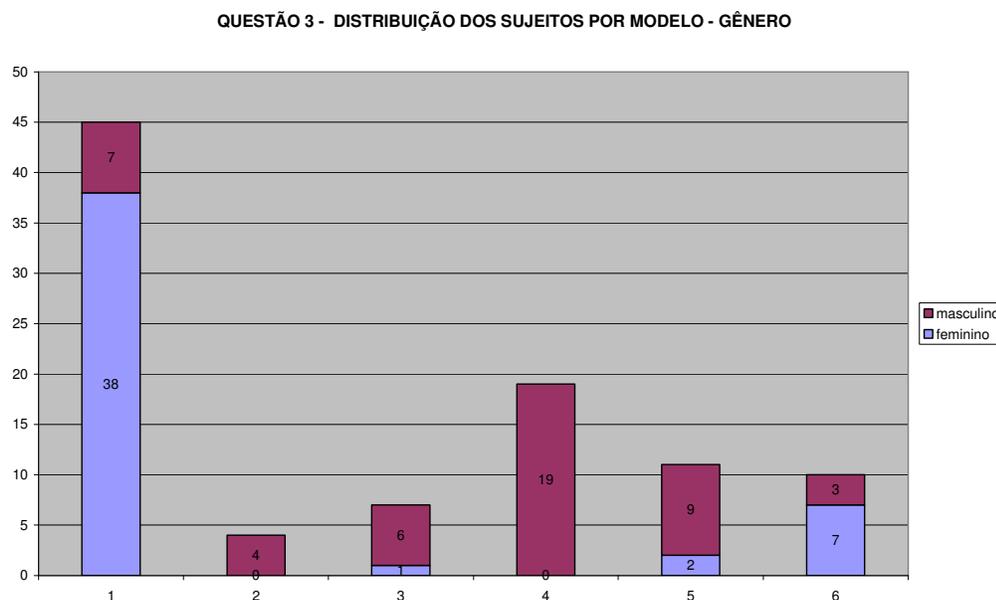


- **Modelo 1** – Haveria violência e uso de agressão física
- **Modelo 2** – O (a) personagem recorreria à ajuda de um adulto
- **Modelo 3** – O (a) personagem reagiria, não ficaria passivo (a) diante do conflito
- **Modelo 4** – O (a) personagem encontraria uma maneira pacífica para resolver o conflito
- **Modelo 5** – Não haveria mudanças na história com a alteração do sexo dos (as) personagens envolvidos (as)
- **Modelo 6** - A ação do (a) personagem está relacionada ao seu tipo de personalidade, não ao sexo

3.4.1. Gênero

A atribuição de uma reação que envolve violência física no enfrentamento do conflito apresentado torna-se tema especialmente relevante de análise e estudo para este trabalho quando observamos os gráficos que apresentam o recorte de gênero.

Gráfico 25 - Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 3 – Gênero



Modelo 1 – Haveria violência e uso de agressão física

Modelo 2 – O (a) personagem recorreria à ajuda de um adulto

Modelo 3 – O (a) personagem não ficaria passivo (a) diante do conflito

Modelo 4 – O (a) personagem encontraria uma maneira pacífica para resolver o conflito

Modelo 5 – Não haveria mudanças na história com a alteração do sexo dos (as) personagens envolvidos (as)

Modelo 6 – A ação do (a) personagem dependeria de seu tipo de personalidade

No conjunto de estudantes que atribuiu uma reação agressiva, com uso da violência física, ao sexo oposto, modelo 1, aplicado por quarenta e cinco estudantes (48% da amostra total), encontramos trinta e oito meninas (84%) e apenas sete garotos (16%). Se considerarmos o número total de meninas, quarenta e oito alunas, este percentual torna-se ainda mais instigante. Temos 79% da amostra feminina que participou deste estudo afirmando que os meninos estariam predispostos a reagir violentamente em situações como a descrita na

história. Em contrapartida, são apenas sete meninos, 15% do universo masculino pesquisado, que têm essa visão do sexo feminino.

No modelo 2, que aponta para uma ação que envolve um pedido de ajuda aos adultos, encontramos 100% de meninos. No entanto, são apenas quatro garotos, 8% do total de meninos ouvidos, defendendo que esta seria uma atitude feminina. Nenhuma das meninas participantes desta pesquisa tem essa opinião a respeito dos garotos.

O modelo 3 apresenta maioria masculina, são seis garotos (86%) e apenas uma menina (14%) acreditando que haveria uma reação do (a) personagem da história que não aceitaria a situação criada pelos colegas. O modelo deixa clara a expectativa de que o (a) personagem não ficaria passivo (a), sem, no entanto, fazer referência ao uso da força ou de qualquer outro recurso que possa descrever o tipo de atitude esperado.

Entre os dezenove sujeitos que aplicaram o modelo 4, encontramos novamente 100% de população masculina. São meninos que acreditam que as garotas encontrariam uma maneira pacífica de resolver o conflito criado pelas colegas da história. Há, como nos resultados apresentados no modelo 2, uma representação predominantemente masculina que nos revela concepções a respeito da expectativa da atitude feminina diante de uma situação de violência moral.

Os estudantes que aplicaram o modelo 5, que declara que não haveria mudanças com a troca do sexo dos personagens da história, são duas meninas (18%) e nove meninos (82%). Embora esses sujeitos sejam somente 10% do total de alunos e alunas participantes da pesquisa, temos novamente uma expressiva maioria masculina na aplicação do modelo.

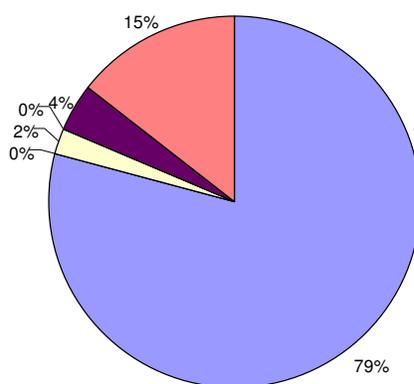
Do mesmo modo que na aplicação do modelo 1, encontramos entre os (as) estudantes que aplicaram o modelo 6 novamente maioria feminina. São sete meninas (70%) e três meninos (30%) que nos revelam acreditar que o desfecho possível para a situação descrita

estaria relacionado mais à personalidade do (a) personagem da história do que ao sexo a que pertence.

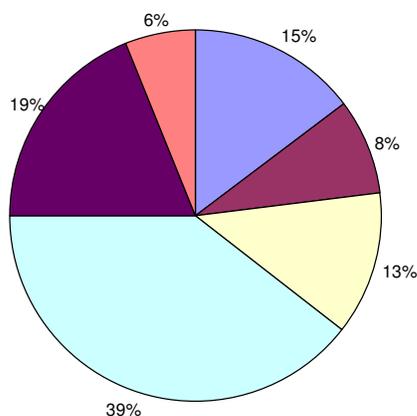
Como vimos procedendo, apresentamos a seguir os gráficos percentuais com a distribuição feminina e masculina por modelos relativos à questão 3.

Gráfico 26 - Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 3 – Gênero

QUESTÃO 3 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS MENINAS POR MODELO



QUESTÃO 3 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS MENINOS POR MODELO



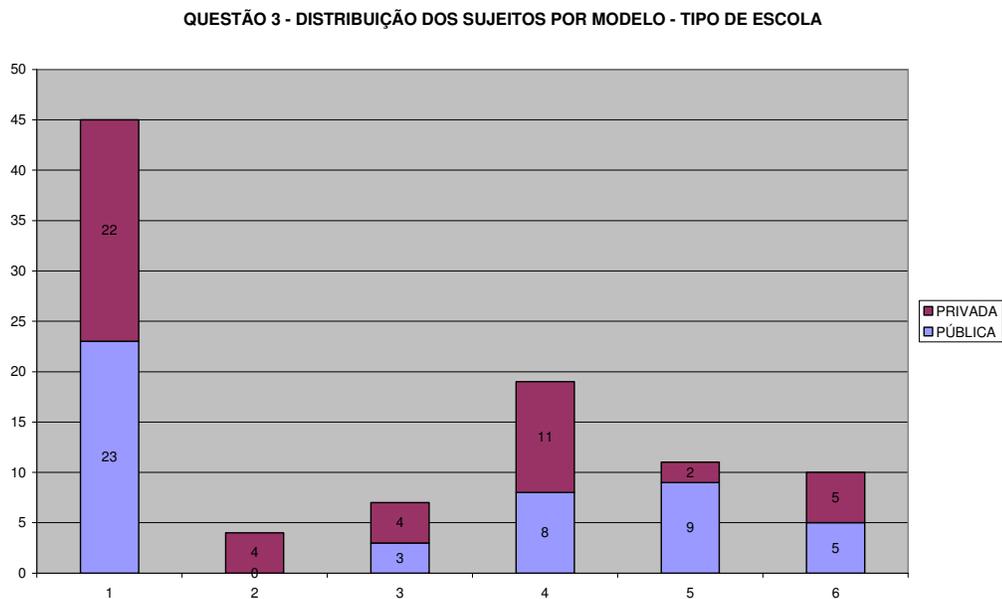
- **Modelo 1** – Haveria violência e uso de agressão física
- **Modelo 2** – O (a) personagem recorreria à ajuda de um adulto
- **Modelo 3** – O (a) personagem reagiria, não ficaria passivo (a) diante do conflito
- **Modelo 4** – O (a) personagem encontraria uma maneira pacífica para resolver o conflito
- **Modelo 5** – Não haveria mudanças na história com a alteração do sexo dos (as) personagens envolvidos (as)
- **Modelo 6** - A ação do (a) personagem está relacionada ao seu tipo de personalidade, não ao sexo

Como havíamos antecipado, os resultados em todos os modelos aplicados revelam concepções a respeito dos papéis sexuais femininos e masculinos que estão bastante arraigados em nossa sociedade e sobre as quais os (as) educadores (as) temos que considerar ao elaborar estratégias e metodologias de ação na resolução de conflitos.

Veremos em seguida a distribuição dos sujeitos por modelo em relação à questão 3 sob a clivagem de tipo de escola.

3.4.2. Tipo de Escola

Gráfico 27 - Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 3 – Tipo de escola



Modelo 1 – Haveria violência e uso de agressão física

Modelo 2 – O (a) personagem recorreria à ajuda de um adulto

Modelo 3 – O (a) personagem não ficaria passivo (a) diante do conflito

Modelo 4 – O (a) personagem encontraria uma maneira pacífica para resolver o conflito

Modelo 5 – Não haveria mudanças na história com a alteração do sexo dos (as) personagens envolvidos (as)

Modelo 6 – A ação do (a) personagem dependeria de seu tipo de personalidade

Como podemos observar entre os quarenta e cinco sujeitos que aplicaram o modelo 1, encontramos vinte e três (51%) alunos da escola pública e vinte e dois (49%) alunos (as) da escola particular, uma diferença pouco significativa entre os (as) estudantes das duas redes de ensino na aplicação deste modelo.

O modelo 2, por sua vez, foi aplicado somente por estudantes da escola particular, são quatro meninos (100%) que freqüentam uma instituição privada atribuindo à personagem uma atitude que envolve o pedido de auxílio aos adultos.

Em relação ao modelo 3, encontramos três estudantes de nível socioeconômico mais baixo (43%) e quatro estudantes da escola particular (57%), o que confere maioria aos alunos de maior poder aquisitivo na aplicação do modelo.

A concepção de que o (a) personagem não ficaria passivo (a) diante da situação, modelo 4, foi defendida por oito alunos (as) da escola pública (42%) e onze estudantes da escola particular (58%).

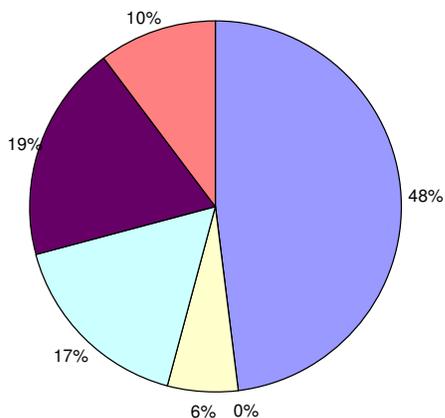
Em sua aplicação, o modelo 5 teve expressiva maioria de estudantes da escola pública 82%, nove alunos (as), enquanto apenas dois estudantes (18%) pertenciam à rede privada de ensino.

Tanto na escola pública, quanto na escola privada, são cinco os (as) estudantes que aplicaram o modelo 6, o que resulta numa porcentagem de 50% de cada um dos níveis socioeconômicos, imputando a reação do (a) personagem a sua personalidade e não ao gênero ao qual pertence.

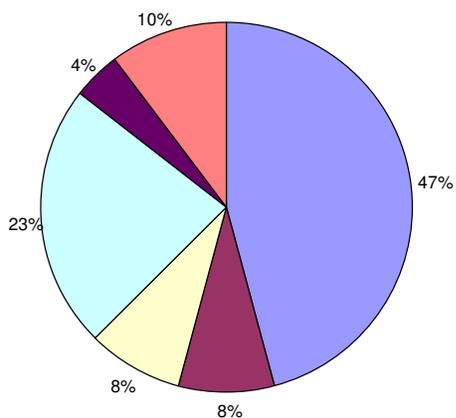
Os dois gráficos a seguir mostram a distribuição dos (as) alunos (as) segundo seu nível socioeconômico.

Gráfico 28 - Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 3 – Tipo de escola

QUESTÃO 3 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA POR MODELO



QUESTÃO 3 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS DA ESCOLA PRIVADA POR MODELO

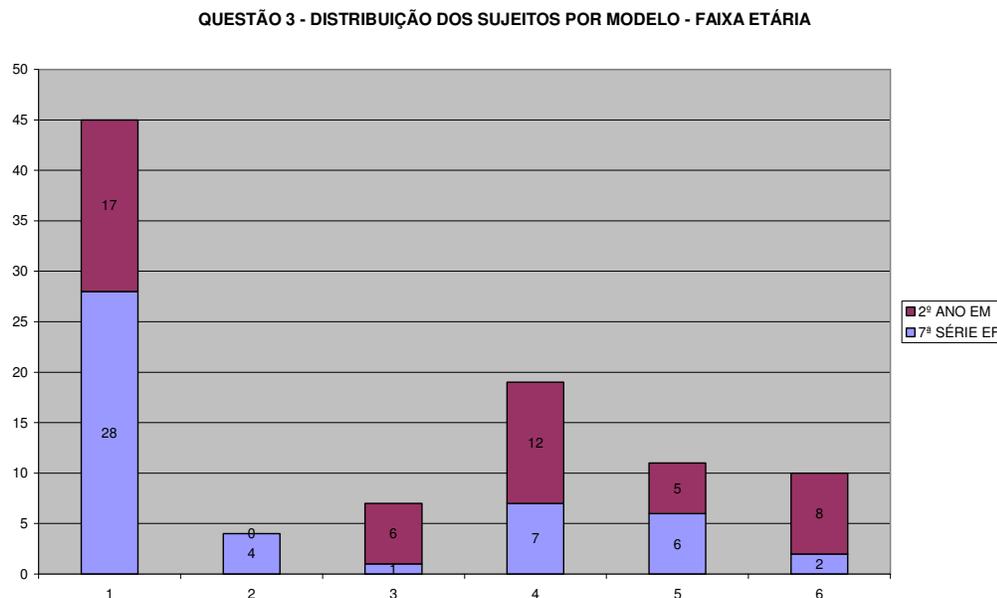


- **Modelo 1** – Haveria violência e uso de agressão física
- **Modelo 2** – O (a) personagem recorreria à ajuda de um adulto
- **Modelo 3** – O (a) personagem reagiria, não ficaria passivo (a) diante do conflito
- **Modelo 4** – O (a) personagem encontraria uma maneira pacífica para resolver o conflito
- **Modelo 5** – Não haveria mudanças na história com a alteração do sexo dos (as) personagens envolvidos (as)
- **Modelo 6** - A ação do (a) personagem está relacionada ao seu tipo de personalidade, não ao sexo

Apresentamos a seguir a distribuição dos (das) estudantes de acordo com a faixa etária.

3.4.3. Faixa Etária

Gráfico 29 - Distribuição dos sujeitos por modelo – Questão 3 – Faixa etária



Modelo 1 – Haveria violência e uso de agressão física

Modelo 2 – O (a) personagem recorreria à ajuda de um adulto

Modelo 3 – O (a) personagem não ficaria passivo (a) diante do conflito

Modelo 4 – O (a) personagem encontraria uma maneira pacífica para resolver o conflito

Modelo 5 – Não haveria mudanças na história com a alteração do sexo dos (as) personagens envolvidos (as)

Modelo 6 - A ação do (a) personagem dependeria de seu tipo de personalidade

Ao observarmos o gráfico, verificamos que quarenta e cinco dos noventa e seis alunos que fazem parte da amostra aplicaram o modelo 1, o que representa 47% do total de participantes. E, entre esses alunos, encontramos vinte e oito (62%) estudantes da 7ª série do Ensino Fundamental e dezessete alunos do 2º ano do Ensino Médio (38%). Assim, os (as) estudantes mais novos (as) representam a maioria entre aqueles (as) que acham que com a troca do sexo do (a) personagem haveria uso de violência e agressão física.

Aplicaram o modelo 2 quatro sujeitos (4% do total da amostra). Esse modelo foi aplicado pelos alunos (as) que acham que o (a) personagem pediria ajuda a um adulto. Todos (as) os (as) alunos (as) que aplicaram o modelo estudam na 7ª série do Ensino Fundamental.

Os alunos e alunas que acham que o (a) personagem não ficaria passivo (a) diante do conflito apresentado na história, modelo 3, são sete, 1 (14%) da 7ª série e seis (86%) estudantes do Ensino Médio. Novamente, temos aqui um modelo com maioria expressiva de alunos (as) mais velhos (as).

O modelo 4 foi aplicado por sete alunos (as) (37%) do Ensino Fundamental e por doze estudantes (63%) do 2º ano do Ensino Médio. Esse é o modelo que defende a idéia de que o (a) personagem encontraria uma forma pacífica de solucionar o problema. Acredito ser relevante recordar que os estudantes que aplicaram esse modelo são todos meninos.

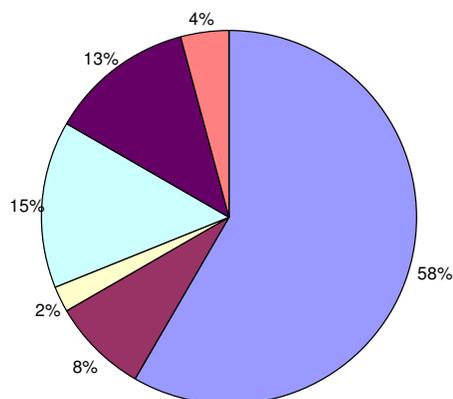
Dos (as) onze alunos (as) que aplicaram o modelo 5, que afirma que não haveria alterações no enredo da história com a mudança de sexo dos personagens, encontramos cinco alunos (as) do 2º ano do Ensino Médio (45%) e seis estudantes da 7ª série (55%).

Somente dois (duas) alunos (as) da 7ª série (20%) acreditam que o desenrolar da história e seu desfecho dependem mais da personalidade dos (as) personagens do que do sexo a que pertencem; em contrapartida, são oito os (as) estudantes do Ensino Médio com essa expectativa (80%).

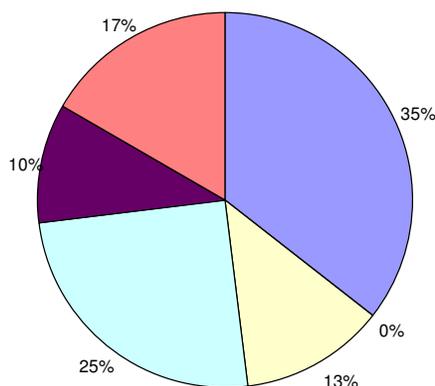
A seguir, apresentamos o gráfico percentual da distribuição dos sujeitos por modelo referente à questão 3 com recorte de faixa etária, que sintetiza a descrição que fizemos acima.

Gráfico 30 - Distribuição percentual dos sujeitos por modelo – Questão 3 – Faixa etária

QUESTÃO 3 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS DA 7ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MODELO



QUESTÃO 3 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO POR MODELO



- **Modelo 1** – Haveria violência e uso de agressão física
- **Modelo 2** – O (a) personagem recorreria à ajuda de um adulto
- **Modelo 3** – O (a) personagem reagiria, não ficaria passivo (a) diante do conflito
- **Modelo 4** – O (a) personagem encontraria uma maneira pacífica para resolver o conflito
- **Modelo 5** – Não haveria mudanças na história com a alteração do sexo dos (as) personagens envolvidos (as)
- **Modelo 6** – A ação do (a) personagem está relacionada ao seu tipo de personalidade, não ao sexo

Antes de passarmos às análises dos resultados apresentados, vamos promover o cruzamento dos dados obtidos através da questão 3, sobre a expectativa dos (as) estudantes em relação ao sexo oposto, com as alternativas de solução que alunos e alunas propuseram na questão 2. Acreditamos que essa comparação trará elementos importantes para nossas conclusões.

Quando comparamos a expectativa dos (as) estudantes de que haveria uma ação agressiva com a alteração de sexo do (a) protagonista da história com as propostas efetivamente feitas por esses (as) mesmos (as) estudantes, encontramos um alto nível de concordância. Temos 48% de estudantes que esperam que o sexo oposto ao seu reaja agressivamente e temos 36% dessa mesma mostra de estudantes afirmando que assim reagiria. Em outras palavras, embora a violência física como proposta de solução do conflito seja menor do que a expectativa que se tem dela, parece haver um índice significativo de correlação entre elas.

Ao fazer o cruzamento desses dados sob o recorte de gênero, descobrimos que, dos estudantes que assumem que agiriam agressivamente, encontramos 57% de meninos e 43% de meninas. Ou seja, embora haja uma maioria masculina, ela não chega a ser expressiva. No entanto, no grupo daqueles que atribuem uma reação agressiva ao sexo oposto, encontramos 84% de garotas e apenas 16% de estudantes do sexo masculino.

A situação descrita acima independe do nível socioeconômico, cujos índices são de 51% e 49% em relação à escola pública e privada, respectivamente. Os resultados dão ainda maioria aos estudantes mais novos que representam 62% do total. Porém, além de nosso objetivo explícito ao elaborar a questão, o percentual atingido pelas estudantes do sexo feminino nesse modelo torna, do nosso ponto de vista, esse recorte o mais relevante para que façamos algumas discussões.

A prioridade pela análise de gênero se justifica, pois, ao considerarmos a amostra feminina total participante deste estudo, teremos 79% dela afirmando que os garotos estariam predispostos a reagir violentamente em situações como a descrita na história. Em contrapartida, apenas 13% do universo masculino pesquisado têm essa visão do sexo feminino. Ou seja, quase 80% das garotas esperam que os meninos reajam violentamente a uma situação como a descrita na história e, no entanto, os meninos que assumem essa atitude

representam 57% da amostra. A diferença percentual entre aquilo que a maioria das garotas espera em relação ao comportamento masculino e a proposta de ação propriamente dita é de 22%. Ou seja, as meninas esperam dos garotos mais agressividade do que eles indicam em suas respostas que teriam. Por outro lado, 31% das garotas nesta investigação afirmam que reagiriam usando a violência física para solucionar o conflito e os garotos que esperam esta atitude das meninas representam 15% do total.

E como pensam os 21% restantes das garotas em relação às atitudes masculinas diante do impasse? 15% delas, em sua maioria do 2º ano do Ensino Médio da escola privada, afirmam que o tipo de comportamento, assim como as possíveis soluções para o conflito criado, dependeriam mais da personalidade dos personagens envolvidos do que o sexo ao qual pertencem.

Estudantes que afirmam que não haveria mudanças no desenrolar da história, caso alterássemos o sexo de seus personagens, representam 4% da amostra feminina. Neste caso, portanto, podemos inferir que o protagonista aceitaria sair da fila sob pressão dos (das) colegas abrindo mão de seu direito de comprar o lanche, sem maiores resistências, como relatado na história.

Como podemos constatar, há pequena variação de modelos aplicados pelas meninas, que aparecem representadas somente nos modelos 1, 3, 5 e 6. E, além disso, os percentuais em que a população feminina da mostra aparece em cada modelo estão desproporcionalmente distribuídos, respectivamente, 79%, 2%, 4% e 15%.

Os garotos, por sua vez, aplicaram seis modelos diferentes, desta forma distribuídos: 40% acreditam que não haveria nenhuma atitude hostil, que as meninas saberiam encontrar soluções para a situação enfrentada sem que fosse necessário o uso de agressividade e/ou violência; 19% defendem que não haveria mudanças na história com a troca do sexo dos personagens; 15% afirmam que haveria uso de violência física; 12% afirmam que, sendo o

protagonista uma garota, ela reagiria à situação de ter que deixar a fila da cantina, não aceitando essa possibilidade, “diria que não ia sair”, “reclamaria o direito”, “a discussão seria maior”; 8% acreditam que, ao viver uma situação como a descrita, uma menina pediria ajuda a um adulto e, finalmente, 6% dos garotos ouvidos consideram as mudanças que a história poderia sofrer relacionadas mais ao tipo de personalidade dos envolvidos do que do sexo a que pertencem.

As propostas efetivas de solução do conflito apresentadas pelas meninas na questão 2 estão assim divididas: 31% do universo total das meninas propõem uma solução que envolve o uso da força física e da agressão; 23% admitem a submissão; 15% das garotas pediriam ajuda a um adulto; 27% afirmam que defenderiam com firmeza seus direitos e não permitiriam a ação das colegas; 4% usariam o diálogo como forma de resolver a situação.

O modelo 2, que considera que haveria um pedido de ajuda aos adultos com a mudança do sexo dos personagens, foi aplicado por apenas 4% da amostra total. No entanto, são todos garotos. Ou seja, embora seja um percentual pequeno de garotos com essa representação do sexo feminino, manifesta uma exteriorização de um estereótipo de gênero e que não encontra correspondência entre o que foi proposto na realidade pelos (as) estudantes. Recordemos que 31% dos garotos da amostra pesquisada assumiram que pediriam ajuda aos adultos da escola, enquanto esse comportamento foi apontado como solução do conflito por apenas 15% das meninas.

Outro dado que confirma a discrepância entre as representações masculinas sobre o comportamento feminino em situações de conflito e os resultados encontrados nas propostas de ação pelos (as) estudantes diz respeito ao modelo 4, no qual encontramos também 100% de meninos. Neste modelo, dezenove garotos afirmam que as meninas saberiam resolver de forma pacífica, ou seja, não-agressiva, a situação. Para manter a coerência com o que fizemos na questão 2 ao agruparmos na categoria C as ações consideradas não-agressivas, vamos,

também nesse caso, agrupar os modelos afins. Desta forma, além dos dezenove garotos do modelo 4, incluiremos os quatro garotos que consideram que as meninas pediriam ajuda para resolver o conflito, modelo 2; e os seis garotos e a garota os quais afirmaram que o (a) personagem defenderia com firmeza, porém, sem violência, seus direitos, modelo 3.

Dessa forma, teremos trinta estudantes na categoria dos que esperam do sexo oposto uma solução não-agressiva para o conflito. Os garotos representariam, nesse caso, 97% dos sujeitos da categoria, enquanto as garotas, 3%, uma irrefutável maioria masculina.

No entanto, ao fazer o cotejamento com a mesma categoria de ações não-agressivas propostas *de fato* como solução do conflito, na questão 2, encontramos percentuais muito diversos, 45% das meninas e 55% dos meninos assumem atitudes não-agressivas com discreta maioria masculina. Ainda neste caso, no geral, as expectativas dos (as) estudantes não correspondem ao que, em realidade, esses mesmos estudantes propõem quando inquiridos sobre a forma de solucionar o conflito.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 INTRODUÇÃO

Nesta altura de nosso trajeto, será necessário retomar algumas das discussões teóricas realizadas no princípio deste trabalho para, à luz de suas contribuições, analisar e debater os resultados apresentados no capítulo anterior, assim como proceder a algumas análises originais dos dados.

Iniciamos este trabalho aprofundando o estudo do conceito de violência para definir os parâmetros sobre os quais construiríamos nossa pesquisa.

Stoppino (1983) foi nossa referência inicial e pregava o entendimento de *violência* como intervenção física deliberada de um sujeito ou grupo contra outro sujeito ou grupo (ou também contra si mesmo). Era uma perspectiva limitada e fomos em busca de autores que pudessem ampliá-la.

Nossos estudos da obra de Hannah Arendt contribuíram para ampliar a compreensão do conceito de violência ao apontar que este é um fenômeno que pertence à esfera política. Através da politização do conceito, Hannah Arendt nos estimula a acreditar na possibilidade de, por meio da educação, haver uma intervenção na realidade da violência escolar.

No entanto, foi através da leitura da obra *A violência* (1989), do pensador francês Yves Michaud, que encontramos a definição conceitual mais abrangente para o termo, pois o autor insere em sua acepção do conceito todas as possibilidades de interação, não somente uma relação de dois indivíduos, mas de várias pessoas agindo contra uma, ou de um grupo agindo em relação outro. Considera em sua significação as diferentes formas de violência, suas

diversas intensidades e frequências. E destaca as conseqüências possíveis da violência: físicas, psíquicas, morais e materiais. Michaud ressalta, ainda, que a violência que envolve os prejuízos físicos e materiais é facilmente reconhecida e, como veremos mais adiante, as representações dos (as) estudantes corroboram essa tese do autor. No entanto, é a valorização que faz dos efeitos perversos da violência que não é física aquilo que mais nos atraiu na definição de Michaud e nos levou a assumi-la como arcabouço teórico para este estudo.

Após a assunção da concepção, ampla e atual, de Yves Michaud do conceito de violência, que inclui e, portanto, nos autoriza a estudar os aspectos psíquicos do fenômeno, passamos a penetrar no âmbito escolar, procurando uma definição mais precisa da violência que acontece no interior da escola.

Para tanto, nos aprofundamos no estudo das obras dos pensadores franceses, Debarbieux, Chesnais e Charlot, que contribuem para a discussão do tema ao avaliar as várias manifestações de violência escolar e procurar diferenciá-las.

Em nosso quadro teórico, analisamos pormenorizadamente as perspectivas de análise do fenômeno dos três autores franceses e, apesar das diferentes terminologias empregadas por eles, encontramos em suas proposições mais pontos convergentes do que divergentes. Para este trabalho, foi o conceito de *incivildades* ou seu termo correspondente, dependendo do autor, aquele que nos interessou aprofundar por sua interseção com a expressão *violência moral* que adotamos. Em seguida, e pelo mesmo motivo, investigamos também os termos *microviolências*, *bullying* e *intimidação*.

A opção pelo aprofundamento do conceito de *incivilidade* nos levou ao trabalho de Norbert Elias (1990) e estudamos duas de suas obras, *O processo civilizador* (1990) e *Os estabelecidos e os outsiders* (2000), que tiveram importância determinante no rumo das análises dos resultados obtidos com a aplicação de nosso instrumento.

A título de densificação da investigação das possíveis sinonímias entre os diferentes termos, estudamos em seguida o conceito de *bullying*, também chamado de *intimidação*. Ambos os conceitos têm uma importante zona de interseção com os termos *incivilidades*, *microviolências* ou, como preferimos, *violência moral*.³⁸

Encontramos no livro *Os estabelecidos e os outsiders*, de Elias (1990), elementos que contribuíram para a compreensão da relação entre os (as) estudantes e a importância da opinião do grupo na formação de uma auto-imagem e da auto-estima dos sujeitos. Veremos mais adiante detalhadamente como o exame dessas obras iluminou a análise de alguns dos resultados obtidos.

Outro importante referencial para nossos estudos foi o trabalho de Ferreira (1998), *Homicídios na periferia de Santo Amaro*. Como Elias (1990), Ferreira ressalta a importância da opinião pública na construção da identidade do sujeito e sua auto-estima a qual validaremos com a análise comparativa entre as questões 1, relativa aos sentimentos, e a questão 2, que aponta alternativas de solução do conflito apresentado.

Retomamos até aqui as companhias teóricas sobre violência que dão sustentação a este estudo e, da mesma forma, é necessário que passemos a recuperar o percurso feito sob a clivagem de gênero.

Conforme já justificamos na introdução desta investigação, ao elaborar as questões do instrumento aplicado, a perspectiva de gênero tinha um espaço de destaque dentre os demais parâmetros de análise prenunciados, faixa etária e nível socioeconômico, em razão dos objetivos a que nos propusemos. Assim, foi necessário aprofundar os estudos nesse tema e um capítulo deste trabalho foi dedicado a um exame mais minucioso das idéias feministas que engendraram o conceito de gênero.

³⁸ Importante destacar que reconhecemos que os termos citados não são sinônimos e, muitas vezes, podem estar referidos a diferentes ações. Os termos *incivilidades* e *microviolências* podem, diferentemente, da expressão *violência moral* incluir agressões físicas e danos materiais. Nossa opção pela expressão *violência moral* deve-se ao fato de que ela está mais adequada à descrição da cena que utilizamos em nosso instrumento de coleta de dados.

A definição do conceito de “gênero” gerou um instrumento teórico importante para o estudo das relações entre homens e mulheres e sua formulação foi fruto das investigações de diversas pesquisadoras feministas a partir da década de 60. Segundo Benhabib (1992), o fato de mulheres terem iniciado estudos do tema delimitou um rompimento com os paradigmas científicos androcêntricos que encaminhavam as discussões da questão até o momento. As análises feministas obrigaram a multiplicar as perspectivas de enfrentamento da questão, considerar os fatores sociais que condicionam nosso olhar sobre as relações entre os gêneros e desvelar os aspectos históricos de muitas das características femininas e masculinas que eram consideradas biológicas. Esse enfoque permitiu a compreensão das relações entre mulheres e homens inseridas no universo das relações sociais e de poder.

A nova abordagem da questão permitiu que se assumisse com renovada disposição perspectivas de mudanças da situação feminina. De todas as maneiras, sabemos que essa não é uma tarefa fácil e que as concepções sexistas continuam enraizadas profundamente em nossas representações e ações, o que pudemos, com pesar, certificar na análise dos resultados desta investigação. De qualquer modo, o caráter relacional que define o feminino e o masculino, histórica e socialmente, está posto; e esse enfoque permite uma enunciação otimista e suscetível a futuras mudanças para as quais, tenho convicção, a escola terá um papel primordial.

Tendo como suporte teórico o livro *“Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola”*, de Moreno Marimón (1999), passamos a fazer uma aproximação do conceito de gênero com o universo escolar. Em seu livro, a autora analisa diferentes aspectos da vida escolar que contribuem para manter pensamentos e atitudes sexistas: a linguagem, a dogmática presença do pensamento científico androcêntrico, os conteúdos de ensino, os procedimentos pedagógicos e os padrões de relação entre professores (as) e alunos (as).

Recorremos aos estudos teóricos realizados na interseção entre o conceito de gênero e desenvolvimento moral para obtermos subsídios que permitissem estender nossas possibilidades de exame das representações das alunas e alunos. Encontramos, no trabalho de Gilligan (1992), importantes referências a respeito do desenvolvimento da moralidade sob a perspectiva feminina.

A autora propôs incluir a perspectiva feminina de análise e enfrentamento de problemas morais e postulou a existência de duas orientações éticas diferentes, uma baseada na justiça e nos direitos, predominantemente masculina; e outra centrada no cuidado e na responsabilidade, associada ao universo feminino. O modelo teórico desenvolvido por Gilligan, embora tenha enormes méritos, por refutar a idéia de que há um *déficit* do gênero feminino no desenvolvimento moral e desmistificar um ideal de juízo moral masculino, centrado no princípio de justiça, foi posteriormente criticado por manter a divisão entre a moralidade feminina e masculina. Além disso, estudos posteriores não corroboraram a tese de que houvesse diferenças significativas entre os juízos morais femininos e masculinos, como postulava a autora.³⁹

Nossos parâmetros de análise teórica e metodológica no exame das respostas dadas pelas alunas e alunos sobre a questão da violência moral estão balizados pela “Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento”, objeto, assim como os conceitos de violência e gênero, de um capítulo desta pesquisa.

A escolha por fundamentar nossa metodologia de investigação na Teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento deve-se à convicção de que essa teoria poderia nos ajudar na empreitada de conhecer as representações dos (as) estudantes, por considerar aspectos

³⁹ Ao analisarmos as respostas dadas pelos sujeitos à questão 1, veremos que o tema da justiça é trazido num dos modelos organizadores de pensamento por meninos e meninas. Nesse caso, as menções ao ajuizamento da situação como injusta e, portanto, desencadeadora dos sentimentos negativos na personagem, são maioria no universo feminino dos sujeitos aplicadores do modelo, 60% deles são garotas. Voltaremos a essa questão mais adiante.

individuais e coletivos e as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psíquico humano.

Dessa forma, seguindo os preceitos do modelo teórico adotado, examinamos as respostas dos sujeitos sem ter categorias pré-determinadas, o que nos permitiu conhecer as representações mentais que esses (as) elaboravam na compreensão do conflito de violência por um viés analítico mais imparcial e abrangente.

Estando o percurso teórico e metodológico revisitado, passemos, pois, a retomar os objetivos a que se propõe esta investigação, a saber, conhecer as representações que estudantes paulistanos, da rede pública e privada de ensino, têm de situações de violência moral e identificar possíveis interferências que o enfoque sob a perspectiva de gênero poderia revelar.

Conforme apresentamos no capítulo II deste trabalho, a pergunta norteadora que definiu o problema geral a ser investigado foi:

- **Quais as representações que alunas e alunos têm da violência moral que acontece no cotidiano da escola entre seus pares?**

Das estratégias selecionadas para buscar a resposta à citada questão, surgiram três problemas específicos que foram investigados:

- Que tipo de sentimentos uma experiência de violência moral provoca nos sujeitos agredidos?
- Que alternativas para a solução do conflito as alunas e alunos apresentam como possibilidade de ação numa situação de violência moral?
- Quais as representações das alunas e alunos a respeito da ação do gênero oposto numa situação de violência moral?

Com as quatro questões acima e tendo como referência a Teoria dos Modelos Organizadores, identificamos os modelos aplicados pelos sujeitos investigados em cada uma das questões cujos resultados preliminares apresentamos no capítulo anterior.

Passamos a partir deste momento a abordar cada uma das questões tentando interpretar as respostas obtidas de acordo com os objetivos a que nos propusemos e procuraremos concluir com aportes que possam ser relevantes na elaboração de estratégias de resolução de conflitos nas escolas, como manifestamos no início desta investigação. Temos a convicção de que muitas das possibilidades de leitura e cruzamentos de dados terão que ser deixadas de lado neste trabalho, em função de seus objetivos específicos.

4.2 ANÁLISES E CONCLUSÕES SOBRE A QUESTÃO 1

Antes de iniciarmos nossa análise, é importante destacar que em resposta às três questões formuladas nenhum dos (as) estudantes se referiu à situação relatada na história como sendo uma situação de violência. A palavra violência aparece de maneira pouquíssimo expressiva, oito menções em duzentas e oitenta e oito respostas.

De certa forma, ao não se referirem à situação descrita como violência ou violência moral, as alunas e alunos parecem endossar em sua concepção a respeito do termo “violência” a posição assumida por Stoppino, que defende que se delimite rigorosamente a aceção de violência à intervenção física⁴⁰. Ou seja, assumem o uso do termo violência somente diante de situações em que há “violência em ato”, limitando a compreensão do fenômeno da violência à

⁴⁰ Vale ressaltar que, embora o termo violência não apareça de forma explícita, várias ações violentas são descritas em suas respostas às questões, como apresentamos na descrição dos modelos organizadores aplicados, todas elas referem-se à violência física.

agressão e ao uso da força física no contato entre as pessoas. A representação que esses (as) estudantes demonstram corrobora a tese de Michaud (1986) de que, como dano físico, prejuízo material ou estrago, a violência é facilmente reconhecida e em manifestações mais sutis, porém não menos danosas.

Houve inclusive, durante nossos estudos-piloto, uma manifestação explícita de discordância sobre o caráter violento da cena descrita quando uma aluna afirmou que “*havia violências muito maiores do que esta dentro da escola*”. Essa constatação nos dá a convicção de que é bastante importante ampliar as discussões do tema da violência moral com os (as) estudantes para estabelecer referências conceituais a partir das quais se poderá refletir sobre os padrões de comportamento e as relações interpessoais na escola.

Sobre os modelos organizadores aplicados à questão 1, “*Como você acha que Priscila/ João Paulo se sentiu diante desta situação? Tente descrever detalhadamente os sentimentos dela/e*”, gostaríamos de destacar alguns pontos.

Em primeiro lugar, é necessário esclarecer, a pergunta foi formulada de modo a resguardar a intimidade dos entrevistados, mas com a pretensão de, através do mecanismo psicológico de projeção, identificar nas respostas dos (as) estudantes as representações de seus próprios sentimentos numa situação similar.

Outro ponto importante diz respeito aos modelos encontrados e à distribuição dos sujeitos entre cada um deles. Dos seis modelos, dois (modelo 1 e 2) são modelos cuja referência está no próprio sujeito e, mais do que isso, voltado para um aspecto introspectivo, uma vez que revelam a imagem que o sujeito faz de si mesmo, a partir da vivência de uma situação de violência moral. Em outras palavras, são modelos em que há desvalorização do sujeito e um juízo de si como inferior.

O modelo 1 traz a impotência do (a) personagem como origem dos sentimentos, sem citar a situação, como se, de certa forma, o problema estivesse com o (a) garoto (a) vitimizado

(a) pelos (as) colegas. Da mesma forma, o sentimento de inferioridade que aparece no modelo 2 está sempre referido a uma consideração negativa sobre o próprio sujeito. Há um percentual significativo de estudantes que aplicam os dois modelos que envolvem danos a sua auto-imagem e auto-estima.

Os estudos de *bullying* revelam que essa prática gera um alto nível de tensão e uma baixa auto-estima do sujeito vitimizado. Essa afirmação foi corroborada em nosso estudo pelo alto número de alunos que apresentaram sentimentos negativos em relação a si mesmos quando perguntados sobre os sentimentos do (a) personagem vítima da situação descrita na história.

No terceiro modelo, o ponto central está na referência que é feita à situação vivida como causadora de danos concretos e, conseqüentemente, os sentimentos gerados no (a) personagem decorrem desses prejuízos. Creio que vale destacar o fato de que, na aplicação desse modelo, não encontramos diferenças percentuais significativas entre os gêneros, no entanto, a diferença no número de sujeitos de diferentes níveis socioeconômicos que aplicaram o modelo é importante. Dos (as) estudantes da escola pública que participaram desta investigação, quase a metade dos alunos pertence a esse tipo de escola. Esses dados parecem permitir-nos inferir que adolescentes com menor poder aquisitivo, e portanto com menos possibilidades de acesso aos bens produzidos socialmente, tendem a valorizar perdas mais concretas e a sensação de ser prejudicado concretamente é importante na geração dos sentimentos do (a) personagem diante da situação vivida na história.

No modelo 4, há uma reflexão sobre a situação descrita e sua legitimidade. Esse modelo traz a questão dos direitos e o tema da justiça como balizador das relações humanas. Neste sentido, é um modelo mais elaborado, pois está apoiado em princípios de igualdade, democracia e equidade e os sentimentos do (a) personagem são decorrentes de um

desequilíbrio, provocado pela ação dos (das) colegas numa situação em que havia um critério justo, pois todos aguardavam sua vez na fila, de acordo com a ordem de chegada.

Endossando a afirmação de Herrero e Sastre (2003), que relatam que vários estudos sobre o desenvolvimento moral posteriores aos desenvolvidos por Gilligan (1992) não encontram diferenças significativas entre os gêneros, também nesse caso as diferenças não são significativas. No entanto, ao inverso do que poderiam esperar os adeptos da teoria kohlberguiana, a maioria dos sujeitos preocupados com o caráter injusto da situação, em nosso estudo, é feminina. Temos a convicção de que essa constatação reforça a tese defendida por Gilligan, ao responder a Kohlberg, de que não há uma inferioridade feminina na resolução de dilemas morais.

Ainda em relação ao modelo 4, outro aspecto sobre o qual gostaríamos de fazer referência diz respeito ao reduzido número de estudantes da escola pública que considera a situação injusta e censurável da situação, do ponto de vista dos direitos. Essas alunas e alunos pertencem a um segmento da população que tem tido, em geral, menos respeitados seus direitos. São estudantes que têm menos acesso a uma educação de qualidade, a serviços de saúde eficientes e, também, a lazer e bens produzidos pela sociedade. Podem, portanto, estar mais resignados com as injustiças sociais e não ser este um aspecto relevante para esse segmento de alunos na produção dos sentimentos do (a) personagem.

A análise do percentual de estudantes que aplicaram os modelos que envolvem a possibilidade de ação do (a) personagem (modelos 5 e 6) sob o recorte do nível socioeconômico parece, por oposição de argumentos, endossar a reflexão que fizemos acima. Agrupados os dois modelos, não encontramos nenhuma diferença de faixa etária. Porém, entre os estudantes que vislumbram a possibilidade de reação do (a) personagem, mas contêm o impulso de reagir (modelo 5) e que atribuem ao (à) personagem uma ação e uma argumentação oral em defesa própria que dá ao (a) personagem certo vigor e uma capacidade

de lidar com a situação, encontramos maioria de estudantes de nível socioeconômico mais alto.

A partir do exposto até aqui, percebemos a variedade e complexidade de representações dos alunos e alunas em relação aos elementos desencadeadores dos sentimentos de sujeitos vítimas de situações de violência moral. Há uma quantidade enorme de interações e interferências possíveis que, paradoxalmente, abrem múltiplas possibilidades de leitura do problema, e limitam nossas expectativas de compreendê-lo. Vamos prosseguir no diálogo com os dados encontrados, por acreditar que é esse o caminho para superar as dificuldades da complexidade enfrentada.

Feitas as apreciações gerais a respeito dos modelos aplicados pelos sujeitos na questão 1, esmiuçaremos nossa análise dos sentimentos citados pelas alunas e alunos. Para tanto, como anunciamos à página 188, gostaríamos de utilizar o gabarito das relações de poder elaborado por Elias (1990), em seu estudo *Os estabelecidos e os outsiders*.

A constatação de que ambas as categorias – estabelecidos e *outsiders* - se constituem como identidades sociais na própria relação, que simultaneamente as define, separa e une, é para este estudo bastante importante. Vejamos o porquê.

Mutatis mutandis, vários (as) estudantes que participam de nosso estudo referem-se a uma categoria de alunos (as) que são considerados (as) na escola como superiores aos demais. São os (as) chamados (as) *populares*⁴¹, portadores do que Elias chamou de *carisma grupal*, esses (as) alunos (as) são reconhecidos (as) pelos (as) colegas (as) como portadores (as) de superioridade social. São indivíduos que estão paradoxalmente separados de e unidos com os restantes que reconhecem sua superioridade e, de algum modo, legitimam essa superioridade, pois se sentem carentes de certas características que os (as) *populares* teriam. Algumas das

⁴¹ Atualmente, o uso dessa terminologia tem sido bastante comum entre os (as) estudantes do ensino privado paulistano. O sentido dado ao vocábulo, no entanto, não é o que encontramos no dicionário: *do, ou próprio do povo, feito para o povo, agradável ao povo; que tem as simpatias dele, democrático, vulgar, trivial, ordinário; plebeu*. Ao contrário, ser “popular” significa, para esses estudantes, ser superior aos demais, mais bonito, mais inteligente ou com maior poder aquisitivo. Sobre o tema, ver: REVISTA VEJA, 2 de julho de 2003.

explicações dadas pelos (as) estudantes para justificar os sentimentos do (a) personagem da história que sofre a violência moral exemplificam essa relação.

“Meio rejeitada, desprotegida, com certeza sem saber o que fazer, ela tava (sic) com fome, ficou quase o intervalo inteiro na fila pra (sic) nada é totalmente decepcionante e desestimulante. Também teve o medo, foi ameaçada pelas “populares” da escola, é quase aterrozante (sic)”

“Priscila sentiu um ódio inacabável de não ser popular, pois sendo popular quem mandaria seria ela, porque a vontade que temos é de dar um basta nessa situação, mas também queríamos mandar, queríamos conhecer todos, participar “das” festas, Priscila se sentiu rejeitada (sic) pela humanidade, afinal sua vida por enquanto é a escola.”

“Priscila provavelmente se sentiu muito reprimida com a atitude das 2 outras meninas. Ela teve ter ficado com muita raiva, mais (sic) ao mesmo tempo ficou com medo, pois as meninas eram populares.”

O relacionamento entre estabelecidos e *outsiders*, descrito por Elias, na fictícia Winston Parva, parece ilustrar bem as relações de poder que encontramos em nosso estudo. A partir da análise das respostas dos alunos em relação aos sentimentos que o (a) personagem teria sentido com a experiência relatada na história, encontramos, como já foi apresentado, seis modelos organizadores de pensamento. No entanto, como já apresentamos no capítulo antecedente, para aprofundar a compreensão dos sentimentos, e buscar aquilo que nos interessa neste trabalho, optamos por reagrupar os seis modelos de acordo com o tipo de sentimentos provocados nos sujeitos pela situação em categorias. (Gráfico 9, página 145)

Podemos inferir que, para os sujeitos que estão incluídos na categoria A, dos sentimentos pessoais negativos, a situação descrita instala uma estigmatização do (da) personagem. Este (a) se sente, a partir da leitura que faz da sua posição e *status* na constelação escolar, inferior e incapaz de agir diante do conflito apresentado. Em outras palavras, o sujeito, sentindo-se inferiorizado, passa a se avaliar pelos padrões de referência dos ditos *populares* e acaba assumindo, como verdadeira, sua presumida inferioridade; o que gera baixa auto-estima e uma auto-imagem distorcida e fragilizada. É importante lembrar que Elias (1990) destaca em seu estudo que os indivíduos oprimidos vivenciam *afetivamente* sua

inferioridade de poder social como uma inferioridade humana e que a opinião do grupo sobre o indivíduo é fundamental para o estabelecimento da auto-imagem e auto-estima de cada um.

Ora, ao retomarmos uma das perguntas norteadoras desta investigação: ***Que tipo de sentimentos uma experiência de violência moral provoca nos sujeitos agredidos?***, encontramos, a partir dos dados analisados, uma maioria significativa de alunos e alunas que acreditam que a vítima de uma situação de violência moral como a descrita na história experimental sentia sentimentos que denotam uma auto-imagem negativa e uma percepção de si mesmo como inferior⁴² aos demais; quase a metade dos (as) estudantes admitem que o sentimento provocado pela situação seja de raiva⁴³; muitos dos alunos e alunas falam em tristeza⁴⁴; alguns deles (as) citam o medo e, numa proporção mínima são citados os sentimentos de indignação e desamparo⁴⁵.

Desta forma, acreditamos poder concluir que uma situação de violência moral produz sentimentos que revelam uma baixa auto-estima, depressão, abatimento moral e um alto nível de tensão em sujeitos vitimizados. Esses números corroboram e nos remetem às citadas pesquisas realizadas sobre o *bullying* e a intimidação e fortalecem as reflexões que fizemos a partir dos estudos de Elias (1990) e Ferreira (1998).

Os sentimentos revelados pelos (as) estudantes em suas representações sobre a experiência de violência moral nos levam a nossa segunda pergunta: **Que alternativas para a solução do conflito as alunas e alunos apresentam como possibilidade de ação numa situação de violência moral?**

⁴² Sentimentos citados pelos alunos e alunas que foram reunidos nesse grupo que chamamos AUTO-IMAGEM NEGATIVA: fraco, impotente, fracassado, frustrado, idiota, inútil, péssimo, mal, humilhado, envergonhado, injustiçado, excluído, rejeitado, desprezado, menosprezado, desvalorizado e sentimento de inferioridade.

⁴³ Sentimentos considerados para este estudo como correlatos da raiva e incluídos nesse percentual: raiva, ódio, irritação, revolta, brava, nervosismo.

⁴⁴ Sentimentos citados que foram agrupados como tristeza: triste, magoado, ressentido, angustiado.

⁴⁵ Sentimentos citados que foram reunidos sob a designação de desamparo: desamparo, solidão, desproteção, abandono.

4.3 ANÁLISES E CONCLUSÕES SOBRE A QUESTÃO 2

Apresentamos nossas reflexões sobre os modelos aplicados pelos (as) estudantes em relação à questão 2 e algumas conclusões que pudemos extrair de tais resultados. No entanto, é importante destacar que trabalhamos somente com os resultados que consideramos relevantes, de acordo com os objetivos estipulados para este estudo. Estamos cientes de que muitas outras leituras e análises poderiam ser realizadas, porém não será possível fazê-las neste trabalho.

De modo diverso do utilizado na questão 1, cuja pergunta se referia aos sentimentos do (a) personagem, e que esperávamos identificar as representações dos sujeitos através da projeção de seus próprios sentimentos numa situação análoga, a questão dois, “*Se você fosse João Paulo/Priscila, como resolveria essa situação?*”, solicitava explicitamente aos (às) estudantes que se colocassem no lugar do (a) personagem e apresentassem alternativas de ação para solucionar o conflito descrito.

Em consonância com o referencial teórico e metodológico adotado, acreditamos que os modelos organizadores aplicados pelos (as) estudantes são representações que revelam percepções, sentimentos, desejos, crenças e valores e servem de base de ação na realidade. Dessa forma, pretendíamos, com a questão 2, fazer um levantamento das possibilidades de reação apresentadas por eles e, assim, conhecer as estratégias que mobilizam para resolver essas situações bastante comuns no universo das instituições escolares. Consideramos, portanto, que ao responderem nossa segunda questão os (as) jovens forneçam um importante material de reflexão, não somente para esta investigação, mas também para os (as) educadores (as) em geral que precisam lidar com os conflitos entre os (as) estudantes cotidianamente.

Analisando os cinco modelos aplicados pelas alunas e alunos nesta questão, encontramos um modelo que propõe que a situação descrita seja resolvida com o uso da força e da agressão física (modelo 1); outro que sugere a submissão à situação (modelo 2); um terceiro que recorre à ajuda dos adultos para solucionar o conflito (modelo 3); um modelo que, ao contrário daquele que prega a submissão, faz a defesa firme e não-violenta dos direitos do (a) protagonista (modelo 4); e, finalmente, um modelo que apresenta o diálogo como meio de superar o problema (modelo 5).

Ao observarmos o gráfico 10 (página 151), destaca-se, de imediato o número de sujeitos que centram suas escolhas no uso da agressão como um recurso de resolução do conflito. Para defender seu direito de comprar o lanche, segundo esses estudantes, o (a) personagem deveria: *empurrar, bater, brigar, partir para cima, dar uma surra, partir para porrada, derrubar, etc.*

Vale lembrar que um terço desses sujeitos fazem referência a *empurrar* como reação de defesa, repetindo a atitude dos (as) meninos (as) da história que empurram o (a) protagonista para fora da fila, assumindo seu lugar. Como dissemos na descrição do modelo, esse alto índice de menções do ato de *empurrar* parece denunciar valores difundidos socialmente e expressos, também no senso comum através de provérbios populares como *“olho por olho, dente por dente”* ou *“pagar com a mesma moeda”*.

É igualmente importante destacar que, no caso dos sujeitos que aplicaram o submodelo 1B, o elemento que justificaria o uso da violência nesse caso seria a retomada de um estado de justiça perdido com a atitude dos (das) colegas na história. O que nos recorda outro dito popular, o de *“fazer justiça com as próprias mãos”*. Dessa forma, para esses estudantes, o fato do (a) personagem estar submetido a uma situação injusta legitimaria o uso da agressividade como forma de reação.

Gostaríamos de lembrar que, no caso do submodelo 1C, a agressão física vem precedida de tentativas de diálogo e de um pedido de ajuda aos adultos, e é apresentada como alternativa para resolver o problema, caso essas ações iniciais fracassem. Não obstante, isso nos deixa com expressiva maioria de alunos (as) com uma postura de ação agressiva como primeira hipótese de solução do conflito dentre aqueles que aplicaram o modelo 1.

O fato de que tantos (as) estudantes sugeriram a violência como forma legítima de solucionar o conflito deve nos preocupar; no entanto, não nos surpreende, uma vez que manifesta valores e concepções presentes na sociedade *brasileira*, que já recebeu de Freire Costa (1993) a alcunha de “cultura da violência”.

Os dados revelam e confirmam a proposição de Michaud (1990), que a violência pode passar despercebida, ser tolerada ou até estimulada. A tolerância e o estímulo ao uso da violência parece ser a situação que estamos vivendo hoje. Os meios de comunicação ajudam a divulgar a idéia de que a violência pode ser uma das formas de se conquistar um espaço social. Agir violentamente pode fazer com que o indivíduo estabeleça sua identidade social ao ser reconhecido pelo grupo como melhor, mais esperto, mais bem-sucedido, atingindo um *status* superior em relação aos demais.

Dessa forma, sendo a violência, em muitos aspectos, compreendida como um valor construtivo que pode distinguir positivamente o indivíduo dos outros, não é de surpreender que os (as) estudantes vislumbrem o uso da força física como legítimo meio de solucionar os conflitos entre pares, também no interior da escola. Nesse sentido, Freire Costa (1993) explicou exemplarmente como a “cultura da violência” está sustentada na convicção de que só a força é capaz de responder aos impasses.

As reflexões que fizemos para entender a aplicação do modelo 1 num percentual tão grande de alunos (as) podem, por oposição, explicar também o baixo número de estudantes

que assumem preferir submeter-se à situação de ter que sair da fila e abrir mão de comprar seu lanche para evitar o conflito com os colegas.

Um aspecto importante que os dados revelam para os (as) educadores (as) é o número de alunas e alunos que reconhecem e valorizam o papel social dos adultos como capazes de intervir nas situações de conflito. O número de estudantes que aplica esse modelo cresce significativamente se incluirmos também os dez estudantes que aplicaram o submodelo 1C, os quais, antes de propor o uso da agressão, sugerem recorrer ao auxílio do adulto para solucionar o problema. Em suas respostas, aparecem frases como “*procurar um superior*”, “*chamar a inspetora*”, “*ir na (sic) direção*”, “*avisava a cantina*”.

Ora, parece lícito concluir que esses sujeitos reconhecem os adultos como tendo um papel regularizador das relações no interior da escola, capazes de auxiliar na organização de padrões de comportamento que garantam o cumprimento das normas. Esse reconhecimento é, ao mesmo tempo, sinônimo de responsabilização pela manutenção dos direitos de todos e de cada um dos (as) estudantes. Recordemos a resposta de uma estudante do 2º ano do Ensino Médio da escola pública:

“Ah! Educadamente concordaria com ela, sairia da fila e procuraria uma autoridade na escola que pudesse resolver o problema de forma justa.”

EA,2,F,S11,17:10,Q2

Dois importantes conceitos aparecem em sua resposta: a legitimação da autoridade do adulto e a crença de que este possui recursos para manejar os conflitos de forma justa.

A confiança e a responsabilização que os adolescentes depositam nos adultos precisam ser assumidas com coragem e determinação pelos educadores (as), mas parece que estamos longe de corresponder a essa expectativa dos jovens. Relembremos os resultados da pesquisa apresentada por Debarbieux (2002), que apontam que 80% das queixas relacionadas a esse tipo de atos, chamados por ele de *incivilidades*, não recebem a devida atenção dos educadores (as). Esses atos de incivilidade passam a ser considerados comportamentos habituais e o fato

de não serem discutidos e resolvidos contribuem para o agravamento do sentimento de insegurança. Com esse tipo de atitude dos educadores (as), os alunos e alunas sentem-se desamparados e têm uma visão do espaço escolar como um espaço de desordem e violência em que há ausência de regras e impunidade.

Talvez por esse motivo, seja pouquíssimo expressiva, em relação ao conjunto de estudantes, a parcela de estudantes que aponta o uso da argumentação e do diálogo como alternativa de solução para a situação apresentada. Esse resultado, cotejado com o alto número de estudantes que defendem a violência como forma de ação, nos recorda o alerta de Arendt (1958), em *A condição humana*, de que a violência se instala com o fracasso do diálogo.

Ora, a constatação de que um número tão pequeno de estudantes considere o diálogo como possibilidade de solução de um conflito entre pares nos impõe o dever de questionar a que práticas pedagógicas têm sido submetidos esses jovens. Ou, que experiências de convivência coletiva, considerando direitos e deveres e princípios de equidade e justiça, têm feito parte do cotidiano das relações interpessoais nas escolas para que esses jovens tenham construído representações que denunciam tão pouca crença em ações dialógicas. Acreditamos que, sendo a violência expressão política e não força natural, como aprendemos com Arendt (1958), há muito que se fazer no interior privilegiado das escolas para estabelecer um espaço verdadeiro de reflexão e de relações dialógicas, justas e democráticas.

É expressivo também o número de alunos que se mostram determinados a defender com firmeza seus direitos sem o uso de violência ou da força para alcançar seu objetivo. No que se refere ao nível socioeconômico desses (as) estudantes que aplicaram os modelos 3 e 4, encontramos maioria expressiva de alunos da escola pública que pediria ajuda a um adulto para solucionar o conflito e o mesmo índice de alunos da rede privada, que defendem a defesa firme de seus direitos.

São duas situações opostas: de um lado temos uma manifestação de dependência do adulto que pode indicar uma auto-imagem dos sujeitos mais fragilizada e pouco crente em suas possibilidades pessoais de ação e, de outro, uma maioria de alunos que acredita em seu próprio potencial de defesa.

A explicação para esses resultados é complexa e até arriscada, por poder ser interpretada como preconceituosa. No entanto, parece razoável supor que estamos diante de um problema de auto-estima relacionado ao nível socioeconômico dos sujeitos. Muitos desses alunos não têm acesso aos bens e produtos que a cultura capitalista põe à disposição de poucos, mas incentiva em todos, de forma constante e intensa, o desejo de possuí-los. Mais do que isso, cria, através da propaganda e dos meios de comunicação uma relação entre poder e ter, confere aos que têm acesso aos produtos de consumo um *status* de superioridade. A vivência de exclusão desse universo do consumo poderia estar gerando, como conseqüência, uma auto-imagem inferiorizada e que poderia despotencializar esses garotos e garotas em suas ações na luta contra situações que envolvem abuso ou quebra de seus direitos.

Os alunos e alunas que atribuem ao (a) personagem um maior potencial de defesa própria, uma possibilidade de resistência e auto-proteção, em sua maioria estudantes da escola privada, pode estar relacionada, entre tantas outras variáveis, à classe social a qual pertencem. É importante lembrar, no entanto, que, para os sujeitos que aplicaram o submodelo 4A, essa defesa firme de seu lugar na fila e do direito de comprar seu lanche está condicionada a outros elementos, como o tipo de relação entre o (a) protagonista e os demais personagens da história. Esses alunos e alunas fazem em suas respostas uma ressalva de que sua atitude poderia ser diferente, mais compreensiva e tolerante com a atitude dos (as) colegas, caso houvesse entre eles (as) um vínculo de amizade⁴⁶.

⁴⁶ Conquanto não seja esse um dos objetivos propostos para este estudo, a ressalva feita pelos sujeitos que aplicaram esse submodelo nos remete ao trabalho de Benhabib (1990) e aos conceitos desenvolvidos por ela de o *outro generalizado* e o *outro concreto*. Assumindo os demais indivíduos como *outro generalizado*, nossa relação com eles implicaria igualdade formal, uma relação pública e institucional regulada pelos direitos e deveres. Ao

Após agruparmos os modelos que os (as) estudantes aplicam ao responder nossa indagação a respeito das alternativas possíveis para a solução do conflito apresentado na história em categorias, temos outra perspectiva, mais promissora talvez, do quadro de representações de nossos (as) jovens sobre o fenômeno.

Encontramos mais da metade dos alunos e alunas com uma perspectiva de análise do conflito que se afasta das soluções violentas e apresenta respostas não-agressivas. São alunos que acreditam em seu potencial próprio de defesa, que confiam nos adultos e no valor do diálogo. Novamente, gostaria de ressaltar que são perspectivas animadoras para o enfrentamento dos conflitos no interior da escola.

Sob o recorte de gênero, encontramos maioria masculina na categoria que envolve ações agressivas e, também, na categoria de ações não-agressivas. Em ambos os casos, embora haja maioria masculina, as diferenças apontadas pelos resultados entre meninos e meninas não nos parecem muito significativas. E talvez seja possível avaliar que a pequena diferença, que dá maioria aos meninos em relação às atitudes agressivas, pudesse, de certa maneira, ser compensada pela também discreta maioria masculina na proposição de ações não-agressivas. A partir desses resultados, poderíamos avaliar o quadro apresentado como portador de certo equilíbrio entre gêneros, não fora a maciça presença feminina na categoria da submissão à situação apresentada.

Ora, conquanto as mudanças implementadas nas últimas décadas em relação aos padrões femininos de comportamento, parece-nos lícito considerar essa clamorosa maioria feminina na categoria que envolve a submissão do (a) protagonista à situação de violência moral exposta na história para evitar o conflito fruto de modelos de conduta que a sociedade

assumir o ponto de vista do *outro concreto*, no entanto, tentamos compreender seus desejos, afetos e necessidades. É, ao que parece, a referência utilizada pelos (as) estudantes que subordinam sua decisão ao tipo de relação que possam ter com os colegas. Em outras palavras, a atitude desses (as) estudantes mudaria dependendo do vínculo que existisse entre os personagens da história. Pois, segundo Benhabib, nossa relação com o *outro concreto* é regulada por normas privadas e pessoais, são normas de amor, amizade e cuidado.

oferece frequentemente às meninas, em oposição aos modelos apresentados como referência aos garotos. Embora, da década de 60 para cá, as garotas estejam recebendo influência de padrões de comportamento femininos mais diversificados, não tão fortemente estereotipados, é certo concluir que, ainda hoje, é muito mais comum, em casos como o avaliado neste trabalho, a aceitação social da submissão feminina do que a submissão masculina. Os meninos permanecem subjugados, com muito rigor, a um modelo arcaico de virilidade que não comporta a submissão como alternativa. (Bourdieu, 2003).

É importante, no entanto, ressaltar, como o fizemos ao apresentar os resultados no capítulo anterior, que o número de garotas que aceitaria submeter-se à situação de violência é bastante pequeno, o que nos deixa com a perspectiva, mais uma vez otimista, do ponto de vista feminino, de que a grande maioria das garotas participantes deste estudo não assumem uma postura submissa diante do conflito.

Em relação ao nível socioeconômico, as diferenças percentuais que encontramos parecem-nos pouco relevantes e, portanto, cremos, seu exame oferece menos elementos que possam contribuir para os objetivos deste trabalho, além de ser uma tarefa arriscada associar ações agressivas e não-agressivas aos níveis socioeconômicos.

Em contrapartida, a significativa diferença encontrada sob a clivagem de faixa etária, especialmente no que diz respeito à categoria da submissão como proposta de solução do conflito, nos parece merecedora de uma reflexão mais pormenorizada.

Essa diferença encontrada entre os (as) estudantes mais novos (as) e mais velhos (as) indica que uma importante parcela deles (as), que assume submeter-se resignadamente à situação de violência moral relatada, se encontra entre as alunas do 2º ano do Ensino Médio. Talvez possamos encontrar subsídios para explicar esses resultados nos aportes feitos por Moreno Marimón, Sastre e Hernandez (2003) no texto *Sumisión aprendida: un estudio sobre la violencia de género*.

Em seu estudo sobre violência contra a mulher, realizado com 118 adolescentes de Barcelona, as autoras concluíram que a aceitação do maltrato das mulheres está baseada, em última instância, na arraigada crença feminina na desigualdade de direitos e deveres entre os sexos e na perpetuação de uma concepção dos papéis de gênero que submetem a mulher ao homem em relações de casal.

Na análise dos resultados desse estudo, Moreno Marimón, Sastre e Hernandez (2003) concluíram que as meninas mais velhas assimilam com mais força o modelo dominante de submissão feminina do que as mais novas, aceitando mais freqüentemente a violência contra a mulher na relação de casal. As autoras atribuem essa postura mais resignada e submissa das garotas mais velhas aos efeitos do próprio processo de socialização em relação ao gênero que incute uma visão romântica do amor e estimula a tolerância feminina.

Em nossa opinião, a maioria feminina de alunas do 2º ano do Ensino Médio, propondo como opção para resolver a situação a submissão, pode ser justificada por argumento similar. Essas garotas mais velhas sofreram mais intensamente os efeitos do processo de socialização que as meninas mais novas e, portanto, tendem a reproduzir modelos esperados de conduta feminina. Além disso, do ponto de vista afetivo, vivem um momento em que as relações de casal costumam ser mais freqüentes. Momento esse em que os padrões de comportamento tradicionalmente atribuídos às mulheres adquirem renovada força, ainda segundo Moreno Marimón e Hernandez (2003).

Retomando os resultados globais em relação às categorias, nos parece permitido concluir que, no universo pesquisado, a assunção de ações agressivas ou não-agressivas diante de uma situação de violência moral parece independer do gênero do sujeito, no entanto, adotar uma atitude de submissão diante dessa mesma situação é um comportamento predominantemente feminino.

Gostaríamos de pensar mais detidamente também no alto nível de correlação que encontramos entre os (as) estudantes que projetaram no (a) protagonista da história sentimentos pessoais negativos e propõem soluções agressivas para o conflito. Esse dado nos remete, novamente, ao trabalho de Ferreira (1998), uma vez que a autora encontrou em seu estudo uma correlação importante entre sentimentos negativos relacionados à auto-imagem e auto-estima do sujeito e reações violentas, que muitas vezes acabam em morte. Lembremos que nessa categoria dos *sentimentos pessoais negativos* estão incluídos sentimentos como: fraqueza, impotência, frustração, humilhação, vergonha, rejeição, desvalorização, sentimentos de inferioridade.

Parece-nos, portanto, legítimo concluir que as reações agressivas propostas pelos (as) estudantes estejam relacionadas aos sentimentos projetados e que cumpram a função de recuperar, de alguma maneira, sua imagem diante de si mesmo e do grupo.

Essa hipótese parece ganhar força quando constatamos que esses sujeitos são em sua maioria, garotos, estudantes da rede privada e do 2º ano do Ensino Médio. O fato de uma maioria desses sujeitos serem rapazes, de certa forma, confirma reflexões que fizemos anteriormente sobre as pressões sociais sobre a população masculina e o endosso social de ações violentas como forma de resolver conflitos.

Outra correlação interessante que os dados revelam diz respeito ao baixo percentual de alunos (as) que projetam sentimentos ligados ao caráter injusto da situação descrita na história que encontramos, propondo ações agressivas como forma de solucionar a questão. Ora, se considerarmos que os (as) estudantes, ao destacarem que os sentimentos do (a) protagonista foram provocados porque houve uma injustiça na ação dos (as) colegas, estão pautados num referencial de direitos e deveres, ser-nos-ia permitido esperar que fossem jovens que confiam na possibilidade de manejo de situações conflituosas com recursos não-violentos. Essa

hipótese parece ser comprovada quando verificamos que uma maioria significativa desses (as) jovens estudantes propôs ações não-agressivas.

Nossa reflexão, nesse caso, caminha no sentido de destacar o papel que as escolas, através da criação de espaços de discussão sobre direitos e deveres e, principalmente, da vivência de relações mais democráticas⁴⁷, têm na formação de sujeitos que pautem suas ações em princípios de justiça e equidade e procurem soluções pacíficas para os conflitos interpessoais.

Essas considerações nos permitem concluir que, no que diz respeito às análises dos sentimentos projetados e alternativas propostas pelos (as) estudantes que procedemos, os dados obtidos parecem responder afirmativamente a questão que levantamos sobre a correlação entre sentimentos e ações.

Há interferências dos sentimentos nessas ações que indicam tendências. Entretanto, a relação sentimentos-ação é marcada pela complexidade de motivações que envolvem as ações humanas e, no caso deste estudo especificamente, pela variedade de sentimentos citados pelos sujeitos. Arantes (2000) encontrou em seus estudos elementos que mostram uma variação significativa dos juízos morais de professores e das alternativas que propõem como solução, a respeito de uma situação de uso de drogas no interior da escola. *Grosso modo*, poderíamos, com os resultados que apresentamos aqui, confirmar essa influência dos sentimentos atribuídos ao (a) personagem e ao tipo de solução que os (as) estudantes apresentam.

O estudo da correlação entre sentimentos e ação merece um aprofundamento que não nos será possível realizar neste trabalho, no entanto, incluímos em anexo todas as tabelas e gráficos elaborados no cotejamento das duas questões que tratam do tema para aqueles que desejarem fazer um exame mais minucioso do material. (anexo 2)

⁴⁷ Sobre o tema ver Araújo, U. F. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.

4.4 ANÁLISES E CONCLUSÕES SOBRE A QUESTÃO 3

Passaremos, em seguida, às discussões suscitadas pelos resultados obtidos como resposta à questão 3: **Você acha que esta história seria diferente se, ao invés de serem meninos (as), os personagens fossem meninas(os)?**

Gostaríamos de lembrar que essa questão foi incluída em nosso instrumento de pesquisa com objetivo de avaliar as representações de meninos e meninas a respeito da ação do sexo oposto diante da cena de violência moral apresentada. Com essa indagação, procurávamos saber se os elementos abstraídos e retidos como significativos, assim como as implicações e relações que comporiam os modelos organizadores de pensamento dos sujeitos a respeito da ação presumida do sexo oposto, apresentariam divergências.

Postos de forma sintética, os seis diferentes modelos organizadores aplicados pelos (as) estudantes nessa questão foram: modelo 1 – haveria violência e uso de agressão física; modelo 2 – o (a) personagem recorreria à ajuda de um adulto; modelo 3 – o (a) personagem não ficaria passivo (a) diante do conflito; modelo 4 – o (a) personagem encontraria uma maneira pacífica para resolver o conflito; modelo 5 – não haveria mudanças na história com a alteração do sexo dos personagens envolvidos e, por fim, modelo 6 - a ação do (a) personagem dependeria de seu tipo de personalidade.

A maioria dos modelos - modelos 1, 2, 3 e 4 - aplicados à questão 3 encontra um modelo correlato empregado à questão 2, na qual temos as propostas de solução do conflito apresentadas pelos (as) estudantes. Essa correspondência entre os modelos das duas questões permite-nos, de antemão, concluir que as expectativas dos (das) estudantes em relação às alternativas propostas pelo sexo oposto encontram ressonância na realidade. Em outras palavras, aquilo que os (as) estudantes esperam como ação, em grande parte, corresponde à ação que teriam numa situação como a descrita. Vejamos se assim é de fato.

Ao analisarmos os dados sobre incidência de cada um dos modelos aplicados à questão 3 pelos (as) alunos e alunas ouvidos neste estudo, constatamos que aproximadamente metade dos (as) estudantes imputa ao sexo oposto uma ação que envolve o uso da agressão física. Todavia, ao esmiuçarmos nossa análise desse universo de estudantes sob a perspectiva de gênero, encontramos diferenças importantes.

Enquanto o conjunto de estudantes que assume que tomaria uma atitude agressiva frente ao conflito posto na história está dividido equilibradamente entre meninos e meninas, no grupo daqueles que atribuem uma reação agressiva ao sexo oposto encontramos uma maioria expressiva de garotas.

Em outras palavras, a grande maioria da amostra feminina participante deste estudo afirma que os garotos estariam predispostos a reagir violentamente em situações como a descrita na história. Embora haja um número significativo de estudantes do sexo masculino que corresponde a essa visão das garotas, a diferença percentual entre aquilo que a maioria das garotas espera em relação ao comportamento masculino e a proposta de ação propriamente dita também é significativa. Ou seja, a expectativa feminina da ação dos garotos, em grande parte, não corresponde a que eles em realidade teriam, embora o percentual de garotos dispostos a resolver o confronto pela força seja bastante alto.

Do ponto de vista dos meninos, há também uma diferença importante no que diz respeito à expectativa que têm da ação feminina e o que, de fato, as garotas dizem que fariam. A agressividade feminina, assumida pelas garotas nesta investigação, está pouco contemplada na representação que os garotos têm da atitude das meninas num caso como o estudado.

Ambas as expectativas em relação ao sexo oposto parecem, do nosso ponto de vista, reforçar estereótipos construídos inconscientemente através do processo de socialização no interior da cultura de gênero.

Podemos, neste momento do trabalho, especular sobre quais seriam as conseqüências dessas expectativas? Novamente recorro ao trabalho de Moreno Marimón, Sastre e Hernandez (2003) como referência para auxiliar nas reflexões sobre o tema.

Em seu trabalho sobre a violência de gênero, as autoras afirmam que a violência contra as mulheres tem suas raízes na estrutura social condescendente com os agressores. Além disso, ressaltam que, já na adolescência, o sistema de representações mentais de meninos e meninas contém o germe da tolerância e da negação da violência contra a mulher. Podemos usar as constatações das autoras catalãs como parâmetro para pensar nas conseqüências para as relações de casal que as expectativas femininas a respeito da violência masculina podem ter.

Um desses efeitos poderia ser decorrência do fato de que, se as garotas esperam comportamentos agressivos dos garotos, talvez tendam a naturalizar esse comportamento e achar que é uma atitude própria do gênero masculino e, portanto, inevitável. Ao assumir tal postura, correm o risco de se tornarem condescendentes com as agressões que vierem a sofrer ou que presenciem, em situações de conflitos nos relacionamentos afetivos entre homens e mulheres.

A constatação de que a grande maioria das garotas possui uma representação do universo masculino como pouco disposto a negociações e a encontrar soluções pacíficas para os conflitos mostra como as representações das meninas dos modelos de comportamento masculino mantêm firmes os “padrões de virilidade que são validados pela violência real ou potencial” (Bourdieu, 1998, p. 65).

As expectativas das garotas da ação masculina numa situação de violência moral, portanto, aparecem, majoritariamente, centradas no modelo que prediz que haveria uso de violência física se os personagens da história fossem meninos. Portanto, podemos concluir

que um modelo masculino estereotipado de agressividade está fortemente arraigado no universo das representações femininas desta mostra.

Ao nos debruçarmos para análise dos modelos aplicados pelos meninos, vamos encontrar uma situação diferente. A representação masculina das supostas ações femininas diante do conflito não está centrada fortemente num só paradigma de comportamento.

Há, evidentemente, uma forte presença no modelo que pressupõe que soluções pacíficas seriam encontradas caso os personagens fossem meninas, com desfechos tranquilos e não-agressivos para a história, justificados com frases que mostram uma pré-concepção dos papéis de gênero também bastante arraigada. Assim, na fundamentação de sua opinião há, no geral, uma afirmação do tipo “*haveria briga porque meninas são...*”, seguida de uma característica ligada tradicionalmente ao universo feminino. Nesse caso, de maneira similar ao que ocorre com as meninas, encontramos uma representação masculina estereotipada e conservadora do comportamento feminino, em geral.

No entanto, diferente do que ocorre com o padrão esperado pelas garotas para a conduta masculina, a visão dos garotos está pulverizada em outros quatro modelos de comportamento esperado das garotas por eles em situações de conflito.

São modelos com uma representação do universo feminino mais plástica e suscetível à adoção de diferentes papéis do que as meninas demonstraram ter em relação aos garotos. Há meninos considerando as meninas agressivas e violentas (modelo 1); dependentes e *bobonas* (modelo 2); firmes e resolvidas (modelo 3); tranquilas, solidárias, compreensivas (modelo 4) e com características que variam de acordo com sua personalidade e que não estão relacionadas ao fato de serem meninas (modelo 5). Enfim, vislumbramos aqui variações nas representações masculinas dos padrões de conduta feminina.

Atribuímos essas perspectivas diferentes do olhar masculino sobre o universo feminino às mudanças no papel social das mulheres, ocorridas especialmente depois da

década de 60 e impulsionadas pelo movimento feminista. Nos últimos anos, temos visto muitas mulheres assumirem tarefas e postos que tradicionalmente eram redutos masculinos. O fato de estarmos trabalhando com um universo de garotos urbanos, moradores de uma megalópole e com acesso facilitado a uma diversidade de experiências e informações, certamente tem sua influência nos resultados encontrados. São, possivelmente, garotos mais habituados a verem meninas e mulheres em atividades diversificadas e assumindo atitudes menos convencionais do que meninos da zona rural.

De certa forma, as representações masculinas encontradas em nossa mostra estão também mais próximas da realidade revelada pelas ações propostas pelas meninas, e parecem menos presas aos padrões estereotipados que as representações femininas revelaram a respeito dos meninos.

Quando consideramos os dados referentes à questão 3, agrupados em categorias de ações agressivas e não agressivas, voltamos a encontrar uma maioria esmagadora de garotos esperando ações não-agressivas, não necessariamente, submissas ou dependentes, das garotas. No entanto, ao fazer o cotejamento com a mesma categoria de ações não-agressivas propostas *de fato* como solução do conflito, na questão 2, encontramos um equilíbrio entre meninos e meninas, com discreta maioria masculina. Ainda neste caso, no geral, as expectativas dos (as) estudantes não correspondem ao que, em realidade, esses mesmos estudantes propõem quando inquiridos sobre a forma de solucionar o conflito.

Com essa constatação, podemos concluir que, conquanto as diferenças já discutidas, diante de um conflito de violência moral - ato de incivilidade, intimidação, microviolência ou *bullying* -, as relações entre os sexos continuam marcadas por representações dos papéis sexuais bastante presas a padrões sexistas e que não parecem encontrar validação na ação concreta de meninos e meninas.

Em outras palavras, há em curso mudanças nos paradigmas de comportamento feminino e masculino diante de uma situação de violência moral e, por extensão, é possível que em outras situações também, mas que estão pouco contempladas nas representações que os (as) estudantes têm do sexo oposto. Se nos remetermos às discussões que fizemos anteriormente, referenciadas no suporte teórico assumido, veremos que uma multiplicidade de fatores interfere, constrói e transforma essas representações. No entanto, as conseqüências dessa visão distorcida podem ser nefastas para as relações afetivas entre os gêneros.

Há, como bem disse Bourdieu (1998), permanências e mudanças na ordem sexual. Talvez menos mudanças e mais permanência de padrões que as mulheres gostaríamos de ver alterados, no entanto, as mudanças ocorridas nas últimas décadas no padrão de comportamento feminino e suas conseqüências na relação com os homens não podem ser subestimadas e, de certa forma, pudemos vê-las retratadas nos resultados deste estudo.

Para concluir, se é verdade que as representações dos padrões feminino e masculino de comportamento, construídos histórica e socialmente, permanecem, em grande parte, inalteradas, é também nesses espaços públicos, em instâncias como as escolas, lugar de formação e imposição de princípios sexistas (Moreno Marimón, 1999) que encontraremos um imenso campo de ação possível para promover reflexões e, quiçá, mudanças.

Finalmente, se o abandono da violência como forma aceitável de solução de conflitos interpessoais está relacionado à aprendizagem do diálogo e da criação de espaços de discussão política (Arendt, 1985), é, entre outros, no interior das escolas, espaço privilegiado por manter os (as) jovens durante tantas horas e por tantos anos, que esse exercício deveria ter início.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao debruçar-me inquieta e apaixonadamente durante três anos neste trabalho de investigação, mais do que conceber uma tese acadêmica, havia o desejo de que este estudo gerasse ressonâncias em meu fazer cotidiano dentro da escola, sendo ponto de partida e inspiração para redefinição de minhas práticas pedagógicas. Além disso, aspirava contribuir para a reflexão dos educadores que na lida diária com as meninas e os meninos, assumem a responsabilidade de lidar com os conflitos interpessoais e criar estratégias de ação educativa que promovam uma convivência no interior da escola pautada em princípios de justiça e equidade.

Faço esse preâmbulo para justificar as freqüentes referências que farei às práticas educativas ao sintetizar as conclusões possíveis a que chegamos ao encerrar, neste momento, a tarefa a que nos propusemos.

Realizar este trabalho de pesquisa foi, em muitos momentos, um desafio teórico e metodológico. Teórico, porque os estudos relacionados à díade violência e gênero estão inseridos em muitas áreas do conhecimento, permeados por diversas perspectivas analíticas, por vezes antagônicas, muitas vezes complementares. Desta forma, fomos impelidas a aprofundar nossas referências teóricas em outros campos epistemológicos, embrenhando-nos, além da própria Psicologia, em estudos sociológicos, filosóficos, feministas e morais. Paradoxalmente, esse enfoque ampliado, que redimensionou o problema nos auxiliou na delimitação do âmbito do trabalho e trouxe à tona sua complexidade. Aceitar essa complexidade nos obrigou a conviver com a incerteza e com a incompletude, além de reconhecer que nosso esforço seria insuficiente para dar conta da totalidade do tema.

Foi desafio metodológico por, ao assumir os pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, abrir mão dos paradigmas clássicos de análise de dados e aceitar a tarefa de seguir as “pistas” que as respostas dos alunos nos ofereciam, caminhando, muitas vezes, num terreno desconhecido e incerto. Esse exercício de busca das categorias e modelos ajudou a neutralizar a rigidez de qualquer idéia preconcebida que pudéssemos ter a respeito do tema e permitiu identificar, nos modelos organizadores utilizados pelos estudantes, as dimensões afetivas e aspectos cognitivos que orientam os comportamentos dos sujeitos.

Foi ainda desafio metodológico porque estudar uma pequena amostra de sujeitos permitiu a exploração de minúcias nas respostas obtidas; no entanto, impôs a limitação de não permitir a generalização de nossas conclusões. Este trabalho deve ser, portanto, considerado apenas um estudo exploratório cujos resultados devem servir de incentivo para novos estudos do tema.

Em nossa investigação, constatamos que as representações que meninas e meninos têm sobre sentimentos provocados, ações possíveis e expectativas em relação ao outro em situações de conflito, que envolvem violência moral, apresentam diferenças intrincadas e sutis. Para além de gênero, tanto nossa análise da bibliografia existente, quanto os resultados preliminares de nossa pesquisa mostram que é preciso considerar outros aspectos que interferem nas representações dos sujeitos.

Uma primeira consideração, a qual fizemos referência na página 192, diz respeito ao fato de alunos e alunas terem dado indícios de que não reconhecem a situação descrita na história como uma situação de violência moral. Essa constatação, que denuncia uma concepção limitada do conceito de violência, restringindo-a à violência física, nos leva a crer na necessidade de promover discussões do tema para ampliar o espectro conceitual dos (as)

estudantes, a partir das quais se poderá refletir sobre as relações interpessoais nas escolas, transformando-as, quando necessário.

Dentre as múltiplas manifestações afetivas a partir da vivência de uma situação de violência moral descritas neste trabalho, constatamos a incidência significativa de sentimentos negativos na percepção de si mesmo, projeções de auto-imagens fragilizadas que, muitas vezes, impedem os alunos e alunas de encontrarem forças para solucionar os conflitos e, em outras, restringem à agressão física a solução possível. Essa baixa auto-estima repercutirá nos vínculos que os (as) jovens estabelecerão com o mundo e consigo mesmos podendo tornar as relações autoritárias, presentes em muitas práticas sociais e escolares, inexoráveis.

Já conhecemos a importância da auto-estima dos sujeitos para a construção de relações interpessoais mais justas e eqüitativas, falta-nos o empenho para tornar esse um dos objetivos educativos, explícito, sistemático e planejado, do trabalho desenvolvido por toda a comunidade escolar.

Outro ponto importante diz respeito à descrença dos (das) jovens no poder do diálogo, manifesta nos resultados desta investigação. As práticas pedagógicas e as relações interpessoais nas escolas são fatores importantes para serem avaliados na produção e manutenção desta convicção juvenil. É preciso reconhecer a responsabilidade das escolas pelo estreito panorama de possibilidades que os (as) estudantes vislumbram na solução dos conflitos e buscar construir uma cultura de paz através de recursos originados no interior da própria instituição. Tratar a questão do manejo de situações conflitivas por meio de debates e grupos de discussão em sala de aula e da implantação de metodologias e de projetos pedagógicos que incorporem verdadeiramente a dimensão afetiva e relacional presentes na origem e desfechos dessas situações pode ser uma possibilidade promissora.

Sobre possibilidades promissoras, vale lembrar que a maioria dos (das) estudantes participantes deste estudo propôs soluções não-agressivas para o conflito apresentado, o que,

em nossa opinião, reforça a tese de que, se os indivíduos são impelidos, por suas experiências emocionais e sociais, a reagir agressivamente, podem igualmente ser estimulados a buscar soluções pacíficas para os conflitos interpessoais.

Contra todas as tendências atuais que afirmam vivermos o fracasso da autoridade e que a ascendência dos mais velhos diante da juventude está enfraquecida, nosso trabalho nos levou a acreditar que isso não corresponde à representação e à esperança que meninas e meninos têm do papel social dos adultos presentes nas escolas diante das situações de conflitos interpessoais. Esta pesquisa revelou que eles e elas nos delegam a tarefa de intervir e esperam que assumamos nossa responsabilidade pela manutenção de um espaço de convívio seguro e justo.

Para corresponder a essa expectativa, no entanto, seria fundamental que os professores e professoras fôssemos capazes de detectar antagonismos e antecipar possíveis conflitos, que utilizássemos as áreas de conhecimento para possibilitar o debate de questões éticas, estéticas, sexuais, raciais, políticas, dilemas humanos marcados pelas diferenças individuais e, por isso mesmo, muitas vezes conflituosos. Também seria necessário que estimulássemos o sentimento de pertencimento, criando instrumentos que regulassem as relações, assegurassem o direito de todos e estabelecessem os deveres de cada um. Seria preciso, além disso, que alunos e alunas compreendessem os princípios que fundamentam as escolhas institucionais, de modo que as regras estivessem sempre explícitas e que os adultos fossem consistentes na aplicação do sistema de regras definido. Em outras palavras, seria preciso estabelecer relações baseadas em princípios dialógicos para promover ações justas e democráticas.

Acreditamos que esse tipo de movimento poderá contribuir para aprimorar o manejo das situações conflituosas no interior das escolas. Nosso estudo reforça essa crença, uma vez que os (as) estudantes que atribuíram os sentimentos do (a) personagem a uma situação de violação de direitos, injusta, confiam no uso de recursos não-violentos e

propuseram ações não-agressivas para solucionar o conflito apresentado, assim como demonstraram maior autoconfiança e capacidade de gerir mais autonomamente essas situações.

Não temos a ingenuidade de achar que isso seria a panacéia para o problema da violência moral entre os alunos e alunas. Sabemos que não é um problema de fácil solução e tampouco é tarefa restrita à escola.

Finalmente, em relação a um dos eixos principais desse trabalho, a perspectiva de gênero, pudemos concluir que meninas e meninos, conquanto pequenas diferenças de faixa etária e nível socioeconômico, desenvolvem sentimentos semelhantes quando diante de uma situação injusta e violenta.

Para lidar com esse tipo de situação, com exceção da submissão, que continua sendo privilégio feminino, afortunadamente de uma pequena parcela delas, meninas e meninos propõem diversificadas alternativas, pouco influenciadas por sua origem social ou faixa etária. Ambos demonstram confiança nos adultos e lhes outorgam um papel importante na regulação da vida social escolar. A maioria deles defende o uso de ações não-agressivas, mas ainda não descobriu ou não acredita no poder do diálogo.

No entanto, meninas e meninos, diante de situações de violência moral, vêm-se mutuamente de forma cristalizada, têm uma visão distorcida do sexo oposto, tendem a pensar por generalizações e estereótipos; meninas nesse caso, ainda mais.

Promover o debate e o diálogo do tema talvez seja, mais uma vez, um caminho próspero. Seria importante fazê-los refletir sobre os sentimentos e emoções, muito semelhantes, de acordo com este estudo, diante de conflitos interpessoais, desconstruindo preconceitos de gênero.

Além disso, revelar a diversidade de propostas de ação elaboradas pelos (as) estudantes, que pudemos verificar neste estudo, pode oferecer alternativas que possibilitem o

rompimento com os paradigmas tradicionais de comportamento masculino e feminino no que diz respeito ao manejo de situações de conflito entre os pares.

Como já dissemos, acreditamos que seria preciso revelar as semelhanças e reconhecer as diferenças no que diz respeito a sentimentos, desejos e ações de meninas e meninos. Acredito que não basta que professoras e professores ajam em sala de aula tratando igualmente meninas e meninos nas discussões deste e de outros temas, porque isso não será suficiente para provocar as mudanças que são necessárias ainda na desigual relação entre os gêneros. Tentar manter uma neutralidade no tratamento desse tema pode significar fortalecer modelos de conduta, sistemas de pensamento e atitudes sexistas.

Em relação às estratégias de resolução de conflitos, observamos a urgência de se elaborar projetos de intervenção que encaminhem a educação das meninas e dos meninos em direção ao rompimento de modelos arcaicos e disjuntivos nas relações interpessoais entre os gêneros. Esperamos que, de alguma forma, a leitura deste trabalho possa contribuir para a realização dessa tarefa.

Feitos estes registros e reflexões, o que cabe ainda ressaltar é que seria contraditório imaginar que fizemos um trajeto imparcial. Com efeito, muitas das possibilidades de abordagem do tema não foram consideradas e, reconheço, só foi possível explorar aqui uma insignificante parcela do que poderia ser. Tampouco se fez uma proposição original: o tema da violência moral já tem sido objeto de pesquisas e propostas de programas de resolução de conflito já vêm sendo elaboradas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (org.) *Escola e violência*. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

AQUINO, J. G. A escola e a violência nossa de cada dia: para além do ceticismo e da desincumbência. In: *Do cotidiano escolar: ensaio sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus. 2000.

ARANTES, V. A. *Estados de ânimo e os modelos organizadores de pensamento: um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais*. Tese de Doutorado, Barcelona, 2000.

_____. Gênero e sexualidade: a construção histórico-social dos sexos In: *PEC Formação Universitária*. Volume 6, São Paulo, 2004.

ARENDT, H. *A condição humana*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.

_____. *Da violência*. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARAÚJO, U.F. *Conto de Escola*. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.

BENHABIB, Seyla. Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. Isegoría número 6, *Revista de Filosofía Moral y Política*. Madrid: 1992. p.37-63

_____. El outro generalizado y el outro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista. In: BENHABIB, S., CORNELL, D. (org.). *Teoría feminista y teoría crítica: ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío*. Valencia: Edicions Alfons el magnànim, 1990. p.119-150

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

_____. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. A dominação masculina revisitada. In: LINS, D. (org.) *A dominação masculina revisitada*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, P.; CATANI, A. M. *Escritos de educação*. São Paulo: Vozes, 2001.

BRASIL, MEC/INEP. *Escolaridade das mulheres supera a dos homens*. Brasília, 1999. (mimeo)

BUORO, A. et al. *Violência urbana: dilemas e desafios*. São Paulo: Atual, 1999.

CAON, J.L. *Mais perigosas são as feridas que não doem nem sangram: o intelectual perante a violência simbólica*. Disponível em: <http://www.associacaoclinicafreudiana.com.br>. Acesso em 17 de novembro de 2005.

CARVALHO, M. P. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, A.M. ; GANDIM, L.A.(orgs) *Educação em tempo de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 137-162.

_____. Uma disciplina sobre gênero no curso de Pedagogia: balanço de uma experiência. IN: *Seminário docência, memória e gênero*. São Paulo: Plêiade, 1997. p. 339-345.

CHARLOT, B., EMIN, J. *Violences à l'école – état des savoirs*. Paris: Masson; Armand Colin éditeurs, 1997.

COSTA, A.; BRUSCHINI, C. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos e São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

COSTA, A. O. O campo de estudos da mulher no Brasil – período de formação. In: BRANDÃO, M.L.R.; BINGEMER, M.C.L. (org.) *Mulher e relações de gênero*. São Paulo: Loyola, 1994.

COSTA, J.F. O medo social. In: *Veja 25 Anos - Reflexões para o Futuro*. São Paulo: Editora Abril, 1993, p. 83-89.

BINGEMER, M.C.L. (org.) *Mulher e relações de gênero*. São Paulo: Loyola, 1994.

DEBARBIEUX, E. et al. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

_____. *Violências nas Escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco, 2002.

_____ (coord) La violence à l'école: approches européennes. Institute National de Recherche Pedagogic. In: *Revue Française de Pédagogie*, n°123 – avril, mai-jun, 1998.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1990.

_____. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERREIRA, M.I.C. *Homicídios na periferia de Santo Amaro*. Dissertação de mestrado. Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Sociologia, 1998.

FORTES DE OLIVEIRA, V.; GUIMARÃES, M. R. O conceito de violência em Hannah Arendt e sua repercussão na educação. In: HELFER, Inácio (org.). *Pensadores alemães dos séculos XIX e XX*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000, p. 89-110.

GANDIM, L.A. (orgs) *Educação em tempo de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p 137-162.

GILLIGAN, C. *In a different voice*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1994.

_____. Hearing the difference: theorizing connection. In: *Anuário de Psicologia*, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, 2003, vol.34, n°2, p. 155-161.

_____. Moral orientation and moral development. In: Kittay, E.F. ; MEYERS, D.T. *Women and moral theory*. Nueva Jersey, Rowmand and Littlefield, 1987.

GUIMARÃES, A. *Vigilância punição e depredação escolar*. São Paulo: Papyrus, 1985.

GUIMARÃES, A.M. *A dinâmica da violência escolar*. Campinas: Editores Associados, 1996a.

GUIMARÃES, A.M. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J.G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996 b.

GUIMARÃES, E. *Escola, guerras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

HAYDEN, C.; BLAYA, C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEUX, E. *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco, 2002.

HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. In: *Estudos Feministas*, v.1, nº. 1, p.7-31, Rio de Janeiro, 1993.

HERNANDEZ, J.D.; MÉNDEZ, R. G. *Violencia en parejas jóvenes*. Madrid: Ediciones Pirámide. 2001.

HERRERO, M. T. ; VILARRASA, G. S. Los sentimientos en el ámbito de la moral. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p.219-234, jul/dez, 2003.

INHELDER, B. et al. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JOFFILY, O. R. *Esperança equilibrada – participação feminina na resistência à ditadura militar no Brasil 1964-1985*. Tese de Doutorado. PUC, 2003.

JOHNSON- LAIRD, P.N. Mental models and thought. In: HOLYOAK, K.J. MORRISON, R.G. *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

JOHNSON- LAIRD, P.N. *Modelos mentales en ciencia cognitiva*. In: NORMAN, D.A. *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.

KHAN, P.H. Children's obligatory and discretionary moral judgments. *Child development*, Lafayette, v.58, 1987.

KELLER, M. ; EDELSTEIN, W. The emergence of morality in personal relationships. In: WREN, T.E. *The moral domain: essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences*. Cambridge, MIT Press, 1990.

MICHAUD, Y. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MILLETT, K. *Sexual politics*. New York: Ballentine Books, 1970.

MINAYO, M. C. et al. *Fala galera*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORENO MARIMÓN, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999.

MORENO MARIMÓN, M. et al.. *Conhecimento e mudança*. São Paulo: Moderna, 2000.

MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G ; HERNANDEZ, J. Sumisión aprendida: un estudio sobre la violencia de género. In: *Anuário de Psicologia*, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, 2003, vol.34, nº. 2, 235-251.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, 2000, p. 9-42.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C.M.M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. *Educação e Sociedade*, Campinas, nº. 78, Abril/2002.

OLIVER, E.; VALLS, R. *Violencia de género: investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure, 2004.

OLWEUS, D. *Bullying at school*. Malden: Blackwell Publishers, 1993.

PEROZIM, L. Masculino e feminino: plural. In: *Revista Educação*. Maio/2006.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

..... *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

..... *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PITT-RIVERS, J. Honor y categoría social. In: PERISTIANY.J.G.(org) *El concepto de honor en la sociedad mediterránea*. Barcelona: Labor, 1968.

PORTO, M. S.G. *Violência e meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea*. Sociologias, n°. 8. Porto Alegre, July/Dec.2002. In: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em 2 de fevereiro de 2006.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

_____. *Já se mete a colher em briga de marido e mulher*. São Paulo: Perspectiva, Dez 1999, vol.13, n°4, p.82-91.

_____. Rearticulando gênero e classe social. IN: COSTA, A. e BRUSCHINI, C. (orgs) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos e São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SASTRE, G. ; MORENO MARIMÓN. M. La construcción del razonamiento moral: el sentimiento de culpa. In: *Anuário de Psicologia*, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, 2003, vol.34, n°2, 191-201.

_____. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.

SCHILLING, F.I. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n° 16.v.2, p.5-22, jul/dez, 1990.

_____. Prefácio a Gender and Politics of History. In: *Desacordos, desamores e diferenças*. Cadernos Pagu (3), Campinas: Unicamp, 1994.

_____. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(1): 216, jan-abr, 2005.

SILVEIRA, M.L. Gênero e cidadania: as mulheres como sujeito das práticas sociais. In: *Seminário Internacional de Gênero e Educação: educar para igualdade*. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 2003.

SIQUEIRA, M. L. N. O cenário escolar das relações de gênero. In: DE CARVALHO, M.E. e PEREIRA, M. Z. *Gênero e Educação: múltiplas faces*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, jan/jun. 2001.

STOPPINO, M. In: BOBBIO, N. et al. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.

SORJ, B.. O feminismo como metáfora da natureza. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 0, 1992.

SOUZA, M.L.; MARTINEZ, J. M. Teoria da comunicação feminista: uma explicação semiótico-fenomenológica da teorização acadêmica feminista In: *Revista Tesseract* edição n. 4, maio 2001.

VIANNA C.; RIDENTI S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J.G. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4.ed. São Paulo: Summus, 1998.

VIANNA, C. Gênero e a qualidade da educação. In: *Seminário docência, memória e gênero*. São Paulo: Plêiade, 1997. p.217-227

WERTHEIN, J. Lidando com a violência nas escolas. Unesco, 2003. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em 21/01/2006.

WALKER, L.J. et al. Moral Stages and moral orientation in real-life and hypothetical dilemmas. *Child development*, Lafayette, v.58,1987.

WASELFISZ, J.J. Os jovens de Brasília. In: *Juventude, violência e cidadania*. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

ZALUAR, A. (org.) *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

ANEXO 1

Instrumentos de pesquisa

Versão feminina

Nome: _____

Sexo: feminino Idade: _____ anos e _____ meses

Priscila estava na fila da cantina há pelo menos dez minutos de olhos espichados para um grupo animado de meninos e meninas que conversavam e riam no cantinho debaixo da escada, próximo à sala da coordenadora.

“Puxa vida!” – pensou – “esta fila bem que podia andar mais depressa”.

A vontade de estar com amigos nesses minutos do intervalo, que passavam tão rápido, era enorme. Dali a pouco o sinal iria tocar e estaria de novo assistindo às aulas.

“Acho que vou desistir!”. Porém, o vazio no estômago lembrou-lhe que a fome era muita e seria difícil depois agüentar até a hora do almoço.

Foi neste momento que Carolina e sua amiga Raquel chegaram, junto com outros colegas de sua turma, próximo à cantina. Estavam animadíssimas com a festa que estavam organizando para a classe e tinham pressa em voltar para a reunião do grupo que estava decidindo sobre todos os preparativos necessários.

Chegaram falando alto, abrindo espaço entre os alunos que estavam aguardando sua vez. Em pouco tempo a fila estava a maior confusão. Foi quando as duas aproveitaram para empurrar Priscila para fora da fila e tomar o seu lugar. Quando a menina quis protestar dizendo que já estava esperando por sua vez há um tempo enorme, foram logo ameaçando:

“Sai fora, babaca!”

“Mas isto não é justo, eu fiquei até agora esperando a minha vez...” - tentou reagir a menina.

Carolina, aproximando-se muito dela, disse, baixinho, num tom ameaçador:

“Se você não der o fora daqui rápido, as coisas podem ficar piores para você!”

Priscila olhou em volta para ver se alguém tinha presenciado a cena toda. Mas todos estavam envolvidos com suas atividades. Priscila ouviu Carolina pedir:

“Tio, dá dois pães de queijo e um chocolate, por favor!”

A menina olhou no relógio, faltavam menos de dez minutos para o sinal bater.

3. Se você fosse a Priscila, como resolveria essa situação?

4. Por que você acha que Carolina e Raquel agiram da maneira mostrada na história?

5. Como você acha que esta história seria se, ao invés dos personagens serem meninas, fossem meninos?

Versão masculina

Nome: _____

Sexo: masculino Idade: _____ anos e ____ meses

João Paulo estava na fila da cantina há pelo menos dez minutos de olhos espichados para um grupo animado de meninos e meninas que conversavam e riam no cantinho debaixo da escada, próximo à sala da coordenadora.

“Puxa vida!” – pensou – “esta fila bem que podia andar mais depressa”.

A vontade de estar com amigos nesses minutos do intervalo, que passavam tão rápido, era enorme. Dali a pouco o sinal iria tocar e estaria de novo assistindo às aulas.

“Acho que vou desistir!”. Porém, o vazio no estômago lembrou-lhe que a fome era muita e seria difícil depois agüentar até a hora do almoço.

Foi neste momento que Caio e seu amigo Renato chegaram, junto com outros colegas de sua turma, próximo à cantina. Estavam animadíssimos com o jogo de futebol que estavam organizando para a classe e tinham pressa em voltar para a reunião do grupo que estava decidindo sobre todos os preparativos necessários.

Chegaram falando alto, abrindo espaço entre os alunos que estavam aguardando sua vez. Em pouco tempo a fila estava a maior confusão. Foi quando os dois aproveitaram para empurrar João Paulo para fora da fila e tomar o seu lugar. Quando o garoto quis protestar dizendo que já estava esperando por sua vez há um tempo enorme, foram logo ameaçando:

“Sai fora, babaca!”

“Mas isto não é justo, eu fiquei até agora esperando a minha vez...” - tentou reagir o menino.

Caio, aproximando-se muito dele, disse, baixinho, num tom ameaçador:

“Se você não der o fora daqui rápido, as coisas podem ficar piores para você!”

João Paulo olhou em volta para ver se alguém tinha presenciado a cena toda. Mas todos estavam envolvidos com suas atividades. João Paulo ouviu Caio pedir:

“Tio, dá dois pães de queijo e um chocolate, por favor!”

O menino olhou no relógio, faltavam menos de dez minutos para o sinal bater.

3. Se você fosse João Paulo, como resolveria essa situação?

4. Por que você acha que Caio e Renato agiram da maneira mostrada na história?

5. Como você acha que esta história seria se, ao invés dos personagens serem meninos, fossem meninas?

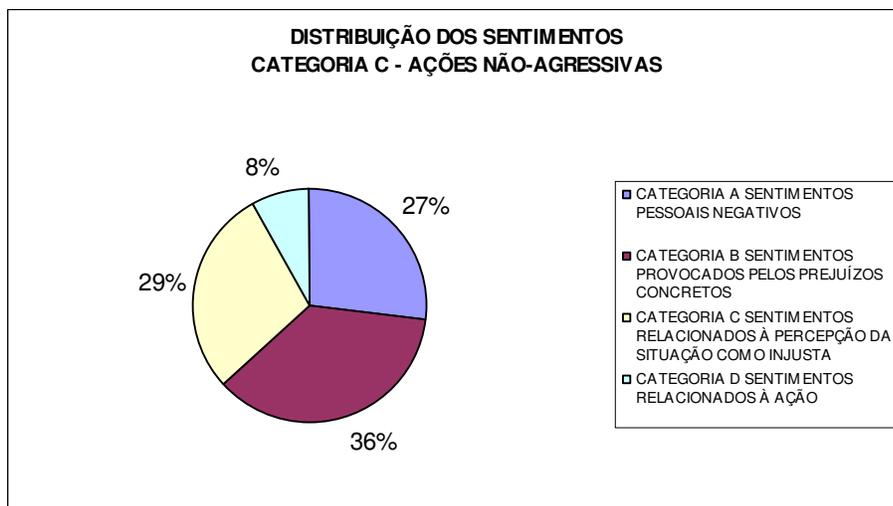
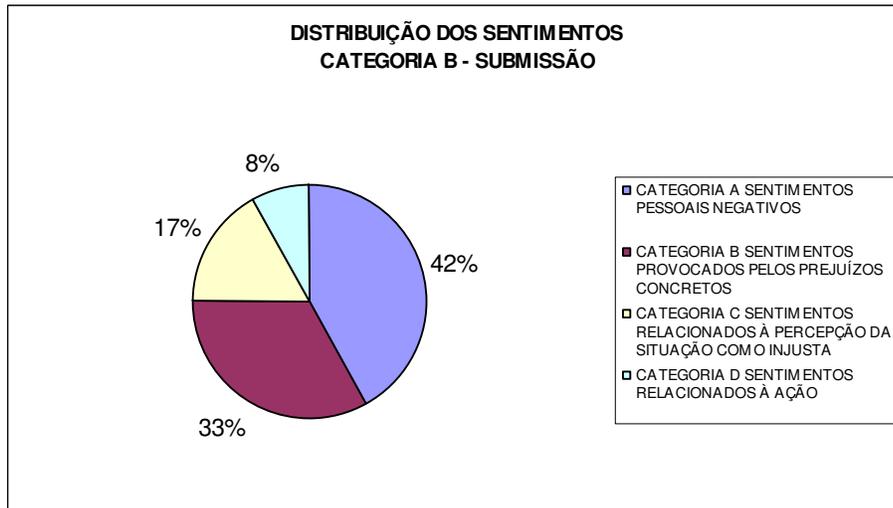
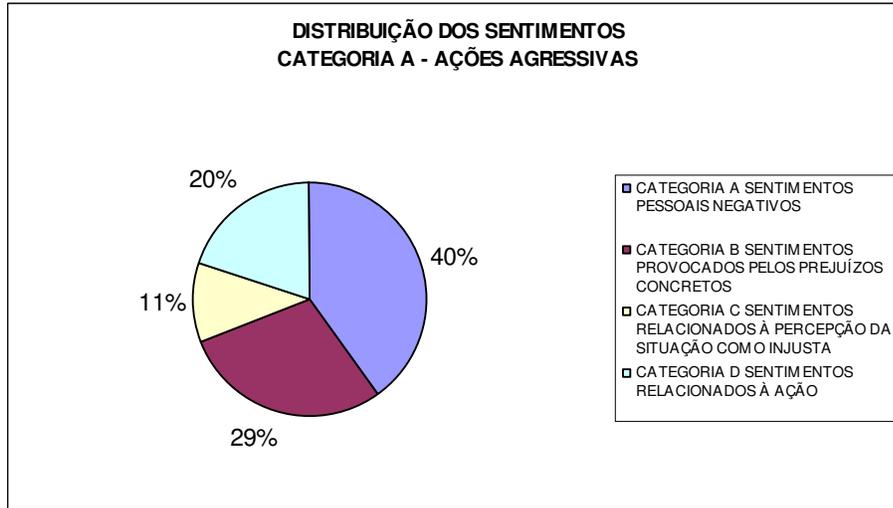
ANEXO 2

TABELAS E GRÁFICOS REFERENTES AO CRUZAMENTO DAS QUESTÕES 1 E 2

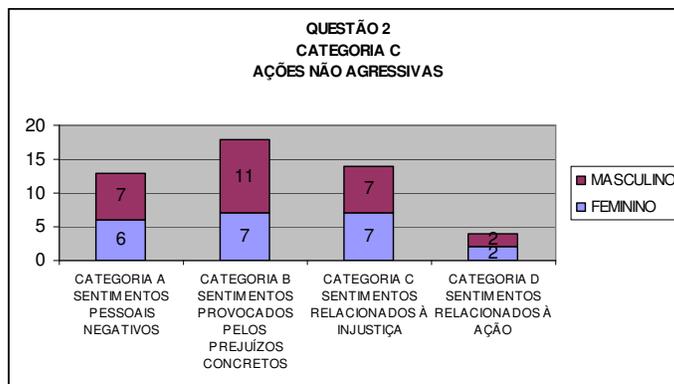
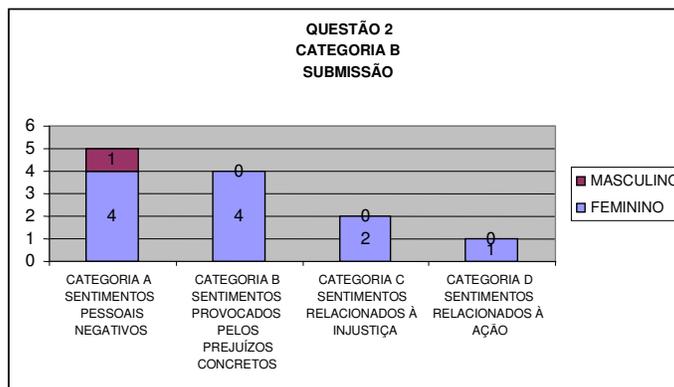
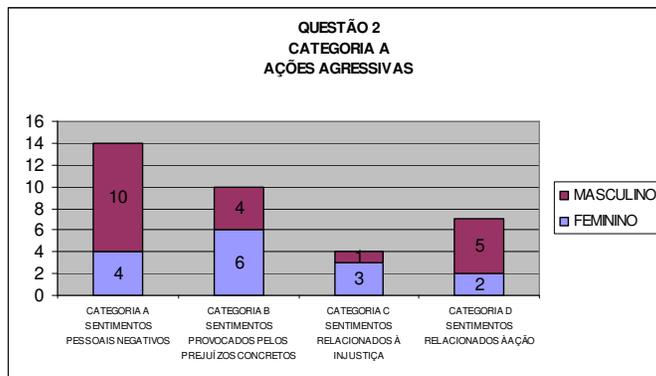
1. Tabela síntese do cruzamento das questões 1 e 2 por categorias

QUESTÃO 1 QUESTÃO 2		CATEGORIA A SENTIMENTOS PESSOAIS NEGATIVOS		CATEGORIA B SENTIMENTOS PROVOCADOS PELOS PREJUÍZOS CONCRETOS		CATEGORIA C SENTIMENTOS RELACIONADOS À INJUSTIÇA		CATEGORIA D SENTIMENTOS RELACIONADOS À AÇÃO		Σ QUESTÃO 1
		NÚMERO DE SUJEITOS	%	NÚMERO DE SUJEITOS	%	NÚMERO DE SUJEITOS	%	NÚMERO DE SUJEITOS	%	
CATEGORIA A AÇÕES AGRESSIVAS	NÚMERO DE SUJEITOS	14	40%	10	29%	4	11%	7	20%	35
			43%		31%		20%		59%	
CATEGORIA B SUBMISSÃO	NÚMERO DE SUJEITOS	5	42%	4	33%	2	17%	1	8%	12
			16%		13%		10%		8%	
CATEGORIA C AÇÕES NÃO AGRESSIVAS	NÚMERO DE SUJEITOS	13	27%	18	36%	14	29%	4	8%	49
			41%		56%		70%		33%	
Σ QUESTÃO 2		35		32		20		12		96

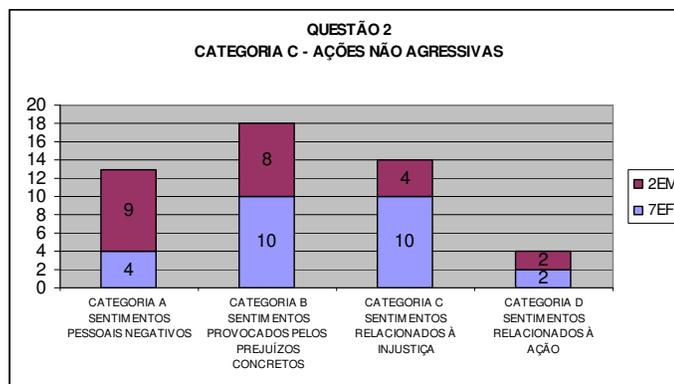
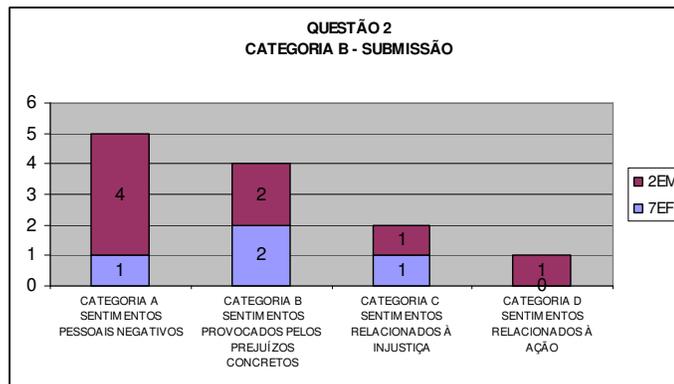
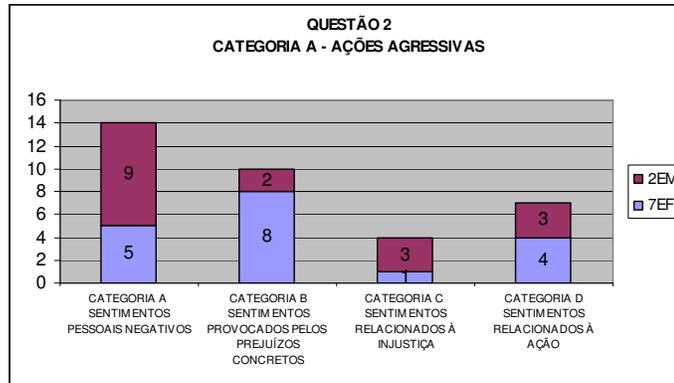
2. Gráficos que mostram distribuição dos sentimentos por categorias



3. Gráficos que mostram distribuição dos sentimentos por categorias sob recorte de Gênero



4. Gráficos que mostram distribuição dos sentimentos por categorias sob recorte de Faixa etária



5. Gráficos que mostram distribuição dos sentimentos por categorias sob recorte de tipo de escola

