



Zelia Vieira de Quevedo Bakargi

A AUSÊNCIA DE EMPATIA
ENTRE AS MENINAS E
O FEMINISMO NA ESCOLA
COMO INSTRUMENTO PARA
A IGUALDADE DE GÊNEROS

Zelia Vieira de Quevedo Bakargi



A AUSÊNCIA DE EMPATIA
ENTRE AS MENINAS E
O FEMINISMO NA ESCOLA
COMO INSTRUMENTO PARA
A IGUALDADE DE GÊNEROS



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

RESOLUÇÃO Nº 145-COED/AGECOM/UFMS,
DE 23 DE SETEMBRO DE 2022

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Ana Rita Coimbra Mota-Castro

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Geraldo Alves Damasceno Junior

Maria Lúgia Rodrigues Macedo

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Bakargi, Zelia Vieira de Quevedo.

A ausência de empatia entre as meninas e o feminismo na escola como instrumento para a igualdade de gêneros [recurso eletrônico] / [autora] Zelia Vieira de Quevedo Bakargi. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.

159 p.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-89995-20-3

1. Feminismo. 2. Feminismo e educação. 3. Empatia. 4. Identidade de gênero na educação. I. Título.

CDD (23) 155.333

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

Zelia Vieira de Quevedo Bakargi

A AUSÊNCIA DE EMPATIA
ENTRE AS MENINAS E
O FEMINISMO NA ESCOLA
COMO INSTRUMENTO PARA
A IGUALDADE DE GÊNEROS

Campo Grande - MS
2022



© da autora:

Zelia Vieira de Quevedo Bakargi

1ª edição: 2022

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-89995-20-3

Versão digital: setembro de 2022



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

“O que é uma mulher? Eu lhes asseguro, eu não sei. Não acredito que vocês saibam. Não acredito que alguém possa saber até que ela tenha se expressado em todas as artes e profissões abertas à habilidade humana.”

Virginia Woolf

Dedico à mulher mais corajosa,
amorosa e generosa que já conheci:

Maria Elma Vieira

Agradeço a Deus, aos meus pais, às minhas filhas e ao meu amado Nilton, por me darem amor, inspiração e força. Agradeço à Prof^a Zaira Lopes pelos ensinamentos e a minha amiga, Prof^a. Dra. Juliana Ipólito, que me apresentou o feminismo. Agradeço ao meu irmão Mário, pelo apoio e por sempre ter fé em mim!

APRESENTAÇÃO

Sou servidora técnico-administrativa, formada em Letras e Psicologia pela UFMS, com mestrado em Psicologia e atualmente cursando o doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação/UFMS.

Foram utilizados nesta obra as leituras os estudos realizados durante a graduação (Letras e Psicologia/UFMS) com a utilização, inclusive, de dados de minha dissertação de mestrado, cursada no Programa de Pós-graduação em Psicologia/UFMS.

Meus estudos no mestrado em psicologia relacionavam-se aos modos com que os conhecimentos sobre papéis de gênero são discutidos nas licenciaturas e como estes futuros professores são formados para lidar com papéis de gênero em situações em que a falta de empatia entre as alunas se transforma em hostilidade ao ponto de gerar episódios de violência entre estas meninas.

Na ocasião, foi possível observar, ao analisar as entrevistas dos acadêmicos de cursos de licenciatura, muitos relatos de experiências de estágio em que estes testemunhavam modos de condução das aulas, que acabavam por restringir as possibilidades de atuação das meninas (e por vezes até dos meninos) e situações em que se observava, já na adolescência, uma crescente falta de cooperação e empatia entre as meninas, situações essas geradas a partir das expectativas de gênero calcadas no modelo patriarcal.

Os relatos revelaram ainda que havia alguns tipos de brincadeiras na pré-escola tomados como “adequados” para elas, restritos ao ideal de feminilidade, graça e delicadeza com vistas a serem aceitas e eleitas pelos padrões e com expectativas de comportamento condizentes com este-reótipos (cores, personagens, etc.), deste modo as profissões cogitadas eram acentuadamente aquelas relacionadas ao cuidado.

Com a gama de possibilidades para o próprio enriquecimento intelectual e conquista de autonomia, ou sem motivação voltada a este aspecto, as disputas que têm como consequência os embates (inclusive físicos) entre as meninas, por espaço e poder, tornava-se uma realidade. Assim, não com características genuínas, mas mimetizando os mecanismos pelos quais os homens/meninos afirmam o poder, a popularidade e tratam seus conflitos, as meninas acabavam por também promover a opressão e a intimidação com atos de confronto e violência.

Diante desse quadro, fiquei me perguntando como se estruturaria a assertividade ou até a agressividade das mulheres (que não necessariamente tem conotação negativa), se direcionada para a atuação em cargos de liderança, no mundo dos negócios ou na política, visto que nossa representatividade ainda apresenta números tão aquém dos desejáveis, por exemplo, nos cargos públicos.

Me questionei por que as mulheres não têm interesse maior pela atuação política se considerarmos que, estatisticamente, os países governados por mulheres têm apresentado desempenho muito satisfatório (especialmente no enfrentamento à pandemia), ou seja, não nos falta competência e assertividade. É possível que nos falte conhecimento e desenvolvimento de habilidades para compreender o nosso tipo de competência e agressividade/ assertividade a fim de atuar e ter êxito em um contexto tão acirrado quanto o contexto da vida política e dos negócios. Não menos hostil e competitiva é a carreira científica, o mundo da academia, onde as mulheres também têm atuado com garra e brilhantismo, mas com grandes percalços e pouco incentivo.

Também me perguntei, ao final da pesquisa, que grande desafio enfrentam os professores que formam as meninas e jovens mulheres, se não tiverem em sua licenciatura a ênfase em uma educação sobre papéis de gênero a fim de superar as restrições impostas a estes papéis. Da mesma forma, é necessário que não reforcem esse cerceamento em lugar de

empoderar as meninas com o treino de habilidades de liderança, com a apresentação e o incentivo de inúmeras possibilidades de carreira, utilizando-se, em conjunto com outros instrumentos, do conhecimento da luta feminista. (certamente aos meninos a gama de possibilidades também pode e deve ser ampliada além dos papéis de gênero, mas isto é tema para outra obra.)

Desmistificando o que o feminismo representa e apresentando as conquistas das quais hoje todas usufruímos (até mesmo aquelas que rejeitam o feminismo), a apresentação breve da história do movimento e da importância que o acolhimento mútuo pode obter como resultado uma maior empatia e compreensão de que cada uma pode trilhar seu caminho, o caminho que escolher quando lhe tiverem sido apresentadas as muitas opções possíveis dentro de sua realidade.

O título “A ausência de empatia entre as meninas: O feminismo na escola como instrumento para a igualdade de gêneros” deve-se ao fato de que, durante minha trajetória, acadêmica e pessoal, mas sobretudo acadêmica, sempre causou inquietação que se promovesse animosidade entre as mulheres, e pior, que fosse considerada natural. O senso comum referenda a máxima de que as mulheres concorrem entre si, ou de os homens são mais unidos e corporativistas, e sempre me perguntei se isso corresponderia à realidade, em caso de verificação científica.

As jovens têm suas opções limitadas e animosidade entre elas é facilitada em parte porque não são ensinadas a valorizar e investir suficientemente em sua autonomia intelectual, financeira e na satisfação profissional, e sim são conduzidas frequentemente a internalizar falácia de que suas iguais são suas concorrentes em essência. O conhecimento sobre o movimento feminista, disseminado pelas redes sociais, tem sido em parte efetivo, mas também leva a ideias como o falacioso “canto da sereia” do feminismo liberal, em que são objetificadas através de uma concepção de liberdade total de performar um determinado pa-

drão de feminilidade, assim como são levadas ao individualismo, perdendo-se a noção de coletividade, abordado pelo feminismo marxista ou pelo feminismo interseccional.

Quando há competição entre as mulheres, há enfraquecimento não apenas da luta pela igualdade de oportunidades/liberdade e contra a violência, mas há, individualmente a diminuição das possibilidades de ascensão e realização profissional e independência financeira, além da inviabilidade de que a sociedade se beneficie das contribuições femininas relevantes para a coletividade.

A história das conquistas do movimento feminista nos garante uma voz hoje da qual ontem não dispúnhamos e a necessidade de novos avanços sobre a igualdade de direitos entre os gêneros deve ter início nas escolas. Deve-se disseminar o conhecimento sobre os papéis de gênero e a igualdade de direitos entre os gêneros de modo a evitar, antes de tudo, que ideias estigmatizadas continuem a dominar o senso comum, acarretando consequências tão danosas.

Espera-se que as instituições que promovem a formação, como universidades e escolas, sejam as primeiras a incentivar, especialmente junto às meninas, sentimentos de apreço pelo conhecimento, compreendendo assim que a ciência pode libertar de concepções retrógradas e promover o desenvolvimento individual e coletivo.

Deste modo, evita-se que haja mulheres rejeitando um movimento que visa conquistar direitos para elas e suas iguais, evita-se o retrocesso com a perda dos direitos já conquistados, o aumento da violência contra mulheres, a falta de acesso igualitário à educação, evita-se que os salários e os postos de trabalho sejam desiguais e, evita-se talvez o aspecto mais lamentável entre todos a ser evitado: que ainda haja mulheres oprimindo mulheres por falta de empatia, conhecimento e conscientização.

RELAÇÕES DE GÊNERO, VIOLÊNCIA E FEMINISMO ONDE A EDUCAÇÃO E SEUS AGENTES ENTRAM NESTA HISTÓRIA?

O fenômeno das situações de violência envolvendo meninas nas escolas têm sido amplamente estudados, e tem se buscado definir as ações cabíveis à equipe escolar e aquelas que extrapolam sua competência. Mesmo que os conteúdos específicos de cada área de conhecimento sejam de suma importância, as relações no ambiente escolar, mesmo não relacionadas diretamente a estes conteúdos, são igualmente relevantes, pois, segundo Vygotsky (1988), a interação social é a fonte de modelos para o desenvolvimento do indivíduo e deve, portanto ser considerada na formação docente em qualquer área.

As relações têm se fragilizado a ponto de gerar embates, especificamente entre pares, evidenciando a necessidade de que os/as professores estejam atentos/as de modo a evitar discursos e posturas discriminatórias/sexistas. Tais posturas por parte dos mestres, mostram-se relevantes na constituição da subjetividade do indivíduo em formação, pois discursos e ações que remetam à igualdade têm eco entre os mais jovens e confirmam que aqueles/as que os/as jovens tomam como referência têm uma influência especial na construção de suas identidades, ou seja, atuam como um modelo de conduta (DÍAZ-AGUADO, 2006).

É fundamental promover o rompimento com concepções naturalizadas de gênero e a possibilidade de compreender como homens e mulheres lidam com a agressividade neste contexto de formação, que é escola. A Educação deve proporcionar uma visão crítica sobre as verdades impostas como absolutas, o que é tão importante quanto possibilitar a apropriação do conhecimento historicamente acumulado (PETRONI; SOUZA, 2009) - tendência da Educação com a qual sempre me identifiquei.

Gerou-se assim meu interesse profissional pela educação, ao ingressar no Curso de Letras, cuja formação me possibilitou o desenvol-

vimento da escrita, atividade com a qual sempre tive afinidade, embora, naquele momento, ainda permanecesse restrita ao cunho literário. Tornei-me professora e contista, mas almejava compreender como a linguagem se associa à consciência humana e ainda não compreendia que a palavra representa um microcosmo da mesma (VYGOTSKI, 1993).

Posteriormente, cursei a Graduação em Psicologia que, afinal, sempre foi o caminho que desejei seguir, mas, ao contrário do idealizado, deparei-me que o conhecimento psicológico não se restringia a mim ou a qualquer indivíduo isoladamente, mas ao meio social no qual se está inserido/a (AGUIAR, 2000). Ao invés de apenas entender a realidade, percebi que era preciso contribuir para um mundo em que houvessem oportunidades, conhecimento e, sobretudo, liberdade para todos/as. Desse modo, os estudos fundamentados na abordagem Histórico Cultural da Psicologia trouxeram-me a compreensão de que somente pela Educação se promoveria o desenvolvimento do sujeito (VYGOTSKY, 1993) e que somente por seu intermédio seria possível eliminar a alienação, que impede o reconhecimento do opressor (SAWAIA, 2009).

No entanto, foi apenas ao iniciar meus estudos para ingressar no Mestrado em Psicologia, que percebi a necessidade de conhecer e pesquisar especificamente sobre a opressão às mulheres, ao identificar que, conforme Tristán apud Gamba (2008, p. 02): “El hombre más oprimido puede oprimir a otro ser, que es su mujer. La mujer es la proletaria del proletario”.

Ao buscar um fenômeno a ser investigado, deparei-me com as brigas entre meninas, constantemente divulgadas pela mídia, e dei-me conta de que as jovens, hoje, adotaram novas posturas de oposição à opressão sofrida, visando adquirir poder e status (NEVES, 2008).

Intrigou-me, no entanto, que agridam suas iguais e, em estudos sobre o feminismo, constatei que um dos pilares desta luta se fragiliza-

va neste contexto: a solidariedade entre as mulheres. Com referência a essa solidariedade, na contemporaneidade, utiliza-se o termo sororidade, oriundo da segunda onda do feminismo, o qual é considerado um “constructo simbólico de uma solidariedade considerada “própria” a relações entre mulheres e a processos identitários feministas” (COSTA, 2009, p. 14). Mas me deparei com vários questionamentos de como e onde atuar, de modo a diminuir a incidência destas agressões e compreender a sua gênese.

Tem se observado que as brigas ocorrem majoritariamente nas escolas e em suas imediações. Questionei-me, então, se o modo como estes embates são conduzidos e apreciados pelos/as professores/as parte de noções embasadas em igualdade de gêneros e, sobretudo, se sua formação lhes permite compreender a complexidade das questões de gênero e violência envolvidas.

Conforme o alicerce teórico adotado, a Psicologia Histórico-cultural, compreendo que a escola não pode isolar-se dos fatos da vida (VIGOTSKY, 1993) e que, portanto, deve propiciar que fenômenos que gritantemente se impõem em sua realidade, sejam discutidos e problematizados junto aos/às alunos/as.

Pode-se ponderar sobre por que as condutas agressivas entre as jovens, divulgadas pela mídia, foram meu ponto de partida, mas, ao questionar a mim mesma, verifiquei que me incomodava a tendência de muitas mulheres desta geração, adeptas ou não do feminismo radical ainda vigente, em confundir empoderamento com a utilização dos mesmos artifícios que as oprimem, como a violência. Assim, as atitudes reativas das mulheres parecem refletir uma expressão do processo de empoderamento (CORTEZ; SOUZA, 2008).

O feminismo, que acredito e defendo, associa-se aos direitos humanos, partindo da igualdade de direitos entre os gêneros e a Educação, que acredito também englobar a igualdade.

Este entendimento é um dos pontos focais para este estudo: compreender, fundamentalmente, que todos e todas possuem elementos que caracterizam a agressividade e que tal processo psíquico contribui para a constituição de nossa subjetividade (MINAYO, 2009, p. 23). Ainda, segundo Minayo (2009, p. 23), a agressividade “constitui-se como elemento protetor que possibilita a construção do espaço interior do indivíduo, promovendo a diferenciação entre o EU e o OUTRO” e, desta forma, o que tem se mostrado danoso é a transformação da agressividade em violência, neste caso, pelas meninas.

Pouca ou nenhuma iniciativa nos currículos avança no sentido de ofertar às meninas ou aos meninos alternativas de reconhecimento social ou discussões sobre a constituição das masculinidades e feminilidades (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). Neste contexto de constituição da subjetividade dos jovens e crianças, a Educação deve contribuir para que discordâncias sejam sanadas, mais “na ordem do diálogo e da troca simbólica do que na ordem da força física, de modo a regulá-los, portanto, por meio da palavra, e não da violência” (CHARLOT apud ABRAMOVAY E CUNHA, 2008, p. 16).

A promoção de relações cujo objetivo é superar e dominar o outro, vistas as formas antagônicas com que homens e mulheres são educados, tem impossibilitado uma aproximação. Whitaker, em sua obra “Homens e mulheres - O mito da desigualdade”, publicada em 1988, já discutia as formas essenciais como são construídas identidades e relações que nos induzem ao embate desde a mais tenra infância, onde a mulher é sufocada e desvalorizada, e o homem tem suas emoções e sensibilidade reprimidas. Para esta autora, a escola não está inocente, pois os mestres têm reproduzido, constantemente, modelos tradicionais de comportamento sexista, cujos condicionantes devem ser destruídos, ainda que se prevejam grandes dificuldades nesta empreitada.

Um exemplo de que, mesmo na academia, persistem concepções sexistas e homofóbicas por parte de alguns educadores, ficou evidenciada

do, quando um professor da UFMS, em 2013, manifestou seu preconceito e inabilidade em discutir questões desta natureza em postagens agressivas feitas numa rede social, nas quais relatava, em palavras de baixo calão, sua opinião sobre alunos/as homossexuais, segundo ele, oriundos/as de cursos de “gente colorida”, defendendo o fechamento de tais cursos e seguindo na contramão do que se espera de um/a educador/a.

Portanto, é fundamental a reformulação de padrões equivocados e o rompimento com preceitos, segundo os quais se estabelecem relações de opressão e concepções sobre a agressividade como algo a ser eliminado, e não gerido. A expectativa de que isso ocorra é depositada no período da formação, pois se constata que somente com uma formação plena se pode “propiciar novas formas de expressão dessa violência, formas estas que sejam construtivas.” (GISI, 2008, p. 1.1519).

Investigar as representações sociais dos/as acadêmicos/as de licenciatura sobre a violência entre meninas no ambiente escolar justifica-se pela necessidade de conhecer quais são os aspectos da realidade, considerados na formação dos/as educadores(as), e se estes(as) compreendem a relevância de suas práxis em contextos de tensões, no tocante ao gênero e especialmente se foram sensibilizados para a necessidade de contribuir para o empoderamento genuíno das meninas e mulheres, que evoca a empatia entre elas.

SUMÁRIO

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A VIOLÊNCIA

NAS ESCOLAS:.....19

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E GÊNERO.....19

1.1.1 Enfrentamento da violência nas escolas.....21

1.1.2 Limites das ações educativas no enfrentamento/contenção da violência22

1.1.3 Violência simbólica e representações sociais da violência.....25

1.1.4 Relações na escola e a violência nas escolas26

1.1.5 Violência nas escolas como reflexo da violência estrutural.....28

1.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR E O PROCESSO

DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA.....29

1.2.1 O fazer do professor perante as violências nas escolas.....32

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS DIRECIONAMENTOS.....34

1.3.1 DCN Biologia36

1.3.2 DCN de Educação Física.....37

1.3.3 DCN Pedagogia38

1.3.4 DCN Matemática39

2 GÊNERO E VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO

DOCENTE E NAS ESCOLAS..... 41

2.1 AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E AS VIOLÊNCIAS EXTERNAS A ELA:

HÁ RELAÇÕES?.....46

2.1.2 Violência entre meninas.....50

2.1.3 Quem tem medo de discutir gênero nas escolas?.....56

3.1.4 Gênero e desigualdades.....59

2.1.5 A luta pelos direitos das mulheres hoje: avanços e equívocos60

2.1.6 O feminismo ontem e hoje.....61

2.1.7 Gênero uma categoria de análise complexa e marginalizada.....65

2.1.8 A construção de masculinidades e feminilidades, a juventude e a escola67

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	71
3.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	76
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	77
3.4 DISCURSOS DA LICENCIATURA	78
3.5 ALGUNS PROCEDIMENTOS	84
3.6 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES	85
3.7 FREQUÊNCIA DE TEMAS	87
3.8 EIXO TEMÁTICO FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	87
3.8.1 Eixo temático II violência nas escolas.....	88
3.8.2 Eixo temático III gênero.....	89
3.8.3 Eixo temático IV causas e enfrentamento da violência.....	90
3.9 MARCAS DISCURSIVAS	92
3.9.1 Categoria: Sentimentos quanto à profissão.....	92
3.9.2 Sentidos e significados.....	93
3.9.3. Categoria violência nas escolas.....	101
3.9.4 Discussão dos sentidos e significados	103
3.9.4. Categoria Abordagem do tema violência durante a formação	112
3.9.5 Categoria Gênero	117
3.9.6. Categoria Comportamentos considerados próprios de meninas ou meninos	117
3.9.7.Categoria Figuras femininas preponderantes	125
3.9.8 Categoria: Abordagem do tema gênero na formação	129
3.9.9 Categoria Causas e formas de enfrentamento da violência.....	133
REFLEXÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	147

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS:

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E GÊNERO

Durante a realização do levantamento das produções científicas brasileiras, com o intuito de verificar como os trabalhos científicos abordam a questão violência nas escolas articuladas às relações de gênero, ficou evidente que não existe a percepção da necessidade das discussões sobre violência nas escolas, sob o recorte das relações de gênero ou igualdade de direitos entre gêneros nas escolas, ou antes, na formação de professores.

Os trabalhos encontrados relataram que os docentes e as equipes escolares em geral, assim como a comunidade local, reagem com indiferença a esses casos, buscando evitar o envolvimento sempre que possível, ou repudiando tais atitudes, demonstrando aversão pelas/os envolvidas/os nas brigas (como delinquentes). Segundo Kodato (2004):

[...] pode-se afirmar que se encontra em curso no imaginário escolar, um processo de criminalização de episódios de indisciplina, ocorrendo frequentes associações entre conduta reativa infanto-juvenil e delinquência, como ameaça de agressão violenta à integridade física ou moral. A impotência no desempenho do papel de ensinar e educar amplia a percepção de risco de agressão, dificultando a comunicação e disseminando a percepção do espaço público escolar como campo de embates diretos e simbólicos. A representação da violência como fenômeno exterior à dinâmica escolar desobriga o professor de seu papel preventivo e mediador. O individualismo impede a percepção coletiva da função social e a representação da catástrofe como possibilidade de sua superação (KODATO, 2004, p. 02).

Quanto à sensação de impotência, no tocante à possibilidade de educar conforme as expectativas, também é perceptível a suscetibilidade de todos à violência imposta pelo sistema. No levantamento realizado, foi possível verificar por meio dos relatos apresentados nos estudos, que futuros/as profissionais relatam sensações de vulnerabilidade e insegurança, não apenas pela probabilidade de ser alvo da violência, mas porque delas/es se espera que tenham conhecimento e habilidade para lidar com eventos de incivilidade, indisciplina, *bullying* e outras manifestações de agressividade.

Ainda que os licenciandos dominem o conteúdo a ser ministrado, as experiências que vivenciarão irão além do conhecimento teórico sobre determinada área do conhecimento, como destaca Royer (2002, p. 252): “Sejamos claros: a capacidade de ensinar a ler, escrever e fazer operações matemáticas não é mais suficiente para educar os jovens que hoje frequentam nossas salas de aula”.

Não se subestima a importância de conhecer a gênese deste fenômeno, mas a gravidade dos fatos exige a mobilização da sociedade (ou das pessoas), intensificando discussões na formação o mais breve possível, preferencialmente, desde os primeiros anos dos cursos de Licenciatura. Para Carvalho (2010, p. 32), “[...] nosso conhecimento sobre as raízes da violência entre os jovens é relativamente bom. O que é urgente é intervir: formar melhor nossos educadores para evitar a violência na escola e lidar melhor com ela”.

Sendo assim, em seguida, serão discutidas as possibilidades apontadas pelos educadores como vias de enfrentamento do fenômeno da violência nas escolas.

Desta forma, será possível compreender as medidas que têm sido utilizadas, as incertezas diante destas e os impasses que a violência suscita nos professores. Neste aspecto, também serão discutidos os li-

mites da ação educativa, ou seja, até onde cabe ao professor interferir, destacando a importância do constante estudo e atualização sobre o que se produz quanto à temática. Além disso, também será tratado o viés de gênero nos casos de violência ocorrida na escola, quando e se esta perspectiva é contemplada.

1.1.1 Enfrentamento da violência nas escolas

Quando as propostas de enfrentamento à violência no ambiente escolar são debatidas, a violência deverá ser concebida como recurso inadmissível em qualquer esfera, inclusive na vida familiar. A percepção da violência como algo aceitável socialmente, quando tais atos são emitidos por autoridades como os pais, ficou clara em alguns trabalhos como Almeida et al. (2006), encontrado em neste levantamento:

Os resultados apontam contradições e ambivalências entre os sentimentos e as atitudes dos professores em relação ao fenômeno. Indicam, ainda, que a representação social da violência intrafamiliar, para grande parte dos sujeitos, ainda passa pela consideração do poder da autoridade paterna/familiar, que dá direito aos pais de educar seus filhos como melhor lhes convier, indicando a necessidade da capacitação de professores, no âmbito da formação inicial e continuada, para lidar adequadamente com a problemática da violência intrafamiliar, no cotidiano escolar (ALMEIDA et al., 2006, p. 01).

A noção de disciplina é ampla e válida, mas esta não pode ser sinônima de punição corporal, ainda que muitos tenham vivenciado épocas cuja noção de disciplinar incluía sim o direito paterno de utilizar o castigo físico, e por isso haja quem atribua os males da juventude atual ao fato de que tal recurso seja hoje repreensível, inclusive sendo impedido legalmente, conforme legislação a Lei n.º 8069/1990,

conhecida como Lei da Palmada, no artigo 18-A, incluído pela Lei n.º 13.010/2014 (BRASIL, 2015).

A ação de desenvolver a disciplina de uma criança envolve orientá-la para que ela desenvolva o autocontrole, definir limites e oferecer um conjunto de comportamentos adequados dos quais ela possa lançar mão em situações limite, assim como corrigir atitudes consideradas inadequadas naquele meio. Também é possível, pela disciplina, segundo Dobrianky (2004):

[...] encorajar a criança, ajudá-la a desenvolver a sua autoestima e sua autonomia, ou seja, prepará-la para enfrentar o mundo sem que precise emitir comportamentos simplesmente para evitar as punições e aprender que a coerção é uma solução inaceitável para a resolução de problemas. A questão da punição, como estratégia disciplinar, ultrapassa o conhecimento da ciência e chega à ética (DOBRIANKYJ, 2004, p. 235).

Assim, infere-se que as noções de limites e disciplina não são nocivos à criança, mas que o modo como serão conduzidos determinarão curso daquela ação educativa, assim como é preciso haver sensibilidade quanto aos alcances da atuação dos agentes escolares quanto a comportamentos violentos.

1.1.2 Limites das ações educativas no enfrentamento/contenção da violência

A escola e seus agentes têm muitas possibilidades na trajetória pela compreensão e pelos redirecionamentos dos impulsos de violência manifestados por nossos jovens, mas certamente não poderão, isoladamente, lidar com esta realidade, como únicos salvadores. Neste sentido, uma das temáticas encontradas aqui tratou dos limites da ação

educativa, mesmo em casos em que a formação docente contemplou a violência nas escolas a contento, conforme Pereira e Gioia (2010, p. 01): “Uma intervenção, como a proposta, pôde alterar o comportamento do professor de consequenciar adequadamente o comportamento de seu aluno, mas o relato do que ocorreu em sala de aula, continuou o mesmo, após a preparação do docente”.

O aspecto que a princípio se pretendia discutir associando a temática de gênero à violência nas escolas, surge timidamente no tema que revelou a necessidade das discussões de gênero, violência doméstica e cidadania, manifesta pelos educadores, conforme trecho do resumo Stromquist (2007):

Numa perspectiva feminista, a autora enfatiza que é necessário que a qualidade ultrapasse a questão do acesso e inclua o tratamento igualitário de meninas e meninos na sala de aula, bem como um conteúdo curricular que despolarize o conhecimento das identidades de gênero que afetam o cotidiano das pessoas, tais como Educação sexual, violência doméstica e cidadania (STROMQUIST, 2007, p. 01).

Na temática que trata dos limites das ações educativas, foi possível identificar que o ponto de partida foram as políticas públicas em Educação que trazem o foco das relações de gênero. Tais instrumentos se configuram como fundamentais para que a instituição de referências para as ações na rotina escolar, considerando que a escola é uma das instituições que envolve a construção de identidades de gênero.

Para ilustrar essa questão tem-se o projeto Educação para a igualdade de gênero, elaborado pela Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, que propõe ações para a discussão de gênero a partir das relações de poder que se formam em sociedade, embasadas nas concepções naturalizadas em torno das masculinidades e feminilidades. O projeto chama atenção para a realidade em que se vive hoje, a velo-

cidade de suas transformações, e diante disso faz o alerta sobre o dever da escola de discutir determinados temas como as desigualdades de gênero e a diversidade sexual, já assinalados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os cursos de Graduação.

As discussões são essenciais e partem da necessidade de definições desses conceitos, e, especificamente quanto à violência, existe grande dificuldade de definição e compreensão deste fenômeno, o que é essencial para a construção de intervenções, segundo Abramovay e Castro (2006):

[...] a pluralidade de abordagens contribui para que não exista um consenso em relação ao que se define como violência. [...] Referem-se ao respeito à integridade física do indivíduo; a igualdade perante a lei; à liberdade de pensamento e convicção; ao direito de não estar sujeito à vontade de outrem; aos direitos coletivos (associações, cooperativas, etc.), sociais (saúde, educação, lazer), aos direitos nas relações privadas e aos direitos às diferenças referentes às categorias de gênero, de geração, de etnia/raça, de opção política (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 15).

Não é fácil identificar os múltiplos modos com que a violência se manifesta, e isso a torna ainda mais perigosa, pois muito do que não se percebe enquanto manifestação de violência passa incólume, mas causa danos e tende persistir por mais tempo. No tocante às formas de violência pouco reconhecidas como tal, a identificação e o reconhecimento compõe também as formas de enfrentamento, como a violência simbólica.

1.1.3 Violência simbólica e representações sociais da violência

Outra temática encontrada no levantamento realizado tratou da crença de maior incidência de violência simbólica, em relação aos demais tipos de violências. Essa categoria de violência, cujo conceito foi criado por Pierre Bourdieu, descreve a forma como a classe dominante economicamente inflige sua cultura aos que estão submissos a ele.

Bourdieu (2002), define que, sendo o sistema simbólico uma construção social, é necessária sua manutenção para que esta cultura permaneça em condição privilegiada de dominadora. Isto só pode ocorrer através de uma forma de imposição legitimada e velada, o que faz com que se reproduzam as relações de trabalho. Não existe uma reação daquele que é dominado, pois este não toma consciência de sua condição. Podem-se supor aqui as representações sociais que concebem a cultura das classes sociais como aquelas a serem assimiladas, pois mais valoradas e inquestionáveis.

Neste sentido, toma-se como fundamento as representações sociais, conforme Moscovici (2003) que em sua teoria as define como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo, e em segundo lugar possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

As representações sociais geradas no contexto das experiências vividas pelas pessoas se referiram às causas ou medidas de contenção, ao enfrentamento através da busca de um único culpado, à exclusão do agressor como a solução dos problemas, crença de que os atos violentos

estão invariavelmente relacionados a um lar violento e não inclusão da escola no processo de produção da violência, conforme Da Silva Lobato (2007).

Os estudos no âmbito das representações sociais, no entanto, indicam que estas podem ser modificadas. As mudanças de RS são desencadeadas por ações combinadas em vários ambientes sociais, pois, conforme Lopes (2009, p. 223): “não há representação que não mude, não existe significado que não seja alterado, visto que os seres humanos estão em constante transformação.”

1.1.4 Relações na escola e a violência nas escolas

Outro aspecto do levantamento também apontou os sentimentos gerados durante formação profissional, quando esta não proporcionou discussões suficientes sobre a questão da violência, ou os sentimentos de inadequação à profissão, pelos muitos desafios inerentes às relações envolvidas, a sensação de potência exacerbada, pois acredita-se ser o professor maior responsável pela superação dos percalços na rotina escolar, ou sensação de impotência, frustração ou distanciamento (alienação), conforme Bizerra (2012):

Os resultados apontam primeiro para avanços e retrocessos legais quanto à normalização dos cursos de formação; segundo indicam uma representação centrada no problema de disciplina, causador da violência e não aprendizagem, o que isenta o professor de buscar conhecimentos para a melhoria do ensino;[...] (BIZERRA, 2012, p. 01).

Ou ainda, em Silva e Castro (2003, p. 02), ao asseverarem que: “A confiança das relações interpessoais está comprometida. A comunidade acadêmica põe em dúvida o caráter das outras pessoas. Os profes-

sores não gostam dos alunos nem das aulas. Os estudantes não gostam da escola e dos colegas”.

Uma tendência para superar tais dificuldades de relacionamento ocorridas na escola é a gestão democrática, conforme Pedroza (2012), que se baseia na ideia de uma escola para todos garantindo o acesso e a permanência do aluno, e , obviamente, a qualidade na Educação. Para atingir tal objetivo, faz-se necessária a construção de um projeto político-pedagógico que busque essencialmente a superação das contradições da sociedade, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência social ampla, numa perspectiva mais humanista e com uma compreensão de que as relações entre os homens estão em constante mutação.

Diante disso, é importante ressaltar as muitas alternativas pedagógicas que se têm buscado, contemplando propostas como a cultura da paz, a instauração e a disciplina no cumprimento das normas. Segundo Martins (2005):

No que se refere à atuação dos professores frente aos atos de violência, houve maior ênfase ao diálogo individualmente, com agressor e agredido, ou em atividades grupais, como em reuniões com professores e com pais; tais ações mais frequentemente têm os alunos como alvo (MARTINS, 2005, p. 02).

Aqui se destaca o pensamento de Vygotsky (apud PAES, 2006, p. 17), que nos traz a necessidade de converter um reflexo agressivo de ordem inferior “em uma ação concreta de ordem superior, criativa e socialmente conectada a interesses da classe revolucionária”. Para este autor, qualquer aspecto do homem pode ser modificado pela Educação a partir de condições adequadas e desde que inconsciente individual seja envolvido como integrante da realidade histórica e material da humanidade.

1.1.5 Violência nas escolas como reflexo da violência estrutural

Encontrou-se em algumas pesquisas uma perspectiva mais crítica e ampla, através da temática que revelou o desejo dos docentes e licenciandos de conhecer integralmente o fenômeno da violência, pelo estudo de teorias como a histórico-cultural, conforme Severo (2012, p. 01):

A violência que se evidencia na escola constitui-se em reflexo da violência estrutural, possuindo raízes complexas que extrapolam o âmbito pedagógico. O contexto escolar convive com as contradições postas nas relações da sociedade capitalista, a qual não assegura condições para a classe trabalhadora viver dignamente, nem propõe alternativas eficientes para superar tal realidade

Desta forma, verificou-se que os educadores, cujo desejo é compreender a totalidade do fenômeno da violência, virão a percebê-la também nas especificidades, e poderão desconstruir a concepção naturalizada segundo a qual os indivíduos nascem violentos e poderão perceber seus determinantes e a Educação escolar como algo que ocorre sob condições Histórico-Culturais próprias aos seus respectivos meios culturais e geográficos e, principalmente, sob os aspectos econômicos daquela comunidade onde está inserida.

Quando se propôs então a pesquisar trabalhos que apenas se referissem à abordagem da violência nas escolas na formação do docente, infelizmente teve-se a confirmação de que ainda há muito a trilhar neste caminho, e que os futuros educadores sentem-se inseguros e ansiosos por maiores discussões em seu processo formativo, não apenas no tocante à violência, mas também quanto aos aspectos gênero, Educação sexual, etc. Desta forma, além de não encontrar trabalhos relacionando violência nas escolas e gênero, notou-se que os próprios professores e licenciandos não reivindicam discussões sobre esta relação, e que, pior, não a percebem para reivindicá-la.

As ações educativas relatadas para o enfrentamento da violência nas escolas são fruto de debates desde o nível macro, por parte das políticas públicas, até as iniciativas que nascem de realidades peculiares a cada escola, e normalmente têm resultados, mas talvez a maioria tenha apenas efeitos paliativos vista a dimensão do fenômeno, no que se refere ao contexto social, histórico e econômico.

Muitas são as representações sociais sobre a violência nas escolas a serem percebidas, desconstruídas e que, menos inofensivas do que parecem, devem também ser mais pesquisadas e estudadas.

1.2 As representações sociais do professor e o processo da tomada de consciência

Ao analisar as representações sociais dos licenciandos pressupõe-se que estas são passíveis de se reconfigurar, demonstrando sua dinamicidade, visto que, ao se apropriarem de novos conhecimentos e conforme mudanças no ambiente e dos grupos aos quais pertencem, as representações destes indivíduos sofrerão continuamente processos de objetivação e ancoragem, também durante o processo de aprendizagem formal.

Assim, destaca-se a percepção das RS (como nos referiremos a partir de agora às representações sociais) enquanto objeto de estudo que possibilita o conhecimento de uma realidade social específica, de um grupo específico em um momento específico, e cujos estudos viabilizarão ações transformadoras no processo educativo, conforme Alexandre (2000, p.15):

Minayo enfatiza a importância das representações sociais na pesquisa em Ciências Sociais, já que elas são produto das ideias das filosofias da época, das elites e das massas, englobando ideologias, contradi-

ções e conflitos, numa conformação peculiar a cada grupo ou classe social. Assim, o estudo das representações sociais contribui para um melhor conhecimento do social, que pode ser utilizado em ações político- pedagógicas voltadas para a transformação.

Destarte, mesmo com plenas condições de realizar sua prática no tocante à formação e, mesmo motivado a promover tais transformações, o professor não poderá analisar e atuar isoladamente sobre as violências que circulam e entremeiam no ambiente escolar. Da mesma forma não se pode responsabilizar exclusivamente a família ou os docentes por tais fenômenos, pois, segundo Pescarolo e Moraes (2016, p. 2):

Evidentemente, o professor não pode ser culpabilizado por todas essas situações, pois hoje há muitos problemas que assolam a Educação que são estruturais, que estão relacionados às péssimas condições de trabalho, à precariedade da Educação em todos os níveis, à crise da função da escola, à formação deficitária nas Licenciaturas e à perda de prestígio da carreira do magistério. Todos esses problemas fragilizam os professores e dificultam o desenvolvimento de estratégias verdadeiramente educativas nas relações com os alunos, que demandam uma capacidade subjetiva ímpar àquele que se propõe a educá-los.

Assim, cabe enfatizar que não se atribui integralmente ao professor ou à escola a superação total da alienação social, pois seria um equívoco supor que a Educação escolar tenha o poder de superar essa alienação visto que se trata, segundo Paes (2006), de um processo objetivo-social enraizado nas relações de produção.

No entanto, entende-se que cabem à Educação escolar alguns processos bastante relevantes na luta pela transformação das relações sociais, os quais se referem, ao “papel de

conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetividades genéricas para-si” (PAES, 2006, p. 40-41).

Considerando a proposta de Paes (2006, p.40) é possível apontar que educar para a cidadania e para relações mais cooperativas, terá como consequência a instauração de uma sociedade mais crítica, a formação de indivíduos conhecedores das leis e da lógica que as envolvem, de seus deveres e direitos. Formar pessoas mais éticas e fraternais e, até por isso, mais contestadoras quanto às desigualdades, inclusive as de gênero.

O fazer docente deverá direcionar-se para uma Educação que viabilize àqueles indivíduos serem educados criticamente, percebendo a realidade social como um apanhado entranhado em contradições e ideologias constituindo um todo social. Este objetivo não poderá se concretizar sem que todos os participantes estejam envolvidos e conscientes de que o indivíduo concreto é fruto de suas relações e vínculos e que a complexidade destas relações foge muitas vezes do que julgamos como aparentemente óbvio e previsível.

Desta forma, não se pretende estabelecer a existência de um perfil a partir do qual se definam as características da/o aluna/o que se envolve em casos de agressão e/ou bullying (faixa etária, classe social, raça, etc.), tampouco saber ao certo quais configurações específicas de família ou quais outras influências favorecem tais comportamentos.

Além disso, é sabido que em nossa cultura o estado não consegue exercer um controle direto sobre os modos de educar na intimidade de um lar se estiverem resguardados os direitos humanos (sobretudo da criança), e mesmo em casos de comportamentos inadequados em ambiente privado, como agressões e abusos, muitos não são levados às autoridades, pois as vítimas são os elos mais frágeis da relação (mulheres e crianças) e dentre as violências que sofrem está a imposição do

silêncio. Em Lopes (2009, p.170) pode-se observar que quando questionadas, mulheres vítimas de violência “argumentaram que se sentiam imobilizadas devido ao sentimento de medo ou por receio de buscar ajuda e serem vistas como as próprias culpadas”.

Visto que não se pode (nem se pretende) atuar nos lares, ferindo o direito à liberdade/privacidade, ainda que se vise impedir atos de violência, o ambiente mais apropriado para as reflexões e ações sobre prevenção e enfrentamento à violência e/de gênero é o ambiente escolar que, enquanto fruto de políticas públicas, deve atender às demandas populares.

1.2.1 O fazer do professor perante as violências nas escolas

Em decorrência de alguma experiência docente, e dos fatos aos quais se teve conhecimento ao pesquisar e ouvir depoimentos informais, esta pesquisadora reporta-se aos estudos de Vygotsky (2003, p.296), para refletir sobre o papel de mediador do professor não mais visto com aquele que deposita conhecimentos, mas enquanto organizador do ambiente social, ou seja, aquele que além ter clareza de suas atribuições, possui metas e objetivos baseados nas normas vigentes, não perdendo de vista em nenhum momento para quem está ensinando, seu aluno real e suas demandas conforme a situação concreta que ele irá, em certa instância, conduzir.

A formação docente deverá contemplar as Diretrizes (DCN), assim como evitar as ciladas, das quais, Silva (2005, p. 400) adverte quando trata da formação inicial de professores/as quando esta se mostra insuficiente diante das demandas da contemporaneidade, pois, conforme a autora:

Não tenho dúvidas em afirmar que o melhor mecanismo para desarmar essas ciladas é a defesa da profissio-

nalização dos professores, mediante a construção de cursos de Licenciatura que igualmente valorizem o domínio de conhecimento e a formação educacional dos professores, sob pena de perpetuarmos demandas de formação continuada para preencher lacunas de uma formação inicial insuficiente e precária.

As demandas com as quais o/a professor/professora pode se deparar nem sempre serão supridas por sua formação inicial, cujos formatos não permitem suficiente aprofundamento. Se meninas (ou meninos) estão digladiando-se, cabe também à escola como um todo, e principalmente ao/à professor/a, estar apto/a manifestar-se diante de toda a comunidade instituindo assim uma postura firme em defesa do respeito à vida e à dignidade, possibilitando a ampliação de seus horizontes e perspectivas para além das questões prosaicas que os têm levado a abreviarem prematura e irrefletidamente suas vidas.

Acima de tudo acredita-se que toda formação do professor deva sensibilizá-lo para a realização de um ofício que pressupõe envolvimento, dessa forma, são necessárias normas que padronizem condutas e saberes esperados dos profissionais que se deseja formar. Assim, salvas as especificidades de cada curso, supõe-se com base em quais parâmetros será conduzida a formação a fim de que este profissional seja capaz de realizar o que lhe é proposto da maneira mais eficiente e humana, tendo assimilado uma determinada gama de conhecimentos a serem ministrados.

Muito além de conduzir o processo educativo quanto à aquisição de saberes e práticas, o (futuro) professor deverá ser capaz de relacionar-se e de lidar com uma determinada realidade escolar que se refere a múltiplos aspectos políticos, infra-estruturais e humanos.

Faz-se necessário então que, de um lado, exploremos a legislação vigente a fim de estabelecer quais preceitos são considerados como

um referencial, e de outro lado, como a formação tem se concretizado em sua tentativa de aproximação com essas diretrizes. No próximo capítulo será apresentada a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura de onde os acadêmicos/as, participantes da presente investigação, se originam.

1.3 A formação de professores: alguns direcionamentos

Com vistas a embasar o trabalho do educador, as Diretrizes Curriculares Nacionais trazem algumas referências quanto às competências e aos conteúdos a serem desenvolvidos, assim como em relação ao profissional que se pretende formar. Sendo assim, quando se investiga o modo como determinada temática é abordada em cursos de formação é primordial que se tome conhecimento das bases e direcionamentos legais existentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais surgiram em oposição à delimitação de mínimos curriculares estabelecidos durante o Estado Autoritário, visando estabelecer uma base para a definição dos currículos e de seus conteúdos. As diretrizes para a formação de professores e os critérios para a organização da matriz curricular dos cursos e são regulamentadas pelas nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, dispensando às instituições de ensino superior autonomia para definir seus destinos no que se refere aos resultados educacionais relativos à preparação de futuros professores.

Historicamente, contextualiza-se a efetivação da Constituição Federal de 1988, com a instituição do Estado Democrático de Direito como o momento propício para criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, assim como a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996.

Os princípios da LDB tinham por objetivo assegurar às instituições universitárias autonomia para a realização de reformas curriculares, de acordo com sua realidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais vinham propor que a preparação para a atuação profissional ancorada em pressupostos instrumental-tecnicistas, predominante nas décadas de 1970 e 1980, fosse substituída pela preparação prática. Esta conjuntura antes descrita corrobora com uma concepção de escola dedicada à construção de uma cidadania consciente com possibilidade de criar e atuar, proporcionando aos alunos as bases não só intelectuais e culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso, mas também aquelas advindas de um conhecimento sobre o trabalho e suas relações sociais que os ajude em sua incorporação na vida produtiva e política do país.

Reforça-se, portanto, a concepção de professor/a como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos/as alunos/as, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural, conforme o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001, p.422) O professor tem uma tarefa primordial de questionar o mundo, levando seus estudantes a refletir sobre os temas mais importantes da sociedade em que vive [...], pois “É importante considerar se [...] os cursos que formam os futuros professores propiciam e desenvolvem, ao longo das atividades de Graduação, reflexões sobre a realidade social brasileira

Destaca-se também (BRASIL, 2001, p.425), a importância de uma formação abrangente e que esta vá além do conteúdo específico da disciplina defendendo-se que:

A formação docente deve estar voltada não apenas ao conhecimento a respeito do conteúdo da área ou aos métodos mais eficazes de ensino, mas também à formação de “bons pensadores”, isto é, sujeitos capa-

zes de transformar o aprendizado nas várias disciplinas em ações transformadoras.

Para tanto verificaremos o modo como as Diretrizes Curriculares Nacionais de alguns cursos, que a partir de agora chamaremos de DCNs, contemplam tais saberes tornando estas práticas realizáveis. Estes cursos são os escolhidos para selecionar os participantes desta pesquisa. Cada um representa uma grande área entre as Ciências Biológicas, as Ciências Exatas e as Ciências Humanas.

1.3.1 DCN Biologia

As competências e habilidades que se espera desenvolver nos cursos de Biologia, segundo as DCNs deverão, conforme o item 2:

- a) Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
- b) Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência;

E ainda, sobre as possibilidades de atuação, ainda no item 2:

- i) Utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente;

Ao ser abordada a questão de gênero, por exemplo, o esclarecimento direcionado à esses/as futuros docentes, poderá desmistificar

o argumento da condição naturalizada da mulher enquanto cuidadora e frágil, e do homem enquanto provedor e agressivo, e poderão ser discutidas as relações entre aspectos biológicos e sociais e sua evolução, onde um sempre influencia o outro e determina comportamento aceitáveis ou não socialmente.

1.3.2 DCN de Educação Física

O profissional de Educação Física, deverá dominar não só os conhecimentos necessários para sua atuação, mas também “[...]compreender as questões e as situações- problema envolvidas no seu trabalho, identificando-as e resolvendo-as”, pois:

As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas. (BRASIL, 2001, p. 30)

No aspecto das competências a serem desenvolvidas, percebe-se a preocupação deste curso em desenvolver uma práxis que suplante o imediatismo e contemple uma prática emancipatória:

[...]Sendo assim, a visão de competência deve ser compreendida além da dimensões do fazer, do saber fazer ou do saber intervir. O pressuposto dessas diretrizes identifica-se com uma concepção de currículo compreendido como processo de formação da competência humana histórica. Sendo assim, competência é, sobretudo, a condição de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador de perspectiva emancipadora. (BRASIL, 2001, p. 30)

Ainda no Artigo 6º, sobre as aptidões do educador físico têm destaque enfoques fundamentais para o exercício profissional comprometido com a realidade social onde “As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.”

1.3.3 DCN Pedagogia

O curso de Pedagogia visa habilitar profissionais para atuar na docência da Educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como preparar o/a profissional de pedagogia para o planejamento, coordenação, execução e avaliação de processos educativos, produzindo e aplicando também o conhecimento científico-tecnológico. Esse/a profissional estará também habilitado para atuar na gestão escolar, entre outras possibilidades de atuação. Para tanto, na “[...]formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, Educação para e na cidadania. (Artigo 4o DCN do Curso de Pedagogia).

Não são preteridas as ações que identifiquem e atuem sobre a realidade quando esta representar ou reproduzir relações de poder desiguais ou na promoção de iniciativas fortalecedoras de identidades. Sendo assim, o/a egresso/a do curso de Pedagogia, conforme o Artigo 5º, deverá ser competente para:

demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

No tocante à mobilizar o licenciado em Pedagogia com vistas aos ideais da democracia, PARECER CNE/CP nº 3/2006, p.16:

Enfatiza-se a premência de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária.

Por fim, ainda que a realidade nacional das escolas, sobretudo as públicas, careça de um olhar mais atento e medidas urgentes (vista a distância entre os parâmetros na formação do profissional e a cotidiano escolar nos dias atuais), não podem ser desvalorizados os princípios norteadores com vistas a uma sociedade mais justa, os quais devem ser perseguidos.

É necessário que os cursos de formação de professores, assim como o fazem os DCN's do curso de Pedagogia, demonstrem preocupação em desenvolver um sistema de ensino que se conecte às configurações da sociedade contemporânea, abolindo a antiga estruturação de um ensino fragmentado e idealizado segundo parâmetros discriminatórios em relação às minorias.

1.3.4 DCN Matemática

Enquanto característica desejada aos formandos, tanto da Licenciatura quanto do bacharelado, é dada ênfase à “visão de seu papel so-

cial de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos”. Esta visão social a ser encontrada ou potencializada, poderá abranger aspectos que contemplem as discussões sobre a violência e a desigualdade de gênero, sobretudo por que, culturalmente e historicamente estes cursos vêm sendo destinados a formar majoritariamente homens, e poderá perpetuar este perfil se os docentes não quebrarem as amarras que levam a este ciclo vicioso e equivocado que acaba por repelir mulheres que visem tais carreiras.

Como competência a ser desenvolvida, pode-se destacar a busca por uma “Educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social”, onde se crê que a expectativa é que, mesmo aqueles que não ensinam ciências humanas, possam ser em ações e discursos, reprodutores de condutas menos sexistas e preconceituosas.

Não se tratam de detalhes quando falamos de formação humanística em cursos da área de ciências exatas, sobretudo quando estes cursos são destinados à formação de professores e em atenção ao compromisso destes profissionais com a mediação de conhecimentos fundamentais, visto que atuarão no ensino fundamental e médio. Estes profissionais deverão ser formados a partir de uma compreensão de que a mediação dependerá também de suas habilidades de lidar com a complexidade social e individual do ambiente escolar, sempre pautadas no respeito aos direitos individuais a serem aprendidos e difundidos, buscando-se, sobretudo a igualdade de direitos também entre os gêneros.

2 GÊNERO E VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE E NAS ESCOLAS

Considera-se que um importante agente no processo de desmistificação associado à divisão de gêneros como a conhecemos em nossa sociedade patriarcal, seria a escola e seus agentes, com vistas aos princípios de igualdade de oportunidades e de participação política e social mais efetiva das mulheres, sobretudo nos cursos de formação de professores.

Para fundamentar a ideia de que a escola tem papel importante na constituição do sujeito busca-se os pressupostos de Vygotsky (1991), para quem o processo educativo viabiliza formas de organização e apropriação da realidade pela subjetivação, a serem suscitadas e resgatadas, tornando aquele sujeito mais instrumentalizado para uma vida social efetiva:

O desenvolvimento e funcionamento das funções psicológicas superiores está

fortemente ligada aos modos culturalmente construídos de ordenação do real. Instrumentos e símbolos construídos numa determinada esfera social definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e mobilizadas na realização de diferentes tarefas. (Vygotsky, 1991, p. 76)

Neste contexto, acredita-se que, sobretudo os cursos de Licenciatura, têm relevantes incumbências em seu objetivo de formar professores de ensino fundamental e médio, segundo os parâmetros estabelecidos pelo MEC (Ministério da Educação), pois o conteúdo a ser contemplado é amplo e nada deve ser preterido. As metas devem abar-

car princípios e conteúdos específicos de cada área do conhecimento definidas pelas DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais), norteadas pela LDB (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional), a lei mais importante que rege a Educação em nosso país mas, sobretudo, em deferência a nossa lei maior, a Constituição brasileira.

Com a finalidade de compreender como se relacionam os direitos fundamentais e a igualdade de gêneros na prática pedagógica, pode-se perceber que as leis fundamentais já estabelecem essa relação como estreita e intrínseca. Com base na LDB, aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96, em seu artigo segundo, a Educação deve ser inspirada em princípios de liberdade e em ideais de solidariedade humana, assim como, no artigo terceiro, indica que deve haver igualdade de condições para acesso e permanência e no parágrafo IV, pressupõe que uma Educação plena dependa de respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Subordinadas à LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação de professores especificam ainda mais as questões relacionadas aos princípios de liberdade e solidariedade humanas, quando preconizam a formação para “o acolhimento e o trato da diversidade[...]”, em seu Artigo Segundo. No entanto, bastava que nos debruçássemos sobre essa lei maior com mais atenção e já seria possível compreender e fazer compreender, que existem direitos comuns a todos, relacionados ou não à Educação formal, pois esta, já a partir do artigo primeiro, consagra o princípio da cidadania, dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho, e além disso, estabelece a igualdade de direitos:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”

Comumente já se têm essa noção, mesmo *en passant*, entretanto deverá ser parte da formação de um cidadão/cidadã, atrelada à formação para o mundo do trabalho, a assimilação

dos direitos fundamentais que abrangem a todos. Visando elucidar qual concepção de Educação está implícita ao delegar a ela a formação do sujeito propagador da igualdade, inclusive de gêneros, concebe-se o educar enquanto uma ação global de formação humana, viabilizando que o ser humano exista em determinada cultura.

A Educação deve proporcionar aos/às educandos/as o desenvolvimento de um saber que possibilite a autonomia e o conhecimento da realidade de forma crítica. O processo educativo deve promover a capacidade de formar valores éticos e de respeito às diferenças, à solidariedade e ao coletivo. A escola é o espaço no qual é possível ter experiências situações da vida em sociedade, e nesse sentido provocar a emancipação e transformações das relações sociais, formando pessoas capazes de agir com respeito e justiça na sociedade, aqui compreendendo também a igualdade de direitos entre os gêneros.

Segundo Torrão Filho (2005, p. 1), “Scott argumenta que conceito de gênero foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social”.

Scott (1990) refere-se à categoria gênero como “uma forma de indicar construções culturais- a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” e ainda “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1990, p 75). A partir desta compreensão, evidenciar-se-á a fragilidade das justificativas que propõem a naturalidade da hierarquia entre os gêneros.

Esta hierarquia tem posicionado a mulher em condição de submissão na sociedade

patriarcal, assim, Saffioti (1992, p. 194) define patriarcado enquanto “um esquema de dominação e exploração das mulheres”, conceito adotado nesta pesquisa.

Em Mostafa (2009, p. 36), aborda-se a reprodução da divisão de gêneros citando a escola como um dos responsáveis por continuar a transmitir os pressupostos da reprodução patriarcal, e acrescenta ainda que a permanência de certas desigualdades na instituição escolar não deve ser mascarada.

Acredita-se que as noções sobre a maneira com que as relações de poder entre os gêneros estão estruturadas culturalmente e determinam nossas ações, devem ser elucidadas e debatidas com os jovens como forma de garantir relações mais justas e que se mostrem condizentes com os parâmetros de nossa Constituição e do Estatuto Universal de Direitos Humanos.

A formação que contemple os Direitos Humanos deverá pautar-se além do conhecimento teórico, pois, conforme Carvalho apud Carvalho (2002, p. 54):

Diferentemente de considerar o mero ensino de informações, mas também, para além do difícil e demorado ensino de ações e habilidades, trata-se de considerar a possibilidade do ensino de princípios de conduta fundados em valores públicos essenciais, o que supõe, por parte dos agentes de ensino, uma ação ética e coletiva em relação a esses princípios – ou seja, um tipo de formação contínua que permita a construção da coerência institucional do coletivo escolar com relação a valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos.

A resistência quando são propostas ações no sentido de abordar a igualdade de gênero oscila entre alguns equívocos como a crença de que contemplar temáticas relativas a gênero na prática docente seria uma apologia a esta ou aquela identidade de gênero. No entanto, o importante é perceber que a omissão e o “agir naturalmente” também são práticas que surtirão efeitos muitas vezes disseminadores da desigualdade desde a pré-escola, de acordo com Vianna e Finco (1996, p. 69):

Muitas vezes a escola orienta e reforça diferentes habilidades nos meninos e nas meninas de forma sutil, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual mais adequado para cada sexo, manipulando sanções e recompensas sempre que tais expectativas sejam ou não satisfeitas.

Não caberá apenas às universidades, nem apenas aos cursos de formação de educadores a tarefa de discutir e propor reflexões direcionadas à prática social, mas visto que seu alcance é mais amplo, considerando que os profissionais que prepara multiplicarão conceitos de suma importância defende-se, conforme Farber e Verdinelli (2012, p.125) que mesmo representando a matriz das mudanças sociais, a mesma universidade que ainda resiste à mudança, impõe e vivência padrões patriarcais, tem a responsabilidade de assumir-se na posição de referência para a sociedade quanto a relações igualitárias:

A academia pode e deve ajudar reverter a desigualdade de gênero, sendo para isto necessário avaliar como o sistema está implantado. Todas as organizações têm sua parcela de contribuição na busca pela igualdade e a parte que cabe às IES é muito significativa, pois haverá de influenciar todas as organizações.

Não são necessárias mais leis e regulamentações, mas promover a sensibilização geradora de maior adesão aos princípios dos direitos humanos, pois quando estes saberes são incluídos nas discussões, não

são relacionados à igualdade de gêneros. O desrespeito aos direitos humanos tem as mais diversas formas e sutilezas ocultando-se inclusive em atitudes corriqueiras, já naturalizadas.

2.1 As violências nas escolas e as violências externas a ela: há relações?

Em Abramovay (2003) verifica-se que são muitos os aspectos sob os quais os episódios de violência devem ser analisados, assim como aqueles que nem sequer são reconhecidos como atos violentos, mas causam grande impacto nos que sofrem seus efeitos.

Em busca de uma definição de violência Abramovay cita Charlot (2003, p. 21) o qual sistematiza o fenômeno da violência em três níveis:

“violência (que inclui golpes, ferimentos, roubos, crimes e vandalismos, e sexual), incivildades (humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito) e violência simbólica ou institucional compreendida, entre outras coisas, como desprazer no ensino”

Na investigação de fatores desencadeantes dos atos violentos, Sposito apud Abramovay, (2003, p. 22) estabelece um elo entre a violência e a impossibilidades de diálogo e a incapacidade de negociação, considerada pela autora como a matéria-prima do conhecimento/Educação. Esta autora resume os atos violentos como quaisquer atos que impliquem rompimento de uma lógica social pelo uso da força.

Sobre os aspectos que exercem influência, de ordem externa, leva-se em conta questões de gênero, relações raciais, situações familiares, influência dos meios de comunicação e espaço social das escolas.

No tocante aos aspectos internos, segundo Abramovay, leva-se em consideração: idade e série ou nível de escolaridade dos alunos, regras e a

disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, o comportamento do professor em relação ao aluno e a prática educacional em geral.

São discutidas ainda outras questões relativas ao ambiente escolar e seu entorno os quais representam relevância na ocorrência de atos violentos como a estrutura física das escolas, a sinalização no entorno, o acesso a drogas, a impossibilidade de controle da presença de armas e drogas nas escolas e ainda a pobreza que representaria a precariedade das condições de vida.

Abramovay (2005, p.76) estende o conceito de violência abrangendo outras formas de manifestação, pois:

Não são apenas os episódios graves e espetaculares - como homicídios, porte e uso de armas - que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino.

Já no artigo intitulado “Masculinidades, feminilidades e violência no cotidiano das escolas”, Abramovay et al. (2009) ressaltam que embora tenha se vinculado a violência muito mais estreitamente às masculinidades, historicamente, e que ainda se manifeste nas escolas a violência masculina:

[...] as práticas violentas cometidas por mulheres parecem estar cada vez mais comuns, redesenhando, por sua vez, as próprias concepções de feminilidade. Desse modo, os roteiros sociais construídos para o masculino e o feminino, e que são parte da socialização escolar, apresentam continuidades e descontinuidades que merecem um olhar mais atento (ABRAMOVAY et al., 2009, p. 03).

Atualmente, a demonstração de agressividade também tem surgido como uma possibilidade para elas. As autoras relatam que

a violência tem sido algo “progressivamente incorporado nas identidades femininas, correspondendo a uma linguagem empregada também pelo ‘segundo sexo’, sobretudo na busca de visibilidade social e reconhecimento.”

Para que o enfrentamento seja exitoso quanto aos casos de violência, a escola deverá, entre outras medidas, ofertar formas variadas de reconhecimento social para alunas e alunos. Em um trabalho paulatino algumas formas de desconstrução “de um imaginário que associa diversas violências à autoafirmação, evitando a reprodução desse tipo de conformação simbólica que imprime às agressões o caráter de afirmação identitária” (ABRAMOVAY e CUNHA 2009, p. 15), questionando os padrões de masculinidade e feminilidade e suas associações deturpadas.

Para Abramovay (2009, p.15), o combate à violência deve voltar-se para uma convivência mais respeitosa no tocante à dignidade humana, e nunca no sentido de argumentar que tais comportamentos devem ser reprimidos para que ocorra um resgate da feminilidade.

Contraditoriamente mesmo que a escola fique atônita com as novas posturas femininas, demonstrando suas expectativas de gênero “que remetem a atitudes tradicionais”, ela também não atualiza seu currículo, conforme Charlot (apud ABRAMOVAY et al., 2009):

[...] são ainda escassas as propostas que se dirigem à introdução de currículos diferentes (como a inclusão da experiência histórica das mulheres e uma concepção não androcêntrica da ciência), às maneiras de potencializar a independência das estudantes para dotá-las de maior protagonismo escolar e à eliminação de estereótipos e hierarquia de gênero. No que tange aos estudantes, independentemente do gênero, é a forma de resolução de conflito destacada pela instituição de ensino. Mais do que suprimir o conflito

to ou a agressividade, a escola deve possibilitar que estes fiquem inscritos, no contexto escolar, antes na ordem do diálogo e da troca simbólica do que na ordem da força física, de modo a regulá-los, portanto, por meio da palavra e não da violência (CHARLOT apud ABRAMOVAY et al., 2009, p. 16).

Os relacionamentos na adolescência tendem a ser conturbados e necessitam algumas vezes de intervenção, ou antes, de orientação. Relações cordiais entre alunos e professores representam um apoio, um referencial de aceitação, incentivo, zelo quanto ao seu desempenho e até aconselhamento, pois pode ser uma relação fraternal. Geram-se assim momentos de descontração nas aulas, facilitando a aproximação entre eles, o que é uma forma de vivenciar outro modo de relacionar-se, diferente do embate do qual possa lançar mão. Assim, seu repertório lhe permitirá antes expor suas ideias, dirimir dúvidas e discordar de maneira saudável. Os adultos envolvidos na Educação escolar são ícones, não de perfeição, mas de padrões de comportamento coerentes, que representem a ética e até os modos de falhar, retratar-se e refletir sobre suas ações, sobre si e sobre o outro.

A figura do professor por vezes pode ser de fato compensatória e não apenas quanto aos modos de proceder mais eticamente, mas a própria aceitação por parte de alguém que representa um referencial representará um ser aceito pela sociedade e por si mesmo. Abramovay (2003,p.39) discute que “A falta de comunicação entre professores e alunos causa muita revolta nos estudantes, independentemente da idade ou da série em que se encontram.” e que “ É possível que essa atitude afete a autoestima dos jovens, incomodados com o fato de serem ignorados.”, o que muitos desconhecem configurar também uma ação violenta.

Sendo assim, as representações sociais da violência quanto aos episódios de violência entre meninas poderão fornecer pistas dos modos de proceder já adotados diante dos/as alunos/as e conhecer quais

marcas já estão impressas nos/as licenciandos/as quando começam a atuar e relacionar-se no ambiente escolar, inclusive quanto às novas posturas de algumas meninas demonstrando mais agressividade.

2.1.2 Violência entre meninas

Nesta obra, discute-se mais especificamente da violência entre meninas, ocorridas nas escolas e suas imediações, e compreender como se concebe este comportamento em relação às expectativas com as quais ele rompe, quanto aos estereótipos de gênero. Vargas (2010) constata que o que se espera do “ser menina” também no ambiente escolar, mesmo nos tempos atuais, ainda está relacionado, segundo Vargas (2010, p. 171):

ao uso de certas vestimentas, de determinadas cores, de cabelos longos e enfeitados e do recato ao agir. A partir dessa caracterização, geralmente realizada sem questionamento sobre seus significados culturais, é constituída uma representação adequada para o ser aluna

A autora traz também uma descrição do que se sabe ser a realidade encontrada pelos professores e professoras em sua atuação, completamente distinta do ideário feminino, segundo a qual:

“[...] É possível perceber, nas escolas, posturas diferenciadas e olhares maliciosos por parte de meninas muito jovens, efetivando comportamentos que se distanciam dos recatados, comumente relacionados à infância feminina” (VARGAS, 2010, p. 171).

Diante disso, é encarada com maior perplexidade uma briga entre meninas, como no exemplo descrito por Neves (2008, p.91), que relata uma briga ocorrida entre as alunas Julia (15 anos, 7ª série) e Catarina (16 anos, 8ª série), durante o intervalo das aulas do dia 17 de ou-

tubro em 2006, foi configurada como lesão corporal, causada por um prendedor de cabelo do tipo “bico de pato”. Ainda conforme este autor, é possível observar a naturalização da violência masculina quando em nenhuma possibilidade trata-se de um recurso admissível:

Quando a comunidade escolar testemunha qualquer enfrentamento violento entre rapazes, esse fato, muitas vezes, é tratado como “coisa de garoto”, [...] No entanto, encontrar garotas que afirmam poder enfrentar ou controlar a violência causa o desmoronamento de uma das representações sociais acerca da feminilidade mais divulgada em nossa sociedade (NEVES, 2008, p. 46).

Aqui se faz necessário tratar novamente das masculinidades, como contraponto às feminilidades mencionadas por Lopes citando Connel (2009a, p. 58):

[...] na sociedade ocidental contemporânea há um padrão de masculinidade (autoritário, agressivo, heterossexual, sadio e fisicamente robusto) comemorado simbolicamente e apresentado aos meninos como o “ideal de masculinidade”. Porém, o autor lembra que nem todos os homens incorporam tal modelo, no entanto, a hierarquia entre eles é fonte importante de conflitos e de violência.

É noticiado em redes sociais um número cada vez maior de brigas entre meninas cuja contundência tem chamado a atenção. A brutalidade com que estes embates ocorrem surpreende e leva a pressupor que as meninas envolvidas têm adotado modos de ser mais frequentemente observados em homens que demonstram crueldade e impiedade: os hipermasculinos.

Holand e Scourfield (apud ZALUAR, 2009) traz o conceito de hipermasculinidade que inclui atitudes cruéis para com as mulheres, uso de bebidas alcoólicas, agressividade, dominação e perigo, assim

como a inabilidade em expressar empatia com a vítima potencial de sua agressividade (NORRIS et al. apud ZALUAR, 2009) como busca da afirmação do ethos da masculinidade dominante. Desta forma, em busca de uma posição de superioridade hierárquica, a conquista /manutenção do poder em determinado ambiente social explica também em mulheres tal comportamento altamente hostil, pois “É isto que facilitaria a resposta agressiva em quaisquer conflitos que ameacem a posição de domínio.” (ZALUAR, 2009, p. 23).

Em sua tese, Neves (2008) discute que quando as masculinidades se sobrepõem às feminilidades os atos de agressão podem desencadear não somente dominação, mas também atos de resistência, ainda que não se perceba a existência de uma agenda política de mudança. Este autor cita ainda outras manifestações de oposição à norma ou ao comando, mas que não necessariamente possuem uma pauta de reivindicação por trás, como a agressão entre pares. Ao lançarem mão do recurso da violência, estas meninas confirmam “o sucesso da socialização patriarcal”, conforme Castells e Therborn (apud NEVES, 2008, p. 141), utilizando a violência como forma de solucionar os conflitos, assim, sua reivindicação só ocorre no sentido contestar os estereótipos de gênero que lhes atribuem como obrigatório, como delicadeza e recato.

Se o processo de emancipação feminina trouxe inegáveis avanços à igualdade entre os sexos, um subproduto nocivo, de acordo com Monroe (2010) foi que elas também se apropriaram de características antes exclusivamente masculinas, ou melhor, que têm se acreditado serem naturalmente masculinas, mas que também são frutos de um equívoco, neste caso, na constituição das masculinidades, pois se sobrecarrega a ambos com expectativas baseadas em padrões de força indefectível, a eles, e passividade, a elas.

Fica demonstrada e confirmada a hierarquia de gênero quando da adoção destes padrões por parte das mulheres como as formas mais

adequadas de serem percebidas e reconhecidas no mundo, de obterem respeito (como observam e sofrem por parte dos homens), pela intimidação e imposição do medo, em vez do respeito.

Não fosse suficientemente estarrecedor o fato de que existem jovens agredindo-se tão veementemente, e os motivos fúteis dessas agressões, verifica-se que comumente o desconforto maior dos demais não reside no sofrimento das meninas e das famílias envolvidas, mas no fato de serem meninas. Sobre este aspecto, Vargas observa que estes comportamentos percebidos e narrados como diferenciados são definidos enquanto “desviantes” ou “anormais” em relação ao comportamento feminino tido como normal, com base nos padrões. Nesse sentido convém destacar as ideias de Vargas apud Garcia (2010, p. 177) que aponta que “podemos pensar que a violência entre meninas no ambiente escolar seja, além de uma questão disciplinar, uma questão curricular”, pois, atitudes similares são consideradas inaceitáveis muito mais em razão de romperem com determinadas representações socialmente aceitas no que se refere ao comportamento feminino.

Aqui se verifica o quão relevante pode ser o envolvimento dos professores nos episódios de violência, com vistas a compreendê-los e a orientar os alunos, e visando a não ratificação de padrões naturalizados de gênero (VARGAS, 2009, p. 176):

Ou seja, as meninas não são repreendidas em razão de seus atos prejudicarem a outrem, mas pela dissociação de suas posturas a um comportamento socialmente constituído e aceito para os sujeitos femininos. Desta forma, para a problematização sobre a temática da violência entre meninas, entendo que seja necessária a reflexão, por parte dos docentes, “sobre as identidades sociais que a escola tem ajudado a construir e que outras identidades poderiam ser pensadas”

Não se pretende aqui partir da premissa de que a agressividade deva ou possa ser eliminada nas meninas (ou meninos), ou ainda que atitudes desta natureza devam desaparecer, pois se considera que esta é natural do ser humano e pode ser usada conscientemente na luta pela sobrevivência, considerando agredir como mover-se em direção a alguma coisa (seus objetivos), mas sem violentar o outro.

Conforme Nascimento, Trindade e Santos (2007) ao discutirem a participação feminina em guerrilhas na época da ditadura, a associação de mulheres a grupos que pressupõem a busca por determinados objetivos (políticos) impelia a comportamentos mais contundentes, remetendo à emancipação feminina. Já no caso das meninas que adotam comportamentos combativos nas escolas, com vistas à aceitação em seu grupo social, atribui-se outra perspectiva, pois, ao agir violentamente com colegas da escola, esbarra nos limites das normas escolares, grupo ao qual também precisa pertencer, conforme Nascimento, Trindade e Santos (2007, p.362):

Entretanto, como apontou Jodelet (2001), nenhum grupo é capaz de satisfazer totalmente as necessidades de um indivíduo. Assim, integramos vários grupos a fim de tentar alcançar o que consideramos relevante para nossa auto-estima e para a realização das tarefas cotidianas.

Whitaker (1988, p.30) defende que “a agressividade devia ser permitida a todas as crianças até o ponto que não ofende outra pessoa (a necessidade de parâmetro é óbvia)”, ainda que nem os educadores tenham percebido que também devem oferecer as noções deste parâmetro e outras vias na construção de identidades.

Não é o objetivo aqui defender que atos violentos sejam um “direito” a ser conquistado pelas mulheres, por serem assim considerados em relação aos homens, mas sim que o foco seja retirado da questão do gênero daquele/a que comete tais atos, vistos os danos causados aos envolvidos direta e indiretamente.

Busca-se nesta discussão a compreensão da violência que é cometida pelas estudantes assim como daquela que é exercida sobre elas, conforme o conceito de violência de Arendt, segundo a qual “a prática da violência, como toda ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento” (ARENDR, 1985, p.45).

Ao trilhar os primeiros passos deste estudo sobre as impressões dos licenciandos quanto ao fenômeno da violência entre escolares, consideramos as representações sociais de gênero e seu papel na formação de condutas quando restringimos três possibilidades a serem manifestadas na apreciação deste fenômeno: indiferença, repúdio ou empatia.

Por um lado, a indiferença, como uma negação desta realidade, um não envolvimento ou uma aceitação sem questionamentos ou reflexões sobre os fatos. Outra postura suposta seria a rejeição imediata que impele ao repúdio, manifestado na reprodução de um lócus social destinado às mulheres quando da repressão verbalizada àquelas atitudes, sugerindo a legitimação do poder masculino em nossa sociedade, conforme Lopes (2009, p. 48):

Papéis sociais são estabelecidos, na maioria das vezes, sob domínio das autoridades masculinas, sejam pais, professores, maridos, entre outros, e são mantidos e legitimados por ambos os sexos, principalmente pelas mulheres. Estas últimas, em essência, são as responsáveis pela formação das identidades de meninas e meninos, conforme a distribuição desses papéis e, fundamentalmente, em função das representações sociais de gênero que se desenvolvem na sociedade.

Por outro lado a empatia contida na identificação manifesta em relação às/aos sujeitos envolvidos nas ocorrências mencionadas, faria supor atitudes em prol de uma mudança e de comprometimento com ações preventivas.

Para a identificação de pistas que possam sugerir, ou não, em que momentos a condição feminina das estudantes no papel de agressoras direciona a apreciação dos eventos como inadequados, o embasamento deverá ocorrer através da trajetória feminina, não apenas das intelectuais feministas e de sua vida de lutas, inegavelmente relevantes, mas também daquelas que estão no último vagão da história, e travam uma luta paralela para, primeiro, sobreviver, e após, serem reconhecidas, saindo da invisibilidade: as mulheres que vivem na pobreza. Saffioti (2004, p.114) nos fala sobre isso:

[...] o empoderamento individual acaba transformando as empoderadas em mulheres-álibi, o que joga água no moinho do (neo) liberalismo: se a maioria das mulheres não conseguiu uma situação proeminente, a responsabilidade é delas, porquanto são pouco inteligentes, não lutaram suficientemente, não se dispuseram a suportar os sacrifícios que a ascensão social impõe, num mundo a elas hostil.

Os dados podem demonstrar se é perceptível a existência de uma conotação individualista na atribuição de responsabilidade pelo único fator da violência pelo qual aquela que o comete não pode ser responsabilizada: sua miséria social e ainda se sua condição de subjugação é compreendida pelos (futuros) educadores ou sua incompreensão leva ao temor desta discussão?

2.1.3 Quem tem medo de discutir gênero nas escolas?

O receio em se abordar a temática gênero no ambiente escolar, inclusive por professores, retrata a negação de um pensamento opressor e machista que estrutura a sociedade brasileira ainda nos dias de hoje, naturalizando o volume de casos de violência de gênero e exploração, assim como as desigualdades de direitos entre os sexos. Em

Vianna e Unbenhaum (2006, p.420) verifica-se alguns aspectos que mistificam esta temática no ambiente escolar:

A sexualidade é um tema cercado de tabus, valores culturais e morais, e de difícil abordagem para a maioria das professoras e professores. É preciso orientá-los para uma utilização de conteúdos de gênero que considerem os padrões de conduta estabelecidos culturalmente, os quais, por exemplo, impedem a mulher de exigir de seu parceiro o uso do preservativo.

É fundamental que se instaure em nossa sociedade o respeito à igualdade de direitos entre os gêneros e à diversidade sexual não por se referirem a princípios ideológicos, mas a fim de trazer à tona a necessidade de enfrentamento da opressão e da violência que reforçam relações de dominação e poder.

Segundo Reis (2015), algumas posições sobre planos estaduais e municipais de Educação deturpam as finalidades primordiais das discussões a partir das quais o objetivo é lutar pela dignidade humana, pelo respeito, e não destruir famílias.

A concepção de gênero refere-se na verdade ao consenso internacional, ratificado inclusive pelo Brasil, em relação à igualdade entre os gêneros, à discriminação e violência baseadas em gênero, construído através das Conferências Mundiais sobre as Mulheres e do Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento.

Desta forma, ficou estabelecido no Princípio número quatro do Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento que “o progresso na igualdade e equidade de gênero, o empoderamento das mulheres, a eliminação de toda espécie de violência contra elas assim como assegurar-lhe o direito sobre seus corpos

e sua fecundidade são pontos essencialismo que se refere a projetos contemplando população e desenvolvimento.

É notório que os direitos humanos das mulheres e das meninas são parte integrante dos direitos humanos universais. A comunidade internacional tem preconizado atualmente a plena e igualitária participação das mulheres “na vida civil, cultural, econômica, política e social, nos âmbitos nacional, regional e internacional, e a erradicação de todas as formas de discriminação baseadas em gênero”.

Os tratados internacionais desta natureza trouxeram elementos para o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) visando dirimir as desigualdades mais repetitivas na sociedade brasileira com vistas a priorizá-las na Educação pelos próximos dez anos, afim de eliminar todas as formas de discriminação.

Para Reis (2015) as deliberações sobre o Eixo II do PNE “Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos” (CONAE) possibilitaram a adoção de medidas para promover a igualdade na Educação aos grupos mais vulneráveis: as meninas e as mulheres, as pessoas com deficiência e necessidades especiais, as pessoas negras, quilombolas, indígenas e de outras raças e etnias, as pessoas LGBT, os povos do campo, povos da floresta, povos itinerantes e povos das águas, ciganos, entre outros.

Ocorrendo desta forma, não se estabeleceriam novas diretrizes, mas apenas seriam cumpridos os princípios do ensino estabelecidos desde a criação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), abrangendo assim a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância.

Resta interpretar o radicalismo manifestado por algumas pessoas públicas na atualidade como uma postura de reconhecimento à

visibilidade restrito apenas à família tradicional, como se as demais configurações familiares, comprovadas pelos censos, devessem ser ignoradas e postas à margem.

Os produtos da intolerância atingem inclusive os estudantes do ensino básico, como mostra a pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar (2009), da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas/Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), que revelou que as atitudes discriminatórias mais elevadas se relacionam a gênero (38,2%); orientação sexual (26,1%); étnico-racial (22,9%); e territorial (20,6%).

Esses dados só reafirmam que o país enfrenta a naturalização do machismo, do sexismo, e das muitas outras formas de discriminação e de violência e que para superá-los, é fundamental educar para o respeito aos direitos fundamentais que assistem a todos e que assim como a desigualdade é um produto cultural, a igualdade também pode sê-lo.

3.1.4 Gênero e desigualdades

Um dos primeiros argumentos para a existência de desigualdade entre mulheres e homens tem sido atribuir à diferença biológica a determinação das características de personalidade e as aptidões sócio-culturais de ambos, ou seja, justificar que as características que se observa com mais frequência em homens ou mulheres lhes são intrínsecas.

Destarte, a desigualdade social entre os sexos teria origem nas diferenças biológicas, conforme Santana e Benevento (2013), assim como a desigualdade racial. Já no final do século XIX, as feministas apresentaram argumentos segundo os quais as diferenças biológicas existiam, mas que eram consolidadas através da Educação e que esta mesma ferramenta poderia contribuir para a igualdade de gêneros.

Posteriormente, já na década de 70, as diferenças foram encaradas pelas feministas como fatores positivos que viriam contribuir e enriquecer oferecendo mais valores em muitos aspectos da vida. Desta forma, só seriam nocivas se estas diferenças fossem manipuladas para criar hierarquia e poderes desiguais.

2.1.5 A luta pelos direitos das mulheres hoje: avanços e equívocos

A busca por igualdade de direitos que define o feminismo na atualidade exige que estas se mobilizem no sentido de analisar seu contexto e condições de vida, o que supõe além de mudanças de perspectiva, relevantes mudanças de atitude, pois “é muito difícil para as mulheres confrontarem a realidade de sua própria desigualdade, e por isso a permanência do feminismo é crucial” (NAVARRO 2009, p. 252).

Além de todas as barreiras impostas culturalmente, e que persistem, mantendo muitas mulheres em condição de submissão e violência, mesmo que tenha havido maior acesso a oportunidades, muitas ainda não avançaram por questões socioeconômicas, sendo mantidas ainda hoje engessadas como algumas de nossas antepassadas: sem seus direitos políticos e quiçá sem quaisquer de seus direitos básicos assistidos, conforme Navarro (2009):

Ou seja, se outrora as feministas encorajavam as mulheres a atacar as manifestações culturais da desigualdade, acreditando que isso mudaria radicalmente a sua posição

Na sociedade, essa hipótese não se confirmou e as mudanças na balança de poder deixam muito a desejar, principalmente no que concerne à igualdade fundamental: as mulheres são muito mais pobres e continuam bem menos poderosas que os homens em todas as instâncias da sociedade.

Destarte, mesmo o combate simbólico à subjugação feminina, através de meios de comunicação, ou as reivindicações através de movimentos feministas contemporâneos nas ruas ou academias, que nem sempre contam com representantes oriundas de classes sociais menos favorecidas, pode representar o maior envolvimento da sociedade e um grau mais acentuado de intolerância às desigualdades e violências sofridas pelas mulheres.

2.1.6 O feminismo ontem e hoje

Ao tratar de comportamentos violentos emitidos por meninas no contexto escolar, consideram-se estes como uma manifestação do feminino com vistas a reivindicar um espaço que lhes é negado em determinado contexto, ou ainda como exigência de seu “reconhecimento no mundo”, conforme Neves (2008, p. 55). Assim, considera-se relevante traçar um percurso histórico das reivindicações de espaço e direitos femininas/ feministas ao longo da história.

Historicamente o movimento feminista teve início quando a primeira onda do feminismo surgiu a partir da luta das mulheres pela igualdade de direitos civis, políticos e educativos, antes concedidos apenas aos homens. O sufrágio feminino, luta pelo voto das mulheres no início do Séc.XX, representou parte relevante nas manifestações da época com vistas à conquistas e garantia de seus direitos, pois como apontam Narvaz e Koller (2006, p. 649) “O movimento sufragista (que se estruturou na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos e na Espanha) teve fundamental importância nessa fase de surgimento do feminismo”.

A segunda onda ganha força entre as décadas de 1960 e 1970, e assume duas vertentes: a norte-americana e a francesa. Nos Estados

Unidos as feministas denunciavam a opressão masculina e destacavam a importância da busca pela igualdade, enquanto na França eram enaltecidas as diferenças entre homens e mulheres, valorizando-se a antes negligenciada experiência feminina. Sobre estas diferentes perspectivas nos fala Scott apud Narvaz e Koller (2006, p. 649):

Para Scott (2005), a questão da igualdade e da diferença deve ser concebida em termos de paradoxo, ou seja, em termos de uma proposição que não pode ser resolvida, mas apenas negociada, pois é verdadeira e falsa ao mesmo tempo

No tocante à terceira onda, percebe-se um ponto de ligação entre a luta política e as ações da academia e seus grupos de estudo, e, além disso, nota-se uma mudança nesta fase, do

"Campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero", de acordo com Narvaz e Koller (2006, p.649).

Muito se fala sobre uma quarta onda, a qual se define mais acen-tuadamente por aspectos governamentais, quanto às políticas públicas e quanto à participação política feminina, segundo Matos (2010, p. 7) pela:

"institucionalização das demandas das mulheres e do feminismo por intermédio da elaboração, implantação e tentativas de monitoramento e controle de políticas públicas para mulheres que tenham claramente o recorte racial, sexual e etário, bem como a busca do poder político, inclusive o parlamentar.

No âmbito privado, pode-se observar grande sensibilização na atualidade quanto às causas feministas, e ainda mais acen-tuadamente em redes sociais, o que pode refletir um ganho no tocante às discus-sões necessárias e à aceitação popular de outros modos possíveis de

ser homem e mulher, representando a desconstrução de estereótipos, conforme Ferreira (2013, p. 35):

Desse modo, a internet se constrói como um espaço de publicação feminista alternativa que, diferentemente dos panfletos e fanzines que fizeram parte da mobilização das feministas até meados dos anos 90, possibilita uma maior difusão dos materiais produzidos e também de um retorno por parte das pessoas que tem acesso à essas publicações. Ou seja, a internet se apresenta como um lugar em que as ideias podem ser divulgadas e debatidas.

Em outro espaço, as ruas, um dos importantes movimentos feministas da atualidade é a Marcha das vadias, um protesto feminista que ocorre em várias cidades do mundo sendo que seu início ocorreu em 2011, conforme definida por Gomes e Sorj (2014, p. 2) “como reação à declaração de um policial, em um fórum universitário sobre segurança no campus, de que as mulheres poderiam evitar ser estupro se não se vestissem como sluts (vagabundas, putas, vadias)”, e assim tiveram como principais bandeiras o fim da violência sexual e da culpabilização da vítima, bem como a liberdade e a autonomia das mulheres sobre seus corpos.

A receptividade do movimento se divide entre os que compreendem a necessidade de ressignificar a expressão vadia enquanto modo de romper com as restrições de comportamentos e vestuários que culpabilizam as mulheres pelas violências que sofrem, e os que temem a apropriação deste termo de cunho machista que as objetifica, segundo Ferreira (2013, p. 37):

Amplamente difundido como uma forma de relacionar mulheres de comportamento livre – principalmente em relação à sexualidade - o termo vadia pôde compor com protagonismo o mosaico de questionamentos levantados pelas marchas das vadias no Bra-

sil e no mundo. Relacionar o termo com o exercício de várias liberdades fez possível uma auto-nominação do termo como uma demarcação da liberdade.

Estas são apenas alguns de muitos dos aspectos de um movimento complexo que adota facetas também diversas a fim de dar conta de muitas demandas e perspectivas sobre as melhores formas de romper com o patriarcado e suas manifestações mais sutis, conforme análise de Alvarez (2014, p. 44):

Há também outras teias e discursos articuladores que caracterizam o atual momento. Debates sobre as corporalidades, sexualidades, e identidades de gênero também têm sido particularmente marcantes, como, por exemplo, o transfeminismo, o transgênero, o pós-gênero, o queer, e outros debates trazidos pelas trabalhadoras do sexo, mulheres trans, lésbicas, e bissexuais.

Enfim, pode-se conceber o movimento feminista contemporâneo enquanto uma faceta do movimento original mas que assume novos aspectos cujo discurso abrange não só a opressão de gênero, mas também as opressões de etnia e classe social e que “perpassa as mais variadas sociedades ao longo dos tempos”, conforme Narvaz e Koller (2006, p. 2), cujos estudos enfatizam que a busca deste movimento não se define pela busca da igualdade, mas pela equivalência de oportunidades, direitos e poder político.

Ao se retomar a reflexão sobre as meninas autoras de práticas violentas, percebe-se as semelhanças entre suas práticas e um dos pilares da primeira onda do feminismo, onde se objetivava a igualdade entre mulheres e homens no sentido de se adquirir direito de atuar em sociedade conforme os padrões masculinos de comportamento, noção esta já superada por pelos movimentos atuais que percebem a importância das diferenças entre homens e mulheres, buscando igualdade apenas quanto aos direitos.

2.1.7 Gênero uma categoria de análise complexa e marginalizada

O conceito de gênero representa um conceito que não funciona efetivamente na busca de definir de maneira clara o que significam as diferenças biológicas, defende Joan Scott em sua célebre obra “Gênero uma categoria útil de análise histórica”. As questões mais importantes que se colocam então se referem à autoria destas definições e à busca pelos objetivos para que se proponha tal organização. O trabalho desenvolvido por Scott é essencial na desconstrução da ideia de gênero como sinônimo de mulher, e essa teórica propõe a discussão das relações entre homens e mulheres que se apresentam de modo hierarquizado em suas relações de poder na sociedade,

Esta lógica pela qual se constroem as práticas sociais comuns, foi cristalizada de tal forma que, vista como natural, comumente não sofre questionamentos. São verdades aceitas sem que se perceba que elas foram formadas ao longo da história. Com esse entendimento de sua formação histórica isso remete à possibilidade de uma outra construção, desse modo as relações de gênero podem ser modificadas.

Na análise de Scott (1990, p. 75), o conceito de gênero se divide em dois aspectos como uma forma primordial para dar significado às relações de poder, e como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Além disso, conforme a pesquisadora citada, o conceito de gênero apresenta quatro elementos que o constituem e que se articulam entre si para evidenciar as relações entre o feminino e o masculino na sociedade :os símbolos culturais existentes, os conceitos normativos, as organizações e instituições sociais, e a identidade subjetiva.

Destarte, Scott (1990) conclui que gênero é uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma maneira de pensar engessada e dual. Scott não desconsidera que

existam diferenças entre os corpos sexuados, mas elucida que apenas lhe interessam as formas como são construídos significados culturais para essas diferenças, dentro de relações hierárquicas.

Teorizar sobre gênero, para Azerêdo (2010, p.175), consiste em uma encrenca pela enorme complexidade desse conceito e também porque a tendência no meio acadêmico é domesticá-lo, convertê-lo ou até subestimá-lo. Do mesmo modo Narvaz e Koller (2007) tratam em seu artigo sobre o preconceito e a marginalização impostos aos estudos de gênero constituindo “um importante obstáculo a sua legitimação acadêmica” (NARVAZ E KOLLER 2007, p. 218). Estas autoras observam que em muitos cursos de Psicologia postula-se diferenças intrínsecas para experiências masculina e feminina, teorizando sobre as diferenças de gênero como se estas fossem entidades psicológicas internas (NARVAZ E KOLLER 2007, p. 220).

Desde o momento que se revela a intenção de tomar os estudos de gênero como parte de uma pesquisa é possível verificar que não houve mudanças significativas dentro da Psicologia como ciência, mesmo em programas de pós-Graduação, quanto à postura de avaliar as concepções de gênero marcadas no cotidiano, conforme Hare-Mustin e Marecek apud Nogueira (2001, p.16):

Na Psicologia, as feministas desafiam o que conhecemos acerca de homens e mulheres, questionando os resultados das pesquisas convencionais que contribuíram largamente para o significado de gênero, implícito no nosso dia-a dia.

No entanto, o que se considera o mais importante é que viabilizar para as pessoas dispostas a assumir uma perspectiva crítica de gênero, a mesma disposição para a mudança a fim de que a igualdade se materialize e torne-se uma realidade pelas mãos daquelas/es que nela acreditam, apesar das ditas “encrencas” que encontrará, visto que estar

no meio acadêmico não é garantia de que haja compreensão de como se constituem as masculinidades e feminilidades culturalmente na sociedade atual.

2.1.8 A construção de masculinidades e feminilidades, a juventude e a escola

É sabido que a confrontação com o outro é essencial para essa construção da autenticidade de cada ser desejanste de ser individual e autêntico. Assim, a comparação e a diferenciação se efetivarão na convivência com as outras pessoas, por um processo “cuja marca é a contradição como sinônimo de negação, exclusão, inclusão, definição.

“Rapazes e moças passam por um construto cultural que antecede a escola”, afirma Couto (2011, p. 120). e mesmo antes de se perceberem humanos já são definidos como homens e mulheres, e seguem suas vidas confirmando esta identidade estabelecida desde que se revela o sexo biológico, muitas vezes mesmo antes do nascimento:

Os papéis de gênero são definidos como aquelas expectativas partilhadas acerca das qualidades e comportamentos apropriados dos indivíduos, em função do seu gênero socialmente definido. Estes papéis de gênero induzem quer direta quer indiretamente a diferenças sexuais estereotipadas. (NOGUEIRA 2001, p. 15).

Ao propor uma reflexão que requer a discussão do conceito de gênero é de grande relevância enfatizar que este é concebido como uma construção compreendida historicamente e reafirmada socialmente e ainda destacar que são imputados papéis estáticos a ambos e que, se podem ser constatadas grandes expiações impostas às mulheres nem por isso designa-se ao homem apenas o deleite.

Lopes (2009a, p. 46) trata das masculinidades e pondera o quanto também pode ser custoso ao homem atender às expectativas de ser infalível, desprovido de temores e senhor absoluto de suas emoções, diferente do que ele é, pois não lhes permitem outros modos de vivenciar sua masculinidade, visto que esta é imposta, única e inflexível:

Compreender o masculino sob esse ponto de vista requer “desconstruir” o conceito de homem, calcado na perspectiva patriarcal, que consiste na imagem da virilidade, força e poder e promover a “construção social da masculinidade.

Em quaisquer ambientes, mas muito evidentemente na escola, ficam marcadas as posições de cada um e definem-se também os limites. Algumas pesquisas como o estudo intitulado “Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. (CARVALHO 2002, p. 561) confirmam que se espera de meninas o bom desempenho escolar, a discrição, a suavidade e outras posturas associadas ao recato, à diplomacia e a abdicação de espaços em detrimento dos meninos. Por outro lado, ainda que seja um fardo a muitos meninos papéis de tamanha segurança, cabem preponderantemente a eles atitudes ousadas e de demonstração de força indefectível, conforme Nolasco apud Lopes (2009a, p. 46) que apresenta:

Os estereótipos imputados aos homens e às mulheres, os comportamentos que se inscrevem como sendo masculinos e femininos e que a sociedade espera que sejam cumpridos. Poder, ascensão social, status e prestígio são expressões do masculino; enquanto necessidades afetivas seriam manifestações da porção feminina.

Todavia, as posturas que todos aprendem não estariam tão institudadas se ocorressem por vias democráticas e se houvesse espaço para negociações e concessões, ou seja, o senso comum define padrões de normalidade e este é tomado como único e correto. Assim, verifica-se que as imposições relativas ao que se concebe como gênero nascem

do patriarcado, mas são mantidos por ambos desde que em posição de autoridade, conforme Lopes (2009a, p. 48):

Papéis sociais são estabelecidos, na maioria das vezes, sob domínio das autoridades masculinas, sejam pais, professores, maridos, entre outros, e são mantidos e legitimados por ambos os sexos, principalmente pelas mulheres. Estas últimas, em essência, são as responsáveis pela formação das identidades de meninas e meninos, conforme a distribuição desses papéis e, fundamentalmente, em função das representações sociais de gênero que se desenvolvem na sociedade.

Ao percebermos a maneira como se formam as masculinidades e feminilidades social e historicamente, verificamos o quanto se diluem os argumentos das noções essencialistas e especificamente neste trabalho será possível discutir e refletir sobre os comportamentos considerados destoantes que cada vez mais virão romper com o que se considera o ideal no repertório feminino, sobretudo das meninas envolvidas em brigas nas escolas.

Os movimentos feministas, e todos os que desejam desconstruir noções como as que discutimos neste capítulo, lutam, sobretudo pela igualdade e pela liberdade e fazem do percurso histórico seu argumento maior, pautando-se em uma história da coisificação e da objetificação da mulher que deve ser urgentemente modificada e cuja luta deve ter adesão de todas/os, pois ninguém fica ileso. No entanto, sem a compreensão de que sua condição de ser humano/cidadã de direitos e sem condições de apropriar-se destas noções, nenhuma ação, por mais incisiva, terá resultados em grande escala. Àqueles que medeiam a relação com o conhecimento, os professores, e à escola como um todo, (não apenas a ela, mas sobretudo ao ensino formal), recai o encargo de viabilizar esta apropriação.

Assim, os processos de desenvolvimento e aprendizagem, segundo a Teoria Histórico- cultural, possibilitarão o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e estes, por sua vez, poderão levar à tomada de consciência relativa a sua condição de subordinação, quanto ao gênero e à condição social, mas também quanto meios possíveis de reverter tal condição de alienação.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A Teoria das Representações Sociais parte de algumas concepções da Teoria Histórico-cultural, considerando a Psicologia enquanto uma ciência do homem histórico cuja origem e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dar-se-ão socialmente. Para o maior representante da Teoria Histórico-cultural, Lev Semenovitch Vygotsky, existem três categorias de mediadores deste processo: signos e instrumentos; atividades individuais e relações interpessoais atribuindo o desenvolvimento de determinadas habilidades e funções ao surgimento do trabalho, atividade pela qual o homem transforma a natureza para atender suas necessidades, sendo também transformado neste processo.

Visto que este estudo trata das representações sociais sobre fenômenos relacionados à escola, é importante destacar que a Teoria Histórico-cultural credita aos ambientes de Educação formal o papel de instituição socialmente constituída e responsável pelas transformações que levarão o sujeito ao desenvolvimento do pensamento abstrato e assim, sendo capaz de relacionar o plano mental à realidade objetiva.

Neste contexto, Vygotsky trata do processo mental da tomada de consciência, como parte da consciência, ainda que esta seja mais complexa que aquele processo mental. Vygotsky trata deste conceito como uma definição relacionada ao processo de “dar-se conta de algo” (VYGOTSKY, 1991, p. 50).

Apenas a Educação formal pode proporcionar ao indivíduo a apropriação do conhecimento social, enquanto algo produzido nas relações do homem com o mundo físico e social, destacando ainda que assimilar não é reproduzir tal e qual a realidade, mas promover a trans-

formação deste conhecimento, tornando-o seu, sua propriedade. Este processo é possível pela mediação através de outros indivíduos mais experientes e desenvolvidos tornando a intercessão fundamental, devendo ocorrer de forma intencional e organizada com vistas a determinados objetivos.

Para Vygotsky a Educação escolar deve voltar-se para a transformação do homem e da sociedade, baseada nos princípios socialistas, com vistas a proporcionar instrumentos culturais e científicos necessários, para a uma prática transformadora efetiva, ou seja, antes de tudo é mister que seja estabelecida uma base ideológica em direção à liberdade e à dignidade humanas.

No entanto Vygotsky, não despreza o conhecimento do cotidiano, que nomeia de “o conhecimento vivido”, pois este representará uma base para a construção dos conceitos científicos, que se fundam na formação escolar.

Contudo, é necessário ao aluno, para que construa os conceitos científicos de natureza mais complexa, que consiga sistematizar os conceitos cotidianos, visto que apenas de posse dos conceitos científicos este terá condições de agir e refletir de modo consciente, tendo assim o domínio de suas ações, um domínio sobre si.

Para Vygotsky (2001, p.169), a respeito do processo de formação conceitual com vistas à resolução de impasses na vida do adolescente:

A questão central desse processo é o emprego funcional do signo e da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente.

Ainda que a formação dos conceitos espontâneos e científicos desenvolva-se de maneira oposta, pois os primeiros partem do concreto para o abstrato e o segundo, que Vygotsky chama de conceitos verdadeiros, partem do abstrato para o concreto, estes interagem dialeticamente.

Para Schroeder (2008, p.88) estes dois aspectos, conceito espontâneo e científico, são extrema importância para a teoria histórico-cultural e “representam uma ligação estreita, não excludente, de acentuada relevância para a aprendizagem do aluno: o social e a atividade. O conceito espontâneo e o científico, embora se desenvolvam em trajetórias inversas, estão íntima e complexamente conectados”, o que exclui a noção de superioridade de um sobre o outro, pois se completam.

Assim, o objeto de estudo deste trabalho baseia-se na expressão de conceitos espontâneos dos acadêmicos entrevistados, os quais serão mediados pelas representações sociais, cuja essência compreende um conjunto de conceitos, afirmações e explicações pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades (MOSCOVICI, 2003).

Para melhor compreensão de como a Teoria das Representações Sociais costura este trabalho, inicia-se por estabelecer que as representações não são atributos individuais, mas sim atributos coletivos que são reconstruídos pelo indivíduo. Para Moscovici (2012) “as representações configuram a condição de ascendência sobre os sujeitos e possuem natureza prescritiva, visando tornar familiar o que é estranho”. Para Guareschi (2000,p.38) as representações sociais podem ser definidas como:

“um conhecimento do senso comum, socialmente construído e socialmente compartilhado, que se vê nas mentes das pessoas e na mídia, nos bares e nas esquinas, nos comentários das rádios e TVs”.

Este conhecimento é um conhecimento social, e ainda que apresente aparentes contradições superficialmente, seus fundamentos “possuem núcleo mais estável e permanente, baseado na cultura e na memória dos grupos e povos.”

Expoente da Teoria Histórico-Cultural Vygotsky destaca que, nesta perspectiva, os fenômenos psíquicos não podem ser considerados e estudados como simples objetos, todavia devem ser analisados enquanto processos em mudança. Assim, segundo Rezende (2015,p.76) verifica-se que “Neste sentido, o homem é constituído nas relações sociais, não sendo possível compreendê-lo em uma forma dicotômica em que se priorize de um lado o biológico e do outro o social, mas da inter-relação entre ambos”.

Levando-se em conta justamente a natureza complexa de algumas formas de comportamento estritamente humanos, de acordo com Santos e Aquino (2014, p.83) a abordagem dialética, mesmo atribuindo a devida importância a influência das condições naturais, defende que ao homem é possível agir sobre a natureza e transformá-la, produzindo desta forma novas condições de existência e paralelamente modificando sua própria natureza.

Os três princípios básicos, segundo Vygotsky apud por Santos e Aquino (2014, p.84) referem-se aos enfoques que alicerçam este viés metodológico para análise das funções especificamente humanas, são eles: O primeiro estabelecendo que sejam visados processos e não objetos e o segundo, a partir do qual a história deste processo deve ser explicativa e não apenas descritiva, abordando assim as relações internas que constituem a coisa não atendo-se a descrição. Por fim, “o terceiro é que os processos psicológicos fossilizados, automatizados ou mecanizados após um longo processo de desenvolvimento histórico, devem ser analisados em suas origens”, onde estabelecemos um elo importante com as representações sociais e seus núcleos central e periférico.

Já ao seguir as pistas de Molon (2008, p.57) compreende-se a pesquisa como uma atividade humana enquanto atuação social, política, ética e estética na busca de um novo conhecimento, “produzido e apropriado com inventividade e rigor científico, que implica necessariamente a transformação de algo, quer seja nos sujeitos envolvidos direta e indiretamente, quer seja nos objetos de estudo pesquisados”.

Para esta autora Vygotsky não distingue teoria e método visto que na própria elaboração teórica a construção do método tem preponderância e realiza a articulação objeto- problema durante a investigação. A pretensão de isolar o sujeito e torná-lo estático e puro para investigação não é considerada, pois as ações do sujeito estão atreladas a sua história, que é dinâmica, e o sujeito atrelado às suas relações sociais.

Em Flores (2014) estabelece-se um ponto de contato entre a Teoria Histórico-cultural, quanto à mediação, e é destacada a trajetória do conhecimento que é trazido à nossa cognição e ao nosso aparato psíquico enquanto um conhecimento oriundo do meio social e que ainda não havíamos acessado. Desta forma observa-se em Vygotsky apud Flores (2015) que “Conforme Moscovici (2012) isto é possível, pois as representações sociais possuem propriedades mistas, tanto cognitivas como sociais. Desta forma, podemos pensar na representação social como elemento mediador no processo de interiorização.

No trajeto teórico aqui proposto, as representações não são construtos individuais, mas são posses de um coletivo; quando redesenhadas individualmente, ainda refletem um processo mais abrangente.

Visto que trataremos das representações sociais da violência escolar entre meninas, um fenômeno social analisado sob o viés de gênero, é importante também conectar estas perspectivas. No tocante à epistemologia relacionada à Teoria das Representações Sociais (estruturalismo) e à categoria de análise “feminismo”, poderia haver alguma

contradição, no entanto, alguns textos observam que no pós-estruturalismo (onde foram criadas as teorias feministas) há uma continuidade de um pensamento que sustenta a compreensão estruturalista do sujeito, concebendo-o, como um elemento governado por estruturas e sistemas.

Também se encontram críticas, como em Mariano (2005, p.484), segundo as quais as teorias de gênero, apropriando-se das contribuições do marxismo, buscam superá-lo, argumentando que a classe social como categoria de análise restringe o sujeito, “universalizando-o” dentro de uma classe, desprezando o fato de que este sujeito é formado por múltiplas forças, o que exaure a noção de centralidade na classe social, pois este sujeito masculino passa a ser descentrado e desuniversalizado, dando visibilidade às irrefutáveis diferenças sexuais.

3.1 A análise de conteúdo das representações sociais

A opção pela Análise Temática de Conteúdo justifica-se, segundo Bardin (2007) pela possibilidade de se inferir conhecimentos e ter acesso a vários conteúdos presentes em um texto, em cuja lapidação se pode extrair nuances de um espaço, um tempo e uma época.

Através desta técnica utilizam-se procedimentos sistemáticos que viabilizam o levantamento de indicadores através das seguintes fases: pré-análise, exploração do material/ codificação e interpretação dos resultados obtidos.

A etapa da pré-análise se refere à leitura flutuante, elaboração de um corpus e a construção de pressupostos. Por meio da leitura flutuante o pesquisador experimentará a imersão no material de campo, estabelecendo a relação entre os pressupostos iniciais e emergentes tangentes ao tema, procedendo a leitura exaustiva

Posteriormente serão pinçadas as unidades de registro que podem constituir palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos, que se mostrem em destaque na pré-análise.

Após a contagem de incidências, o pesquisador procede à classificação e a associação dos dados, definindo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema (BARDIN, 1977).

Por fim, o analista indica as inferências e erige interpretações com as bases teóricas que estruturaram o estudo de modo que se desenhem as possibilidades interpretativas a partir desta obra construída pelas mãos do pesquisador/a a partir das falas dos participantes da pesquisa.

3.2 Caracterização da pesquisa

Nesta pesquisa buscou-se identificar as representações sociais que revelassem como se forma a perspectiva dos participantes no tocante à violência entre meninas nas escolas, e com este objetivo estabeleceu-se uma organização através dos procedimentos descritos, sob o viés qualitativo.

Esta pesquisa configura-se de caráter qualitativo, pois busca ter acesso a experiências e interações em seu contexto natural, dando espaço às suas particularidades e, além disso, os conceitos/ hipóteses na pesquisa qualitativa são desenvolvidos no processo da pesquisa.

Valoriza-se acentuadamente o contexto e as questões textuais, como anotações, leitura e análises (FLICK 2009, p. 9) e, ainda segundo esse autor, na pesquisa qualitativa consideram-se os pesquisadores como parte do processo, visto que exercem influência com sua presença,

características e modos de agir, além de ser relevante sua experiência naquele tipo de pesquisa e sua capacidade de reflexão.

Epistemologicamente, neste caso, a pesquisa qualitativa fundamenta-se na dialética, a qual fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, visto que considera que os fatos sociais não podem ser entendidos de maneira isolada, “abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.”(GIL 2008, p.14). Assim, segundo Gil (2008, p.14), considera-se que a dialética dá ênfase às mudanças qualitativas, pois “opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma”. Destarte, conforme o autor citado, as pesquisas embasadas no método dialético diferem-se muito das pesquisas fundamentadas na perspectiva positivista, a qual se vale de procedimentos

3.4 Discursos da licenciatura

Os/as participantes da pesquisa foram acadêmicas/os de cursos de Licenciatura da UFMS, sendo que se elegeu um casal de cada curso, e estes representariam as três áreas do conhecimento. Da área de Ciências Exatas, o Curso de Matemática, da Área de Ciências Biológicas, o Curso de Biologia e da Área de Ciências Humanas, os cursos de Educação Física e o curso de Pedagogia em vista que seu público são crianças na Educação infantil e séries iniciais.

Na área de ciências biológicas a opção era única, pois os demais cursos desta área não são Licenciaturas. Vê-se a importância de conhecer as representações sociais de acadêmicos desta área que, segundo estudos, ainda apresenta “rejeição à incorporação da perspectiva feminista na produção do conhecimento científico (OSADA; COSTA 2006, p. 297) e verificar se a formação reconduz ou reafirma tal perspectiva.

Na área de ciências exatas, optamos por um curso que representa o grande fantasma na vida de muitos estudantes: a matemática. Muitos acreditam que esta concepção assombre mais às meninas, pois “os/

as professoras/as reforçam alguns estereótipos de gênero, declarando, por exemplo, que as meninas não têm facilidade para cálculos.” (QUEIROZ; CARVALHO; MOREIRA 2014, p. 3.497). Assim, pretendeu-se identificar se há persistência desta tendência sexista entre os acadêmicos do curso de Matemática.

A escolha do curso de Educação física deu-se por sua especificidade, com relação ao desenvolvimento de atividades que envolvem a corporeidade e sua relação com conceitos de

gênero, a fim de investigar se: “Na tentativa de justificar o sexismo presente nas aulas de Educação Física, os professores e as professoras têm se fundamentado em concepções biologicistas.” (LUZ JÚNIOR, 2002, p. 06).

Assim, concebe-se que as representações sociais, enquanto construção mental de um objeto externo (MOSCOVICI 2012, p. 19), é imprescindível na formação de condutas, a representação social é uma preparação para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstituir os elementos do ambiente. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é proceder a análise das representações sociais dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura sobre a violência escolar entre meninas, a ser atingido conforme a organização a seguir.

A escolha de acadêmicos de Licenciatura, em vias de concluir o curso e já tendo vivenciado/cumprido os estágios obrigatórios, justifica-se pela busca em conhecer aspectos da formação em Licenciaturas, que contemplassem as temáticas de gênero e violência, relacionadas ou não, e as impressões destes durante seu primeiro contato com a realidade das escolas, em que tais fenômenos são cada vez mais recorrentes, em relação à formação recebida. Os nomes utilizados são fictícios e não têm relação com os respectivos estudantes, e foram escolhidos por representarem ícones das respectivas áreas de conhecimento:

BERTHA LUTZ (BIOLOGIA)

Esta acadêmica de 22 anos, do Curso de Biologia, relatou que seu desejo de ensinar sempre esteve presente, no entanto, não tinha clareza da área em que atuaria. Desejava, desde criança, ser professora (ainda que a família, inicialmente, se opusesse) e ser reconhecida como tal, fosse ensinando dança, gramática (chegou a cursar Letras, mas não prosseguiu) ou, como ocorre atualmente, ensinando Biologia. Mora e relata bom relacionamento com os pais, tem rotina pacata, bastante dedicada aos estudos e declara que não tem vontade de ministrar aulas em escolas, sobretudo, as públicas, pela impossibilidade estrutural de desenvolver projetos de aulas menos tradicionais. Segundo esta participante, só se desenvolve um bom trabalho com paixão, a qual ela manifesta por seus projetos de estudo atuais. Quanto à violência, defende a importância da família e que o jovem precisa ter foco no futuro, afastando-se, assim, da violência.

CRODOWALDO PAVAN (BIOLOGIA)

Este acadêmico tem 30 anos e declarou que não teve empatia imediata pela carreira docente, sendo que, segundo ele, apenas “tomou gosto” pela Licenciatura no segundo ano do curso. No entanto, a área de Ciências Biológicas sempre lhe foi atrativa, por influência da irmã. Sua experiência em estágio, no Ensino Médio, revelou-se desagradável e traumática e, ainda que tenha relatado não ter presenciado casos de violência na escola, que considera tranquila, ele mesmo sofreu com posturas intimidantes, através de hostilidade e indisciplina por parte dos alunos, e desrespeito por parte do professor titular. Sobre sua história de vida, relatou que, em disputa dos pais por sua guarda, quando mais novo, optou por não escolher entre eles e mora, desde então, com a avó. Acredita que os alunos

envolvidos em casos de agressão só necessitam de orientação dos pais e declarou que ele mesmo teve, muitas vezes, posturas agressivas para com os professores quando mais jovem.

MARIA GAETANA (MATEMÁTICA)

A acadêmica que representa o curso de Exatas tem 28 anos e não tinha um desejo inicial de ser professora, mas procurava algo que a desafiasse e, após iniciar outros cursos bem distintos, prosseguiu apenas no atual. Sua experiência em estágio transmitiu-lhe a impressão de que a escola é um ambiente triste, mas acreditou que pode contribuir em algo. De origem oriental, relatou que sua raça vive muito e que tem muitos idosos em sua família, dos quais ela cuida, em sua maioria, no tocante às questões práticas. Tem interesses variados e, quanto à violência, acredita que se referem a desequilíbrios do indivíduo e, quando menciona as meninas (mais delicadas, segundo ela), afirma que ocorrem mais no âmbito verbal, em atitudes como *bullying*, sendo que ela mesma declarou ter sofrido com atitudes de isolamento, por ser oriental.

JOAQUIM G. SOUZA (MATEMÁTICA)

O acadêmico de matemática já ministrava aulas desde o Ensino Médio, informalmente, para ter uma renda. Durante o curso, seguiu dando aulas e, hoje, tem emprego fixo como professor, o que considera uma oportunidade, fruto de sua vida acadêmica. Pretende seguir com a carreira acadêmica e acredita que seu curso pode representar uma satisfação profissional. Mora com a mãe, pois os pais são divorciados, a qual é médica, e ambos têm muitas ocupações, mas tentam estar juntos, sempre que possível. A partir de sua experiência nas escolas, concluiu que os jovens e crianças não têm o devido acompanhamento e critica

a intervenção do governo, quando coíbe atos punitivos - punição física- por parte dos pais, pois defende que estes devem ter tal autonomia.

INEZIL PENNA (EDUCAÇÃO FÍSICA)

O acadêmico de Educação Física já atua como dançarino, com projetos culturais e relata um relacionamento bom com a família, ainda que se defina como desgarrado. Em sua prática, relata que a universidade instiga à criação de propostas inovadoras em Educação, mas que a escola, ao contrário, poda e limita o acadêmico. Percebe a complexidade do tema violência nas escolas e defende que, cada caso de alunos/as envolvidos/as em casos de violência, deve ser analisado individualmente, para ser compreendido e para que se encontre um modo de orientar o aluno, em relação ao problema. Acredita no poder da arte para sensibilizar o ambiente escolar e para atenuar a violência, mas sabe que é apenas um entre tantos outros caminhos possíveis.

MARIA LENK (EDUCAÇÃO FÍSICA)

A acadêmica de Educação Física relatou que se sente completamente despreparada para exercer sua profissão e que se sentiu muito insegura e inapta durante o estágio. Sobre história de vida, relatou ter sofrido abusos e violência, e que não sabe o que é ter uma família como um porto seguro. Refere problemas ligados à desnutrição e carência financeira. Em relação à violência nas escolas, deu ênfase às maneiras com que as meninas são “podadas”, a fim de que não se portem como os meninos, à violência estrutural, quando falta alimentação nos CEINF’s, constrangimentos impostos pela equipe à criança e, sobre as causas, as relaciona à falta de acompanhamento familiar, destacando o quanto as crianças estão intolerantes entre si.

ANÍSIO TEIXEIRA(PEDAGOGIA)

O acadêmico de Pedagogia desejava ser psicólogo, mas devido às circunstâncias, acabou ingressando no curso de Pedagogia. Filho de pais separados, mora com a mãe, faz um curso na área de saúde e pretende investir em concursos, como a carreira na polícia federal, associando-a aos seus conhecimentos em Pedagogia. Relatou que as primeiras experiências em estágio foram assustadoras e que as meninas até choravam, tamanha a distância entre a teoria e a prática. Hoje, sente-se bem quando atua, já acostumado à agitação das crianças e defende que é preciso uma cultura da paz. Demonstra conhecimento sobre questões de gênero, fruto de uma disciplina do curso, que ofereceu boas noções sobre gênero e violência nas escolas.

M.^a JOSÉ WEREBE (PEDAGOGIA)

A participante do curso de Pedagogia ingressou no curso com mais idade que os demais participantes e sua história de vida inclui dois casamentos, dois filhos e alguns percalços, relativos a problemas de saúde de um dos filhos, tendo lhe causado grande sofrimento. Suas pretensões profissionais incluem um curso de Mestrado, no qual foi aprovada, e um carreira acadêmica. Sobre violência nas escolas e questões de gênero relatou sobre uma disciplina que teria abordado estes temas, de maneira geral, sem focar em casos de violência relacionados a gênero. Defende que a escola não pode ser vista como a salvadora e que o psicólogo precisa estar e atuar neste ambiente, que todos são responsáveis pela Educação e que estamos falando.

3.5 Alguns procedimentos

Procedeu-se à coleta dos dados através de entrevistas semiestruturadas, as quais se concebe, segundo Nogueira-Martins e Bógus (2004), como uma relação humana e, desta forma, não se pode desvalorizar o surgimento dos fenômenos psicológicos, assim como ocorre em todas as relações. Neste contexto, o/a pesquisador/a pode fazer uso de seus sentimentos, em prol da pesquisa, pois suas próprias emoções devem merecer atenção, visto que não se pode pretender em Psicologia Social que a observação seja fria e distante, considerando-se que estas trocas de afetos e emoções enriquecem a pesquisa.

Para Nogueira-Martins e Bógus (2004), a entrevista semiestruturada se embasa em certos questionamentos básicos, a partir de teorias e hipóteses, atrelados à pesquisa e ainda salientam que:

Nas entrevistas aberta e semiestruturada, o entrevistador deve ter o cuidado de observar os aspectos não-verbais. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Nas pesquisas qualitativas, o instrumento de coleta de dados denominado “roteiro de entrevista” deve sofrer modificações sucessivas, em decorrência da aplicação de pré-testes, ou seja, de entrevistas preliminares. Muitas vezes, nessas entrevistas, o pesquisador percebe que o roteiro proposto está inadequado, retirando alguns itens do mesmo e/ou acrescentando outros (NOGUEIRA-MARTINS; BÓGUS, 2004. p. 50).

Assim, a definição dos temas propostos no Roteiro semiestruturado (anexo), se iniciou nos dados de identificação dos/as acadêmicos/as, como idade, renda familiar, curso, estado civil e gênero, a fim de caracterizar os/as participantes. Deste modo tornou-se possível abranger

Em seguida foram propostas questões relativas a aspectos profissionais e formativos, questionamentos sobre quais, se houve, políticas públicas que contemplassem as temáticas violência e gênero durante a formação. Neste item tratou-se também das motivações para escolha do curso e das impressões resultantes da prática em estágios, assim como das expectativas sobre o futuro profissional.

3.6 Organização dos dados e análises

Nesta seção, serão explanados os procedimentos utilizados no tratamento dos dados, sua organização e análise.

Utilizamos a técnica de Análise de conteúdo de Bardin (2009), descrita pela autora como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.”

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas, sem alterar a forma coloquial das falas dos sujeitos com vistas a preservar a originalidade dos dados. Num segundo momento, foram destacados eixos temáticos que destacam os temas de interesse da pesquisa, são eles: Formação (de professores), Violência na escola, gênero e causas da violência.

O roteiro de entrevista elaborado pode orientar o discurso das/os participantes a fim de revelar suas representações sociais sobre a violência entre meninas nas escolas, privilegiando aspectos relevantes à pesquisa.

Visto que a realidade material influi na produção das representações sociais, julgou-se relevante proceder à identificação dos/as participantes a qual pode fornecer elementos para reconhecimento e análise das repre-

sentações sociais deste grupo. Deste modo os/as participantes prestaram informações sobre idade, gênero, renda e estado civil.

No segundo item foram propostas questões que evidenciariam os sentimentos daqueles/as acadêmicas/os sobre formação, ou seja, como percebem sua relevância e funções no contexto escolar quanto às rotinas, relacionamentos e posturas diante daquele contexto. Desta forma, será possível apreender se, em seu entendimento, a formação forneceu elementos primordiais para sua prática e se têm pretensões de dedicar-se à docência ou a outra carreira, elucidando o grau de envolvimento com questões como a violência nas escolas.

No terceiro item, ao indagar sobre suas histórias de vida, pretendeu-se desvelar aspectos sobre suas relações interpessoais e práticas do cotidiano, permitindo verificar se, ao discorrerem sobre temas não diretamente ligados ao objeto de estudo, estariam menos cautelosos deixando assim fluírem posicionamentos mais espontâneos sobre gênero e violência.

As representações sociais de violência no ambiente escolar, no quarto item, propuseram questões mais específicas a respeito dos episódios de violência vivenciados ou sobre os quais se teve informação, inclusive os que envolviam meninas de modo que as questões sobre gênero viriam à tona. Ocorrendo assim, emergiriam suas representações sociais paralelamente aos conceitos formais oriundos da formação, onde se revelaria a natureza das construções.

Por fim, no item V, ao se abordar as possibilidades de enfrentamento da violência no ambiente escolar, pretendia-se desvelar através dos discursos dos/as participantes os modos de enfrentamentos que se pretendia adotar, apreendendo o aspecto de “preparação para a ação” que as representações sociais assumem. Neste aspecto, seria possível verificar se os mecanismos considerados válidos se originam da forma-

ção acadêmica ou do senso comum, e se viria impregnado de noções equivocadas pela naturalização dos papéis de gênero instituída.

3.7 Frequência de temas

Através da leitura rigorosa, pode-se organizar os temas mais frequentes, com bases nos eixos temáticos, quando estabelecidas relações com aspectos como formação, violência nas

escolas e gênero e causas da violência/enfrentamento. A frequência de temas possibilitou estabelecer os eixos temáticos, a partir dos quais se poderia inferir as representações sociais.

3.8 Eixo temático formação de professores/as

Sobre a temática formação e o ofício de professor, os temas mais frequentes desvendados nos discursos relacionam-se às concepções e sentimentos quanto à profissão (ensinar, vontade/motivação, rotina, fazer coisas diferentes, autoridade) experiência nos estágios (co-participação, regência, aprender na faculdade) primeiras vivências no campo de estágio (colocar em prática, administrar sem apoio, receptividade, rejeição), improvisação devido ao despreparo (consertando as coisas, lidando com a situação, dar um jeito sem orientação, não ter o controle) . Para ilustrar tais resultados apresenta-se a tabela X com as unidades discursivas.

TABELA 1 - TEMAS MAIS FREQUENTES RELACIONADOS À FORMAÇÃO

Temas/Indicadores	FORMAÇÃO	
	Frequência	(% tocaram no tema)
concepções e sentimentos quanto à profissão (ensinar, vontade/motivação, rotina, fazer coisas diferentes, autoridade)	8	100
experiência nos estágios (co-participação, regência, aprender na faculdade)	8	10
Sou ou estou professor (consertando as coisas, lidando com a situação, dar um jeito sem orientação, não ter o controle)	7	87,5

Organização: BAKARGI, 2016.

3.8.1 Eixo temático II violência nas escolas

Falta de orientação do acadêmico como violência (sentir-se despreparado, estar abandonado), medidas de contenção da violência (punição, humilhação), práticas violentas entre alunos (*bullying*, drogas, xingar, brigar, influência) na formação (inexistente, pouca abordagem, tema abordado mas não recorda claramente)

TABELA 2 – VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Temas/Indicadores	Frequência	
	(Nº de pessoas que	% tocaram no tema)
Falta de orientação do acadêmico enquanto violência (sentir-se despreparado, estar abandonado, sem apoio)	6	75
medidas de contenção da violência (punições)	1	12,5
práticas violentas entre alunos (bullying, drogas, xingar, brigar, influência)	6	75
abordagem do tema na formação (inexistente, pouca ou não lembra claramente)	4	50

Organização: BAKARGI, 2016.

3.8.2 Eixo temático III gênero

Este eixo refere-se a marcas que indiquem alguns comportamentos enquanto próprios das meninas (provocam, insultam, brigam por namorado, maturidade precoce), influência de figura feminina preponderante (mãe, irmã, avó) e a presença do tema na formação (abordagem inexistente ou pouca abordagem ou não recorda)

TABELA 3 - TEMAS MAIS FREQUENTES RELACIONADOS AO GÊNERO

Temas/Indicadores	Frequência	(Nº de pessoas que % tocaram no tema)
Comportamentos descritos como próprios de meninas (provocam, xingam, brigam por namorado, maturidade precoce)	2	25
Relacionamento /Influência de figura familiar feminina preponderante (mãe, irmã, avó)	8	100
Abordagem do tema na formação (insuficiente ou pouca)	6	75

Organização: BAKARGI, 2016.

3.8.3 Eixo temático IV causas e enfrentamento da violência

Aqui são contemplados aspectos como a falta de acompanhamento e perspectivas (foco, orientação, futuro, família) e enquanto causa da violência nas escolas e enquanto possibilidade de enfrentamento da mesma o respeito ao outro/tolerância e a capacitação dos agentes da escola, inclusive o professor.

TABELA 4 - TEMAS MAIS FREQUENTES RELACIONADOS AO ENFRENTAMENTO E CAUSAS

CAUSAS E ENFRENTAMENTO		
Temas/Indicadores		(Nº de pessoas que % tocaram no tema)
Falta de acompanhamento dos pais e de perspectivas de futuro	8	100
Respeitar o outro/tolerância, participação dos pais	8	100

Organização: BAKARGI, 2016.

Através das marcas discursivas pode-se associar trechos das falas dos participantes das representações que destes em relação a violência na escola considerando também seu cotidiano no trabalho. Identificando as marcas comuns nos discursos dos/as professores/as é possível atribuir sentido aos discursos dos participantes da pesquisa. Cada categoria contribui para delinear o objetivo deste trabalho, ou seja, representação social investigada parte de qual sujeito e de quais concepções sobre a atividade que se prepara para desenvolver? Este futuro profissional está convicto e envolvido na complexidade do fazer docente e suas peculiaridades ou emitirá pareceres segundo alguém que está de passagem na carreira sem um interesse real de aprofundar raízes, e pretende investir em outra profissão brevemente?

A categoria violência nas escolas se justifica para que se apreenda se a compreensão que os licenciando têm deste fenômeno os permite identificar as mais variadas facetas com que ele se apresenta, inclusive de sua própria autoria.

A categoria gênero contribui para que se extraia das falas os sinais, mesmo os mais sutis, que evidenciem se e como percebem hierarquização de poder entre os gêneros desde seus relacionamentos, revelados nas histórias de vida, até o modo como se posicionarão quanto aos novos modos de ser mulher da atualidade, sobretudo quanto às violências entre elas praticadas nas escolas.

A categoria que trata das causas e dos modos de enfrentamento permite conhecer o que vislumbram enquanto motivações dos atos violentos, assim como os direcionamentos possíveis que estes estagiários têm em mente a fim de prevenir e conduzir os diversos tipos de violências ocorridos no ambiente escolar.

Para tanto, apresentaremos em seguida as relações estabelecidas entre marcas discursivas e categorias temáticas, e, a fim de ilustrar, alguns extratos das declarações dos participantes.

3.9 Marcas discursivas

3.9.1 Categoria: Sentimentos quanto à profissão

Vários sentimentos são relatados ao se descrever as primeiras experiências no estágio. Paralelamente, percebe-se que estes sentimentos se confundem com a visão que se tem da profissão, e de como concebem o ser professor/a. Para proceder à análise desta categoria, destacam-se questões como: concepções e sentimentos quanto à profissão (ensinar, vontade/motivação, rotina, fazer coisas diferentes, autoridade) experiência nos estágios (co- participação, regência, aprender na faculdade) primeiras vivências no campo de estágio (colocar em prática, administrar sem apoio, receptividade, rejeição), improvisação devido ao despreparo (consertando as coisas, lidando com a situação, dar um jeito sem orientação, não ter o controle). O quadro 1 mostra como esta categoria apareceu nos relatos de cada sujeito.

QUADRO 1 - CATEGORIA FORMAÇÃO/ SENTIMENTOS QUANTO À PROFISSÃO NOS ESTÁGIOS

Marcas Discursivas	
prática – problema- observação - insegurança grande –foi legal -fazer aprender - tentando outra área- vamos ver -eu assustei - escola não estrutura- escola não apoio- gritaria- muito diferente não apta –medo – não capaz – incapacitado – falta respeito – depressivo – profissão triste	
Fragmentos Representativos	
Bertha Lutz	Tem muito problema na escola e isso refletiu diretamente na minha ida, porque eu não conseguia colocar em prática aquilo que eu aprendia na faculdade.
Crodowa Ido Pavan	No começo, como a gente fazia a primeira etapa do estágio, no primeiro semestre era só de observação, eu não dava aula de regência, então o contato era assim: quem é esse? Eu ficava no fundo, observando, a gurizada tentando chamar um pouco de atenção, tentando puxar algum assunto, mas bem pouco.
M. ^a José Werebe	“No começo a insegurança é muito grande, será que eu to fazendo certo?” “No começo a gente pensa <i>eu tenho que fazer todo mundo aprender</i> ”
Anísio Teixeira	“Não, o primeiro semestre assim foi legal pra caramba, eu assustei um pouco quando começou os estágios, que daí eu vi e falei: “Hummm , será que é isso mesmo?”
Maria Lenk	“Me sentia inferior...” (<i>no estágio</i>) “Não me sentia capaz de realizar aquilo...”
Inezil Penna	Eu me senti incapacitado pra ta dentro do estágio, por que as crianças eram muito carentes, a maioria “Quando está na universidade eles dão pra gente um monte de possibilidade e quando a gente sai a gente perde isso” “Eu me assustei quando vi que os vidros da sala de aula eram pintados, era como se o conhecimento estivesse restrito ali à sala de aula”
Joaquim G. Souza	“a falta de respeito é muito grande” (<i>referindo-se aos alunos</i>)
Maria Gaetana	“É...muito depressivo, uma pessoa que eu...não tô falando de todos, óbvio, é que tem aqueles caras, os professores e as professoras que são super legais, são super alto-astral, super de bem com a vida. Mas na rede estadual que eu comecei a fazer a primeira impressão que eu tive foi que é uma profissão triste.”

Organização: Bakargi, 2016.

3.9.2 Sentidos e significados

A categoria “sentimentos quanto à profissão” revela as concepções dos acadêmicos/as entrevistados/as sobre sua futura profissão, o que lhes cabe em seu campo de atuação, quais as suas expectativas para o futuro profissional e como percebem as expectativas dos demais em relação a eles/elas, segundo sua perspectiva. Esta categoria traz alguns aspectos dos discursos dos participantes que evidenciam sua relação

com a profissão e o quanto se sentem preparados ou não para atuar no enfrentamento de situações conflituosas naquele ambiente, na condução das relações que viabilizam a adequada transmissão do conhecimento e na formação humana decorrente de toda prática pedagógica.

Cara, no primeiro momento eu achei um pouco, muito triste o professor, sabe? É...muito depressivo, uma pessoa que eu...não tô falando de todos, óbvio, é que tem aqueles caras, os professores e as professoras que são super legais, são super alto- astral, super de bem com a vida. Mas na rede estadual que eu comecei a fazer a primeira impressão que eu tive foi que é uma profissão triste. E a primeira coisa que eu pretendia fazer é: "Vou largar essa faculdade...".

GAETANA, Maria. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 02 Abril 2016.

O momento do primeiro contato do estagiário com seu campo de estágio, segundo os relatos, faz pressupor que certas questões não foram tratadas em sua formação, como possíveis mecanismos para atenuar a insegurança da inexperiência, e o respaldo para que o/a acadêmica/o se sentisse capacitado/a com estratégias adequadas, discutidas de antemão, e pudesse evitar que sua prática fosse um jogo de adivinhação e tensão:

O segundo ponto foi realmente lidar com isso e administrar sem ter o apoio daqui, porque assim, a gente tinha o apoio dos nossos orientadores? Tem, mas quando a gente tá ali numa sala de aula, ou co-participando ou na regência, você tem que dar seus pulos e falar assim: "É isso que eu tenho que fazer!", porque não vai ter um orientador do teu lado e falar assim: "Olha, faz isso agora", que nem eles orientam aqui. Lá a gente tem que dar os pulos e...fazer! Então eu acho que esse foi um outro problema, assim de saber lidar no momento. SOUZA, Joaquim. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 04 Abril 2016.

O professor deverá estar apto a lidar com as vicissitudes da realidade escolar, mesmo que nem tudo seja previsível, visto que cada postura sua naquele contexto é pedagógica, quando se relaciona, segundo Freire (1996) a prática formadora a uma prática humana e ética.

Olha, no começo eu...eu gelei, eu tive medo, eu falei: "Meu Deus, o que que eu tô fazendo aqui", porque aquela gritaria de tudo quanto é lado, e aí é é muita correria e os professores falando e você não entendendo nada do que você tem que fazer, eu assim...que o primeiro estágio é só observação, que é prática, aí a gente fica só observando, anotando tudo, tá... Mas só que não é a mesma coisa de você estar lá dando aula, é totalmente diferente e aí o primeiro impacto, muita gente chega a chorar, as meninas choravam...

WEREBE, Ma^a José. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 03 Abril 2016.

Pode-se apreender que alguns significados são evidenciados nesta categoria, como o impacto relatado por todos nos primeiros contatos com o chão da escola, conforme o participante Anísio Teixeira denominou a realidade escolar. Palavras como medo, impacto e choque definiram os sentimentos gerados, do que se abstrai que aquele é um ambiente caótico que desperta tais emoções, cujo clima também é definido como triste e depressivo.

Outros sentimentos que revelam os significados atribuídos às primeiras experiências em docência foram a insegurança ou até a convicção de não estarem aptos para atuar, ou seja, de não possuírem conhecimento suficiente para os desafios que esta prática pressupõe, muito mais quanto às relações ali estabelecidas que aos conteúdos a serem ensinados. Isto foi verificado nas falas que repetidamente descreveram a necessidade de improviso, o temor e o nervosismo causados pela incoerência entre a noção de Educação na universidade e a Educação que se efetiva na escola real.

Nos relacionamentos com a equipe foi relatado que os professores mais antigos mostram-se mais resistentes e reticentes quanto à presença de estagiários e às propostas de mudança, enquanto os professores mais novos são mais receptivos. Segundo os participantes, o ambiente escolar, cujos desafios apresentam-se cada vez mais difíceis de transpor devido a más condições de trabalho, torna muitos professores menos dispostos a relacionar-se abertamente.

Sem autoridade e exposto a várias violências, da estrutural à que-la que sofre por parte de alunos, este professor se mostra impassível devido à alienação gerada pelo distanciamento entre o significado social de seu fazer (ofício dos mais nobres e fundamentais, detentor do saber) e o sentido que atribuiu ao seu ofício a partir de sua experiência extenuante.

No entanto, os sentimentos quanto à profissão nos estágios não são apenas negativos. Ser professor também surge associado a um desejo heroico de transformar a difícil realidade da Educação em nosso país, ainda que os participantes nem sempre percebam estar intrinsecamente ligada à realidade social. Ainda que também tenham relatado sentirem-se vulneráveis por não lhes conferirem autonomia suficiente em sala de aula, na condição de estagiários, sentem-se paralelamente imbuídos do potencial de renovação. Este poder os sobrecarrega muitas vezes e gera a sensação de frustração, culpa e impotência.

A interação é uma constante na vivência da rotina escolar, inclusive entre professor/a e aluno/a. O importar-se como aluno, a vontade de conhecer a realidade da vida familiar e social são considerados deveres do professor, pois insere aquele/a indivíduo em um contexto sócio-histórico-cultural importante no processo educativo. Um olhar mais atento deste/a profissional permite o estabelecimento de um vínculo afetivo que cumpre a função de complementação ou até mesmo de reposição de uma afetividade inexistente na vida do aluno.

Deixar de usufruir de um intervalo e permanecer em sala de aula conversando com a turma, intervir em uma desavença entre alunos no pátio durante esse período, receber abraços,

cartas afetuosas, desejar implantar atividades mais interessantes e prazerosas, incomodar-se com inadequações do ambiente físico, sentir-se desconfortável com atitudes hostis de outros profissionais em relação aos alunos ou alunas, enfim, estas são iniciativas que demonstram a entrega e o envolvimento que ser professor promove e que os participantes relataram em menor ou maior escala.

No caso da participante M.^a José Werebe, por exemplo, esta relação impressões que associam um sentimento de culpa ao ato educativo que não se efetiva, ou seja, quando acredita que não atuou a contento, tendo se equivocado ou falhado ao educar, o que considera inadmissível, mas paradoxalmente defende que educar é tentativa e erro, ou seja, é possível, após se equivocar, adequar métodos e posturas e esse lapso é constituinte, e não necessariamente deverá gerar frustração.

Esta participante também relata que experimentou a própria agressividade no ato educativo, na relação com as crianças onde são envolvidos muitos afetos, visto que crianças, por sua natureza espontânea, podem causar irritabilidade e apresentar comportamentos que exigem maior rigidez e controle, sem extrapolar, obviamente, para a violência e abusos.

Por fim, a participante M.^a José Werebee relatou sentir-se incomodada com a precocidade com que as crianças ingressam na escola, a qual, segundo ela, as deixa vulneráveis e carentes de afeto e relata que “No primeiro dia que você tá ali você já ganha cartinhas, você já ganha abraços”. “Elas nunca te viram e elas já vem te abraçar, assim”. Aponta-se aqui algum percalço na formação, visto que na pré-escola, segundo a LDB, educador deve “contribuir para a formação global e harmônica

da criança, de maneira afetiva e lúdica, de modo que a afetividade e cognição são inseparáveis”.

Para o participante Anísio Teixeira, ainda que a rotina seja difícil e que os alunos sejam agitados, gritem e por vezes sejam desinteressados ou hostis é possível acostumar-se a esse quadro, e só assim ter prazer na prática docente. Além disso, os estagiários também têm dificuldade na contenção de comportamentos inadequados, pois os alunos percebem que estes não estão investidos de autoridade para tal. Este sentimento ficou claro no relato do participante Crodowaldo Pavan, em cujo discurso comentou que a presença do professor titular na ocasião do estágio chega a ser intimidante e é determinante na adesão dos alunos, dos quais sentiu, em uma turma específica, uma completa rejeição às suas propostas.

Em contraponto, outros professoras/es, orientadores ou titulares, distanciam-se dos estagiários a ponto de não nortear suficientemente aquela prática. Assim, a participante Bertha

apontou um sentimento de abandono em relação à orientação, enfatizando que foi argumentado que ela já teria um domínio que não era possível demonstrar sendo aquela sua primeira experiência em sala de aula, deste modo sua ênfase foi para a sensação de desamparo.

A violência estrutural ou em decorrência desta, impõe-se a todos muitas outras formas de violência, e por conta disso muitos evadem-se da carreira docente de ensino básico mesmo antes de ingressar profissionalmente. Quando, por exemplo, alunos/as e alunas/os agredem-se ou promovem bullying, é preciso que aquele profissional esteja minimamente envolvido com a profissão para atuar no enfrentamento. No entanto, a imagem do professor consternado que ali observam os estagiários, representa para eles/as a imagem de seu próprio futuro, se ali permanecerem. Assim, a bandeira de enfrentamento à violência

nas escolas não é do/a professor/a experiente, que já desistiu de muitos ideais, nem do/a estagiário/a que é demovido da ideia de atuar ali profissionalmente, e ninguém pode culpá-los por isso.

As agruras da profissão são evidentes, mesmo havendo também laureis. Destarte, as posturas dos professores nas escolas em que estagiou causaram na participante Maria Gaetana a impressão de que muitos professores estão adoecidos emocionalmente, sendo isso é perceptível em sua falta de energia e em suas queixas constantes, deixando nítida a insatisfação em atuar naquele contexto, o que a levou a tal desconforto que buscou mudar de escola.

Já o participante Joaquim percebeu nos alunos, durante o estágio, atitudes diferenciadas de acordo com seu nível escolar: No nível fundamental percebeu total desrespeito para com os professores e no nível médio, entre alguns observou a preocupação com o vestibular e, entre outros, total displicência relacionada por ele, ao uso de drogas. Este quadro também corrobora para desestimular os licenciandos no prosseguimento da carreira docente.

A participante Maria Lenk relata a experiência do estágio como algo extremamente amedrontador visto que esta confrontou seus conhecimentos, julgando-se incompetente a ponto de acreditar que só com a ajuda da equipe conseguiria corresponder às expectativas sobre si, as quais, segundo ela, eram altas devido ao fato de ser oriunda de uma universidade federal:

Isso, abaixar a cabeça, abaixar a cabeça mesmo, porque eles acham que a gente tá (sic) saindo da faculdade que a gente tá (sic) superior né? (sic), falar: "Não, não tem nada disso, eu não aprendi nada, me ajuda que eu também não sei..." colocar eles numa posição acima, aí eles se sentem um pouco mais confortável de passar o conhecimento prático, que é o que a gente não tem, a gente tem o teórico né? GAETANA,

Maria. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 02 Abril 2016.

Mesmo os relatos sobre as benesses da profissão, como o reconhecimento e o afeto dos alunos, não atenuam as contrariedades observadas e a verificação de que inexistem as condições mínimas para a atuação idealizada. Quando os estagiários percebem a precariedade das instalações da escola (devido ao vandalismo) e a violência que ocorre largamente (entre os alunos, por exemplo), constatam que inexistem “a infraestrutura necessária para que se tenham aulas de qualidade, ou simplesmente para que elas sejam mais favoráveis ao trabalho docente”, segundo Zuffi (2007, p. 08).

Para esta autora, este estado de violência talvez fosse aceitável para uma Educação corrompida, mas não para aquela que se idealiza ensejando formar “cidadãos criativos, respeitosos e transformadores de nossa sociedade para algo melhor”, desmotivando aqueles que estão iniciando a profissão (ZUFFI, 2007, p. 08).

Aos/Às educadores/as, segundo o arcabouço teórico adotado, a Psicologia Histórico- Cultural, cabe embasar-se na Educação que preze pelo conteúdo e pela razão, garantindo ao indivíduo a “apropriação de objetivações para além da cotidianidade e do embotamento, e que valorize o papel do professor enquanto mediador capaz de antecipar o desenvolvimento cultural.” (COSTA e BARROCO 2014, p. 12). Promover o descolamento do/a aluno/a de sua realidade prosaica e conduzindo a esse desenvolvimento o professor contribui para a formação de “um homem multilateral, universal, autônomo e consciente da sua atividade no mundo”, o qual também se tornará contribuinte e colaborador ao estar consciente de sua realidade. Ocorrendo assim, configura-se o “método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato.” (DUARTE, 2000).

3.9.3. Categoria violência nas escolas

Esta categoria evidencia os diversos modos com que os participantes lidam com a violência ou a possibilidade desta na escola e como a compreendem. Algumas das muitas formas de manifestação da violência no ambiente escolar foram relatadas pelos participantes: desde humilhações impostas aos alunos/as como formas de inibir determinadas atitudes de indisciplina (houve relato de alunos sendo obrigados a limpar o pátio da escola) ou violência através de uma punição também violenta (uma participante declarou que a diretora bateu em duas alunas que brigavam, para contê-las).

Pela ocasião do estágio, que por si só já é geradora de estresse e ansiedade por toda expectativa e inexperiência, alguns licenciandos ainda vivenciaram violência por parte de alunos, física ou psicológica, e sem qualquer noção de como agir diante de tais circunstâncias. Além disso, questões estruturais também foram relatadas visto que se manifestaram como um

violência estrutural, principalmente contra os alunos, como crianças sem cuidados básicos de higiene e que, diante disso, também sofria rejeição dos colegas (bullying).

QUADRO 3 - CATEGORIA EXPERIÊNCIAS COM SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Marcas Discursivas	
fiquei chocada –perdendo aula - ela deu um chute -criança cheio de urina - presenciei menino xingando. - me isolavam – rotina – pegavam no pé – já fui agressivo – professor me cortou – criança não carinho – criança sem alimentação -	
Fragmentos Representativos	
Bertha Lutz	<p>“no primeiro momento eu fiquei meio chocada, porque eu cheguei logo depois do intervalo e os alunos tavam limpando o pátio. Então, não tinha ninguém pra limpar o pátio, então se eles tavam limpando o pátio é porque eles tão perdendo aula”</p> <p>“Assim você vai pra sua aula, o professor dá a sua aula, depois sai, vai pra outra aula, é muito de rotina, não tem uma coisa que “Ah, hoje nós vamos ter uma palestra de tal coisa!”, é um tradicionalismo constante, não tem uma coisa assim: “Vamos fazer uma coisa diferente, vamos trabalhar de uma forma diferente”. Não, não existe.</p>
Crodowaldo Pavan	<p>“[...]a rotina me parece bastante apertada, que com três, duas ou três turmas que eu tive já era difícil porque eu tive que montar prova, montar atividade, vê se realmente o aluno ele tá aprendendo ou não”</p> <p>“De violência eu não tenho muita experiência, só quando era mais novo, que tinha assim , a gente nem chamava de “bullying” naquela época, o garoto ficava mexendo com a gente, mas o pessoal pegava bastante no meu pé, o pessoal pegava bastante no meu pé. Praticavam o bullying, naquela época a gente nem dava nome, mas tinha muito disso...”</p> <p>“Mas, eu já fui agressivo algumas vezes verbalmente com o professor, de gritar, não de xingar.”</p> <p>...É eu falei assim: “É eu me senti muito mal, a minha vontade era de não vir dar aula pra vocês...”, só que daí o professor me cortou, botou a mão no ombro e falou: “Não, isso daí é sem-vergonha mesmo”</p>
M.ª José Werebe	<p>“...quando estávamos estagiando no 4º ano numa escola na Vila Nhá Nhá, é...a professora ela tinha o hábito de marcar no cantinho do quadro o nome das crianças que não vão ao intervalo, aquelas crianças né? , que não fazem as atividades ali, e ela deu essa instrução pra gente. E...eu marquei o nome de uma criança, lembro até hoje o nome dela, e quando eu marquei é...ela foi lá na frente e apagou o quadro com a mão e voltou e veio até mim e deu um chute na minha perna e a professora tava lá no cantinho da sala, aí olhei pra professora e ela falou assim: “Não faz nada, ela é assim mesmo...” né?”</p> <p>Era uma criança assim, que ela ia com cheiro de urina pra escola é...assim, o cabelinho dela se você fizesse os negócios assim enroladinho ficava, porque a gente via que era enebado o cabelo dela, então era uma criança assim que a gente via que não...que ela não tinha carinho, ela não tinha é...consciência de valores né?</p>
Anísio Teixeira	<p>“Eu presenciei o menino xingando a professora, mandando...falando palavras ofensivas pra ela. Sério, eu presenciei um menino pulando a janela e fugindo da aula, isso num estágio. Que mais...Assim o que eu mais presenciei de violência foi a verbal. Que a criança xingando mesmo o professor, ou fazendo gestos, ou não ligando assim...o professor pedindo pra fazer e ela fingindo que não tá nem ouvindo. Foi mais isso que eu presenciei”</p>
Maria Lenk	<p>“Questão da alimentação, a gente tem conhecimento de que muitas crianças vão pra escola, pro Ceif sem alimentação e chega na hora do lanche elas querem comer duas três, quatro vezes e os professores podam”</p> <p>“Quando tem alguma, dia das mães... algum evento festivo no Ceif e a família não compareceu, então a professora acaba, querendo ou não, mesmo que sem querer colocando aquela criança numa condição meio sem graça na frente dos colegas <i>ah, porque sua mãe não veio, você não avisou, fala pra ela como que foi ruim ela ter faltado, olha como que você se sentiu sozinho aqui</i>”</p>
Joaquim G. Souza	<p>Ah, isso eu já presenciei a falta de respeito e a questão dos pais mesmo. Os pais não entenderem que é eles que tem que educar, porque lá a gente tem bastante casos que o pai vai pra direção pra ser chamado por causa disso, e a gente vê a diferença do pai que fala: “Ah eu não sei o que fazer com meu filho” né? , a gente vê como o filho é bagunceiro, o filho não estuda, o filho só atrapalha a aula, e do pai que fala: “Não, eu vou tomar uma atitude!”</p>
Maria Gaetana	<p>“É até teve um caso na minha escola que o...tinha um menino da Educação especial, que acho que ele era autista, não lembro, mas ele, ele...literalmente levantou pra dar um soco na professora e ele enorme assim...tipo um metro e oitenta e poucos ...”</p> <p>“Tipo eu, por seu oriental, tinha um pouco assim, quando ia de turma num shopping ficava assim, às vezes me isolavam, mas também poucas vezes porque eu estudei muito.”</p>

Organização: BAKARGI, 2016.

3.9.4 Discussão dos sentidos e significados

Nem todos/as os/as licenciandos/as sabem como proceder quando têm diante de si uma situação conflituosa, pois nem toda formação cogita ou contempla tais eventos. Rezende apud Cunha enfatiza que a escola priorizou, sobretudo, o conhecimento a ser transmitido, destacando que “a diversidade e complexidade da realidade escolar e de seus sujeitos não é levada em consideração”. Os participantes desta pesquisa relataram como se sentiram neste contexto, demonstrando a sensação de incompetência, conforme a fala da participante M.^a José Werebe :

Então assim, gente vê essas coisas, a gente que tá na Educação, já tá trabalhando na área, a gente pensa: "Poxa vida, a minha profissão ela tá sendo falha, porque assim, eu não estava naquela escola, mas o professor dessa escola ele não soube fazer o papel dele..." né? . Então assim, é como...eu tenho visto a minha geração como uma geração falha, que não está sabendo é...educar as crianças né? , então tá gerando esses jovens que é...resolvem na faca, né? , no soco, corta o cabelo da outra, né? . Quando eu fiz a disciplina da professora T. a gente viu na internet, menina chegar na escola e cortar o cabelo da outra com faca, então é...é essa o meu sentimento de impotência, sabe? De falha mesmo...GAETANA, Maria. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 02 Abril 2016.

Outra participante reitera o quanto sua prática tem sido muito mais de adivinhação, algo instintivo do que uma prática baseada em procedimentos, métodos e conhecimentos científicos:

A professora tinha me deixado, se eu sair da sala os alunos tacam fogo na sala. Então, eu não tinha o que fazer, se eu saísse da sala eles iriam tacar fogo na sala, eles iriam sair e quem iria levar o ralo ia ser eu, porque eu deixei a sala. Então o que que eu fiquei fazen-

do, eu dei uma atividade pros alunos, por sorte eu tinha uma atividade, eu adiantei uma atividade deles, selecionei umas questões pra eles fazerem, porque não tinha dado todo o conteúdo, pra ocupar a turma e ficar conversando com aquele aluno. Então, eu perdi uma aula orientando aquele aluno, que eu sei que não serviu de nada, porque ele simplesmente tava naquele momento de abstinência. Então, eu não sabia como lidar, eu não sabia se eu fiz certo, se eu tava fazendo certo, ou se eu poderia ter agido de uma outra forma. LUTZ, Bertha. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 28 março 2016.

Em face deste princípio, segundo o qual o docente deverá representar uma liderança cujas decisões são cruciais para o adequado andamento do processo educativo e de humanização, Gomes e Pereira (2009) defendem que “é importante que esteja capacitado a agir perante violências, não com receituários e recursos aprendidos por ensaio e erro, mas com a compreensão científica dos fatos, de modo a poder intervir e efetivamente liderar o processo educativo”.

Pode ser observado na fala dos participantes, um discurso baseado no senso comum, evidenciando assim sua percepção insuficientemente reflexiva sobre o fenômeno da violência:

Joaquim G. Souza: Ah, como eu comecei agora, eu tô com uma concepção um pouco crua, mas nas discussões eu sempre é...condeno a decisão do governo de restringir os pais de educar os filhos né? , de não poder bater, até por de castigo a gente já ouviu certos sermões dos pais, tipo: "Ah, você tá impedindo que ele socialize...", ou então quando o aluno vai mal, proibir no futebol, eu já ouvi da própria direção: "Ah, você tá impedindo que ele socialize, que ele interaja com os outros colegas!", mas é o que faz o aluno ver que ele fez coisa errada né? , você tirar algumas coisas que ele goste, só tem direitos se cumprir

os deveres. Daí com isso os alunos se sentem livres a fazerem qualquer coisa né? . Até a questão da...da... das leis né? ,de menor é tratado com todo aquele cuidado: "Ah, não pode ir pra cadeia, não pode nada", em compensação a gente vê aí os meninos matando no jornal de vez em quando, essas coisas...

No entanto, não é uma surpresa tal posicionamento, pois a pesquisa nacional Violência nas Escolas, da Unicef (ABRAMOVAY, 2002, p. 48), enquanto uma pesquisa profunda sobre o tema, demonstra que da mesma forma os pais, os alunos e educadores “advogam disciplina mais dura para quem comete atos irregulares. Citam a expulsão e medidas de segurança como muros altos ou grades de proteção nas escolas.”

Destarte, também houve posicionamentos mais brandos e empáticos cuja tônica sugeria uma concepção mais acolhedora, menos julgadora.

M.^a José Werebe : É, eu não tenho certeza, se não me engano é na escola do Dom Antônio, o...acho que é G. que chama...tem um projeto que foi lançado aqui em Campo Grande de combate à violência né? , eles usam música, eles usam assim, outras formas de atrair essas crianças, esses jovens né? , pra eles conversarem, contarem seus problemas é...ter um relacionamento além da sala de aula, né?

Pode-se observar este aspecto na fala de outros participantes:

Anísio Teixeira: E eu achei legal a ideia da professora, porque você parte por um outro lado né? você tenta trazer só o que é bom pra poder tentar fazer a cabeça daqueles alunos mudar um pouco. E ela falou que reduziu a violência na escola dela, que ela aplicou esse projeto. Então eu vejo que é mais por aí mesmo. Eu vejo que é muito importante chamar os pais, assim...não pra chegar e falar: "Pai, o seu filho bateu no outro", mas chamar o pai e conversar: "Como é que é na sua casa?", igual uma entrevista

agora aqui que eu tô fazendo né? : "Como que é seu cotidiano? O que acontece? É...o senhor faz o que? O que que seu filho faz durante o dia?", pra tentar descobrir mais sobre esse aluno, pra tentar atingir ele de uma forma que não seja...que ele não percebe que ele está sendo assim...tá sendo tratado de um assunto tão sério que pra ele as vezes não...não é, então pra ele é a briga dele lá e ninguém tem que se meter. Só que não é assim que funciona né? . Então eu vejo como um projeto assim, trazendo mais pro lado de assuntos como a paz, sobre boas condutas...

O desejo de investigar a realidade do/a aluno/a envolvido/a em casos de violência, demonstra que aquele profissional traz, de sua formação, conteúdos que o permitem vislumbrar a complexidade daquele ser que não é um ser abstrato, mas um ser concreto, como observa Saviani (apud TOMIO e FACCI, 2009) tratando da Psicologia Histórico-Cultural como um caminho para a compreensão desta perspectiva.

Os estagiários oriundos de cursos de Licenciatura têm sofrido um choque de realidade, característico do início da carreira docente, conforme a participante M.^a José Werebe:

Sim, aham , é...quando estávamos estagiando no 4º ano numa escola na Vila X, é...a professora ela tinha o hábito de marcar no cantinho do quadro o nome das crianças que não vão ao intervalo, aquelas crianças né? , que não fazem as atividades ali, e ela deu essa instrução pra gente. E...eu marquei o nome de uma criança, lembro até hoje o nome dela, e quando eu marquei é...ela foi lá na frente e apagou o quadro com a mão e voltou e veio até mim e deu um chute na minha perna e a professora tava lá no cantinho da sala, aí olhei pra professora e ela falou assim: "Não faz nada, ela é assim mesmo..." né? e...depois... LUTZ, Bertha. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 28 março 2016.

A apreciação que os/as licenciandos/as emitem deixa claro que a escola vai (ou deveria ir) muito além do conteúdo curricular, assumindo sua função de viabilizar o desenvolvimento psicológico, em Facci (2009, p.86). Esta autora destaca a relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas e a aquisição dos conhecimentos propiciada no ambiente escolar, sendo que este processo deverá ser construído pelo trabalho conjunto entre o psicólogo/a escolar e o professor/a, a fim de superar as condições adversas impostas a ambos/as, de acordo com Ipólito (2012):

Logo, professores e psicólogos, submetidos às mesmas condições alienantes no processo de trabalho podem, através da compreensão das contradições presentes em suas práticas, construir outras formas de intervenção que objetivem, ao final, instruir o aluno para que atue de forma crítica na sociedade (IPÓLITO, 2012, p. 120).

Sobre este aspecto verifica-se na fala da participante M.^a José Werebee a presença do “professor-divã”, ou seja, o professor que tenta suprir a falta do/a psicólogo/a escolar, ainda que a expressão reflita o que o imaginário popular compreende como o fazer do psicólogo/analista, restringindo este fazer:

A criança vê o que o pai faz em casa e elas contam tudo, elas contam tudo na escola: "Minha mãe faz isso, meu pai bebe, ele chega bêbado ele quer bater na minha mãe...". Eu acho que às vezes o professor é...na...ultimamente ele tem sido pra criança assim, é um divã, porque elas chegam ali elas querem desabafar, elas querem colo, elas querem abraço, porque elas não estão tendo isso em casa, não sei se porque os pais tão trabalhando mais, ou porque, se os pais já lavaram as mãos mesmo, por essas crianças...Infelizmente é isso que a gente...é claro que não são todas, né? , mas assim é um número bem grande de crianças que a gente tem visto nessa situação...M.^a José Werebee. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 28 março 2016.

Vista a vultosa quantidade de casos de violência divulgada, registrada e analisada em pesquisas, a escola parece representar a última instância de apelação de crianças em situação de violência e emissoras de comportamentos violentos, e assim, deverá tomar para si a autocrítica e também a autoria das violências que gera.

O significado da violência ocorrida nas escolas para os participantes desta pesquisa é naturalizado: a escola é violenta. Assim, consideram que a gênese da violência é exterior à escola, ou seja, os alunos a trazem consigo, e pouco se pode fazer naquele âmbito para atenuá-la. Percebe-se que é implantada uma barreira entre a realidade do estagiário e a realidade daqueles alunos, dificultando a comunicação e a empatia entre eles, ou antes a compreensão das sutilezas e das diversas facetas que a violência apresenta ali.

A escola não é mais o campo neutro que já representou onde, mesmo em tempos de guerra, ainda imperavam ali a paz e a ordem, e onde certas regras estavam internalizadas a tal ponto que a presença de drogas e armas, por exemplo, era impensável. Hoje, apreende-se dos relatos, o padrão é o caos e atuar nas escolas é habituar-se a ele, de acordo com o participante Paulo:

Olha, no começo eu...eu gelei, eu tive medo, eu falei: "Meu Deus, o que que eu tô (sic) fazendo aqui", porque aquela gritaria de tudo quanto é lado, e aí é muita correria e os professores falando e você não entendendo nada do que você tem que fazer, eu assim...que o primeiro estágio é só observação, que é prática, aí a gente fica só observando, anotando tudo, tá... Mas só que não é a mesma coisa de você estar lá dando aula, é totalmente diferente e aí o primeiro impacto, muita gente chega a chorar, as meninas choravam...LENKE, Maria. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 29 março 2016.

Este participante também destacou que a violência não pode ser o foco e sim a paz (cultura da paz), e que, antes de ela se manifeste, a escola deve buscar, no contato com os pais, investigar as condições de vida do aluno.

A violência também se manifestou nos sentidos que cada um associou a este conceito. Para a participante Êda, a violência nas escolas é gerada pela insensibilidade ao não se ouvir a voz do aluno que, através daqueles atos, pede que lhe seja destinada atenção e auxílio, uma forma de visibilidade:

porque aquela criança tá (sic) sofrendo violência em casa e tem muitos professores que não tem esse olhar né? (sic), então assim, tem criança que vai pedir socorro na escola, mas de que forma? Batendo no colega...né? TEIXEIRA, Anísio. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 28 março 2016.

O participante Crodowaldo estabeleceu a associação entre o aluno rebelde que ele mesmo foi na adolescência (quando gritava com a professora), com sua realidade atual quando uma aluna agressiva o afrontou enquanto professor, pois a violência que impunha se relaciona com a que sofre, e ele hoje analisa o fenômeno de um outro lugar. Desta forma, nota-se que ocorre uma avaliação mais ampla das violências que eram praticadas e de outras equivalentes na contemporaneidade:

Mas, eu já fui agressivo algumas vezes verbalmente com o professor, de gritar, não de xingar. Mas hoje é diferente, o perfil que eu, como aluno naquela época praticava isso com o professor e hoje vendo, sentindo isso, eu vejo o quanto é ruim, o quanto a gente demora pra perceber que, na verdade, aquele seu comportamento não era correto. E a gente recebia um pouco de influência né? (sic), a gente falava assim: "Ah, os nossos colegas né? (sic), ser descolado!", e não é bem por aí né? (sic). Que hoje a gente tá (sic)

no papel do professor a gente vê o quanto, o quanto de mal a gente fazia...TEIXEIRA, Anísio. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 28 março 2016.

O sentido que a participante Bertha manifestou quanto à violência foi a relação que estabeleceu quanto aos comportamentos que vivenciava nas escolas particulares onde estudou, em relação aos que observou na ocasião do estágio em escolas públicas de periferia. Para esta participante os jovens de hoje têm agredido a si mesmos e aos demais, pois demonstram incoerência, irresponsabilidade ou violência em seus atos. Por outro lado, refere-se a si como uma *alma velha* que sempre soube o que pretendia sobre seu futuro. Desta forma apreende-se um sentido que atribui atitudes como a inconsequência e impulsividade apenas à juventude, e a sensatez à maturidade. Destarte, a violência cujos autores são jovens poderiam ser sanadas se estes adotassem comportamentos adultos, no entanto existem jovens que, mesmo com toda espontaneidade própria da juventude e sem muitas pretensões, não emitem comportamentos violentos e autodestrutivos.

A participante Maria Lenk relatou situações de vida, principalmente familiares, em que foi vítima de várias violências, nem sempre as identificando enquanto violências. Abandono, violência física, violência psicológica, violência sexual e carência social foram relatados, e mesmo ter sido desassistida pela bolsa da universidade que garantia seu sustento, não foram identificados enquanto violências.

Segundo Ministério da Educação (BRASIL, 2003, p. 03), quando estabelece as Normas para a organização e realização de estágios de Ensino Médio e Superior em seu Artigo 2.º, o estágio representa uma atividade de aprendizagem pela participação em situações de vida e trabalho e é de competência da instituição de ensino seu planejamento onde os profissionais que atuam no campo de estágio e acompanham o estagiário devem

ser colaboradores durante este processo educativo. Dentre estas normas (BRASIL 2003, p. 12) o estágio deve ocorrer em conformidade com os currículos e deverá propiciar complementação de ensino, ou seja, tolher completamente a liberdade de executar atividades planejadas junto ao orientador daquele acadêmico, plausíveis e coerentes, pode caracterizar violência institucional, conforme relata o participante Inezil:

É exatamente nesse sentido, o máximo de troca que eu tinha era com os professores cooperadores e eles ainda assim, do mesmo jeito que eu oferecia alguma possibilidade, ou então pensava em criar uma nova ação dentro da escola, que a gente é estimulado isso na faculdade, pra que crie, pra que faça essa troca direta com a escola, eles já meio que barravam e tentavam tipo direcionar a alguma coisa que já acontece na escola, então [...] É, a gente vai com ações, tentando assim, meio que ser inovador, mas a gente é quebrado por causa desse sistema que já existe nas escolas..LENKE, Maria. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 29 março 2016.

Tais medidas repressoras foram impostas no campo de estágio e vivenciadas pelo participante Inezil, o qual defendeu que a compreensão dos direitos e deveres do aluno, quando não é viabilizada, também configura uma violência, mas não se deu conta de ter vivenciado exatamente esta situação: o não desconhecimento de duas formas de violência institucional: não conhecer seus direitos e ser impedido, sem causa plausível, de executar o que fora planejado para aquele estágio.

É urgente que os/as licenciandos/as tomem conhecimento de que existem várias violências além das que consideram como tal no ambiente escolar. Notoriamente têm ocorrido muitos casos graves de agressão de alunos/as contra professores/as, mas pouco se fala das violências sofridas por estes/as alunos/as na vida familiar, da violência estrutural ou mesmo da escola contra o/a aluno/a.

Trata-se de uma violência institucional e simbólica, e se refere aos modos como a instituição e seus agentes os tratam que podem incluir o desconforto da composição das classes ou da infraestrutura sucateada, a merenda escolar de qualidade inadequada, atividades tediosas e/ou ultrapassadas e aspectos avaliativos e de apreciação preconceituosos, como os “modos de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas” (CHARLOT Apud ABRAMOVAY, 2003, p. 434).

3.9.4. Categoria Abordagem do tema violência durante a formação

Antes de inferir, baseados nas declarações dos participantes, se a temática da violência foi abordada, satisfatoriamente ou não, durante sua formação, fica no não dito a percepção de que esta abordagem deveria abarcar a compreensão das diversas formas pelas quais a violência se manifesta, a fim de identificá-las e, só assim, cogitar formas de prevenção e enfrentamento. Dos quatro acadêmicos que referiram ter experimentado algum contato com este tema durante o curso, apenas dois relataram que houve uma disciplina específica com tal finalidade e que promoveu-se discussões a seu contento. Os demais manifestaram insegurança e despreparo durante o estágio e estiveram envolvidos em situações violentas, as presenciaram no ambiente escolar ou souberam de circunstâncias de violência na escola, sem sequer perceber que se tratava de um episódio desta natureza.

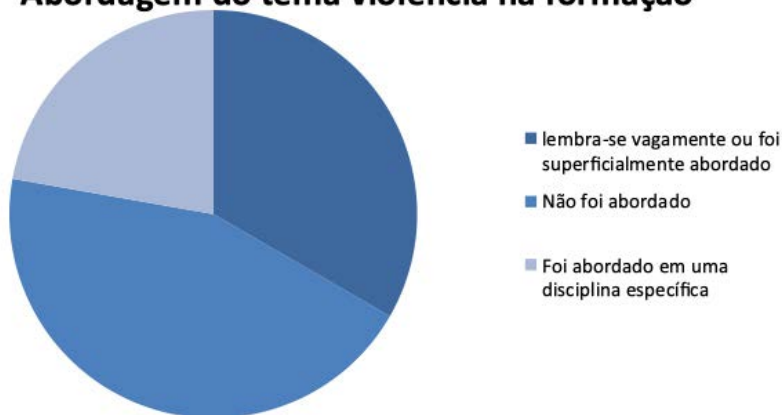
QUADRO 4 - CATEGORIA ABORDAGEM DO TEMA VIOLÊNCIA DURANTE A FORMAÇÃO

Marcas Discursivas	
eu até tive - aula não significativa - muito sobre violência escolar - conteúdo muito rico - na disciplina de ginástica - já faz um tempinho - nenhum - a gente não teve - não comentado - não encostar alunos - não diretamente	
Fragmentos Representativos	
Bertha Lutz	Agora o que mais, quem mais orientava a gente eram os nossos professores, que eram orientadores de estágio obrigatório, que eles falavam: "Oh, vocês vão ver situações assim, se vocês verem situações assim vocês podem agir de tal forma. Se caso vocês, sei lá, passarem por uma situação completamente diferente pode chegar e conversar com a gente.", então eles tiveram, eles deram uma abertura muito grande. Mas a gente não teve assim uma..."Ah, vamo ter hoje uma discussão sobre a violência na escola", entendeu?
Crodowaldo Pavan	Em nenhum...bom, que eu me lembre em nenhum momento...eu até tive políticas educacionais, mas pra mim não foi uma aula muito significativa...Não foi uma disciplina muito significativa, mas eu não lembro de nenhum professor, não me lembro de nenhum professor chegar e abordar violência na escola...O foco, pelo menos não foi de nenhuma disciplina não foi essa...
M. ^a José Werebe	Então, assim, foi muito rico a...o conhecimento que ela proporcionou pra gente. É...ela trouxe muito sobre a violência escolar, no material dela não é aquela aula somente assim dialogada, ela trouxe muitos recursos pra sala, filmes de outros países, é...revista contando casos né?
Anísio Teixeira	Só que eu entendo o lado que ela quis dizerné? , e ela bateu muito, ela trouxe leis, ela trouxe...assim, que tem que ter o respeito, que a diversidade tá aí, que só tende a aumentar e a professora trouxe um conteúdo muito rico mesmo. Foi uma aula muito boa...
Maria Lenk	Sim na...o professor M. na disciplina de ginástica, por incrível que pareça, possa não...parecer que não tem nada a ver, mas ele trouxe alguns artigos eu lembro que a gente teve alguns debates, algumas reflexões em grupo, mas foi lá no primeiro semestre mesmo, faz...já faz um tempinho...
Inezil Penna	Olha...assim, especificamente eu acho que não foi comentado sobre essa questão de violência dentro do espaço escolar mas pode ser que faça parte disso que foi comentado sobre discriminação
Joaquim G. Souza	Aqui na faculdade a gente tá começando a discutir sobre isso nas relações étnico raciais, que o pessoal comentou né? , antes eu não me recordo nas outras matérias, mas no estágio a gente ouviu bastante isso da coordenação, dos professores, né? , a questão do preconceito, tentar não especificar o aluno, tipo: "Ah, o aluno é negro", e sobre a questão da agressividade, não encostar nos alunos, não dar liberdade, no estágio a gente ouviu bastante sobre isso...
Maria Gaetana	Várias vezes, assim, não diretamente, não explicitamente, mas...a gente teve, as aulas do professor I. eles abordavam muito a parte...ele abordava muito a parte documental, a gente teve que políticas educacionais também

Organização BAKARGI 2016

FIGURA 1 - TEMA VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO

Abordagem do tema violência na formação



Organização BAKARGI 2016

Na fala dos licenciandos que relataram ter experimentado contato satisfatório com a temática violência em aulas durante a formação, observa-se não um suposto domínio das teorias relativas ao fenômeno, mas a importante marca da sensibilização inicial que os torna atentos aos eventos que podem vivenciar, assim como a importância dos métodos utilizados para lidar com os mesmos, conforme a participante M.^a José Werebe:

Então, assim, foi muito rico a...o conhecimento que ela proporcionou pra gente. É...ela trouxe muito sobre a violência escolar, no material dela não é aquela aula somente assim dialogada, ela trouxe muitos recursos pra sala, filmes de outros países, é...revista contando casos né? de crianças que se não me enganam, acho que são os transgêneros né? , crianças que desde muito pequenas né? elas...elas despertam interesse por: "Ah, eu quero me vestir com essa roupa, eu quero vestir uma saia...", falando assim com outras palavras né? , esse assunto, então ela trouxe

o outro lado, que essas crianças sofrem violência na escola, né? , que essas crianças sofrem violência no meio onde elas andam né

Por outro lado, a maioria dos participantes observou que não houve um momento específico e que eram discutidas superficialmente em alguns casos, de acordo com o participante do curso de Biologia:

Em nenhum...bom, que eu me lembre em nenhum momento...eu até tive políticas educacionais, mas pra mim não foi uma aula muito significativa... Não foi uma disciplina muito significativa, mas eu não lembro de nenhum professor, não me lembro de nenhum professor chegar e abordar violência na escola...O foco, pelo menos não foi de nenhuma disciplina, não foi essa...TEIXEIRA, Anísio. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 28 março 2016.

Muitos estudos têm enfatizado a importância de uma boa formação para os professores, ressaltando que devem estar preparados para uma sociedade e uma escola que mudam continuamente ainda que a formação apenas não baste de acordo com Saviani (2009):

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Urge, assim, inserir na formação inicial dos novos mestres os elementos necessários (embora não suficientes para superar as violências), a fim de que a formação continuada não seja um remendo na formação inicial. Tal preparação, conforme o primeiro princípio legal da formação de educadores na legislação brasileira, deve ser feita sob a égide do entrelaçamento de teorias e práticas.

Dentre os participantes, apenas a participante M.^a José Werebe e o participante Paulo declararam ter uma disciplina específica tratando de violência, a qual ambos manifestaram ter sido satisfatória quanto ao conteúdo e ao método, conforme a participante M.^a José Werebe:

É...ela trouxe muito sobre a violência escolar, no material dela não é aquela aula somente assim dialogada, ela trouxe muitos recursos pra sala, filmes de outros países, é...revista contando casos né?

Quanto aos demais, não houve relato de uma disciplina específica que tratasse do assunto ou mesmo uma discussão mais aprofundada, mas uma breve discussão em disciplinas pedagógicas e de orientação de estágio em que se tratou superficialmente do tema. Foi relatado pela participante Maria Lenk que algumas disciplinas, mesmo sem relação direta com o tema, proporcionaram alguma reflexão, ainda que estas não tenham se efetivado enquanto conhecimento adquirido:

Sim na...o professor M. na disciplina de ginástica, por incrível que pareça, possa não...parecer que não tem nada a ver, mas ele trouxe alguns artigos eu lembro que a gente teve alguns debates, algumas reflexões em grupo, mas foi lá no primeiro semestre mesmo, faz...já faz um tempinho...LENKE, Maria. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 29 março 2016.

A participante Bertha criticou o modo como se propôs a discussão de fatos já vivenciados:

Mas a gente não teve assim uma..."Ah, vamo (sic) ter hoje uma discussão sobre a violência na escola", entendeu? A gente não teve isso, a gente teve após, depois de ter tido uma violência na escola, aí a gente vai discutir sobre o que foi feito, ou o que deveria ter sido feito. Então eu acho que deveria ter sido ao contrário, a gente deveria ter sido orientado melhor pra depois chegar na escola e saber o que fazer.

Acredita-se que a escola pode representar um ambiente apropriado no combate à violência, mas, seriam pré-requisitos sine qua non que estes profissionais fossem também respeitados, que contassem com investimento do poder público em sua formação e reciclagem, conforme Abramovay e Rua (2003, p.73), e tendo resguardados seus direitos, pois um profissional exposto a tantas carências e violências, naturalmente ocupar-se-á mais de resguardar a si, não tendo condições de orientar seus alunos diante deste fenômeno quando eles também são vitimados.

3.9.5. Categoria Gênero

Nas falas dos participantes foram relatadas situações onde o despreparo é nítido inclusive por parte de gestores escolares para lidar, especialmente, com o aumento da violência entre meninas. Percebe-se também a presença de concepções de gênero segundo as quais ainda causa estranhamento a postura agressiva de meninas, tidas como seres mais delicados e recatados. O papel da mulher em suas próprias vidas, as figuras de influência no núcleo familiar não são percebidas como um esforço que causa sobrecarga, mas segue como uma incumbência exclusivamente feminina, assim como o cuidado contraceptivo e o cuidado com a prole no caso da separação de um casal com filhos, geralmente cabe majoritariamente às mães, sem que se perceba o aspecto cultural, pois esta noção é naturalizada.

3.9.6. Categoria Comportamentos considerados próprios de meninas ou meninos

Os comportamentos são definidos culturalmente, no entanto, com base em concepções naturalizantes, gera-se uma expectativa de

que existam comportamentos aceitáveis ou não, pois são mais condizentes com os padrões estabelecidos socialmente. Observou-se entre os participantes que a agressividade é atribuída ao masculino como natural, e causa estranhamento deparar-se com um comportamento deste tipo em meninas, e assim também ocorre quanto à sexualidade que deverá ser contida em meninas e estimulada em meninos.

QUADRO 5 - CATEGORIA COMPORTAMENTOS CONSIDERADOS PRÓPRIOS DE MENINAS OU MENINOS

Marcas Discursivas	
meninas a se bater - a diretora apanhou, bateu - a tendência meninos explodir - meninos tendência brigar, meninos tendência a partir pra briga - só um banheiro- meninos podem meninas não - meninas estão mais <i>imponderadas</i> - ela usar camisinha - ser mais delicado – mãe agredindo ela – quebrou braço menina – cortar cabelo faca – impactante – como assim – violência mais verbal – fofoca – humilha – pai pouco - feminismo	
Fragmentos Representativos	
Bertha Lutz	<p>Agora, as meninas não, as meninas não precisam disso, geralmente tá bem relacionado com menino, com namorado: uma menina arrumou um namorado, mas a outra amiga quer o namorado pronto! Já é motivo de briga, de discussão, uma batendo na outra...</p> <p>Aí eu falei pra ela que já tava indo, nisso ela virou e as meninas começaram a se bater. Aí ao invés dela ir separar, ou ver o que que estava acontecendo ela foi chamar a diretora. Chamou a diretora, a diretora chegou, já brigou com as meninas, as duas não se separavam tavam se batendo, a diretora entrou no meio, apanhou, bateu nas meninas porque era o único jeito de separar elas.</p>
Crodowa Ido Pavan	<p>É que em relação ao meu pai eu vou pouco na casa dele, porque...eu tenho uma certa diferença com a minha madrasta por causa da...da...do relacionamento que teve, traição, na verdade...Ela era amiga da minha mãe, aí acabou...se relacionando com meu pai e ela não gosta muito da gente, porque minha mãe acabou agredindo <i>ela</i>.</p> <p>Ou as vezes no face tem um videozinho assim, inclusive até um caso até gerou um burburinho e tudo mais, é de uma menina que tava sendo agredida e ela levantou e ela fala assim: "Já acabou, Jéssica?"...</p>
M.ª José Werebe	<p>Aqui na Escola O. d. O. onde eu estudei...quebrou o braço da menina e assim, pra você ver, isso já faz muito tempo, então desde então já acontecia...É claro, que a violência entre os meninos ela é muito maior, pelo menos nos lugares que eu passei né? a tendência dos meninos a explodir, a brigar, a partir pra briga, ela é maior, mas entre as meninas existem sim e não só violência física, né? , a violência simbólica também.</p> <p>Quando eu fiz a disciplina da professora T. a gente viu na internet, menina chegar na escola e cortar o cabelo da outra com faca, então é...é essa o meu sentimento de impotência, sabe?</p>
Anísio Teixeira	<p>Foi bastante abordado em uma disciplina da professora X, ela falou muito sobre isso, ela batia muito o pé sobre as questões de gênero, pra ela deveria ter só um banheiro, na verdade, que todos pudessem frequentar. Só que a gente sabe que na sociedade que a gente vive não tem como fazer isso né? , ainda mais com a...porque é ...com o passar dos anos as pessoas vão ficando de um jeito que hoje em dia não teria como mudar. Só que eu entendo o lado que ela quis dizer né? , e ela bateu muito, ela trouxe leis, ela trouxe...assim, que tem que ter o respeito, que a diversidade tá aí, que só tende a aumentar e a professora trouxe um conteúdo muito rico mesmo. Foi uma aula muito boa...</p> <p>Agora, eu já vi muita notícia sobre...já vi vídeos no youtube, no facebook mostrando as meninas brigando mesmo de puxar cabelo e se bater e...é um pouco impactante porque você não é acostumado a ver as meninas agindo desta forma, com agressividade tão grande assim e por tão pouca coisa e se batendo de cair e rolar no asfalto. E assim, eu vi bastante notícia sim e pra mim foi impactante, porque...tem aquela questão de gênero né? (sic. Você é acostumado a ver menino brigar, aí quando entrasó menina você fala: "Caramba, como assim?", né , porque que elas tão brigando desse jeito e tudo...então é...foi bem impactante.</p>

Maria Lenk	Algumas coisas que me vem a cabeça quando você diz violência, por exemplo, as crianças brincando no CEIF, as professoras sempre chama a atenção das meninas por estarem tendo um comportamento parecido com o dos meninos, os meninos podem e as meninas não'
Inezil Penna	"A gente percebe que hoje as meninas são mais imponderadas sobre essa questão de tá presente, questão de conhecimento... de liberdade assim... do feminismo"
Joaquim G. Souza	"Na escola houve um caso, a menina foi pega fazendo carícias no menino [...] e aí na hora que foi chamar a mãe, a mãe falou eu já sabia eu mandei <i>ela</i> usar camisinha ..."
Maria Gaetana	Já uma menina, como assim da sua pesquisa, ela é outra coisa, é um ser mais delicado e é outro tipo de violência, mais verbal...Assim, isola aquela...principalmente a que é nova, faz fofoca, humilha, assim também é um tipo de violência.

Organização BAKARGI 2016

Os comportamentos femininos ou masculinos de escolares que destoem do que se considera apropriado a homens e mulheres causam estranheza, inclusive em licenciandos, e demonstram que mesmo nas universidades urge discutir gênero, sobretudo em cursos

formadores de educadores, a fim de questionar a naturalização das diferenças entre masculino e feminino, segundo Lopes (2000).

Assim, presenciar eu nunca presenciei entre meninas apenas. Agora, eu já vi muita notícia sobre... já vi vídeos no youtube, no facebook mostrando as meninas brigando mesmo de puxar cabelo e se bater e...é um pouco impactante porque você não é acostumado a ver as meninas agindo desta forma, com agressividade tão grande assim e por tão pouca coisa e se batendo de cair e rolar no asfalto. E assim, eu vi bastante notícia sim e pra mim foi impactante, porque...tem aquela questão de gênero né? (sic. Você é acostumado a ver menino brigar, aí quando entra só menina você fala: "Caramba, como assim?", né, porque que elas tão brigando desse jeito e tudo...então é...foi bem impactante.

Além do que causa impacto, pode-se observar nas falas dos participantes o não dito ou o não percebido, como no relato do trecho abaixo onde um episódio envolvendo um aluno e uma aluna viven-

ciando sua sexualidade no ambiente escolar, teve como desfecho a notificação apenas da responsável pela aluna, cujo comportamento é visto como repreensível, pois foge do que se admite no repertório feminino: o recatamento:

Joaquim G. Souza: Então, houve um caso, de que, no colégio mesmo, a menina foi pega fazendo carícias num menino e na hora...

Pesquisadora: Na sua escola?

Joaquim G. Souza: Na escola em que eu tô trabalhando. E daí na hora que foi chamar a mãe, a mãe falou: "Eu já sabia, eu falei pra ela usar camisinha...", ela não entendeu que o problema era o ambiente escolar, então fica meio conturbada a imagem de que pra que que serve o colégio...

É notório que o ambiente escolar não é destinado à troca de intimidades, mas no tocante a repreensão desta inadequação, crê-se que ambos, aluno e aluna, deveriam receber orientação, e, caso se tornasse necessário, a notificação dos responsáveis deveria ser feita a ambos os alunos e a ambos os responsáveis. Não ocorrendo desta maneira, fica subentendido aos/às alunos/as que desejam fazer ou fazem contato sexual que isto pode ocorrer livremente por parte dos meninos, pois ao homem isto é natural e permitido, e também fica claro para as meninas que seu lugar é restrito e suas possibilidades são limitadas, com fronteira impostas pelos próprios educadores, estando à mercê da vontade masculina.

Segundo Lopes (2009a) "o contexto social, histórico e cultural contribui de modo significativo na conformação das sexualidades masculina e feminina, que, em última instância, influencia diretamente na configuração das identidades de mulheres e homens". Assim, verifica-se a condução que é dada a estas identidades desde a pré-escola:

Certo, bom, algumas coisas que me vem à cabeça quando você diz "violência", por exemplo, as crianças lá brincando no CEINF, as professoras elas sempre chamam a atenção das meninas por estarem tendo um comportamento parecido com os dos meninos. Os meninos podem e as meninas não. A professora desde cedo já poda, já tenta podar a asinha delas, é uma questão de...de manifestação delas mesmo, mas não não pode, porque a menina tem que fazer isso, não tem que fazer aquilo.

Os/as participantes expressaram seus posicionamentos quanto ao que acreditam ser comportamentos próprios de meninas/ meninos ou homens/mulheres. A responsabilidade do cuidar é feminina, o papel de alicerce da família é feminino. A mulher é aquela que permanece. Mesmo quando o/a participante relatou conviver com pai e mãe, as experiências mais marcantes destacaram a presença da mãe com frequência superior a qualquer membro da família.

O papel da mulher, desta forma, é o de responsável não só por seus atos, mas pelos atos dos demais. Ao decidir, por exemplo, não denunciar um abuso ou violência, fica atribuída a ela implicitamente a responsabilidade pelas consequências contidas nos atos masculinos. Não revelar um abuso ao pai porque ele pode agredir, talvez fatalmente, o abusador e ser preso ou por que duvidarão de sua palavra, são formas de mantê-la no lugar de responsável por qualquer destempero do homem.

Assim ela é duas vezes vítima, quando é agredida e quando é culpabilizada, e duas vezes responsabilizada, quando provoca a violência, como alguns crêem, e quando ao revelá-la, acredita ter gerado outra violência por ocasião de um revide em sua defesa, pois a impunidade "Mantém-se também com a cumplicidade silenciosa dos envolvidos: o silêncio da vítima, cuja palavra é confiscada pelo agressor através de

ameaça.” (ARAÚJO 2002, p. 5). Observa-se esta condição no relato da participante M.^a José Werebe :

E os meus pais eles cometeram a infelicidade de deixar a gente com esse tio e esse tio tentou passar a mão nas nossas partes íntimas e a gente não quis contar, porque ele falou que não era pra contar, aquela velha é...é... como que eu posso dizer é...faz uma tempestade na sua cabeça né? (sic): "Oh, se você contar pra sua mãe..." , né? , então, assim, ele ameaçou a gente, a gente correu pro matto lá na chácara, e os meus pais chegaram e perceberam que tinha acontecido alguma coisa errada, mas eu não quis contar, então assim eu vejo que esse tipo de violência, ele ainda acontece nas famílias né?

Algumas/ns participantes ao revelarem sua condição de vítima, demonstraram não abarcar a dimensão desta violência. Quando à mulher é designado o papel de culpada pela própria violência que sofre e pelas violências que podem decorrer desta prolonga-se essa sórdida cumplicidade e fica garantido o lugar do homem no real comando da trajetória de violência. Configura-se assim a violência de gênero cujo conceito, para Saffioti; Almeida (1995, p. 159), “representa um tipo específico de violência que visa à preservação da organização social de gênero, fundada na hierarquia e desigualdade de lugares sociais sexuais”.

O participante do curso de matemática demonstrou que, em sua percepção, é natural que se atribua à mulher a incumbência ceder ou não ao ato sexual, preocupar-se com o uso de contraceptivos, evitando a gravidez indesejada ou DST's (doenças sexualmente transmissíveis). Alguns comportamentos das meninas na atualidade rompem com padrões estabelecidos de feminilidade, por exemplo, quando brigam na escola. No entanto, não se compreende a agressividade das meninas enquanto tentativas de vivenciar sua agressividade ou sua autonomia, mas avalia-se que estão buscando parecer homens, pois certos modos de agir lhes pertencem.

Para alguns participantes ficou claro que cabe a mulher/mãe educar, alimentar, estar presente e agregar e zelar por filhos e parentes idosos, dos quais é cuidadora. A parca participação dos pais, os escassos telefonemas e visitas não causam estranhamento e até mesmo busca-se se confirma a carência que a falta de convivência com pai pode ter promovido, ao negá-la, conforme o participante Inezil:

Eu tinha 4 anos quando eles separaram, então desde essa época a gente tem pouco contato então isso foi construído assim e acho que se estabeleceu esse tipo de comunicação entre a gente...Não é uma coisa que me faz falta e é tranquilo pra mim

Ao mencionarem casos de relações extraconjugais na família, o cônjuge pode ser perdoado pela parceira em caso de traição, pois um homem culturalmente não pode recusar uma experiência sexual. No entanto, é atribuída à parceira do relacionamento extraconjugal toda a responsabilidade pela desestabilização da relação oficializada, visto que esta provocou tal circunstância. No relato do participante Anísio Teixeira, este declarou que ele e a mãe ressentiram-se mais com a parceira atual do pai do que com ele, ainda que, teoricamente, ambos os relacionamentos pressupusessem lealdade, sendo eles esposo e amiga de sua mãe, respectivamente:

É que em relação ao meu pai eu vou pouco na casa dele, porque...eu tenho uma certa diferença com a minha madrasta por causa da...da...do relacionamento que teve, traição, na verdade...Ela era amiga da minha mãe, aí acabou...se relacionando com meu pai e ela não gosta muito da gente, porque minha mãe acabou agredindo ela.

Apreende-se deste exemplo que é aceitável culturalmente que o homem vivencie sua “animalidade sexual”, pois este não deve conter-se, mas à mulher cabe resistir aos impulsos, mostrando-se pura,

conforme Whitaker (1988, p.90). Esta autora nos fala que, mesmo na contemporaneidade, muitos educadores seguem defendendo esta “hierarquia moral contraditória” (WHITAKER, 1988, P.91):

Uma pesquisadora do meu grupo colheu o depoimento de uma professora favorável à Educação sexual nas escolas, mas com a seguinte restrição: “A Educação sexual pode ser dada abertamente ao menino. Com a menina, será para ensiná-la a ser mais recatada, para que ela não se torne vulgar: tem que ensiná-la a ser mais mulher, mais menina.

Pode-se argumentar que a autora escreveu este livro há 28 anos e que, portanto ninguém nos dias de hoje defenderia a mesma tese, mas é notório que recentemente uma revista de grande circulação fez apologia à imagem da mulher ideal referindo-se a uma pessoa pública que, segundo a revista, é considerada “bela, recatada e do lar” e é portanto um modelo para as demais.

Com efeito, se pode afirmar que os maiores entraves para tal reversão são as noções de que as mulheres, por poderem hoje mais do que podiam há algumas décadas, usufruem de igualdade de direitos. Destaca-se que apenas somaram-se atribuições a elas, convenientemente, mas que muitos, e mesmo as próprias mulheres permanecem convencidas de que sua existência deve ser mais limitada que a dos homens, pois o patriarcado não se extinguiu, somente adquiriu novas feições, visto que está em constante transformação (SAFFIOTI 1996), e por isso mesmo pode passar despercebido.

3.9.7 Categoria Figuras femininas preponderantes

QUADRO 6 - CATEGORIA FIGURAS FEMININAS PREPONDERANTES

Marcas Discursivas	
mãe leva junto - a gente ficar sozinha- influência irmã - somos eu e minha mãe - relação muito forte - não sei irmão – pouca comunicação pai – irmã criou – relação forte -	
Fragmentos Representativos	
Bertha Lutz	...eu falava assim: "Não, mãe, me leva junto, eu não quero ficar sozinha, eu não quero ficar aqui..." que não sei o quê...e minha mãe falou pra mim: "Se eu não for trabalhar, se você não me deixar trabalhar oh ,o que acontece: você pode ficar sem dinheiro, a gente pode ficar sem dinheiro, a gente pode ficar sozinha, a gente pode não ter mais um ao outro."
Crodowaldo Pavan	Ah, eu não sei, eu sempre me apeguei muito a...a essa questão da ciência na escola e tive um pouco de influência também da minha irmã mais velha que ela sempre fala assim: "Biologia, biologia, biologia!", e ela a irmã mais velha...Então eu falava assim: "É deve ter uma coisa legal!", aí eu acabei pegando essa, essa influência e eu prestava mais atenção nas aulas de biologia, então dava um foco maior. Aí eu acabei seguindo essa área.
Anísio Teixeira	Da família toda? Deve dar uns três salários mínimos, juntando tudo...Porque eu tenho a bolsa da faculdade e minha mãe mexe com avon e natura e é aposentada
Maria Lenk	eu tenho mais uma irmã né? , mas ela não é assim o que a gente define como irmã né? eu não considero,na verdade eu não sei o que seria um irmão, eu não tenho irmãos igual aos outras pessoas tem, a minha irmã me agride, eu tenho algumas marcas no corpo de violência, fiz um boletim de ocorrência recentemente contra ela é...
Inezil Penna	Lá em casa somos eu e minha mãe, tenho pouco contato com meu pai, mas a gente conversa uma vez por mês ele mora em CG também...Mas desde pequeno a gente foi construindo isso de uma pouca comunicação entre a gente...então não é uma ausência que eu sinto da minha parte...por que isso foi construído desde pequeno quando ele separou da minha mãe Minha irmã eu fui criado com ela, ela que me criou desde pequeno, então a gente tinha uma relação muito forte

Organização BAKARGI 2016

A partir da luta feminina cuja perspectiva aponta para a maior independência e liberdade, e conseqüentemente, para a possibilidade de construir sua história pessoal à parte de relações opressoras e gradativa abertura do mercado de trabalho à força feminina, surge a possibilidade de formação de núcleos familiares monoparentais.

Mais empoderadas com as novas configurações que a família vem assumindo cada vez mais na contemporaneidade, as mulheres explicitam a preponderância da influência feminina na configuração das subjetividades, mostrando-se profícua à instauração de valores diferentes daqueles obser-

vados nas famílias biparentais, antes mais comuns. Com maior influência feminina, segundo Brito (2008) ocorre a “valorização terna expressa pelas mães na provisão dos filhos, encontra seu reconhecimento cotidiano em gestos simples, que refletem bem a sensação de apaziguamento e bem-estar dentro da casa, dentro da família monoparental feminina.” Observa-se no trecho a seguir o acolhimento e a influência de algumas figuras femininas na formação do indivíduo em questão:

Crodowaldo Pavan: Ah, eu não sei, eu sempre me apeguei muito a...a essa questão da ciência na escola e tive um pouco de influência também da minha irmã mais velha que ela sempre fala assim: "Biologia, biologia, biologia!", e ela a irmã mais velha...Então eu falava assim: "É deve ter uma coisa legal!", aí eu acabei pegando essa, essa influência e eu prestava mais atenção nas aulas de biologia, então dava um foco maior. Aí eu acabei seguindo essa área.

Sob a perspectiva da Psicologia social, sabe-se da importância das relações estabelecidas socialmente, desde o núcleo mais elementar, o núcleo familiar, na construção das identidades.

Anísio Teixeira: Da família toda? Deve dar uns três salários mínimos, juntando tudo...Porque eu tenho a bolsa da faculdade e minha mãe mexe com avon e natura e é aposentada

Na fala do participante Anísio Teixeira acima, pode-se constatar que uma dessas chefes de família (sua mãe), mesmo após aposentadoria, seguiu trabalhando autonomamente na tentativa de suprir as necessidades da família financeiramente. De acordo com Ribeiro (2012) o aspecto da sobrecarga das mulheres é marcante neste contexto em que não se tem com quem dividir as responsabilidades, pois a mulher chefe de família ao buscar “equilíbrio nessa conciliação e espaço para o exercício de autonomia, essa busca incessante poderá trazer profundos impactos sobre a saúde da mulher contemporânea” (COSTA, 2018).

O participante Inezil Penna relata o modo como a ausência e o distanciamento do pai foram construídos e evidencia a naturalização do papel de cuidadora restrito às mulheres, responsável pela criação dos filhos. Primeiro a mãe, depois uma irmã enquanto figuras cujo papel é de zelo para com os menores. É a elas que cabe o cuidar.

Inezil Penna: Lá em casa somos eu e minha mãe, tenho pouco contato com meu pai, mas a gente conversa uma vez por mês ele mora em CG também...

Em outro momento da entrevista:

Inezil Penna: Minha irmã eu fui criado com ela, ela que me criou desde pequeno, então a gente tinha uma relação muito forte

Não se trata da vontade, trata-se sim de uma atribuição da qual não se pode declinar. Sendo assim, quando um homem se afasta da família e abre mão de estar presente na criação dos filhos não há estranhamento, diferentemente do caso de uma mulher que se fizesse ausente da vida de um filho. Assim, as figuras que exercem maior influência nas vidas destes jovens foram majoritariamente mulheres.

Mesmo os participantes que têm alguma convivência com o pai, pouco trataram desta relação e destacaram exemplos como a mãe que explicou a importância de seu trabalho fora do lar e sobre as dificuldades que as mulheres/mães enfrentam como relatou a participante Bertha:

Se eu acho que, por exemplo, uma coisa que aconteceu quando eu era pequena...Que eu nunca mais esqueci...que eu viajei com meus pais, não, mentira, com a minha mãe, é...pra Santos e a gente passou por uma favela e a minha mãe falou assim, que eu nunca deixei, eu nunca deixava minha mãe sair de casa, eu falava assim: "Não, mãe, me leva junto, eu não quero ficar sozinha, eu não quero ficar aqui..." que não sei o quê...e minha mãe falou pra mim: "Se eu não for

trabalhar, se você não me deixar trabalhar oh (sic),o que acontece: você pode ficar sem dinheiro, a gente pode ficar sem dinheiro, a gente pode ficar sozinha, a gente pode não ter mais um ao outro." Assim de certa forma foi assim uma pressão que a minha mãe fez? LUTZ, Bertha. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 02 abril 2016.

O participante Joaquim Werebe mencionou sua relação com a mãe, que representa a constância e o companheirismo no cotidiano e a relação ainda em construção com o pai que esteve distante após o rompimento:

Não, meu pai trabalha com refrigeração, daí no início do divórcio a gente se via bem pouco, a questão deles ainda estarem brigando, depois de uns 4 anos que eles começaram a entrar na fase da amizade né?

O participante Joaquim comentou sobre a vontade e as iniciativas mútuas para usufruir da companhia um do outro, ele e sua mãe, mesmo com os diversos compromissos de ambos, evidenciando a cumplicidade da relação:

Uhum (sic), todo mundo cheio de ocupações, mas a gente sempre arruma um horário, por exemplo, como a gente passa o dia cheio, a gente começou a acordar mais cedo, às cinco pra passear com o cachorro, pra ter um tempo pra conversar...

Já o participante Crodowaldo citou a irmã, como uma incentivadora da carreira a ser seguida e a avó, a qual representou um porto seguro durante a separação conturbada dos pais:

Aí meu pai separou da minha mãe, e ele foi morar com essa...com essa atual esposa dele e eu fiquei com a minha mãe. E eu tinha um apego muito grande com a minha avó. Minha mãe saía pra trabalhar e minha avó ficava cuidando de mim...Então, eu aca-

bava tendo aquele auxílio da minha avó. Daí minha mãe se mudou da casa dos fundos também, foi morar em outra casa, alugou uma casa, e...daí eu sentia muita vontade de ficar com a minha avó. Daí de vez em quando eu pedia pra minha mãe pra eu dormir lá, pra eu posar por lá pela casa da minha avó e ela deixava, algumas vezes ela não deixava...mas, no fim, quando aquela briga começou pela guarda, eu falei: "Não vou nenhum dos dois, eu vou ficar com a minha avó!". Aí eu acabei escolhendo a minha avó! PAVAN, Crodoaldo. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 30 março 2016.

Em sua pesquisa, Brito (2008, p.51) trata justamente desta mulher enquanto chefe de família monoparental, a qual “enfrenta jornadas árduas de trabalho extra e intrafamiliar”, visto que seu trabalho não cessa sendo externo e interno ao lar, tendo ainda a atribuição de educar e cuidar dos filhos, papel que há muito lhe foi incumbido. No caso desta configuração familiar, somam-se múltiplas tarefas como “mais um dever entre todos os que ela realiza sozinha no seu papel de mulher chefe de família” (BRITO 2008, p.52). No entanto, não causa estranhamento esta sobrecarga em contraponto à condescendência destinada ao homem/pai que, ao separar-se da mãe, separa-se também dos filhos.

3.9.8 Categoria: Abordagem do tema gênero na formação

Ao serem questionados sobre a existência de momentos de discussão sobre gênero durante a Graduação e, em caso de ter havido a abordagem, como esta ocorreu, alguns acadêmicos relataram que tiveram aulas em que o tema foi amplamente discutido e, ainda que segundo eles/as, haja necessidade de se ampliá-la quantitativamente em vários estágios da formação, devido às dúvidas que persistiram, alguns participantes avaliaram como positivas as aulas quanto à metodologia e ao conteúdo:

Anísio Teixeira: Foi bastante abordado em uma disciplina da professora X, ela falou muito sobre isso, ela batia muito o pé sobre as questões de gênero, pra ela deveria ter só um banheiro, na verdade, que todos pudessem frequentar. Só que a gente sabe que na sociedade que a gente vive não tem como fazer isso, né? , ainda mais com a...porque é ...com o passar dos anos as pessoas vão ficando de um jeito que hoje em dia não teria como mudar. Só que eu entendo o lado que ela quis dizer, né? , e ela bateu muito, ela trouxe leis, ela trouxe...assim, que tem que ter o respeito, que a diversidade tá aí, que só tende a aumentar e a professora trouxe um conteúdo muito rico mesmo. Foi uma aula muito boa...

A acadêmica M.^a José Werebe, oriunda também da Pedagogia, relatou do mesmo modo sua experiência na referida disciplina, e suas impressões também foram de aprovação e apreciação da temática como algo pertinente a uma boa prática docente, ainda que sem a satisfatória compreensão sobre os modos de atuar segundo estes conhecimentos:

Bom, eu nós tivemos na...na pedagogia essa disciplina ela já é obrigatória né? (sic), ela já tá (sic) no currículo. É...diversidade e...alguma coisa, gênero, eu não me lembro o nome, que era um nome muito comprido da disciplina, e ela é ministrado pela Professora X. e...a...eu acredito que...se eu não me engano o doutorado dela foi né? (sic), sobre esse tema, então uma pessoa assim que...ela...ela produz filmes, ela produz livros, é...e ela assim ela é engajada nessa área, nesse tema. Então, assim, foi muito rico a...o conhecimento que ela proporcionou pra gente.

Pode-se observar que no caso do curso da área de ciências exatas a superficialidade da abordagem pode deixar o discurso fragilizado, vista a incompreensão das raízes das questões de gênero, ou seja, não se pode agir preconceituosamente, mas não se compreende a lógica subjacente à perspectiva de gênero:

Joaquim G. Souza: Ah isso a gente conversa bastante né? , a questão do preconceito, a questão da sexualidade, que não pode mais falar: "Ah, homem e mulher é o certo o resto é errado!", é...

Em outras falas persiste por parte de professores a proposta de mencionar sem muito aprofundamento, estabelecer padrões de conduta, renomear ou nomear conceitos, mas apenas no nível das terminologias, sem maior aprofundamento:

Maria Lenk: Esse, esse professor M. e...ele trouxe alguns, assim, as terminologias que muitas das vezes a gente utilizava errado né? , ele...trouxe algumas coisas novas pro vocabulário, trouxe...definições né? acerca de. de algumas questões relacionadas a gênero, mas eu não vou lembrar detalhadamente agora...

Outros participantes, da mesma forma, declararam estarem desprovidos de compreensões elementares sobre a constituição das feminilidades e masculinidades, relacionadas ou não às violências, e sentiram-se à deriva no tocante a concepções que lhes seriam importantes ferramentas na vida diária com seus alunos:

Não, em nenhum momento. Como foram poucas vezes que a gente discutiu sobre isso, era assim...enfim: "Violência na escola". Não era dito se era por menina, por menino, por quem fosse, era assim: Violência, isso vocês vão ver. Ponto. E vocês vão ter que estar preparado pra isso...Saber lidar. LENK, Maria. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 29 março 2016.

Para alguns cursos, por suas especificidades, é inevitável que se trate de questões de gênero, mesmo que restritas àquele contexto, ainda que se acredite que nas discussões já vislumbradas, poderiam ser introduzidas outras reflexões quanto às feminilidades e masculinidades:

Olha, também não...diretamente falando sobre isso. A gente sempre aprende nas disciplinas essa questão da integração e de menos exclusão de gênero, assim, sempre uma atividade que possa ser oferecida só pra menina ou atividade só pra menino. A Educação física tem essa coisa de que futebol é pra menino e vôlei é pra menina, então desde o início que eu entrei na universidade foi sempre contra esse pensamento e sempre mostrou a possibilidade de trabalhar com gênero e não direcionar uma atividade ou alguma outra proposta só pra um tipo de gênero. TEIXEIRA, Anísio. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 28 março 2016.

O participante Joaquim defende que as discussões, por exemplo, sobre as violências ocorridas na escola, deveriam ser discutidas como se meninas e meninos fossem “uma coisa só” o que nos remete à importância das reflexões que definem a necessidade da igualdade de direitos com respeito às diferenças entre homens e mulheres:

Ah, a ideia é boa de acrescentar discussões sobre agressividade, mas não especificar sobre gênero né? (sic), até porque menino com menino teve sempre né? (sic), só que agora que tá (sic) sendo comentado menina com menina...Mas seria bom já conversar pros dois como se fosse uma coisa só, até porque no colégio, como eu falei os professores comentam de menino com menina também, já não tem mais essa de: "Ah, menina é delicadinha não", menina também tá (sic) batendo nos meninos. Ah, e seria bom também os pais darem mais importância também né...(sic)tipo: "Ah, minha filha tá (sic) brigando, o que eu que vou fazer..."

Exige-se que professores e futuros professores saibam lidar com a violência que ocorre e as diferenças que instituem os modos e as causas de cada um emitir atos violento, meninos ou meninas, mas este tema não costuma encontrar muito espaço nos cursos de formação de professores, conforme a participante Bertha Lutz:

Não, em nenhum momento. Como foram poucas vezes que a gente discutiu sobre isso, era assim...enfim: "Violência na escola". Não era dito se era por menina, por menino, por quem fosse, era assim: Violência, isso vocês vão ver. Ponto. E vocês vão ter que estar preparado pra isso...Saber lidar.

Souza e Lauschner (2014, p. 02) discutem a importância de se ressaltar que “a problemática de gênero não se reduz às questões de acesso e às medidas de desempenho acadêmico na escola”, mas deverá sim desvelar como as relações de gênero estão fortemente presentes na escola.

Segundo estas autoras, conforme se idealizou socialmente, quando meninas brigam fisicamente ou ocorre afetividade homoerótica, “muitos professores e gestores não sabem como lidar com estas novas formas de afetividade e disputa” e esta ausência têm protelado a consolidação não só do discurso, mas da viabilização da igualdade de direitos entre os gêneros (SOUZA; LAUSCHNER 2014, p. 02).

Discussões essenciais que possibilitem a compreensão de que a sexualidade se refere ao “biológico, que é o sexo, o psicológico, que é a identidade e o social, que é o gênero.” (SOUZA; LAUSCHNER 2014, p. 02). Sobretudo, no que tange ao último tema, considera-se um conceito fundamental, pois, se este é construído em sociedade, “é mutável, passível, então, de ser superado enquanto gerador de assimetrias que resultam nas desigualdades”.

3.9.9 Categoria Causas e formas de enfrentamento da violência

Os participantes apontaram algumas propostas de enfrentamento da violência no ambiente escolar de modo que a família participasse mais efetivamente, e assim, houvesse maior interação do discurso e da

prática, entre a escola e a família, garantindo assim a atenuação deste quadro. Todas as falas demonstraram que este tipo de solução, centrado na família ou no próprio aluno, poderiam representar uma alternativa para os episódios de violência, e mesmo aqueles que também tomaram para si, enquanto educadores, algumas parcela de responsabilidade, demonstraram sua sensação de insegurança ao analisar um fenômeno com o qual não se depararam nas discussões durante a formação.

QUADRO 7 - CAUSAS E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

Marcas Discursivas	
falta de família- respeito à diferença- falta preocupação com o outro - o professor se aproximar - criança muita liberdade - Falar boas condutas - família conturbada - não aprender com a vida - problema maior dentro de casa. - concepção um pouco crua - principal Educação pai e mãe	
Fragmentos Representativos	
Bertha Lutz	Eu acho que basicamente ela tá relacionada à falta de família, porque...eu acho assim uma boa condição familiar, uma boa orientação de pai e mãe um bom acompanhamento, às vezes se ele realmente for feito da forma que ele tem que ser feito, de acompanhamento mesmo, de tá ali mãe e pai,
Crodowa Ido Pavan	Na verdade assim, no mínimo respeito, é essa, o respeito com a diferença. Eu não acho que as pessoas devam ser educadas com as outras já que não gostam, mas também não sejam mal-educadas, não interfiram na vida dessa pessoa...Mas acho que no mínimo o respeito à diferença.
M. ^a José Werebe	E isso, eu acredito que isso gera violência dentro da escola é a falta de preocupação com o outro, é a falta de pensar é...como nos casos que a gente tem visto aqui em Campo Grande, que se eu levar uma faca na escola e eu matar o meu colega, é...aquela pessoa ela vai morrer, ela vai perder a vida, a família dela vai se
	desestruturar por causa daquela pessoa que tá partindo né? , não tem mais é...dentro do ser humano essa preocupação com o outro. É...não tem, não existe...é mito essa história de que professor é...ele vai ter afetividade por todas as crianças e isso é errado. Na verdade, a criança que ela demonstra esse comportamento, o professor tem que se aproximar, tentar se aproximar um pouco mais dessa criança né?
Anísio Teixeira	Falar mais sobre as boas condutas, sobre...assim de viver na sociedade de bem e não tentar puxar o tema violência pra...porque você jogando direto tema violência pode ser que ele se sinta meio constrangido e meio incomodado. E eu achei legal a ideia da professora, porque você partepar um outro lado né? Olha, eu assim...é...é uma opinião minha, na verdade, eu vejo que a criação hoje em dia tá muito diferente. Eu vejo que antigamente, quando eu era pequeno, eu não tinha uma voz ativa em casa. Eu era uma criança, aí assim, eu tinha seguir aquilo que meus pais mandavam fazer ou pra onde tinha que ir. Hoje em dia eu vejo que a criança tem muita liberdade
Maria Lenk	É, de dentro de casa, depois conversando em reunião de professores e com a diretora, conversando também é...ela conta que realmente é uma família conturbada, casos de separação, casos de violência dentro de casa, então aí você já pega que aqueles aluninhos, mais...que tem uma dificuldade maior na questão de disciplina são os aluninhos que tem um problema maior dentro de casa.
Inezil Penna	Eu me coloquei de 2015 pra 2016 com uma palavra que eu acho que vai ser norteadora...que é uma desconstrução...que todas essas coisas elas são consequências de uma formação que é lá no início, talvez na Educação infantil...a gente tem que começar a plantar uma sementinha ali pra que essas coisas não aconteça Essas questão a gente não deveria aprender com a vida e com a experiênciaacho que a gente deveria aprender isso dentro de um especo escolar

Joaquim G. Souza	Ah, como eu comecei agora, eu tô com uma concepção um pouco crua, mas nas discussões eu sempre é...condeno a decisão do governo de restringir os pais de educar os filhos né? , de não poder bater, até por de castigo a gente já ouviu certos sermões dos pais, tipo: "Ah, você tá impedindo que ele socialize...", ou então quando o aluno vai mal, proibir no futebol, eu já ouvi da própria direção: "Ah, você tá impedindo que ele socialize, que ele interaja com os outros colegas!", mas é o que faz o aluno ver que ele fez coisa errada né? , você tirar algumas coisas que ele goste, só tem direitos se cumprir os deveres.
Maria Gaetana	Bom, se tá causando uma reação, como é que fala, uma reação mais abusiva, é que eu não sei, eu não lembro a palavra, mais agressiva! Né , que, agressivo já é violência né? , mas é porque alguma coisa interna dentro dessa pessoa está desestabilizada, alguma coisa não tá equilibrada ali! Pode ser por vários fatores, mas acho que o principal é a Educação do pai e da mãe[...]

Organização BAKARGI 2016

A compreensão dos acadêmicos pode ratificar a tendência da instituição escolar a não tomar para si a parcela que lhe cabe quanto à condução dos episódios violentos ocorridos naquele ambiente. Além disso, constata-se em Aquino (apud ASSIS, 2010) que não é se pode negar a relevância da macroestrutura, mas que, além disso, deve-se “destacar que a escola possui características próprias cuja dinâmica tem também papel fundamental na produção de violências”, e consequentemente, tem responsabilidades no gerenciamento destas ocorrências. Segundo Aquino (apud ASSIS, 2010): “não é possível admitir que o cotidiano das diferentes instituições opera, por completo, à revelia dos desígnios de seus atores constitutivos, nem que sua ação se dá, de fato, a reboque de determinações macroestruturais abstratas.”

O acesso ao conhecimento de práticas possíveis com vistas a atuar no enfrentamento da violência nas escolas é fundamental e pode ser fomentado através de alguns materiais disponibilizados, inclusive, pelo Ministério da Educação, como o livro Impactos da Violência na Escola Um Diálogo com Professores, organizado por Assis (2010), que contribui com diversas reflexões e propostas, inclusive considerando que:

Os professores podem ajudar seus alunos a repensar as práticas que reforçam e reproduzem relações desiguais e hierárquicas entre meninos e meninas e entre os mais fortes e os mais fracos. As diferenças existem, mas isso não justifica a superioridade de uns sobre os outros (ASSIS, 2010, p. 129).

Quando tratamos da violência ocorrida no contexto escolar, potencial ou real, de quais formas este profissional acredita que deve se posicionar, visto que mesmo a indiferença, aqui, caracteriza um posicionamento? Acredita-se que a culpabilização exclusiva da família por parte da escola e seus agentes retrata uma grave isenção da mesma em relação a uma atribuição inerente a ela:

Olha, eu assim...é...é uma opinião minha, na verdade, eu vejo que a criação hoje em dia tá muito diferente. Eu vejo que antigamente, quando eu era pequeno, eu não tinha uma voz ativa em casa. Eu era uma criança, aí assim, eu tinha seguir aquilo que meus pais mandavam fazer ou pra onde tinha que ir. Hoje em dia eu vejo que a criança tem muita liberdade. Vamos supor, todo mundo se arruma pra sair pra um lugar e a criança fala: "Não, não quero ir!" e ninguém vai! Antigamente não era assim, era "Não, não quero ir!", "Você vai e fica quieto! e se chorar vai chorar quieto!". Assim, eu sei que é uma coisa mais ríspida assim, mas eu vejo que essa liberdade exagerada que tem causado isso. Porque a...as vezes os pais não tão querendo cuidar do filho e ficam dando coisa pro filho: "Ah eu quero isso!", vai lá e dá! "Ah, eu quero isso isso!", vai lá e dá, "Ah eu quero tudo isso!", vai lá e dá tudo isso! Aí o guri fica entediado, porque já tem tudo e aí não tem mais o que pedir, então ele acha que ele manda ali, vai estar num ambiente público assim e vai mandar também. Ele vai achar que ele pode né? . Porque na casa dele ele pode tudo, por que que na escola não? Então...essa é uma opinião minha. Não sei se é bem assim que tá acontecendo, mas de tudo que eu já observei e estudei e observo no dia a dia, eu percebo que, hoje em dia, as famílias estão mais desleixada, vamos dizer assim, no cuidado dos filhos. TEIXEIRA, Anísio. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 28 março 2016.

Contudo, é inegável a existência de uma estreita relação entre as violências no meio familiar e as ocorridas ou sofridas na escola, cujo

elo é a violência estrutural, no comportamento conforme aponta Assis (2010, p.54) afirmando que “As grandes diferenças entre as condições de vida e de aprendizado existentes entre alunos do ensino público e privado ilustram a noção de violência estrutural.” Entretanto, mais importante que restringir ao meio e condições familiares a atenuação da violência, é relacioná-la à dinâmica escolar e torná-la um conteúdo a ser trabalhado:

Eu acho que basicamente ela tá relacionada à falta de família, porque...eu acho assim uma boa condição familiar, uma boa orientação de pai e mãe um bom acompanhamento, às vezes se ele realmente for feito da forma que ele tem que ser feito, de acompanhamento mesmo, de tá ali mãe e pai, por mais que tenha uma vida, que tenha que trabalhar, tenha o dia corrido também, mas que tenha aquela preocupação: "o que que meu filho tá passando, o que que meu filho tá vivendo...", porque muitos pais tem aquela coisa: "Ai tem vida corrida, eu tenho que correr atrás de dinheiro, eu tenho um monte de coisa pra fazer...". Então eu acho que se dedicar...já que você teve a capacidade de ter um filho, eu acho que você tem que ter a capacidade de educar e tá presente na vida dele, então eu acho que se você tiver, se o aluno tiver uma boa orientação , eu acho que ele não vai perder tempo com violência, com droga.

Ele não vai perder tempo com outras coisas, se ele for bem orientado, ele vai pensar não só no hoje, ele vai pensar no amanhã: "O que eu quero pra mim?" BERTHA

De acordo com Assis (2010, p. 90), existem armadilhas nas concepções que situam as causas da violência estritamente externas à escola, assim “tanto a posição sociologizante quanto a psicologizante, ao situar em forças exógenas a determinação da violência, isenta as relações institucionais da responsabilidade na construção da mesma”.

Inegavelmente o envolvimento dos responsáveis pelo/a estudante no acompanhamento de seu desempenho escolar, de seu estado físico e psicológico, assim como o suprimento de suas necessidades é de grande importância, mas, de acordo com Parolim (2007, p. 14), “sabemos que a família está precisando da parceria das escolas, que ela sozinha não dá conta da Educação e socialização dos filhos”, ou seja, ambos são fundamentais neste processo, compreensão esta que não se percebe na fala do participante Paulo:

De verdade eu dificultaria um pouco mais, eu dificultaria um pouco mais, mas eu acho que tem que...eu acho que essas discussões têm que alcançar os pais, têm que alcançar muito os pais...Porque, por exemplo, o que os pais poderiam observar no dia a dia do aluno, dos filhos deles, na questão do comportamento agressivo, os professores veem quando já está acontecendo. São evidências que os pais podem ver na casa, e o que o professor vê é a agressividade em si, às vezes ele nem consegue enxergar que o aluno ele é agressivo, já os pais talvez. Então, assim, primeiro eu acho que tem que ser feito um trabalho com os pais, pra observarem mais, se possível tomar uma atitude, se possível cuidar da questão do como o filho dele está tratando os outros...essas questões...

O participante Joaquim relata uma experiência em que, ao entrar em contato com o pai e inteirá-lo do mau desempenho do filho, este comprometeu-se com a questão e pode ser observada considerada melhora em relação àquele estudante. Assim, verifica-se que a comunicação entre escola e responsáveis pode representar uma alternativa eficaz, mas ainda assim, o problema não se encerra ali, pois são duas faces da mesma moeda quanto à violência nas escolas: envolvimento e compromisso da escola e dos pais:

Ah, isso eu já presenciei a falta de respeito e a questão dos pais mesmo. Os pais não entenderem que é

eles que tem que educar, porque lá a gente tem bastante casos que o pai vai pra direção pra ser chamado por causa disso, e a gente vê a diferença do pai que fala: "Ah eu não sei o que fazer com meu filho" né? (sic), a gente vê como o filho é bagunceiro, o filho não estuda, o filho só atrapalha a aula, e do pai que fala: "Não, eu vou tomar uma atitude!",

No entanto, apenas o que se refere à atuação docente nos diz respeito neste estudo, e assim questiona-se o quanto complexas são as atitudes a serem adotadas pelos professores a fim de atenuar tal fenômeno, visto que a culpabilização exclusiva dos pais não é uma alternativa em Marriel (2006):

Confiar e acreditar na capacidade dos alunos, criar situações educativas de forma que eles possam se expressar, propiciando vivência prazerosa e entrosamento com os estudantes, é uma forma eficiente de promover a autoestima e colaborar com a diminuição da violência dentro do ambiente escolar. Essa constatação baseia-se no conhecimento de que a autoestima que a criança aos poucos desenvolve é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo (MARRIEL, 2006, p. 46).

Sendo assim, conforme a agressividade não é sinônimo de violência, visto que, segundo Oliveira e Campos (2011, p. 11): "Às vezes, um indivíduo é agressivo porque precisa de arrojo para executar uma ação qualquer." mas pode ser sua consequência "No caso de se tornar violento, o faz porque precisa, às vezes, para se defender". Isto se verifica na apreciação da participante Maria Gaetana ainda que esta não aponte adequadamente as quotas de responsabilidade a serem atribuídas à família, à escola e ao próprio indivíduo, dando ênfase à culpabilização dos pais:

Bom, se tá (sic) causando uma reação, como é que fala, uma reação mais abusiva, é que eu não sei, eu não lembro a palavra, mais agressiva! Né (sic), que, agressivo já é violência né? (sic), mas é porque alguma coisa interna dentro dessa pessoa está desestabilizada, alguma coisa não tá (sic) equilibrada ali! Pode ser por vários fatores, mas acho que o principal é a Educação do pai e da mãe, é a questão do...do menino não se sentir seguro com ele mesmo, então às vezes ele demonstra, ele se defende dessa maneira... GAETANA, Maria. [Entrevista concedida a Zélia V. de Quevedo Bakargi]. 01 de abril 2016.

Desde a dificuldade na conceitualização da violência, já se percebe o quão complexo é este emaranhado de determinações, gerador de embates em vários contextos.

Desta forma, torna-se igualmente complexo analisar as causas e relações que propiciam condutas violentas na escola, fazendo com que seja mais árdua a investigação dos pesquisadores e outros profissionais, conforme Sposito (apud ASSIS, 2010, p. 44), pois pressupõe o entendimento dos processos complexos que “produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea.”

REFLEXÕES FINAIS

Considerando que a abordagem teórica da Psicologia Histórico-cultural considera o ser humano em sua concretude e em suas relações sociais, aspectos históricos e culturais, mas também preservando a sua singularidade, demarca-se, assim, as articulações com entre essa teoria e as Representações Sociais. Para Aguiar (2007), a dicotomia entre objetividade- subjetividade é inexistente, pois considera como uma relação de mediação, onde um é através do outro, sem, no entanto, fundirem-se ou perderem sua identidade.

Para se definir as representações sociais de determinado grupo, considera-se que estas são elaboradas com vistas a interpretar e refletir sobre a realidade, e fixam suas posições em relação a determinado aspecto da mesma; assim, conclui-se que elas envolvem a preparação para uma ação.

As representações sociais dos participantes desta pesquisa sobre a carreira docente, embasadas nos sentimentos relatados em relação aos estágios, revelam que se trata de um fazer desgastante, podendo acarretar adoecimento físico e mental, cujas condições infra estruturais podem dificultar acentuadamente o ato educativo, também. Para estes/as licenciandos/as, a realidade com a qual se depararam, em nada se assemelha à escola que supuseram encontrar, com base no panorama ilustrado durante a formação, tendo despertado sentimentos de frustração, perplexidade e insegurança, quanto a estarem capacitados suficientemente para exercer tal função, assim como não estão convictos/as do que lhes cabe fazer, diante daquele contexto conturbado.

Pode-se apreender destes discursos, que sua representação social sobre ser ou estar docente evidencia que a carreira não é atraente

para estes jovens egressos de cursos de licenciatura. Os/as licenciandos/as demonstraram abranger, de antemão, a magnitude do desgaste ao qual serão expostos e que compreendem que a violência que ocorre no contexto escolar têm raízes com as quais eles não podem romper, isoladamente. Sem vislumbrar mecanismos para uma atuação satisfatória, quanto às suas expectativas pessoais e profissionais, a atuação no ensino básico não se faz uma opção a ser considerada, e sim a ser descartada.

Quanto às representações sociais das violências na escola que os participantes vivenciaram e/ou tiveram conhecimento, constata-se que estas se resumem à agressividade observada no comportamento dos/as alunos/as, acarretando na invisibilidade de muitas outras

formas de manifestação deste fenômeno, devido ao desconhecimento das demais configurações da violência no ambiente escolar.

Estas representações consideram que o fenômeno surge espontaneamente, não sendo propostos questionamentos sobre os modos pelos quais o sistema vigente, de maneira perversa, cria desigualdades e suscita demandas geradoras das várias violências que permeiam a esfera escolar, cujo objetivo é que se mantenha a escola como palco das mesmas e se desvirtue sua função social. A desestruturação da Educação básica na rede pública é e tornar-se-á, cada vez mais, uma forma de violência contra os/as jovens, pois se destina não à formação intelectual, mas à formação de mão de obra a ser explorada.

Já as representações sociais dos participantes sobre como a temática da violência é abordada na formação docente ratifica ser esta de grande relevância, conforme puderam constatar nos estágios, diante de situações de violência com as quais não sabiam lidar. Segundo estas representações, pressupõe-se que seja um assunto deveras importante quanto ao aspecto pragmático, mas não se estabelecem reflexões sobre

a sua gênese e as relações com as teorias pedagógicas, conforme as RS analisadas. Sobre quais seriam as possibilidades ideais nas discussões sobre violência na formação, conclui-se que se resumiriam à conjunção entre teorias e vivências, para compreender as teorias à luz da prática (ROYER, 2002).

As representações sociais dos/as participantes sobre os comportamentos adequados aos meninos e às meninas reafirmam a naturalização dos lugares a eles/elas designados, a ponto de não perceberem que atribuições como o cuidado majoritário dos/as filhos/as, a submissão aos desejos masculinos e a mansidão diante da opressão masculina são construtos culturais, passíveis de serem modificados. Nas representações sociais sobre a relevância de se discutir gênero durante a formação, mesmo entre os/as participantes, cujos cursos relataram abordagens consistentes sobre gênero, não se constatou a real relevância destes estudos em seus respectivos cursos.

A representação social sobre a influência majoritariamente feminina nas vidas dos/as participantes desta pesquisa evidenciou que estes/as não se apercebem da não naturalidade destes papéis e que estes estão assim definidos, devido ao modo como se distribuiu o trabalho em nossa sociedade, ocorrendo que, mesmo com a conquista do direito a trabalhar fora de casa, as tarefas domésticas e os cuidados com os/as filhos/as mantiveram-se destinados exclusivamente às mulheres, sobrecarregando-as. A influência feminina preponderante deve-se ao fato de que as mulheres, dentro de uma família, sejam mães, irmãs ou avós (etc.) dedicam-se e disponibilizam-se mais nos cuidados, atenção e orientação das crianças e jovens.

Nas representações sociais sobre a relevância de se discutir gênero durante a formação, mesmo entre os/as participantes em cujos cursos se promoveu abordagens consistentes sobre gênero, não se constatou a real relevância destes estudos em seus respectivos cursos e

não se identificou nos demais cursos discussões que pudessem, de fato, trazer a compreensão desta temática associada ao cotidiano das escolas.

As representações sociais dos/as participantes sobre as causas e modos de enfrentamento da violência referem-se a uma origem comum: a família. Para estes/as a violência ocorrida na escola, cujos autores são os/as alunos/as, deve-se majoritariamente à omissão da família, ou seja, produz-se violência como um reflexo do ambiente violento e/ou displicente oferecido pelos responsáveis. Sendo assim, a ocorrência do enfrentamento pode ser viabilizado através de ações que conscientizem os pais deste contexto, de modo que estes promovam um ambiente mais harmonioso, em seus lares.

A partir das análises destas representações, foi possível elaborar as representações sociais dos acadêmicos sobre as brigas entre meninas nas escolas. A recusa em se considerar que é parte do ofício docente conceber que o fenômeno da violência tem estreitas relações com outras práticas, tanto da rotina escolar como do contexto que a envolve, como a comunidade, a cidade e o país, ficou evidente. A escola, como lhe foi apresentada, remete a uma complexidade que, de antemão, foi rejeitada.

Ao não se sentir parte daquele contexto, ao não aderir a ele, o fenômeno da violência escolar é analisado superficialmente, sobretudo, porque a formação não propiciou suficientes reflexões, com aspectos teóricos e aproximações com a prática, conforme relatado.

Assim, concluiu-se que, ao não compreenderem o fenômeno e ao não se envolverem com as vicissitudes da profissão, não há interesse em aprofundar seu conhecimento, nos casos em que a autoria dos atos violentos é feminina. Suas concepções sobre a situação da mulher na sociedade, restrita aos papéis que lhe foram designados, direcionam suas representações sociais à estranheza, ou seja, são acontecimentos

distantes de sua realidade, anormais e atípicos, e até patéticos, gerados por meninas que estão carentes (de afeto ou disciplina) ou em desequilíbrio, mas cuja condição de subserviência ao domínio masculino não se leva em consideração.

Questiona-se que suas atitudes são equivocadas, mas as questões de gênero envolvidas não são analisadas. Como se não fosse necessário refletir sobre o tema e subestimando o que ele oculta sob a superfície, não há estranhamento no fato de que algumas meninas agridem porque aprenderam que se trata de um recurso de oposição, e nem a respeito de a quais domínios as mulheres, mesmo as mais jovens, não suportam mais se submeterem.

O que se evidencia, desta forma, é que não ocorre a percepção do quanto a Educação é determinante no rompimento deste ciclo, a fim de trazer a estas meninas a compreensão de que podem lançar mão de recursos que, de fato, as empoderem, como o conhecimento científico e de seus direitos fundamentais.

Pode-se verificar, através deste estudo, que os acadêmicos/as constroem seus discursos e suas práticas, preponderantemente baseados em seus conceitos espontâneos, e que os conteúdos propostos, durante a formação acadêmica, oferecem insuficientes reflexões/discussões sobre a realidade escolar e, ao não aprofundar questões relativas à construção histórica e cultural dos conceitos naturalizados quanto à violência e ao gênero, compromete a atuação e, conseqüentemente, o bem-estar, inclusive destes/as futuros/as professores/as. Assim, pode-se subentender que a ressignificação de alguns conceitos de gênero e violência, e a viabilização de novas práticas escolares, configura-se como medida importante para que a escola, através de seus agentes, aja como um ambiente menos reforçador das desigualdades e de medo, aproximando-se de sua função essencial, democrática e emancipadora.

Espera-se que este trabalho contribua para que a temática de gênero possa conquistar o seu espaço desde o Ensino Básico, sobretudo, em Cursos de Graduação, especialmente nos Cursos de Licenciatura. Algumas pesquisadoras, como Narvaz e Koller (2006) e Conceição Nogueira já vem pesquisando e constatando que, mesmo com a crescente solidificação da temática de gênero no Brasil, “sua inserção no espaço acadêmico sempre foi marginal”, restringindo-se à pesquisa e, ocasionalmente, na Pós-Graduação, sendo as relações de gênero também pouco discutidas na Graduação. Visto que se pretende conhecer o sujeito concreto, deve-se considerá-lo, segundo Narvaz e Koller (2006), em suas posições de gênero, etnia, raça e classe, sob pena de ver legitimados determinados discursos e de se produzir saberes que restringem, ao invés de desenvolver os estudos em Psicologia Social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; CUNHA, A . L.; CALAF, P. Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos:** violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF 2008.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. da. G. **Violências nas escolas.** Brasília: Unesco, 2003.

ABRAMOVAY,; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas.** B-Oxfam, 2006.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Violências nas escolas. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

AGUIAR, N. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. Rio de Janeiro: **Sociedade e estado**, v. 15, p. 303-330, 2000.

ALEXANDRE, M. O saber popular e sua influência na construção das representações sociais. **CRIO de Janeiro. Comum**, v. 5, n. 15, p. 161-71, 2000.

ALMEIDA, S.F.C.; SANTOS, M.C.A.B.; ROSSI, T.M.F. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000300004>. Acesso em: 04 mar. 2015.

ALVAREZ, S. E. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. Rio de Janeiro. **Cadernos Pagu**, p. 13-56, 2014.

ARENDDT, H. **Da violência.** Brasília: UNB, 1985.

ASSIS, S. G. (Org.) **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.

AZERÊDO, S. Encrenca de gênero nas teorizações em Psicologia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 1, jan. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2010000100011/12395>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BIZERRA, C. C. **Tendências e formas de enfrentamento da formação continuada, como profissionalização docente**: um estudo em Representações Sociais. 2012. 115 fls. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) - Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO, Duque de Caxias, 2012. Disponível em: <<http://tede.unigranrio.edu.br/bitstream/tede/20/2/Carine%20Cama-ra%20Bizerra.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.html>. Acesso: 25 abr. 2016.

BRASIL. **Pesquisa preconceito e discriminação no ambiente escolar**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso: 11 mar. 2016

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BRITO, F. S. **Mulher chefe de família**: um estudo de gênero sobre a família monoparental feminina. Revista Urutágua, Maringá, Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/015/15brito.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

BRITO, M. R. F. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007.

CARVALHO, G. C. O. **A necessidade da formação de professores nos cursos de Licenciatura para lidar com o bullying escolar**. 2010. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) - Instituto A Vez do Mestre - Universidade Candido Mendes. Coronel Fabriciano, 2010. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1211828/universidade-candido-mendes-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-lato-sensu-inst...>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? **Pro-Posições: Revista da Faculdade de Educação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 39, 2002.

CARVALHO, M. A. A. S. et al. A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à Psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://seer.Psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/673/466>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

CORTEZ, M B; SOUZA, L. de. M. (in) subordinadas: o empoderamento feminino e suas repercussões nas ocorrências de violência conjugal. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, p. 171-180, 2008.

COSTA, R. F. **Formação inicial dos professores de sociologia**: uma análise de suas necessidades formativas. 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp100327.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

CARVALHO, M. Al; BARROCO, S. M. S. Violência na escola: políticas públicas e enfrentamentos educacionais. **Diálogos e interacciones de la Psicología en América Latina**, p. 110, Rio de Janeiro. Cadernos Pagú, 2016.

COUTO, M.A. SOUZA. MASCULINIDADES E FEMINILIDADES: A construção de si no contexto escolar. **Revista Aurora**, v. 4, n. 1, 2010.

DA SILVA LOBATO, V. DE SOUZA PLACCO, V. M. N. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. **Psicologia da educação**, n. 24, 2007.

DIÁZ-AGUADO, M. J. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. Oviedo, Espanha. *Psicothema*, 17(4), 549-558.

DOBRIANKYJ, L. N. W. VIEZZER, A. P. BRADENBURG, O. J. O uso de palmadas e surras como prática educativa. Universidade Federal do Paraná. Estudos de Psicologia 2004, 9(2), 227-237. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a04v9n2>. Data de acesso: 26 Fev 2015

DOS SANTOS, G.R.; AQUINO, O. F.. A psicologia histórico-cultural: conceitos principais e metodologia de pesquisa. 2014.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na Educação escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, Jul. 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Oct. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>.

DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky. 3a edição revisada e ampliada. Autores associados. (coleção polêmicas do nosso tempo) v.55, Campinas/2001

FARBER, S.G.; VERDINELLI, M. A.; RAMEZANALI, M.. A universidade está contribuindo para a igualdade de gênero? Um olhar sobre a percepção dos docentes de pós-graduação. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 116-140, jan. 2012. ISSN 1983-4535. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n4p116>>. Acesso em: 31 mar. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n4p116>.

FERREIRA, G. de S. Feminism and social networks in March of Bitches in Brazil/Feminismo e redes sociais na Marcha das Vadias no Brasil. João Pessoa. **Revista Ártemis**, v. 15, p. 33-44, 2013.

FLORES, T. M.. As pessoas idosas e suas representações sociais sobre sexualidade e envelhecimento. Defendida em 05 set 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, v. 43, 1996.

GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F.; TRINDADE, Z. A.; DE SOUZA SANTOS, M. de F.. Mulheres brasileiras e militância política durante a ditadura militar: a complexa dinâmica dos processos identitários. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 359-370, 2007.

GISI, M.L. Políticas de formação de professores e a violência na escola. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/120_633.pdf. Data de acesso: 15 Fev 2016

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M.. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 201-224, 2009.

GOMES, C; SORJ, B. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Soc. estado.**, Brasília , v. 29, n. 2, p. 433-447, Aug. 2014 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Apr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000200007>.

GUARESCHI, P.. Representações sociais e ideologia (Social Representations and Ideology). **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, p. 33-46, jan. 2000. ISSN 2178-4582. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24122>>. Acesso em: 01 abr. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/24122>.

IPOLITO, J.C. Entre o trabalho do psicólogo escolar e as reais necessidades da escola: contradições e desafios. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012.

Kodato, S. "Representações Sociais de Violência e Práticas Exemplares de Prevenção em Escolas Públicas Brasileiras." CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 8., Coimbra. Anais... Coimbra:[sn], 2004.

LOPESa, Z. de A. Meninas para um lado, meninos para outro: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2000.

LOPESb, Z. de A.b Tese de doutorado intitulada "Representações sociais acerca da violência de gênero: significados das experiências vividas por mulheres agredidas" 21 Set 2009 USP/Ribeirão Preto/2009. Data do acesso: 20 Fev 2015. Em: http://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/30_05_2011_09_04_36_61.PDF

LOPESc, Z. de A. Identidade feminina: uma questão de gênero ou de sexualidade? In SILVA,

A. L. G. da; SOUZA, C. C. de; MELO, E. M.; et al. (Orgs.). Concepções pedagógicas: Fundamentos, metodologias e didática. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

MARIANO, S.A. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. Florianópolis. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, p. 483-505, 2005.

MARTINS, E. de F. Teacher education and school violence. 2010. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MATOS, M.. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? Curitiba. **Revista de sociologia e política**, v. 18, p. 67-92, 2010.

MAZZON, J.A. Preconceito e discriminação no ambiente escolar. **São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas-USP e INEP**, 2009.

MINAYO, M. C. de S. et al. O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde. In: (NUNES, E. D.) **O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde**. 2000. p. 269-269.

MINAYO, M. C.de S.. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K. [et al.] (Org.). Impactos da violência na saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Educação à distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2009, p. 21-42

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2008.

MONROE, C. Por que os jovens estão tão violentos. **Nova Escola**, ed, v. 235, 2010.

MONTEIRO, R. G.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Quem é o bom professor para estudantes do ensino médio. In: **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. Anais... PUCPR. Paraná.** 2009. p. 1694-1703.

MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes [1961], 2012

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: investigações em Psicologia social. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MOSTAFA, M. Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso Gênero e Diversidade na Escola. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) defendida em 05 Ago 2009– Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NARVAZ, M. G; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em estudo**, v. 11, p. 647-654, 2006.

NAVARRO, M. H. Entre o acadêmico e o popular: os rumos do feminismo atual. Maringá. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 243, jan. 2009. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100013>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

NEVES, P. R. da C. **As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola.** 2008. Tese de Doutorado. Defendida em 04 Abril 2008. Universidade de São Paulo.

NOGUEIRA, C. (2001). Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. **Psicologia e Sociedade**, 13(1), 107-128.

OLIVEIRA, D. C. de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm. UERJ**, p. 569-576, 2008.

OSADA, N. M.; COSTA, M. C. da. A construção social de gênero na Biologia: preconceitos e obstáculos na biologia molecular. Rio de Janeiro. **Cadernos Pagu**, p. 279-299, 2006.

PAES, P. D. Vigotski e os fundamentos de uma psicologia Marxista. **Cadernos Cemarx**, n. 3, p. 173-182, 2006.

PAULA, I C. S. Violência na escola - Opinião dos professores sobre as causas das manifestações de violência entre os alunos do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEDROZA, R. L. S. Brasília. Relações Interpessoais: abordagem psicológica. 2012.

PEREIRA, C. M.; GIOIA, P. S. Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. Belo Horizonte, **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, v. 12, n. 1/2, p. 121-145, 2010.

PESCAROLO, J. K.; DE MORAES, P. R. B. O declínio da autoridade docente na escola contemporânea. Curitiba. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 47, p. 147-168, 2016.

PETRONI, A P.; SOUZA, V. L. T. de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, p. 355-364, 2009.

QUEIROZ, C. T. A. P.; DE CARVALHO, M. E. P.; MOREIRA, Josilene Aires. Gênero e inclusão de jovens mulheres nas ciências exatas, nas engenharias e na computação. *Gênero, Educação e Comunicação*, p. 43, 2014.

REIS, T. Ideologia de gênero, o respeito e os planos de Educação. 2015. São Paulo. A agência aids. Disponível em <http://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunistas/a-%E2%80%9Cideologia-de-genero%E2%80%9D-o-respeito-e-os-planos-de-educacao/> Data do Acesso: 12 Maio 2014.

REZENDE, V. C. P. O trabalho docente e as representações sociais de violência na escola. Campo Grande. 2015. 363f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_d3ea907832764a65e4ffda4c23ec40b8>. Acesso em: 23/08/2016.

COSTA, F. A. da. Mulher, trabalho e família: os impactos do trabalho na subjetividade da mulher e em suas relações familiares. Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas, v. 3, n. 6, p. 434 -452, 12 set. 2018

ROYER, E. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, C. Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

TRISTÁN Apud GAMBA, Susana. Feminismo: historia y corrientes. Buenos Aires. **Diccionario de estudios de Género y Feminismos**, v. 3, p. 1-8, 2008.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. Ministério Público do Estado da Bahia, 2004.

SANTANA, V. C.; BENEVENTO, C. T.. O conceito de gênero e suas representações sociais. **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 17, n. 176, 2013.

SAWAIA, B. (2002). *Silvia Lane: Vol. 8. Coleção Pioneiros da Psicologia Brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

SCHROEDER, E. Teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino: a construção dos conceitos científicos em aulas de ciências no estudo da sexualidade humana. 2008. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCOTT, J. Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica. Recife: SOS: Corpo e Cidadania, 1990.

SILVA, H. H.; DE CASTRO, Leonardo Villella. Formação docente e violência na escola. São Paulo, **Psicologia da Educação**, n. 26, 2008.

SILVA, M. H. G. F. D. **Política de formação de professores no Brasil:** as ciladas da reestruturação das Licenciaturas. áz. Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/politicas_formacion_profesores_brasil.pdf Data do acesso: 10 out. 2016.

STROMQUIST, N. P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 13-25, 2

TOMIO, N.A.O; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. **Teoria e prática da Educação**, v. 12, n. 1, p. 89-100, 2009.

TORRÃO FILHO, A. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. Campinas, **Cadernos Pagu**, p. 127-152, 2005.

VARGAS, J. Meninas não brigam? Posturas diferenciadas na escola contemporânea. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/4278/3235> Acesso em:30 Dez 2015

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Campinas, **Cadernos pagu**, p. 265-283, 1996.

VIANNA, C; UNBEHAUM, S.. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. São Paulo, **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 407-428, 2006.

VYGOTSKY. L.S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY. L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY. L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WHITAKER, D. Mulher e homem – o mito da desigualdade. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ZALUAR, A. Agressão física e gênero na cidade do Rio de Janeiro. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo , v. 24, n. 71, p. 9-24, Out. 2009 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092009000300002&lng=en&nrm=iso>. access

on 20Sept. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092009000300002>.

ZUFFI, E. M. O estágio supervisionado e o enfrentamento de uma realidade escolar como espaço de aproximação entre teoria e prática. In: IX ENEM- Encontro Nacional de Educação Matemática. Belo Horizonte : SBEM, 2007. v. 1. p. 1-15.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

ISBN 978-65-89995-20-3



9 786589 995203

 editora
UFMS