

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MODELOS ORGANIZADORES, GÊNERO E
MORAL NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
ENTRE JOVENS NA ESCOLA

Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação na
Área de Concentração: Ensino, Avaliação e
Formação de Professores.

Autor: Leonardo Lemos de Souza
Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

CAMPINAS
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

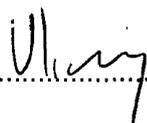
**MODELOS ORGANIZADORES, GÊNERO E
MORAL NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
ENTRE JOVENS NA ESCOLA**

Autor: Leonardo Lemos de Souza

Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

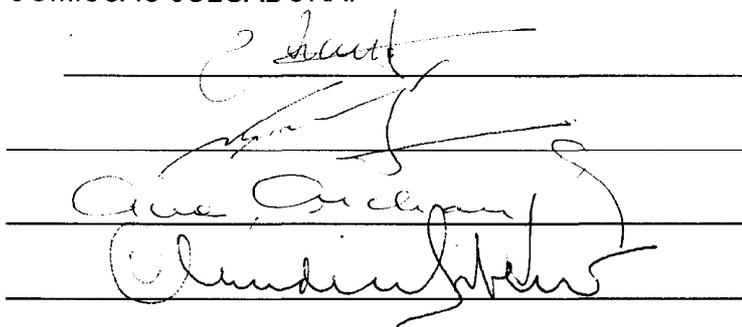
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Leonardo Lemos de Souza e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 06/03/2008

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2008

© by Leonardo Lemos de Souza, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

So89m	<p>Souza, Leonardo Lemos de. Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola / Leonardo Lemos de Souza. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.</p> <p>Orientador : Ulisses Ferreira de Araújo. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Modelos organizacionais. 2. Gênero. 3. Moral. 4. Juventude. 5. Escolas. I. Araújo, Ulisses Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">08-082/BFE</p>
-------	--

Título em inglês : Organizer models, gender and moral in the conflicts resolution between youngs in the school

Keywords : Organizer models; Gender; Moral; Youth; School

Área de concentração : Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo (Orientador)

Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes

Profª. Drª. Cláudia Maria Ribeiro

Profª. Drª. Ana Archangelo

Data da defesa: 06/03/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : llsouza@hotmail.com

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar os modelos organizadores elaborados por jovens, desde uma perspectiva de gênero, numa situação de conflito interpessoal na escola. Parte-se dos referenciais da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, do Paradigma da Complexidade e de perspectivas críticas sobre os estudos de gênero como contribuintes de aspectos conceituais e metodológicos na análise do funcionamento psíquico. Foram levantadas informações com 400 jovens (15 a 21 anos), de escolas públicas e particulares, em dois estados do Brasil (Mato Grosso e São Paulo). Solicitou-se que respondessem por escrito a quatro questões sobre os sentimentos, pensamentos e o dever das personagens (meninos ou meninas) diante de uma situação (sofrida ou presenciada) de discriminação de gênero e sexual (homofobia) na escola. Analisamos a perspectiva de gênero na resolução do conflito a partir do sexo das personagens, considerando as variáveis sexo dos participantes e estado brasileiro de origem. Os resultados mostram que as representações de gênero têm papel relevante no modo como os jovens e as jovens resolvem conflitos interpessoais, marcando a produção de estereótipos nas relações sociais entre homens e entre mulheres na escola.

Palavras-chave: Modelos Organizadores; Gênero; Moral; Ética; Juventude

ABSTRACT

This research aimed at investigating the organizer models about gender representations in interactive conflicts resolution in educational context. It is based on the Organizer Models Theory, the Complexity Paradigm, and the critical perspectives about gender studies as conceptual and methodological tools in psychic processes analysis. We conducted the information collection with 400 young people, aged from 15 to 21 years-old, from public and private schools, in two Brazilian states (Mato Grosso and São Paulo). We asked them to answer, by writing, four questions about a situation feelings, thoughts at the duty of the characters (boys and girls) in relation to the situation (suffered or viewed) of gender and sexual discrimination (homophobia) in school. We analyzed the gender perspective on the conflict resolution based on the characters sex, considering the participants sex and the Brazilian states. The results showed that the gender representations have a relevant role in the way the young people solve interactive conflicts by marking the stereotype production in social relationship between men and women in school.

Key-words: Organizer Models; Gender; Moral; Ethics; Youth

Para meus filhos Natanael, Aloísio e Luana

AGRADECIMENTOS

Ao Dr. Ulisses Ferreira de Araújo pelo cuidado com que recebeu este “estrangeiro” no curso de doutorado em educação. Pela orientação, incentivo e crítica diante das escolhas na minha vida acadêmica e profissional.

A Dra. Valéria Arantes pela oportunidade de usufruir da sua presença e de seus apontamentos durante a elaboração e discussão da pesquisa. A Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo pelas sugestões e questionamentos na qualificação.

A Dra. Maria de Fátima Araújo, por me apresentar os estudos de gênero como campo de pesquisa e incentivar meu crescimento intelectual e acadêmico.

A Silvia e Suselei, “companheiras de tese”, pelo auxílio nas horas difíceis, pelas nossas conversas e divisão de angústias durante o doutorado.

Às diretoras, coordenadores(as), professores(as) e alunos(as) das escolas que demonstraram interesse pelo tema e disponibilizaram seus horários e espaço para a realização da pesquisa.

A Glaucia pela paciência em todos esses anos ao suportar minhas ausências.

Aos meus pais, irmãos e irmãs pelo seu amor e carinho.

Aos amigos e amigas: Derly, Gê, Nanda, Sandra, Vanessa, Bruna, Luis, Ricardo, Henrique e Eduardo. Sem o apoio, a acolhida e a escuta deles e delas, o fim da tese não seria possível.

Aos colegas de trabalho na Universidade Paulista, Unesp e Faculdades Adamantinenses Integradas, pelo apoio e incentivo durante minhas viagens a Campinas e São Paulo durante o curso de doutorado.

Aos colegas de trabalho no Curso de Psicologia e de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, especialmente Raquel, Alcindo, Laura, Lindalva, Graciela, Fausto, Lindalva e Anabel, pela recepção e carinho neste novo local de trabalho, e pelas conversas e reuniões incansáveis para a construção de uma formação ética e crítica de nossos alunos e alunas.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp pelos esclarecimentos e auxílio com as formalidades durante o curso de doutorado.

Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.

- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco - , mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Pólo responde:

- Sem pedras o arco não existe.

(Ítalo Calvino, *Cidades invisíveis*, 1990, p. 79.)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I – GÊNERO, JUVENTUDE E ESCOLA	35
1.1 <i>Estudos de Gênero na Contemporaneidade</i>	35
1.2 <i>Gênero e Juventude</i>	44
1.3 <i>Gênero e Juventude na Escola</i>	49
1.3.1 <i>Discriminação e Violência de Gênero entre Jovens na Escola</i>	49
1.3.2 <i>Gênero, Juventude e Políticas Públicas em Educação</i>	57
CAPÍTULO II - GÊNERO, MORAL E ÉTICA	65
2.1 <i>A Questão de Gênero na Perspectiva Cognitivo-evolutiva da Moral</i>	65
2.2 <i>Gênero e Moral na Psicologia das Diferenças de Gilligan</i>	68
2.3 <i>Gênero e a Ética Comunicativa de Benhabib</i>	70
2.4 <i>Considerações Críticas à Questão de Gênero na Psicologia Moral</i>	73
2.5 <i>Moral e Ética: relações entre self/identidade moral e gênero</i>	79
CAPÍTULO III – MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO E SUJEITO PSICOLÓGICO	87
3.1 <i>Sujeito Psicológico e Complexidade: dos determinismos à organização</i>	87
3.2 <i>Modelos Organizadores do Pensamento e Funcionamento Psicológico</i>	97
3.3 <i>Modelos Organizadores do Pensamento: estudos sobre gênero, moral e ética</i>	107
CAPÍTULO IV – PLANO DE INVESTIGAÇÃO	115
4.1 <i>Problema de Pesquisa e Objetivos</i>	116
4.2 <i>Participantes</i>	171
4.3 <i>A Construção do Instrumento de Pesquisa</i>	124
4.4 <i>Procedimentos para a Coleta de Informações</i>	127
4.5 <i>Procedimentos para Análise das Informações</i>	128
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	133
5.1 <i>Apresentação dos Modelos</i>	133
5.2 <i>Análise dos Modelos Organizadores</i>	151
5.2.1 <i>Análise da distribuição dos modelos organizadores em relação ao sexo dos PARTICIPANTES</i>	151

5.2.2 <i>Análise da distribuição dos modelos organizadores em relação ao ESTADO</i>	156
5.3 <i>Apresentação das Categorias de Modelos</i>	166
5.4 <i>Análise das Categorias de Modelos</i>	168
5.4.1 <i>Análise da distribuição das categorias de modelos em relação ao sexo dos PARTICIPANTES</i>	169
5.4.2 <i>Análise da distribuição das categorias de modelos em relação ao ESTADO</i>	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
6.1 <i>Representações de Gênero e a Resolução de Conflitos entre de Jovens na Escola</i>	182
6.1.1 <i>Representações de gênero a partir dos modelos organizadores: preconceito, amizade e sexualidade na resolução do conflito</i>	183
6.1.2 <i>Representações de gênero a partir das categorias de modelos: moralidade, ética e gênero nas relações sociais entre jovens na escola</i>	189
6.2 <i>Cultura de Gênero e Moral: a diversidade problematizada na escola</i>	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	203

Lista de Figuras

Figura 1. Circuito tetralógico	89
Figura 2. Sujeito psicológico	93
Gráfico 1. Distribuição percentual de modelos organizadores segundo os participantes de sexo MASCULINO e FEMININO em relação aos pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO	154
Gráfico 2. Distribuição percentual de modelos organizadores segundo os participantes do sexo MASCULINO e FEMININO, do estado de SÃO PAULO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	159
Gráfico 3. Distribuição percentual de modelos organizadores segundo os participantes do sexo MASCULINO e FEMININO, do estado de MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	162
Gráfico 4. Distribuição percentual de modelos organizadores segundo os participantes do sexo MASCULINO, do estado de SÃO PAULO e MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	164
Gráfico 5. Distribuição percentual de modelos organizadores segundo os participantes do sexo FEMININO, do estado de SÃO PAULO e MATO GROSSO, sobre os pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	165
Gráfico 6. Distribuição percentual de categorias de modelos segundo os participantes de sexo MASCULINO e FEMININO em relação aos pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO	170
Gráfico 7. Distribuição percentual de categorias de modelos segundo os participantes do sexo MASCULINO e FEMININO, do estado de SÃO PAULO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	174

- Gráfico 8.** Distribuição percentual de categorias de modelos segundo os participantes do sexo MASCULINO e FEMININO, do estado de MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO 177
- Gráfico 9.** Distribuição percentual de categorias de modelos segundo os participantes do sexo MASCULINO, do estado de SÃO PAULO e MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO 178
- Gráfico 10.** Distribuição percentual de categorias de modelos segundo os participantes do sexo FEMININO, do estado de SÃO PAULO e MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO 179

Lista de Quadros

Quadro 1. Distribuição dos participantes de São Paulo (Santo André e São Bernardo) em relação ao conteúdo do conflito, tipo de escola e sexo	122
Quadro 2. Distribuição dos participantes de Mato Grosso (Rondonópolis) em relação ao conteúdo do conflito, tipo de escola e sexo	122
Quadro 3. Núcleo central de elementos	134
Quadro 4. Núcleo central de elementos e significados	136

Lista de Tabelas

Tabela 1. Distribuição de modelos organizadores segundo os participantes de sexo MASCULINO em relação aos pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO e FEMININO	152
Tabela 2. Distribuição de modelos organizadores segundo os participantes do sexo FEMININO sobre os pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO	153
Tabela 3. Distribuição de modelos organizadores segundo os participantes do sexo MASCULINO, do estado de SÃO PAULO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	156
Tabela 4. Distribuição de modelos organizadores segundo os participantes do sexo FEMININO, do estado de SÃO PAULO, sobre os pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	157
Tabela 5. Distribuição de modelos organizadores segundo os participantes do sexo MASCULINO, do estado de MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	160
Tabela 6. Distribuição de modelos organizadores segundo os participantes do sexo FEMININO, do estado do MATO GROSSO, sobre os pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	161
Tabela 7. Distribuição de categorias de modelos segundo os participantes de sexo MASCULINO em relação aos pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO	169
Tabela 8. Distribuição de categorias de modelos segundo os participantes do sexo FEMININO sobre os pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO	170
Tabela 9. Distribuição de categorias de modelos segundo os participantes do sexo MASCULINO, do estado de SÃO PAULO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	172

Tabela 10. Distribuição de categorias de modelos segundo os participantes do sexo FEMININO, do estado de SÃO PAULO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	173
Tabela 11. Distribuição de categorias de modelos segundo os participantes do sexo MASCULINO, do estado de MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	175
Tabela 12. Distribuição de categorias de modelos segundo os participantes do sexo FEMININO, do estado de MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO	176

INTRODUÇÃO¹

Já não se trata de indicar novos lugares no velho mapa da modernidade, e sim que os desenvolvimentos contemporâneos exigem a construção de um novo espaço cognitivo, em que corporemente, sujeito-objeto e matéria-energia são pares co-relacionados e não oposição de termos independentes. (NAJMANOVICH, 2001, p. 8)

A produção de conhecimentos científicos tem sido problematizada pela perspectiva de gênero. Não é diferente nos campos da Educação e da Psicologia, cujos estudos nesse enfoque têm sugerido a superação de dicotomias e reducionismos. O caminho percorrido no presente estudo é uma tentativa de contribuir para essa superação, a partir de frentes teóricas e metodológicas de investigação consoantes com os novos paradigmas.

O trabalho de pesquisa realizado teve como propósito investigar o tema gênero e moralidade. A opção por esse tema tem uma relação estreita com minha história pessoal e profissional na universidade, tanto como professor quanto como aluno. Tal escolha remete a um caminho, em minha relação com o conhecimento acadêmico, situado entre a Educação e a Psicologia.

Iniciei a vida acadêmica na universidade como aluno de graduação no curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Campus de Assis, no ano de 1995. Nos dois primeiros anos participei de um trabalho interdisciplinar de iniciação científica que tinha por objetivo a realização de pesquisas com o tema educação e desenvolvimento humano.

¹ Na introdução deste trabalho pedimos licença para utilizar a primeira pessoa do singular, dada a singularidade da proposta de pesquisa estar vinculada à nossa história profissional e pessoal. O restante do texto-tese prossegue na primeira pessoa do plural.

O encontro com a Psicologia do Desenvolvimento, como disciplina e campo de produção de pesquisa, ocorreu nesses dois anos. Cada vez mais meu interesse voltava-se especificamente para o conhecimento possível nas diferentes idades. Assim, inevitavelmente, cheguei à leitura de Piaget. Este pensador foi e ainda é marcante em minha produção acadêmica, na sua afirmação do conhecimento como construção, ou seja, na sua epistemologia construtivista. No entanto, considero que sua visão organicista sobre o desenvolvimento deixa a desejar, em razão de novas pesquisas e produções que partem de uma idéia de sujeito complexo e de desenvolvimento contextual.

A preocupação com o conhecimento como objeto de estudo nos levava-me a pensar a educação e sua articulação com a Psicologia. Deste modo, a escola foi, durante a graduação, meu lugar privilegiado de estudo². O contato com a teoria de Piaget abria possibilidades de leitura sobre diversos problemas escolares, entre eles o da indisciplina e da violência nas escolas. Essas questões levaram-me a explorar um aspecto da obra de Jean Piaget relacionado ao estudo psicológico da moralidade humana, que na década de noventa fora retomado com intensidade no Brasil.

O interesse pela pesquisa nessa área crescia junto com a necessidade de refletir mais sobre a prática profissional. A espera pela dimensão da prática, desde o início da formação, concretizava-se pela pesquisa e pelos estágios profissionalizantes, que traziam, por sua vez, a necessidade de organizar o

² Em 1998 iniciei uma pesquisa de iniciação científica com financiamento do CNPq / PIBIC, sob a coordenação do Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos. O objetivo era realizar um estudo amplo e detalhado sobre os desvirtuamentos [que ocorreram e ocorrem] das idéias de Piaget no Brasil, notadamente no espaço escolar. Os resultados culminaram na publicação do artigo Tendências e perspectivas do construtivismo (VASCONCELOS e LEMOS-DE-SOUZA, 2001).

conhecimento produzido no trabalho com crianças e adolescentes³. A busca pelo aprofundamento entre a Psicologia e a Educação foi se articulando, ao longo de minha formação em torno de um tema específico: a ética e a construção de valores nos processos educativos.

Nos grupos de estudo sobre moralidade humana e nos cursos que freqüentava, discutiam-se questões atuais como a da infância e adolescência em situação de vulnerabilidade e risco. Após concluir do curso de graduação tive algumas experiências trabalhando junto a instituições que ofereciam atividades de formação para adolescentes nesta situação. A partir daí elaborei um projeto de pesquisa para o Mestrado. Interessava-me investigar quais as condições para o desenvolvimento moral de adolescentes em conflito com a lei. Principalmente, como as mudanças na legislação, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, efetivavam as medidas sócio-educativas e a reintegração do adolescente à sociedade.

Entretanto, o que acompanhava na mídia e em relatos de pesquisas na época (final da década de noventa e início do ano 2000) apontava que as atividades, ou o modo como vinham sendo realizadas, não tinham efetividade. As constantes rebeliões da Febem e a discussão sobre sua continuidade e/ou reformulação geravam debates acerca de uma fundamentação para o caráter educativo das medidas.

³ No artigo Questões éticas na prática da psicologia na escola (LEMOS-DE-SOUZA, 1999) procurei introduzir a questão da ética, enquanto reflexão sobre o lugar que o psicólogo ocupa e o que produz a partir desse, no contexto de problemas de escolarização. Já o texto Grupos de expressividade: uma proposta de intervenção junto a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social (LEMOS-DE-SOUZA, 2000) foi elaborado a partir da experiência de estágio em programas sócio-educativos, trazendo para a discussão as concepções de infância e adolescência nestes espaços e a possibilidade de intervenção da psicologia, bem como produzindo a circulação dos sentidos dos discursos produzidos pelos sujeitos da instituição.

Nesse contexto, minha proposta de pesquisa de Mestrado era, inicialmente, investigar se as medidas sócio-educativas (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade) executadas por programas municipais poderiam levar ao desenvolvimento moral. No decorrer da realização da investigação pude perceber, contudo, que se tratava de um campo árduo e inóspito para se empreender essa tarefa. Alguns problemas metodológicos, tais como a dificuldade de acesso e o receio dos programas sócio-educativos de serem avaliados em sua eficiência, não permitiram a continuidade dos estudos.

Os autores que fundamentariam esta discussão seriam: Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. Este último, um psicólogo americano, que dera continuidade às pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento da moral. Entretanto, à medida que tinha em contato os textos e com a realidade da pesquisa, fui verificando que, além das dificuldades metodológicas envolvidas, a perspectiva adotada como ponto de partida para a compreensão das medidas sócio-educativas e, principalmente, do desenvolvimento do adolescente em conflito com a lei, não era suficientes. Ela não explicitava com clareza temas relacionados a objetos, tais como as relações entre juízo e ação moral; razão e afetividade na resolução de conflitos morais; a justiça como o núcleo central das decisões e ações morais.

Constatedei assim nessas leituras que os modelos de desenvolvimento que fundamentavam meus estudos sobre os adolescentes não davam conta de explicar a complexidade de seus comportamentos em diferentes contextos. Em termos mais específicos, por que eles demonstravam orientar-se por valores morais em algumas situações e em outras não? Os textos lidos que tratavam do desenvolvimento moral de adolescentes em conflito com a lei, ademais, os

classificavam em níveis de desenvolvimento moral inferiores quando comparados com outros adolescentes, sendo os referenciais teóricos predominantes os referendados na perspectiva do já mencionado Kohlberg.

Por outro lado, críticas pertinentes de autores como La Taille (1998), Puig (1998 e mais recentemente 2004), Christopher e Campbell (1996) e Gilligan (1992) abriam novas frentes de pesquisa do ponto de vista teórico e metodológico, sobre o estudo da moralidade na Psicologia e na Educação. Uma delas aponta a centralidade dos estudos no valor justiça e o caráter universalista e racionalista da perspectiva cognitivo-evolutiva como uma forma de reducionismo no estudo da moralidade humana.

Na busca de novos referenciais tive ainda a oportunidade de ter contato com pesquisadores brasileiros que também estavam dedicando-se a questionar esses modelos e abrir outras frentes de pesquisa. Araújo (1998) e Arantes (2000), professores e pesquisadores, atualmente vinculados à USP, traziam para o Brasil novas teorias sobre o desenvolvimento e a temática da moralidade, destacando-se a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento desenvolvida por Moreno Marimón et al. (1999).

A perspectiva desenvolvida por essa teoria estava articulada com os novos paradigmas nas ciências, notadamente os que se encontravam nas propostas de Edgar Morin (2000). Inicialmente com investigações no campo do conhecimento da Física, Moreno Marimón et al. (1999) propõem esta nova leitura teórica sobre a gênese do conhecimento buscando novos referenciais de explicação para o que percebiam em termos de diversidade de respostas e estratégias cognitivas de

crianças na resolução de problemas de Física. A extensão dessas descobertas para outros campos de conhecimento foi inevitável.

Um modelo organizador é um conjunto de representações que o sujeito produz diante de uma realidade, que traz a dimensão do sentido e da rede de significações construídas pelos sujeitos sobre uma dada realidade e que permite destacar valores, sentimentos e outros elementos considerados relevantes pelo sujeito no momento de resolver problemas (morais ou não).

A partir dessas leituras o objetivo da pesquisa de Mestrado foi redefinido buscando empreender uma investigação sobre os modelos organizadores construídos por adolescentes autores de infração que estavam submetidos às medidas sócio-educativas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade). A novidade do estudo era o emprego desta teoria na investigação sobre como adolescentes resolvem conflitos morais. Ele foi um dos primeiros trabalhos publicados no Brasil que utiliza a Teoria dos Modelos Organizadores nos estudos da moralidade⁴.

A “descoberta” destes autores produziu transformações no rumo de minha vida pessoal e acadêmica. Foi durante estas mudanças que tive a oportunidade de experimentar a paternidade via adoção. As leituras sobre o pensamento complexo, bem como sua articulação com o estudo do desenvolvimento humano, fizeram-se mais presentes nessa experiência pessoal. O contato com a obra de Lewis (1999), destacando uma visão de desenvolvimento contextual, foi fundamental em minha desconstrução definitiva de um modelo determinista de desenvolvimento humano.

⁴ Este trabalho foi publicado na Revista Psicologia em Estudo da Universidade Estadual de Maringá (VASCONCELOS e LEMOS-DE-SOUZA, 2003).

Pouco antes da conclusão do Mestrado em Psicologia iniciei as atividades acadêmicas como docente na universidade. Nesses momentos pude desempenhar atividades administrativas, didáticas e de extensão à comunidade o que afirmou cada vez mais esse lugar de escolha: o trabalho na universidade com a pesquisa, o ensino e a extensão. Logo depois, pude continuar a formação quando me matriculei no programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Nesse espaço tive a oportunidade de entrar em contato com novas referências para minha formação acadêmica e intelectual.

A possibilidade de realizar um trabalho efetivo na universidade pública aconteceu em 2006 com a minha aprovação no concurso público para a disciplina Psicologia da Educação na Universidade Federal de Mato Grosso – Campus de Rondonópolis. O desafio de mudar do estado de São Paulo para o Mato Grosso e de iniciar a docência num curso ainda em consolidação (iniciou suas atividades em 2004) de uma instituição pública tem proporcionado uma rica experiência pessoal e profissional.

A docência na universidade me estimulou a prosseguir na elaboração de projetos de intervenção e pesquisa transformando-os em núcleos de estágio e extensão e em grupos de pesquisa⁵. A necessidade de rever e buscar novas possibilidades de investigação sobre o desenvolvimento humano e, portanto, de conceber o sujeito e suas relações com o mundo redefiniu as articulações iniciais em minha formação sobre a Psicologia e a Educação.

Novamente a presença das leituras de Morin e dos críticos dos estudos da moralidade foi fundamental na construção dessas práticas. As idéias desses

⁵ Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, cadastrado no Cnpq.

autores sobre o conhecimento e sobre as conseqüências deste sobre a educação, articuladas com a nossa necessidade, sempre presente, de se repensar o trabalho do psicólogo em contextos educativos (abrigos, escolas, programas sócio-educativos) levaram-me a desenvolver projetos de extensão e de pesquisa⁶. Nestes espaços trabalhei com o contexto educativo como espaço de socialização na construção de valores éticos e democráticos, a partir de referências como Postman (2002), Puig (2004) Araújo (2002 e 2004) e Araújo e Aquino (2001),

Essas experiências e trabalhos são resultados do contato com o trabalho do Doutor Ulisses Araújo, como nosso orientador⁷, que me apresentou novos textos que buscavam introduzir a complexidade do desenvolvimento humano e novas configurações e finalidades para os espaços educativos. O professor vem desenvolvendo diversos estudos no campo da moralidade, destacando o caráter cultural desse fenômeno, e sobre a dimensão afetiva do psiquismo no campo da resolução de problemas. Outra vertente de seu trabalho são intervenções junto a escolas voltadas para a articulação da Psicologia com a Educação, no sentido da construção de escolas democráticas por meio de assembléias e de atividades de resolução de conflitos e o trabalho com temas transversais como Ética e Cidadania.

A proximidade com esses trabalhos ofereceu-me uma rica experiência para refletir e produzir práticas articuladas no campo da Psicologia e da Educação, ressaltando o caráter complexo da educação escolar e a necessidade de uma

⁶ Projeto de extensão: Ética, gênero e sexualidades na educação para as juventudes. Projetos de pesquisa: Ética e diversidade na resolução de conflitos: um estudo com crianças e jovens em diferentes contextos educativos; Crianças, jovens, educadores e suas narrativas sobre o desenvolvimento humano.

⁷ Atualmente participo também do CIPECC – Centro Interdisciplinar de Pesquisas sobre Cidadania e Complexidade da USP-Leste, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, liderado pelo Dr. Ulisses Araújo.

revisão das práticas tradicionais em educação que consideram a escola como lugar dos saberes clássicos e não como um lugar privilegiado de problematização do cotidiano.

O presente trabalho de Doutorado está articulado com estas propostas. A idéia inicial partiu de discussões empreendidas no Núcleo Violência e Relações de Gênero da Unesp - Campus de Assis, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Araújo. A minha participação neste grupo foi um convite da professora, dada nossas experiências com o campo educacional escolar. Era interessante para o grupo alguém que trouxesse os temas da educação escolar para a discussão nos encontros e pesquisas do Núcleo. Inicialmente, o atrativo do grupo era a possibilidade de discutir a violência, temática vinculada à moralidade e à ética. A participação no Núcleo possibilitou a publicação de um capítulo do livro *Gênero e violência*, resultante de uma pesquisa feita em uma escola sobre os modelos de gênero de crianças.

Nas discussões do grupo o gênero era um dos temas centrais. A temática do gênero estava presente nos estudos sobre a psicologia da moralidade humana, principalmente de Gilligan (1993). Conhecia os temas abordados por Gilligan em sua crítica ao estudo da moral sob a ótica masculina, embora ela ainda permaneça estruturalista na sua concepção de desenvolvimento e, ainda, polarize a moral em duas morais possíveis e articuladas: a ética da justiça – masculina e a ética do cuidado – feminina. Mas entendo que os estudos de gênero numa perspectiva de crítica aos estudos tradicionais representado por autores como Scott (1995) e Louro (2001), podem contribuir para uma conceituação de cultura

de gênero articulada com o paradigma da complexidade na investigação da moralidade.

O trabalho que apresento a seguir é fruto dessas discussões e do caminho percorrido até então.

O **primeiro capítulo** apresenta o conceito de gênero que orienta o presente trabalho, a partir das contribuições das perspectivas críticas dos estudos de gênero nas ciências humanas e sociais. Em seguida, descreve como as questões de gênero perpassam a juventude contemporânea. Esse mesmo capítulo apresenta e discute o espaço escolar como um lugar de (re)produção de relações de gênero excludentes quando se trata da juventude e quais são as estratégias que vem sendo sugeridas em termos de políticas públicas na direção de relações mais éticas e democráticas.

O **segundo capítulo** apresenta o gênero em algumas das principais teorias psicológicas sobre a moralidade. Discuto como uma revisão do conceito de moral nas investigações em Psicologia tem contribuições da categoria gênero. Com isso, esclareço o conceito de moral que orienta o presente trabalho e sua articulação com o gênero, o que abre a possibilidade de repensar o papel das representações de gênero como nas decisões morais e éticas vividas no cotidiano.

No **terceiro capítulo** trabalha-se com a idéia de sujeito psicológico complexo no campo moral, o que trouxe a necessidade de buscar novas perspectivas teóricas e metodológicas de investigação como a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Ela pretende ampliar do conceito de funcionamento psicológico, oferecendo a idéia de modelo organizador como um conjunto de representações construídas pelo sujeito.

Os modelos organizadores construídos pelos jovens na situação-problema apresentada, possibilitaram vislumbrar como as representações de gênero criam diferentes maneiras de resolver os conflitos interpessoais no dia-a-dia. Não somente isso, mas permitem visualizar como os aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais estão presentes na formulação dessas representações e, portanto, na construção da moralidade.

O **quarto capítulo** traz o plano de investigação em que delinheio o caminho percorrido para a definição do problema de pesquisa, os objetivos e os procedimentos de levantamento de informações e análise de dados. Estudos anteriores sobre a resolução de conflitos utilizam a categoria gênero como diferença entre sexos, do ponto de vista biológico. Nesses estudos as diferenças nem sempre são colocadas em termos de produções sociais e culturais. Quando o são, muitas vezes a polarização do gênero é inevitável. Não proponho neste trabalho uma radicalização nesse sentido também, mas sim ter como ponto de partida a articulação das condições biológicas e culturais quando o gênero é utilizado como referência para as diferenças encontradas na maneira de sentir pensar e agir diante de conflitos interpessoais. Do ponto de vista metodológico foi construído um conflito interpessoal que destaca as relações de gênero na relação entre homens e entre mulheres e não, como é comum em outras pesquisas, entre homens e mulheres. Portanto, é deixada de lado a visão simplificadora por detrás das teses patriarcais e feministas radicais sobre as relações de gênero e suas conseqüências sobre as esferas moral e ética.

No **quinto capítulo** apresento e discuto os resultados, isto é, os modelos e as categorias de modelos extraídos a partir dos protocolos. Analiso e discuto os

resultados a partir das representações de gênero (sexo das personagens) em tabelas e gráficos considerando o sexo dos participantes e o estado.

No **sexto capítulo** realizo algumas considerações sobre as representações de gênero na resolução de conflitos morais. O conteúdo do conflito e as mudanças de perspectiva de gênero propostas no plano de investigação compõem como aspectos importantes na produção dos modelos e das categorias. Por fim, as contribuições da investigação têm a finalidade de afirmar a importância do gênero no interior das relações cotidianas, principalmente na escola, nos relacionamentos entre homens, entre mulheres e entre homens e mulheres e com isso torna-lo um tema cada vez mais visível para ser problematizado no espaço escolar.

CAPÍTULO I

GÊNERO, JUVENTUDE E ESCOLA

1.1 Estudos de Gênero no Cenário Contemporâneo

Sexo e gênero têm sido tratados de maneira semelhante pelo saber popular e por alguns ramos das ciências, notadamente nas ciências naturais e naquelas que têm seu método (experimental) como referência. Cabe aqui, todavia, distinguir sexo e gênero a partir de algumas vertentes das ciências humanas e sociais, fundamental para situarmos nossa proposta de pesquisa.

O corpo, no sentido biológico, é o primeiro demarcador das diferenças entre os sexos. Assim, feminino e masculino, macho e fêmea, têm lugares precisos e distintos na sociedade humana. Desde que nasce, o menino ou a menina têm suas trajetórias de vida são delineadas a partir do momento em que se sabe de seu sexo. Muito comum é a escolha da cor das roupas para o bebê, além dos elogios e projetos futuros para a criança recém-nascida ou ainda em gestação.

Ao longo da educação infantil (formal ou familiar) os modelos dos comportamentos masculinos e femininos são um dos primeiros conhecimentos sociais que eles e elas devem dominar sob risco de se desviarem da norma e causarem constrangimento aos pais e demais pessoas sobre seu comportamento não correspondente ao seu sexo biológico.

Contudo, o sexo biológico não determina exclusivamente o comportamento de gênero⁸. O gênero pode ser definido como um conjunto de experiências e sentidos construídos sobre o que é ser homem e ser mulher na sociedade. Aqui se estabelece uma demarcação, um lugar para cada um: homem e mulher, assim como as expectativas em relação a essas posições. Como conjunto de experiências e de sentidos em construção, o gênero não pode ser entendido como uma categoria binária. Tomamos a posição em relação ao masculino e ao feminino no plural, como construção histórica e social, concordando com Louro (1997; 2001; 2004), Weeks (1997), Schpun (2004) e Scott (1995). Com isso trazemos para a discussão as nuances desses modelos, que podem se organizar em formas de pensar, sentir e agir diferentes para um mesmo sexo.

Tais distinções e essa pluralização do gênero surgem recentemente, após vários esforços nas ciências humanas e sociais no sentido de discutir essa temática no interior delas mesmas e no cotidiano.

O surgimento do gênero como objeto de estudo inicia-se com o feminismo como movimento social. No século XIX, segundo Louro (1997), o sufragismo, considerado a “primeira onda” feminista aparece como movimento de contestação da condição da mulher na sociedade capitalista ocidental.

A cultura patriarcal e androcêntrica impõe uma organização social, política e econômica em que o homem é o centro do comando e detém o poder nas decisões em vários setores da vida: na família, no trabalho, na escola e na política. A mulher é excluída da vida social e política da sociedade em que vive, e

⁸ Citelli (2001) afirma que as diferenças entre sexo e gênero são uma das reivindicações das feministas. No entanto, estudos nas ciências naturais (biológicas e sociobiológicas) procuram determinantes como a constituição genética diferenciada dos sexos nos comportamentos sociais e na sexualidade.

sua existência é relegada à vida doméstica, ao mundo privado, sem participação efetiva no mundo público, que é privilégio dos homens.

A organização familiar e a oportunidade de estudos eram reivindicações que pretendiam estender o direito das mulheres. Melhor dizendo, estender o direito da mulher branca de classe economicamente dominante, portanto ainda não no sentido de abarcar mulheres inseridas em outras categorias como as negras, lésbicas, pobres e jovens.

Um segundo momento do movimento feminista acontece nos fins da década de 60 dando a ele um caráter não só político e social, mas também de ampla construção teórica (LOURO, 1997). Militantes e estudiosas como Simone de Beauvoir, Betty Friedman e Kate Millet travam debates intensos sobre a condição da mulher na vida pública e privada. Desde a liberação sexual da mulher com o advento da pílula anticoncepcional e seu acesso a uma participação relativa nos campos da política e da ciência a mulher passa a ganhar certa visibilidade nesses cenários, tornando-se o gênero um sinônimo dos estudos sobre o feminino.

A construção do campo de estudos da mulher na Literatura, na Lingüística, na Psicanálise, na Antropologia, na História, na Sociologia e na Psicologia leva ao questionamento sobre os rumos desse tema, destacando o papel das ciências na fomentação de práticas sexistas. Colocar a mulher no centro da discussão não é desviar o olhar sobre as condições e relações de produção do feminino e do masculino na sociedade?

As críticas a uma literatura da mulher, uma história da mulher e uma psicologia da mulher trazem à tona generalizações abusivas e a dicotomização na

relação social de gênero, polarizando homem e mulher e confrontando-os. Há, de certo modo, uma denúncia das desigualdades na condição de vida e trabalho da mulher, mas também a celebração de características ditas “femininas” em detrimento das masculinas. A produção do gênero não se localiza somente na diferença entre os sexos, mas também nas suas condições e relações simbólicas de produção.

O feminismo torna-se um movimento de crítica ao androcentrismo e ao patriarcado (BENHABIB e CORNELL, 1987). No entanto, ele se radicaliza e surge a necessidade de ampliar as análises realizadas. Louro (1997) destaca a importância desses estudos em dar visibilidade à mulher no mundo social, político e científico. Sobretudo em seu caráter político de enfrentamento que, ao assumir uma posição, rompe com pretensas neutralidades e objetividades, o que por si só já é uma grande contribuição às ciências.

Avanços sobre o tema gênero nas ciências exigem que se deixem as descrições e denúncias e voltem-se os interesses para as explicações:

Estudos sobre as vidas femininas – formas de trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades de expressão e de manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico – aos poucos vão exigir mais do que descrições minuciosas e passarão a ensaiar explicações. (LOURO, 1997, p. 20)

Valendo-se de teorias⁹ marxistas, da Psicanálise e mais tarde dos pós-estruturalistas, os estudos feministas passam a usar o termo gênero e não sexo como conceito fundamental nas suas análises explicativas sobre as desigualdades sociais.

O predomínio do termo gênero acontece na década de 80 com os estudos pós-estruturalistas, baseados no construcionismo social, que rejeitam a idéia de uma estrutura básica e comum nas distinções entre gêneros. Críticas às teorias feministas produzem uma nova posição sobre gênero em que

Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros: a ótica está dirigida a um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e representações sobre mulheres e homens são diversos. (LOURO, 1997, p. 23)

Este sentido parte das discussões sobre gênero como categoria de análise destacando seu caráter sociocultural e histórico. Joan Scott (1995) introduz esse papel ao gênero ao criticar os estudos que se pautam na distinção entre os sexos marcada por explicações biológicas. Nessas explicações afirma-se uma a-historicidade do termo gênero, que define as relações entre os sexos nos moldes do patriarcado – demarcadas apenas pela diferença sexual anatômica – a partir da

⁹ Não é de interesse neste trabalho estender a discussão sobre o conceito de gênero nestas diferentes perspectivas, a não ser apontar aquelas que mais têm a contribuir com seus conceitos para o mesmo. A coletânea organizada por Benhabib e Cornell (1987) realiza essa tarefa ao apresentar o feminino em algumas dessas perspectivas.

divisão sexual do trabalho e das idéias evolucionistas sobre as exigências para a reprodução biológica da espécie.

As considerações sobre os estudos de gênero, realizadas por Scott, se dão no campo da Historiografia. Ela busca trazer para o campo da história o gênero como categoria de análise integrando as diferentes posições dentro da Historiografia e dos estudos feministas. Dessa forma ela define o gênero como “(1) ... um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Na primeira proposição sobre gênero a autora destaca ainda a importância dos elementos culturalmente simbólicos envolvidos na sua produção tais como a religião, a escolarização, as normas jurídicas, a ciência, a política, as relações familiares e outras. A identidade subjetiva é um outro aspecto que ela descreve como fundamental para as relações sociais de gênero como sendo engendrada num processo de “enculturação” da sexualidade biológica. Na segunda proposição são destacadas as relações de poder, no interior do gênero, considerando-o como uma instância primária nas relações de poder das sociedades ocidentais, engendrando significados. Assim, relações de gênero e de poder se articulam e se significam mutuamente.

Mesmo circunscrevendo-se a um determinado campo de estudos, as contribuições de Scott têm merecido a atenção de vários outros como a Antropologia, a Educação, a Psicologia e a Sociologia. Os estudos feministas produzidos nestes diferentes campos posicionam-se politicamente diante do

androcentrismo e do patriarcado como estruturantes das relações sociais e de poder entre os sexos na sociedade.

Outra contribuição para a problematização do gênero no conhecimento científico e no cotidiano é aquela oferecida pelos Estudos Culturais. Suas contribuições residem principalmente na análise e explicação das construções de novas feminilidades e masculinidades, a partir de um conceito de gênero pluralizado e de sua relação com a cultura.

Os Estudos Culturais (GUARESCHI, 2003) trabalham com a cultura como unidade de análise. Na década de 60 eles surgem a partir da virada cultural e lingüística que problematizam a cultura hegemônica e o papel da linguagem numa perspectiva estruturalista, destacando a linguagem e a cultura no estudo dos fenômenos sociais, econômicos, políticos, psicológicos etc. Assim, os Estudos Culturais têm em suas produções uma política de afirmação dos grupos sociais e os temas que investiga diante da insatisfação com as disciplinas que produzem parcialidades e estigmatização dos objetos de estudo (HALL, 2005; SILVA, 2004).

O conceito de cultura veiculado refere-se a uma determinada maneira de viver, que expressa um conjunto de sentidos e valores em todas as esferas da vida humana (GUARESCHI, 2003). O termo gênero ou cultura de gênero é tomado como um conjunto de práticas dos sujeitos que implica num modo de interpretar/significar o cotidiano e a si mesmo, tendo o gênero como eixo articulador.

Nosso trabalho, situado nas relações entre Psicologia e Educação, vale-se de um conceito de gênero em que os aspectos socioculturais e históricos estão também envolvidos. Portanto, ele compartilha a definição dos contribuintes dos

estudos críticos de gênero, mencionados anteriormente, para os quais o gênero é uma construção coletiva e individual (subjéitiva) sobre os significados das diferenças entre os sexos, engendrada nas relações sociais, nas práticas culturais e na história.

Vale a pena mencionar alguns estudos que delineiam algumas análises e os contornos da cultura de gênero na sociedade, os quais situam o androcentrismo e o heterossexismo como fenômenos característicos das relações sociais e de poder entre os sexos.

As discussões em torno do feminino nos estudos de gênero situam o homem ou o masculino numa posição dominante em relação ao outro sexo, caracterizando o androcentrismo e o heterossexismo. Assim, a identidade masculina é demarcada como um lugar do exercício do poder sobre a mulher marcado pela violência física e simbólica (SAFFIOTTI, 1987 e MACHADO, 2004).

O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como “o centro do universo, a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar leis, impor justiça e de governar o mundo” (MORENO MARIMÓN, 1999, p. 23). O heterossexismo, por sua vez, é a condição social em que o modelo de sexualidade dominante e considerado válido e “normal” é o heterossexual, a partir do qual todas as outras manifestações da sexualidade humana são definidas como desviantes e “anormais”. No entanto, a identidade masculina nessa perspectiva tem sido revista.

Trabalhos como o de Welzer-Lang (2004) não introduzem o masculino nos estudos de gênero no pólo de vitimador, o que, do contrário, configuraria uma

visão maniqueísta das relações sociais entre os sexos. A necessidade que essa perspectiva tem de contextualização da problemática de gênero indica que o estudo da identidade masculina fora renegado por muito tempo no campo da sociologia dos sexos, sendo retomado nas décadas de 1980 e 1990. Tais estudos foram desencadeados pela emergência dos movimentos gay e de homens heterossexuais que criticam a abordagem androcêntrica na ciência e nas relações sociais que limitam as possibilidades de manifestações identitárias do masculino.

O heterossexismo e o androcentrismo são os fundamentos da masculinidade dominante que criam modelos de práticas sociais. As críticas se voltam para a denúncia e a desconstrução desses modelos sobre o masculino, introduzindo novas possibilidades de existir em relação à masculinidade.

O uso do termo gênero como problematizador das relações sociais entre os sexos, ressaltando o seu aspecto não-naturalizante e, portanto, sociocultural e histórico, oferece uma possibilidade de análise crítica das representações e identidades produzidas.

O uso do termo gênero, neste sentido, tem contribuído inclusive para a análise da juventude no mundo contemporâneo. A juventude vem sendo situada como um momento em que as vulnerabilidades e riscos são grandes e a noção de gênero, que contribui para a produção de estratégias de intervenção (políticas públicas em saúde e educação), tem se mostrado fundamental para o conhecimento da produção dos modos de ser do jovem e das questões acerca das relações sociais que estabelece a partir das diferenças entre os sexos (WELLER , 2005a).

1.2 Gênero e Juventude

Para um quadro das relações entre gênero e juventude precisamos antes definir juventude do ponto de vista cronológico e psicossocial.

A partir de 1985, Ano Internacional da Juventude, a ONU (Organização das Nações Unidas) estabeleceu em assembléia geral que a juventude compreende a faixa etária de 15 a 24 anos, sendo referência para outros órgãos internacionais. Apesar de serem dados esses limites ao início e fim da juventude, eles dependem muito mais de fatores sociais e econômicos. A UNESCO (2004) aponta que em áreas rurais ou de grande pobreza abaixa-se o limite de início para 10 a 14 anos e em camadas sociais economicamente mais abastadas, dos meios urbanos, ela pode estender-se até os 25-29 anos.

Do ponto de vista psicossocial a juventude pode ser descrita como o período de transição entre a infância e a idade adulta, marcado por mudanças biológicas, sociais, culturais e psicológicas, no qual são destacados os processos que de amadurecimento físico e social (ERIKSON, 1976).

Algumas características podem ser destacadas como próprias da adolescência e da juventude no trajeto de transformações: o questionamento dos modelos de relações familiares, do comportamento sexual e social deles próprios e dos outros. Na transição da infância para a idade adulta, além das mudanças biofisiológicas (hormonais que levam às transformações do corpo infantil ao corpo adulto) o jovem enfrenta crises de identidade, em que os modelos parentais, sociais e culturais são questionados em busca de uma afirmação de identidade própria (OSÓRIO, 1989).

As categorias gênero, etnia e classe social, em conjunto com fatores sociais e culturais, definem trajetórias de vidas diferenciadas dos jovens manifestas nos ritos de passagem em direção à responsabilidade social. A juventude então é experimentada pelos sujeitos de maneira diferenciada com referências na cultura e história acerca do ser jovem no contexto em que vivem (OZELLA, 2004; CASTRO, 2002).

Segundo a UNESCO (2004) e autores como Kehl (2004) a juventude tem ganho diferentes significados em razão das mudanças econômicas, na participação nos setores de trabalho produtivo e das constituições familiares. Com isso, há certa ambigüidade na representação social dos jovens, assumindo estes ao mesmo tempo papéis adultos (autonomia e responsabilidade social) e juvenis, o que contribui para essas tênues delimitações.

Rezende e Tafner (2005) demonstram num estudo realizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) que tem crescido a participação da juventude no mercado de trabalho e na rede de consumo. Isso decorre das mudanças nos modelos familiares e a entrada na vida adulta cada vez mais cedo dos jovens, seja via sexualidade ou a gravidez precoce (HEILBORN, 2004)¹⁰ que os torna chefes de família.

Ao lado da sexualidade, a violência e a rebeldia costumam também caracterizar o comportamento do adolescente e do jovem. Aliás, a rebeldia e a contestação dos valores dominantes (adultocêntricos) é que produzem novas

¹⁰ Os estudos de Maria Luiza Heilborn têm grande importância na descrição da sexualidade de jovens brasileiros e na construção de políticas públicas em educação e saúde. Notório é seu Projeto GRAVAD (Gravidez na Adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil), financiado pela Fundação Ford e pelo CNPq.

formas de relações sociais, novos comportamentos, valores e ideais, contribuindo, e por que não desencadeando, as verdadeiras transformações sociais (ERIKSON, 1976; GONÇALVES, 2005).

Nos diferentes grupos juvenis, além da violência e da rebeldia, as relações de amizade são um constituinte comum. Sobre isso Abramovay et al. (1999), Dayrell (2003) e Kehl (2004) destacam que na constituição social da juventude as relações de amizade (fraternidade) são constituintes das identidades e possibilidades de novas formas de ser, agir e sentir no grupo em que vivem, sendo um modo de afirmação de diferença em relação ao adulto.

Para Abramovay et al. (1999) e Dayrell (2003) a participação em gangues, galeras, tribos e demais culturas juvenis de estilos diferentes revela um modo de ser da juventude que amplia suas redes sociais e de trocas. A circulação nesses lugares constitui-se, também, numa forma de a juventude inserir-se na esfera pública. A expressão de seus modos de ser, através de um *estilo*, produz e divulga práticas e símbolos da cultura jovem para outros setores da vida em sociedade, seja pela produção e denúncia das condições de vida, seja pela expressão da violência como forma de relacionar-se com as desigualdades e a exclusão social.

Kehl (2004) identifica, nas relações contemporâneas, a fraternidade como um sintoma da cultura. Baseada na idéia de que a sociedade consome a adolescência e a juventude como produto, a valorização das relações fraternas (grupos e rede de amigos) se estende para outras relações sociais, para além das idades comuns da juventude, adiando a entrada na vida adulta.

Vêm-se diferentes nuances dessa rede de solidariedade quando se considera a perspectiva de gênero. Nesses estudos encontram-se mais relatos

sobre atividades em grupos de meninos que expressam a cultura masculina da violência em gangues, turmas e tribos (ABRAMOVAY et al., 1999). Do mesmo modo, Weller (2005) indica essa predominância destacando a lacuna de estudos que explicitem a participação das mulheres nesses grupos juvenis (ou nas subculturas juvenis).

A juventude, então, é entendida por nós como plural. Tal como aponta César (1998) também entendemos que as categorias adolescência e juventude não podem ser entendidas a partir de essencialidades, mas sim a partir da história e da cultura nas quais ainda entrelaçam-se com outras categorias, como o gênero. No interior dos grupos e culturas juvenis existem diferentes maneiras de representar as relações de gênero que se articulam com práticas culturais de gênero. Os modelos androcêntrico e heterossexista são ainda predominantes embora possam apresentar-se em diversos graus de aproximação e ruptura com modelos menos excludentes.

Um exemplo desses modos de se relacionar com o gênero no interior de grupos juvenis é explicitado pelo trabalho de Traverso-Yépez e Pinheiro (2005). As autoras realizaram entrevistas com 205 adolescentes da periferia de Natal (estado do Rio Grande do Norte) e mostram como o gênero está presente em suas experiências de vida. Meninos e meninas têm experiências de vida diferenciadas por conta de seu sexo, demarcando diferentes formas de experimentar a vida social. É possível perceber na pesquisa estereótipos sexistas e a naturalização da violência de gênero e doméstica: por exemplo, quando solicitadas as meninas a responderem sobre as coisas vivenciadas na adolescência, suas respostas mais significativas foram: “restrições à liberdade” e “aumento da

responsabilidade/dúvidas/conflitos”. A perpetuação desses estereótipos de gênero se realiza ainda por meio da violência entre gerações, construindo as subjetividades desses(as) adolescentes.

Nascimento (2004) também realizou um estudo que descreve a cultura de gênero de um grupo de jovens. A partir de uma intervenção junto a grupos de homens jovens e adolescentes numa perspectiva de gênero o autor identifica a experiência também sexista relatada por eles que tem implicações sobre sua vida sexual, reprodutiva e nas relações sociais de gênero. Segundo ele, os jovens e adolescentes constroem uma identidade masculina cristalizada e formada a partir de uma única possibilidade (da não expressão de sentimentos e da afirmação da sexualidade através da potência e freqüência sexual). Essa identidade produz sofrimento e discriminação entre os próprios jovens, que vêem outras possibilidades de experimentar a masculinidade inviabilizada.

Embora afirmemos a pluralidade do gênero nas culturas juvenis, percebemos que o uso da violência é uma marca cada vez mais freqüente nas relações sociais¹¹ como catalisadora das tensões sociais; o modelo masculino tem dominado as cenas da juventude contemporânea, e não é de outro modo que o uso da força física só reforça a reprodução desse modelo androcêntrico nas manifestações dos comportamentos juvenis.

Uma perspectiva de mudanças desse contexto de juventude e gênero pode ser vislumbrada na promoção de formas de relação que rompam com a exclusão e

¹¹ Fazemos referência aos jovens em conflito com a lei em nosso país. Desde o fim da década de 90 do século XX, esse é um dos temas com maior destaque na sociedade brasileira. A ineficiência de mecanismos com o propósito de realizar uma educação social ou uma reeducação, como a FEBEM, e os constantes relatos da mídia televisiva sobre a participação de adolescentes e jovens em crimes violentos levaram recentemente à aprovação de proposta para a diminuição da maioridade penal pela Comissão de Constituição e Justiça do Senado.

a discriminação. O lugar em que é possível fomentar essa transformação é a escola. Todavia, o que veremos no próximo item revela um cenário das relações de gênero no espaço escolar que não tem descrito este como transformador, mas como (re)produtor de relações de gênero marcadas pela violência e exclusão.

1.3 Gênero e Juventude na Escola

1.3.1 Discriminação e violência de gênero entre jovens nas escolas

É possível elencar vários níveis de discussão e atenção dadas ao problema das relações de gênero (re)produzidas nas escolas. Vemos investigações sobre práticas educativas sexistas no currículo e nos conteúdos escolares na escola, que discriminam e excluem as mulheres e os homens (ALTMANN, 2001; MORENO MARIMÓN et al., 1999a; MORENO MARIMÓN, 1999; FINCO, 2003); estudos a respeito da discriminação e violência nas escolas baseadas na cultura de gênero (ABRAMOVAY e RUA, 2004; CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004; SPÓSITO, 2001; SCHILLING, 2005); pesquisas sobre práticas sexuais na juventude e suas conseqüências nas trajetórias de vida escolar de meninos e meninas (HEILBORN e CABRAL, 2004).

As dificuldades em lidar com as diferenças sexuais e de gênero são relatadas diariamente pelos professores e professoras, meninos e meninas, quando denunciam as violências e discriminações vividas por eles e/ou outros. O

fato pode ser constatado desde a educação infantil, no ensino fundamental e médio¹².

Fazemos aqui um recorte desses estudos, trazendo para a discussão alguns deles que relatam e trazem elementos importantes de descrição da realidade escolar e os tipos de violência e discriminação ocorridas. Especialmente, tratamos dos trabalhos que apresentam essas ocorrências nas relações sociais escolares de jovens. A violência e a discriminação sexual e de gênero acontecem em outros tipos de relações escolares, mas destacamos estas que são relevantes para a proposta de pesquisa, a saber, as relações sociais entre os alunos e entre as alunas.

Abramovay e Rua (2004) levaram a efeito uma investigação que aborda a violência nas escolas na qual enfocam a violência simbólica como as incivildades (com base em CHARLOT, 1997 e DEBARBIEUX, 1998), que seriam humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito. Não descartam outros tipos de violência como a física e estrutural em relação à escola. Entretanto, observam que todas elas acontecem em diferentes espécies de relações: entre professores e alunos; entre alunos; entre alunos e funcionários; entre funcionários e professores.

O *bullying* tem sido descrito como uma das incivildades e ressalta-se o seu caráter físico e psicológico contra aqueles que não conseguem defender-se. Tema da moda entre educadores e escolas o *bullying* também pode ser descrito como violência moral, na maioria das vezes, já que se refere às ações contra a imagem

¹² O trabalho de Spósito (2001) menciona o crescimento de estudos que se preocupam com o fenômeno da violência nas escolas no Brasil. Nele encontramos uma análise das pesquisas sobre a violência nas escolas desde a década de 1980, que demonstra a falência da escola como espaço de socialização e de construção de valores democráticos.

e auto-estima da pessoa que é objeto de humilhações, piadas e discriminação em relação a uma característica sua, seja raça, altura, peso, excepcionalidade, orientação sexual e gênero (FANTE, 2005). O fenômeno *bullying* não é algo novo, mas entendemos que a atenção dada a ele é de grande valia para diminuir o sofrimento no processo de escolarização de crianças e jovens, bem como auxiliar no rompimento do que prejudica o alcance de um dos objetivos da escola que é promover relações democráticas. Em relação ao gênero destaca-se que a maioria dos *bullies* são meninos, sendo que as meninas, algumas vezes, utilizam métodos indiretos, tais como fofocas, manipulação entre amigos, mentiras e exclusão do grupo (DAY, 1996 *apud* ABRAMOVAY e RUA, 2004).

Sobre as humilhações, piadas, chacotas, agressões físicas e demais formas de desrespeito às diferenças de gênero e sexuais, consideramos serem conseqüências do domínio do androcentrismo e do heterossexismo na escola. Aqui a cultura da masculinidade (baseada na força física, no controle, na razão, na heterossexualidade) fabrica e mantém as relações sociais e de poder entre alunos e entre alunas.

A homofobia é um dos principais fenômenos que ocorrem nas escolas nas relações de gênero entre meninos e entre meninas. Meninos e meninas são discriminados em relação ao seu sexo e em relação à sua orientação sexual ou ainda a diferenças que nem definem necessariamente sua orientação sexual e nem o seu gênero.

A seguir, destacamos alguns relatos de casos no livro de Fante (2005) em que as diferenças sexuais e de gênero são o foco central da humilhação e discriminação na escola:

Caso 7- O aluno Carlos, da 5ª. Série, foi vítima de alguns colegas por muito tempo, porque não gostava de futebol. Ele era ridicularizado constantemente, sendo chamado de *gay* nas aulas de educação física. Isso o ofendia sobremaneira, levando-o a abrigar pensamentos suicidas, mas antes queria encontrar uma arma e matar muitos dentro da escola.

Caso 8 – Miriam era uma boa aluna, tirava excelentes notas em todas as matérias. Algumas meninas, enciumadas com seu bom desempenho e com o “paparico” de muitos professores, resolveram se unir para interferir em suas amizades. Espalharam boatos de que era “sapatão”. Logo suas amigas foram se afastando dela, deixando-a de lado. Sem saber o que estava acontecendo, aproximava-se delas buscando melhorar os relacionamentos. Convidava as colegas para irem ao *shopping* ou o cinema, mas elas sempre arrumavam desculpas para não ir. Faziam festinhas e encontros, porém, não a convidavam. Aos poucos Miriam foi se isolando e, quando percebeu, já estava excluída de todo o grupo. No horário do recreio preferia ficar na sala de aula ou se trancava no banheiro. Somente entendeu o que estava ocorrendo quando viu, no muro da escola, a inscrição: “Miriam=sapatão”. A garota ficou desesperada e não encontrou outra alternativa a não ser mudar de escola, piorando o seu desempenho escolar. (FANTE, 2005, p. 33-34)

Os relatos anteriores denunciam duplamente o preconceito e discriminação sobre a orientação sexual e a identidade de gênero. Da própria “vítima”, que se martiriza, se ofende pela sua condição (real ou não) e pela conseqüente exclusão do grupo social, e daqueles que excluem e produzem estereótipos.

Abramovay e Castro (2003) procederam a uma pesquisa com alunos, alunas e membros do corpo pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio de 14 cidades brasileiras sobre as representações violências e

discriminações, articuladas com as construções sobre a sexualidade e o gênero. Nesse trabalho as autoras identificam a homofobia e a violência contra a mulher como as mais freqüentes, estabelecendo relações dessas ocorrências com o modelo de masculinidade dominante, que necessita expurgar o diferente para se afirmar.

Dentre cinco alternativas de ações violentas oferecidas, na ordem da mais para a menos violenta, “bater em homossexuais” foi considerado entre os jovens do sexo masculino como a sétima ação mais violenta, enquanto para as mulheres ocupou a terceira posição. Os dados sugerem que as mulheres toleram melhor a homossexualidade no seu grupo social do que os homens. Estes colocam “usar drogas” e “roubar” como ações mais violentas que “bater em homossexuais”, revelando total desrespeito às diferenças e à vida humana.

Louro (1997, p. 68) indica a homofobia como um comportamento em que é combatido o medo de perder o próprio gênero, ou a própria identidade de gênero. A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar através do ocultamento ou negação dos/as homossexuais ou através dos insultos e “gozações” no cotidiano da escola e da sala de aula, fazendo-os se sentirem “desviantes” ou “anormais”.

No campo das relações de gênero entre homens e entre mulheres na escola, o discurso sobre a homossexualidade torna-se uma forma de exercício da violência “ao se nomear o outro por formas negativas ou contrárias à sua vontade, com o intuito de humilhar” (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p. 23). Segundo Abramovay e Castro, quando perguntados sobre qual tipo de colega não gostariam de ter em sua classe, 11,9% dos participantes responderam que não

queriam ter um amigo homossexual, sendo que na cidade de São Paulo 14% rejeitam essa possibilidade.

Ao mesmo tempo em que os jovens demonstraram essa intolerância, as pesquisadoras apontam a consciência da atitude preconceituosa, considerando-a como algo negativo, atentando que, em seus depoimentos, os sujeitos nunca se posicionam como atores da discriminação, isto é, agentes ou foco dela. Seus relatos são testemunhos de alguma situação que tenham ouvido ou presenciado, embora nunca tenham agido efetivamente para denunciar a discriminação.

Outro dado apontado é o de que quando os jovens e as jovens têm certeza sobre a sexualidade do outro não lhes é possível julgar sua orientação sexual. Eles e elas não discriminam o outro pela sua orientação sexual, muitas vezes, por medo da crítica externa, ou seja, de ser "mal visto" pelos outros nessa situação. Mas, mesmo assim, a sexualidade do outro, o modo como ele a manifesta, é culpa dele. Isto significa que a ambigüidade ou incerteza sobre a sexualidade do outro deve ser esclarecida por ele para não se ter dúvidas sobre ela e se poder agir diante dessa situação. Aqui novamente aparece a impossibilidade da existência de outras formas de ser do masculino e do feminino.

As dicotomias (re)produzidas pela escola sobre o gênero vão desde a insinuação nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas e escolares de que meninos são mais racionais, fortes e melhores em tarefas que exigem essas habilidades, além de serem relegados aqueles assuntos do mundo público, para as meninas, que são mais emocionais, afetivas, frágeis e dóceis, para quem as tarefas devem ser ligadas a essas habilidades características de seu sexo, sendo valorizados assuntos do mundo privado e doméstico. As autoras comentam ainda

que a cultura da violência é marcada pelo gênero; por exemplo, rapazes e meninos indicam como mais violento o porte de armas, como forma de mostrar que é “mais homem”, “mais macho”, pois isso impõe respeito diante dos outros.

Os padrões androcêntricos envolvem também as gerações, segundo as autoras, já que são reforçados pelos próprios agentes escolares adultos (diretores, diretoras, professoras, professores, etc.), que afirmam os estereótipos sobre a masculinidade em torno da violência e da atribuição de habilidades mais adequadas para cada um dos sexos.

Entre as meninas surgiria um tipo de violência diferenciada, mais simbólica do que física, que se reporta muitas vezes a situações de fofoca e maledicência do/a outro/a. Todavia, as investigadoras apontam em diversos testemunhos mudanças do estereótipo do que se espera do gênero feminino, que indicam mudanças no comportamento das meninas para o uso mais freqüente da violência.

As autoras, assim como em outras pesquisas referendadas por elas, indicam a escola como um lugar em que o gênero e a sexualidade são ainda pouco trabalhados institucionalmente, dependendo muito mais do professor e de seus valores para serem tratados em sala de aula. Isto é, como o professor, atravessado por estereótipos e preconceitos, reflete sobre quem é ele e como lida com estas questões no seu próprio cotidiano.

Esse dado é reforçado pela pesquisa de Heilborn e Cabral (2003) sobre as práticas sexuais de jovens brasileiros. Neste trabalho elas propõem que existe um enfraquecimento do quadro normativo de diferença do masculino e do feminino

(patriarcal, androcêntrico e heterossexista) por conta das mudanças de valores em relação à sexualidade. Tais mudanças ocorrem pelas seguintes razões:

O prolongamento e a difusão maciça da escolarização, as transformações da cena religiosa, a urbanização do país, a aproximação entre as experiências femininas e masculinas (por exemplo, com relação ao acesso à escolarização e ao emprego) e o aumento dos ideais mais igualitários de relação entre os sexos, todas essas mudanças contribuíram para uma diversificação das condutas. (HEILBORN e CABRAL, 2003, p. 2-3)

Concordamos com esses pontos de ruptura, embora eles não sejam dominantes ainda nas representações e no universo simbólico sobre o gênero, conforme os relatos anteriores sobre as relações de gênero e as representações sobre a sexualidade nas escolas.

Descritos alguns pontos do cenário em que se articulam a cultura de gênero, a juventude e o cotidiano escolar, pode-se destacar os pontos que orientam a presente tese.

Não há dúvida de que a escola deve ser um dos espaços de problematização da diversidade e do cotidiano vivido por meninos e meninas, constantemente atravessado pelo androcentrismo e heterossexismo. Novas considerações a respeito do masculino e do feminino, propostas nas ciências e em algumas das políticas públicas voltadas para a educação, permitem ampliar o conceito de gênero nas intervenções e pesquisas sobre as relações e conflitos entre alunos e entre alunas nas escolas.

Percebe-se, com isso, que as desigualdades (re)produzidas nas relações de gênero nessa instituição estão ligadas aos modelos ou ao conjunto de

representações sobre o que é ser homem e ser mulher. É possível, contudo, que uma educação que leve em conta a complexidade da vida – e o gênero, portanto, como um dos componentes que articulam e organizam a vida – permita o rompimento com relações baseadas na discriminação e na desigualdade.

A produção de criatividade nas relações de gênero na escola em que o cotidiano é conteúdo de discussão pode ser realizada por políticas públicas que incentivem as relações éticas e democráticas na escola. Os programas e projetos desenvolvidos por órgãos governamentais e não-governamentais têm papel fundamental na transformação dessa realidade.

1.3.2 Gênero, Juventude e Políticas Públicas em Educação

As relações sociais de gênero no universo educacional escolar têm merecido atenção de debates e de ações via políticas públicas (VIANNA e UNBEHAUM, 2004; UNESCO, 2004; ROSEMBERG, 2001). O propósito é a busca de mecanismos que fomentem a substituição do predomínio de uma cultura androcêntrica e heterossexista, produtoras de discriminação e violência, por outra em que sejam valorizados a paz e o respeito às diferenças.

Na escola percebem-se de maneira intensa essas manifestações, e se vê esse espaço como um lugar de (re)produção de uma cultura de gênero juvenil. As preocupações de órgãos governamentais e não-governamentais com políticas públicas para a juventude voltam-se para a escola como um lugar estratégico de prevenção de comportamentos de risco à saúde, discriminatórios e excludentes nas relações entre os sexos.

É possível salientar pelo menos dois documentos importantes na educação brasileira que se referem a esta proposta: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, publicados em 1997, e introduzem propostas para a efetivação da escola como um espaço democrático. O livro sobre os Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio ambiente e Orientação Sexual), por sua vez, traz fundamentos para situar o cotidiano vivido por alunos e alunas, fora e dentro da escola, como eixo vertebrador das atividades educativas.

No entanto, os Parâmetros para o Ensino Médio, divulgados em 1999, não têm explícito o trabalho com os temas transversais, como se faz no Ensino Fundamental. Em seus conteúdos (Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) são apresentadas contextualizações e o trabalho com eixos articuladores entre todas as disciplinas. Entretanto, o Ensino Médio é considerado a etapa final da Educação Básica, que não só pretende o desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo do trabalho, mas também para a vida social. Cabe destacar o item nos Parâmetros sobre esta outra função:

- A formação de pessoas, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto de sociedade em que se situa;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (PCNs/Ensino Médio, BRASIL, 2000, p. 10)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi produzido em 2007¹³, como um compromisso do Estado no sentido de atender a uma necessidade da sociedade civil em enfatizar a Educação em Direitos Humanos como orientadora das práticas educativas em diversos níveis (Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; Educação e Mídia), com o propósito de diminuir e prevenir a violência, os preconceitos e a discriminação nos diversos setores da sociedade brasileira.

Exemplos de projetos decorrentes desses documentos oficiais (PNDEH, PCNs) são o Projeto Ética e Cidadania e o Projeto Brasil sem Homofobia, brevemente comentados a seguir.

O Projeto Ética e Cidadania (BRASIL, 2003) busca consolidar a educação básica como espaços democrático e de construção de valores fundamentais para a vida social. A partir do trabalho com os eixos Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social, o projeto materializa a discussão em torno da ética na escola e na comunidade por meio de Fóruns Escolares de Ética e Cidadania.

Já o Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004) é produto de um esforço coletivo da sociedade civil organizada (associações e entidades de defesa de direitos civis dos/das homossexuais) e do governo federal para afirmar a cidadania dos homossexuais em várias instâncias nas quais são freqüentemente excluídos, como a educação e a saúde. Não somente afirma a necessidade de

¹³ A elaboração do PNDEH teve o Comitê Nacional de Direitos Humanos como instância de efetivação do documento, bem como a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, a UNESCO/Brasil, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação como órgãos articuladores.

garantir direitos, mas busca a construção de uma rede de ações, via educação e políticas públicas, de combate à discriminação e à violência contra homossexuais na sociedade.

Tais projetos e programas correspondem ao contexto brasileiro sobre a situação da juventude brasileira como grupo de vulnerabilidade social que tem sido mostrada em pesquisas recentes. Estas demonstram a necessidade de ações sobre esses grupos sociais como um problema de saúde pública, sendo a escola o lugar privilegiado de implementação de políticas públicas (UNESCO, 2004). Isto se refere, principalmente, ao comportamento sexual do jovem em relação à contracepção, à prevenção de DSTs/HIV-Aids, discriminação e violência nas relações sociais de gênero.

A iniciação sexual cada vez mais precoce promove maior risco e vulnerabilidade em relação à gravidez e às DSTs/HIV-Aids, tornando-se a população jovem o foco das políticas públicas para a prevenção. Atenção especial é dada a esse grupo, tanto relacionada ao planejamento populacional quanto à saúde pública (HEILBORN, 2004).

Os movimentos feministas, de gays, lésbicas e transgêneros têm alertado para a importância das escolas e universidades como espaço de reprodução de estereótipos e preconceitos ligados ao gênero e às sexualidades (LOURO, 2001). Ao mesmo tempo percebe-se que as escolas e as universidades são lugares estratégicos para a intervenção voltada para o rompimento de mitos e crenças sobre as sexualidades produtores de ações discriminatórias e geradores de violência física, psicológica e moral em razão da identidade de gênero e da orientação sexual de alunos, alunas, professores e professoras.

Entretanto, sabe-se que a educação escolar brasileira ainda tem dificuldade em tratar do tema violência, sexualidade e gênero (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004; ALTMANN, 2001; SPÓSITO, 2001; SHILLING, 2005), não só enquanto conteúdo, mas também enquanto parte de seu cotidiano. A escola tem tratado esse tema como de ordem do mundo privado, das relações domésticas, familiares e sociais próximas dos alunos e alunas, portanto, longe de seu alcance e de suas preocupações. Por muitas vezes é esquecido que a sexualidade é parte da vida das pessoas e está presente em todo o seu cotidiano, mesmo na escola.

O sofrimento de jovens produzido pela exclusão no ambiente educativo escolar, os programas sócio-educativos e universitários em razão de diferenças sexuais e de gênero são também pontos de discussão e intervenção de políticas públicas.

Vianna e Unbehaum (2004) empreenderam um interessante exame das leis, planos e programas federais sobre diretrizes e políticas públicas em educação no Brasil¹⁴. Discutem se relações democráticas têm abarcado o gênero como categoria para as políticas públicas. Inicialmente elas apontam as poucas investigações sobre o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas, principalmente sobre a condição da mulher nessas políticas. Discussão semelhante realiza também Rosemberg (2001), citada pelas autoras em pauta como uma das referências nessa perspectiva.

Para elas, apesar de haver um avanço, notadamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que abordam o tema no tópico Orientação Sexual, a

¹⁴ As autoras tratam dos seguintes documentos: Constituição Federal (1988); Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996); Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997).

questão é pouco discutida em outros como Ética e Pluralidade Cultural. Nestes o tema gênero recebe, segundo as autoras, um tratamento tímido.

As mesmas pesquisadoras indicam que as relações de gênero correm o risco de permanecer veladas, já que as políticas públicas para a educação “não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar” (VIANNA e UNBEHAUM, 2001, p. 101).

Já Rosemberg (2001) critica as pesquisas e concepções essencialistas sobre o fracasso escolar de meninos e o suposto sucesso escolar de meninas, indicados pelos documentos oficiais do Banco Mundial, que sugerem uma melhoria da escolarização de meninas, o que conseqüentemente traria para a mulher melhores condições no mercado de trabalho e melhores condições de acesso e informações sobre a saúde.

Para que as estratégias formuladas pelas políticas públicas e projetos apresentados sejam efetivas na proposta de tornar a escola como um lugar de construção de valores éticos e democráticos, a educação formal e a não-formal devem abarcar a diversidade e não expurgá-la. Nesse caso, a Psicologia é uma das ciências que mais pode contribuir para a construção de uma educação moral e ética na escola (MACEDO, 1996; PUIG, 1998; ARAUJO, 2005; ARANTES; ARAUJO e PUIG, 2007), fundamentando as práticas educativas em valores.

Entretanto, para isso, é necessário problematizar o modo como essa ciência, no campo dos estudos morais, compreende a moral e suas relações com as questões de gênero. Trata-se de problematizar os conceitos de gênero e, por

sua vez, de moral nas teorias psicológicas da moralidade, com a finalidade de abrir novas frentes de discussão sobre esse tema.

CAPÍTULO II

GÊNERO, MORAL E ÉTICA

2.1 A Questão de Gênero na Perspectiva Cognitivo-evolutiva da Moral

Classicamente os estudos de psicologia moral têm como marco de referência a perspectiva cognitivo-evolutiva, representada pelas produções de Jean Piaget (1932/1994) e Lawrence Kohlberg (1992).

O primeiro inaugura e torna notório o estudo psicológico da moralidade, produzindo, em 1932, o livro *O juízo moral na criança* em que estuda a psicogênese da prática e da consciência das regras e das noções de justiça entre crianças. Na busca de uma metodologia de investigação pela qual as crianças fossem questionadas sobre regras morais, Piaget se depara com a dificuldade de criar um ambiente em que regras morais são quebradas ou respeitadas. Por isso, acaba por destacar os jogos e brincadeiras infantis como um universo em que as regras estão presentes, considerando que seu estudo forneceria pistas sobre a prática e consciência de regras morais, embora aquelas, que ele se propõe estudar não possam ser denominadas como morais (PIAGET, 1932/1994, p. 23).

O estudioso em foco localiza entre os meninos o jogo de “bolinhas de gude” e entre as meninas os jogos de “pique” e de “amarelinha”. Em função da manutenção e diferenciação das regras envolvidas nos jogos de meninas e meninos, ele acaba por concluir que as meninas “têm o espírito jurídico menos desenvolvido que os meninos” (PIAGET, 1932/1994, p. 69). Sua escolha

metodológica volta-se então para o jogo de regras dos meninos, o que acarretou a acusação do *O juízo moral na criança* como um trabalho de caráter sexista.

Com tais considerações os estudos posteriores da moral afirmam que a razão é uma qualidade mais masculina do que feminina e a justiça é um valor possível somente a partir dessa razão. Vale lembrar que Piaget considera como fundamental o paralelismo entre desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral, porém não necessário. Conseqüentemente, destaca-se a universalidade da moral tendo como marco referencial o modelo masculino.

Lawrence Kohlberg (1992), psicólogo norte-americano, que deu continuidade aos estudos de Piaget sobre a moralidade, produziu extensa obra com seus colaboradores, na qual buscou comprovar a universalidade da moral e a sua continuidade em estágios evolutivos depois da infância (limite do estudo de Piaget).

Sua teoria moral propõe a moralidade em três grandes níveis, os quais se subdividem em seis estágios, dois em cada nível. São eles nível pré-convencional (1 – orientação para a punição e obediência; 2- hedonismo instrumental e relativista), nível convencional (3 – Moralidade de aprovação social e relações interpessoais; 4 – orientação para a lei e a ordem) e nível pós-convencional (5 – orientação para o contrato social; 6 – princípios universais de consciência).

Nos seus estudos Kohlberg fundamenta empirica e filosoficamente sua teoria destacando a justiça e a universalidade da moral como principal noção e definidora dos juízos morais de crianças, adolescentes e adultos. A partir de suas pesquisas, todavia, as mulheres o desenvolvimento moral em níveis mais baixos quando comparados aos dos homens. Para ele as diferenças de gênero existem

no campo do desenvolvimento moral e sua explicação refere-se à dificuldade da mulher para pensar e agir exclusivamente com base na razão e no valor justiça, isto é, em direção a uma ética universal (KOHLBERG, 1992).

Além do fato de Piaget não ter explorado a questão das diferenças de gênero, dado seu propósito não consistir em realizar um tratado sobre a moral infantil e avançar nesse tema, o próprio contexto histórico e temporal de suas pesquisas não ofereceu a oportunidade para uma crítica sobre essas diferenças (MONTENEGRO, 2003). Apesar disso, suas escolhas metodológicas tiveram impacto marcante sobre os estudos morais.

Kohlberg (1992, p. 235-239) revisou suas afirmações sobre a moralidade masculina e feminina, mas manteve o caráter universal e racional da moral em seu programa teórico. Nessa perspectiva pressupõe-se que a razão é o principal regulador moral e a justiça o valor fundamental em que toda ação e juízo devem se orientar. A universalidade da moral, o outro pressuposto, considera que todo sujeito, independentemente das diferenças contextuais e culturais, passa por momentos evolutivos na direção de um estágio cada vez mais avançado do desenvolvimento moral¹⁵.

A razão como principal regulador moral e a justiça como principal valor demarca as explicações sobre as diferenças de gênero a partir do ponto de vista androcêntrico. A universalidade da moral diminui o peso das relações sociais e da cultura na produção das diferenças de gênero no campo da resolução de conflitos morais. Desse modo, as idéias e pesquisas de Piaget e Kohlberg geraram críticas

¹⁵ A afirmação da razão, da justiça e do universalismo como características da moralidade humana tem como fonte filosófica as idéias de Immanuel Kant (2002), fundamentando as pesquisas em psicologia moral na perspectiva cognitivo-evolutiva.

das feministas, notadamente aquelas que se dedicavam a ressaltar o papel da mulher na ciência, não só como pesquisadora, mas também como categoria a ser lembrada nos estudos científicos, já que uma ciência androcêntrica não atende aos propósitos e necessidades de todos e todas.

2.2 Gênero e Moral na Psicologia das Diferenças de Gilligan

A principal crítica ao androcentrismo na psicologia da moralidade é de Carol Gilligan. Ao empreender críticas às formulações de Piaget e Kohlberg, Gilligan (1993) refere-se ao uso do conceito de gênero nos estudos sobre a moralidade, especialmente às explicações das diferenças de gênero no desenvolvimento moral.

Os dados obtidos por Kohlberg (1992) em amostras do sexo feminino demonstraram que as mulheres não atingiam os níveis mais altos de desenvolvimento moral (localizavam-se nos estágios 3 e 4). As mulheres, portanto, seriam pouco desenvolvidas moralmente em função das relações sociais às quais estão submetidas desde a infância, com brincadeiras pouco estimulantes na troca de papéis e que exigem a resolução de problemas a partir de uma perspectiva lógica.

Com o intuito de revisar a teoria acerca do desenvolvimento moral nas mulheres, Gilligan (1993) realizou entrevistas com homens e mulheres de idades que compreendiam a infância, a adolescência e a maturidade. Na mesma perspectiva genética e utilizando o método clínico de investigação, introduziu um aspecto diferencial em relação às investigações com dilemas realizadas por

Kohlberg. Nas entrevistas que realizou procedeu de modo que as discussões sobre os conflitos morais sugeridos fossem mais abertas que as entrevistas com dilemas, possibilitando às mulheres expressar livremente seus pensamentos e experiências.

Para ela o gênero é uma categoria importante de análise da gênese da moral por duas razões: a) da condição da mulher na sociedade e b) em termos metodológicos de aplicação dos dilemas morais (quanto aos conteúdos não serem relativos à realidade da mulher e às personagens envolvidas). Os parâmetros pelos quais ela realiza suas críticas fazem-na considerar a moral humana não exclusivamente pela ótica masculina. Em seus estudos considera que a mulher organiza seus juízos morais em torno de uma ética do cuidado, diferentemente dos homens nos estudos de Kohlberg que se orientam por uma ética da justiça.

A ética do cuidado e a ética da justiça são pólos da moralidade presentes no homem e na mulher como morais possíveis de orientar seus juízos e ações. No entanto, a primeira caracteriza-se pela maioria de mulheres e a segunda pela maioria de homens¹⁶. Ambos podem se articular definindo estilos morais nos gêneros.

De acordo com Gilligan (1993) tal articulação exige trazer a dimensão do *eu* para a explicação da moralidade, sendo que o *eu* compreende o modo como o sujeito se representa (sua identidade). A construção da identidade moral do sujeito é efetivada pela relação entre a identidade pessoal e a identidade coletiva ou cultural de gênero. As diferenças de estilos morais entre os gêneros (ética da

¹⁶ Kohlberg (1992) salienta que a ética do cuidado é uma variação da ética da justiça, que é predominante.

justiça e ética do cuidado) podem ser explicitadas pelas referências de gênero que o sujeito elabora sobre si mesmo em relação aos outros.

Gilligan e Antanucci (1988) colocam em xeque as relações entre as orientações morais (cuidado e justiça) e o sexo dos participantes e reforçam as teses de que: a) o cuidado e a justiça são dimensões da moral tanto no mundo público quanto no mundo privado; b) homens e mulheres usam as duas orientações, no entanto homens orientam-se mais pela justiça e mulheres mais pelo cuidado.

A ética da justiça e a ética do cuidado estão presentes no homem e na mulher, embora em níveis diferentes de uso. São complementares, não antagônicas. As contribuições de Gilligan, ao retirar a cortina de névoa sobre a moralidade na ótica feminina, foram fundamentais para a uma revisão das bases epistemológicas da moralidade.

2.3 Gênero e a Ética Comunicativa de Benhabib

A partir das contribuições de Gilligan, Seyla Benhabib (1987) empreende uma crítica feminista dessas bases epistemológicas¹⁷. Para ela uma crítica feminista deve considerar o sistema gênero-sexo como a) uma construção simbólica sócio-histórica; b) como interpretação das diferenças anatômicas dos sexos (presença do individual, como experiência vivida pelo sujeito – identidade corpórea–, e do coletivo, das produções culturais sobre as diferenças entre os

¹⁷ Desse modo, Benhabib vai mais a fundo na revisão das bases filosóficas e políticas das teorias morais do que Gilligan. Para ela os estudos de Gilligan são os elementos empíricos e os desencadeadores dessa rediscussão no campo da moralidade.

sexos). Além disso, deve ter como tarefa revelar a opressão e a exploração da mulher.

A autora sugere uma revisão das teorias morais universalistas e racionalistas de Lawrence Kohlberg e de John Rawls. Considera que baseadas na exclusividade androcêntrica, essas teorias limitam e excluem a mulher de um papel mais significativo na sociedade diante das decisões morais. Por outro lado, aponta que Gilligan supera tais perspectivas nesse aspecto.

Para Benhabib as conclusões das teorias morais universalistas dicotomizam a moral em domínio pessoal e público. Desse modo, somente o homem tem maiores condições de realizar juízos morais sobre questões mais amplas (do direito e da justiça) e que envolvem o todo social. Já a mulher estaria destinada a elaborar juízos morais no plano pessoal ou da vida doméstica, isto é, sobre aquilo que é mais próximo à sua realidade concreta (relações de amizade, parentesco, sexo).

Essa cisão de público e privado, relegando a mulher ao domínio desse último, restringe o que é "moral" ao público, exigindo uma concepção de sujeito como um "ser racional habilitado aos mesmos direitos e deveres que gostaríamos de atribuir a nós mesmos" (BENHABIB, 1987, p. 97). A individualidade, os desejos, necessidades concretas e afetos não têm lugar nesse projeto de sujeito kantiano: autônomo e pleno de sua racionalidade. É o que temos em comum que pode ser considerado válido moralmente nessa perspectiva, e não aquilo que nos diferencia dos outros.

A noção de *eu* nas teorias morais universalistas o reduzem ele a um ser descolado de si mesmo (desencarnado), abstrato, com uma identidade que o

define como ser de ação, de potencial de escolha. Deixa-se de lado nessa perspectiva o contexto das escolhas, ou seja, as identidades corpórea, familiar, lingüística, de gênero, racial e cultural. Para Benhabib não é possível abolir a idéia de que “o eu não é uma coisa, um substrato, mas o protagonista na história da vida” (BENHABIB, 1987, p. 100).

A ética da justiça, valorizada pelas teorias morais universalistas, refere-se ao *outro generalizado* e estabelece condições para o juízo e ação moral (perspectiva deôntica). Nas situações-dilema, são relevantes o direito e a orientação moral por princípios de igualdade e justiça. A ética do cuidado já tem como princípio as necessidades do *outro concreto*, isto é, visa a aproximar da intimidade do outro.

Benhabib (1987) sugere que o *outro concreto* é um recurso crítico às ideologias presentes no *outro generalizado*. O primeiro não anula e nem substitui o segundo, mesmo porque o *outro generalizado* é fundamental para as decisões morais modernas. Ela afirma a necessidade de superação dessa visão dicotômica ao se rever os pressupostos de gênero implícitos e o conceito moral em que ela é produzida.

O *outro concreto* “significa o não pensado, o não visto, e o não ouvido” nas teorias morais universalistas. Na proposta de Benhabib pretende-se abarcar essas possibilidades numa perspectiva de um *eu relacional*, que considera que o *eu* só é possível a partir da aproximação entre o *outro concreto* e o *outro generalizado*, sem negações, buscando-se uma visão mais integrada do ser humano diante de situações e problemas morais.

Uma de suas contribuições aos estudos de gênero na psicologia da moralidade é o de compreender a moral a partir de um diálogo (ética comunicativa) que o sujeito realiza entre as perspectivas éticas (*outro concreto* e *outro* generalizado) que regulam as relações interpessoais e sociais. Nessa ética a heterogeneidade do contexto em que vivem os sujeitos seria contemplada a partir de como eles dialogam com essas perspectivas.

A ética comunicativa busca favorecer a pluralidade de maneiras de ser humanas, as diferenças são pontos de partida para a reflexão e ação. A esfera pública e a esfera privada que regulam as relações sociais e concretas da vida cotidiana são passíveis de serem visualizadas na ética comunicativa. Para Benhabib (1992) ambas as perspectivas (*outro concreto* e *outro generalizado*) pertencem ao núcleo central da moral, nem um nem outro pode ser isolado na investigação da moral. A proposta de Benhabib é a construção de teorias que compreendam a construção dos pontos de vistas éticos, ou seja, considerando as diversas perspectivas articuladas na identidade dos sujeitos.

2.4 Considerações Críticas sobre os Estudos de Gênero na Psicologia Moral

A despeito da abertura conceitual proporcionada pelos estudos de Gilligan, sua proposta nos leva a crer que a mulher é diferente do homem em seus juízos e ações sobre questões éticas e morais. Apesar de não considerar uma cisão total dessas perspectivas, afirmando que elas se complementam e não se anulam, ela polariza a moral feminina e masculina. O binarismo ainda presente, embora inclua e valide uma moral feminina, exclui a possibilidade de outras relações entre valores, expectativas e preocupações interpessoais e intrapessoais.

Campbell e Christopher (1996) são autores que, assim como Benhabib, realizam uma crítica aos pressupostos kantianos e estruturalistas no estudo da moralidade. Para eles Gilligan, ao reportar-se a contribuições de Nanci Chodorow, que por seu turno se vale da Psicanálise para explicar a natureza feminina e a masculina, recai no determinismo da Psicologia do Desenvolvimento. De acordo com a autora por eles criticada nos primeiros anos de vida a aproximação com a mãe proporciona o contato com a ética do cuidado para meninos e meninas, além do que a identificação posterior da menina com a mãe torna possível a prevalência da ética do cuidado nas meninas. Nesse caso, segundo Campbell e Christopher (1996), Gilligan acaba se aproximando de uma visão determinista da ética do cuidado e da justiça em homens e mulheres. Ela não rompe com as bases da Psicologia do Desenvolvimento estruturalista e dos binarismos da gênese da moral (razão e emoção; universal e pessoal).

Entretanto, concordamos com eles e com Benhabib quando consideram fundamentais as contribuições de Gilligan, como ampliar o conceito de moral e trazer a dimensão do *eu* ao processo de construção da moralidade, embora ela acabe por ressaltar uma moral de “natureza” feminina, mesmo não sendo este seu propósito (MONTENEGRO, 2003).

Outros estudos afirmam a importância da cultura de gênero e, ainda, do modo como o sujeito a interpreta na análise da moralidade humana. Walker (1984) propõe uma meta-análise dos estudos baseados em Kohlberg e constata que as diferenças entre os sexos nos estágios morais encontrados por este último desaparecem quando a ocupação profissional e o nível educacional de homens e mulheres são os mesmos. Friedman (1995) também considera o fator cultural,

mas acrescenta ainda que as diferenças de gênero em relação à moralidade também devem-se às imagens que o sujeito constrói sobre o que é ser homem e ser mulher na sociedade.

No Brasil, o trabalho de Koller, Vinas e Biaggio (1992) tenta trazer essa discussão sobre o gênero ao utilizar a metodologia kohlbergiana (Moral Judgement Interview-MJI) e introduzir um conceito de gênero como variável psicológica: o de androginia de Sandra Bem¹⁸. A finalidade desse estudo é a afirmação das diferenças que Kohlberg propõe, rebatendo as críticas de que sua pesquisa fora sexista em sua metodologia de investigação.

O estudo analisou as respostas de estudantes universitários de ambos os sexos em que as personagens dos dilemas tinham sexo contrário e semelhante ao do participante. As autoras consideraram gênero e sexo como categorias diferentes de análise, delimitaram a diferença entre sexo (biológico) e gênero (psicológico). No caso do gênero estabeleceram três diferentes categorias, baseadas em Bem (1975 apud KOLLER, VINAS E BIAGGIO, 1992): a dos tipificados, indiferenciados e andróginos. Os tipificados seriam aqueles que se identificam segundo os modelos masculino e feminino; os indiferenciados seriam os que não se localizam em nenhum modelo; e os andróginos, os que se libertam dos estereótipos, tendo mais flexibilidade quanto aos papéis sexuais na hora de resolverem questões morais cotidianas.

¹⁸ O trabalho de Sandra Bem e colaboradores, nos anos 60 e 70, trataram de ampliar o conceito de gênero nos estudos em Psicologia, trazendo o conceito de androginia como um conceito aberto sobre as características do comportamento humano em situações cotidianas, cuja origem está nos processos de aprendizagem na infância; a androginia seria o estado ideal do gênero (NOGUEIRA, 2001).

Koller, Vinas e Biaggio (1992) não encontraram diferenças significativas no julgamento moral entre os gêneros e nem entre os sexos, isto é, de maneira geral o sexo das personagens não produziu efeitos diferentes no julgamento moral dos participantes.

Entretanto, podemos empreender algumas críticas sobre a metodologia e o referencial teórico que fundamenta o estudo de Koller, Vinas e Biaggio, considerando os marcos teóricos que delineamos para definir gênero e moral. Primeiro, quanto ao conceito de gênero utilizado pelas autoras da pesquisa. Afirma-se o gênero com uma construção psicológica em oposições ou contrastes (masculino, feminino e andrógino). Afirma-se então uma organização do gênero que é essencialista em sua raiz, já que não está expressa a idéia de pluralidade sobre o masculino e o feminino.

Segundo, no tocante ao conceito de moral e ao papel dos conteúdos na orientação da resolução de conflitos e dilemas; as autoras consideram que, se a metodologia de Kohlberg é incorreta, meninos que respondessem sobre as protagonistas de sexo feminino teriam escores mais baixos de desenvolvimento moral, o que não acontece na pesquisa realizada por elas. Ora, não há mudanças no conteúdo dos conflitos originais de Kohlberg, só há em relação ao sexo do protagonista. Um conceito ampliado de moral e outros conteúdos podem redimensionar a discussão sobre as formas de resolução dos conflitos e dilemas morais. O conceito de moral trabalhado na investigação citada tem como marco a ética da justiça e a razão como regulador das decisões morais. Por isso, mesmo com as protagonistas de sexo diferente a possibilidade de outros estilos morais não é visualizada nos dados da pesquisa.

Essas autoras consideram as contribuições da psicologia do gênero de Bem como fundamentais para a construção de uma teoria mais compreensiva sobre a moralidade. Mas a valorização do conceito de androginia e a avaliação do desempenho de papéis sexuais dos sujeitos de pesquisa se fundamentam em teorias de raízes deterministas e essencialistas do gênero.

Um redimensionamento da análise da produção de pesquisas sobre o gênero na psicologia moral pode ser realizado a partir do trabalho de Nogueira (2001), que localiza duas posições ou domínios emergentes nos programas de estudos psicológicos de gênero: uma empiricista e outra pós-moderna.

O programa empiricista é predominante em Psicologia e se refere ao modelo tradicional de pesquisa em que as cientistas “identificam o sexismo e o androcentrismo como vieses sociais que podem ser corrigidos pela estrita adesão às normas da pesquisa científica” (NOGUEIRA, 2001, p. 139). Nesta, duas abordagens emergem: a essencialista e a da socialização. Na abordagem essencialista, sexo e gênero são equivalentes, uma propriedade estável, inata e bipolar da diferenciação sexual. Desse modo, ela determina a expressão e a qualidade dos comportamentos humanos como a cognição, a afetividade e o julgamento moral. Na abordagem socializante, muda-se o foco da biologia para a socialização, situando o gênero como produto das relações sociais do contexto de vida do indivíduo. Portanto, para essa perspectiva, o gênero é uma característica aprendida e modelada, não sendo de origem inata.

As duas abordagens merecem críticas, e concordamos nestas com Nogueira (2001), já que a primeira localiza na biologia a origem das características de gênero e a segunda, apesar de ressaltar o caráter cultural e social do gênero,

utiliza a polarização convencional do feminino e do masculino. Ele refere-se também a propriedades fundamentais e persistentes do gênero separadas da experiência de vida (não necessariamente de origem biológica). A prescrição e a modificação do comportamento de gênero são outros aspectos que podem ser criticados. Sendo possível a modificação do comportamento de gênero, a tendência é utilizar os conceitos formulados para modelar comportamentos femininos e masculinos estereotipados e correspondes ao esperado pelo sexo biológico.

Nos principais estudos sobre a moralidade em que o gênero é uma variável de explicação das diferenças localizamos as posições de Kohlberg, Piaget e Gilligan sobre a moral ora como próximas ao empiricismo, ora entre nuances do essencialismo e o empiricismo. Desse modo, nessas pesquisas, não está implícita uma busca de superação do determinismo e do dualismo na explicação da moralidade a partir do gênero.

Por fim, Nogueira sugere que no denominado programa pós-moderno das ciências busca-se a rejeição do determinismo e do dualismo oferecido pelo programa de pesquisas do modelo empiricista. Este último valoriza a busca de uma verdade geral e absoluta, já o primeiro “aceita a multiplicidade, a incoerência e o paradoxo, tudo o que os paradigmas positivistas sempre excluíram” (NOGUEIRA, 2001, p. 145).

Na tese que ora apresentamos consideramos algumas das perspectivas expostas anteriormente como fundamentais na compreensão das representações de gênero no estudo da moralidade.

Destacamos as contribuições de Gilligan, quando traz para o estudo da moralidade a problemática do gênero e o *eu* como elemento a ser considerado na sua investigação. Do mesmo modo as críticas de Benhabib, que nos oferecem uma análise da noção de *eu* mais ampla que Gilligan, ao introduzir uma perspectiva na qual as identidades pessoal e coletiva se entrelaçam na sua construção e o gênero é uma das categorias fundamentais nesse processo de construção, aproximando-se de um sujeito concreto e não abstrato na investigação acerca da moralidade humana. As contribuições de Campbell e Christopher de Gilligan e de também oferecem aberturas conceituais no campo da moralidade humana ampliando o conceito de moral e sua explicação sobre o funcionamento psicológico, a partir das críticas às bases epistemológicas e filosóficas das teorias tradicionais da psicologia da moralidade humana.

2.5 Moral e Ética: relações entre *self*/identidade moral e gênero

Como vimos anteriormente, o gênero é uma variável que tem causado a necessidade de revisão de teorias e metodologias no campo da moralidade. Com fundamento dessas revisões, explicitaremos os conceitos de moral e ética que orientam este trabalho e como entendemos que eles se articulam com o gênero.

No estudo psicológico da moralidade humana a razão como regulador das ações e juízos morais e a justiça têm sido os marcos de referência sobre o sujeito e seu desenvolvimento moral. Portanto, nessa perspectiva, só a razão e o valor justiça definem o ser moral. Porém, tal perspectiva, segundo autores como Campbell e Christopher (1996) e mesmo Gilligan (1993), na Psicologia, Benhabib

(1987), Taylor (1997) e MacIntyre (2001), na Filosofia, fragmenta e limita o conceito de moral a um sujeito abstrato (racional) e universal deixando de lado outros aspectos relevantes demonstrados pelas próprias lacunas dos estudos nesses campos, tais como as referentes ao *eu*, à afetividade e à cultura.

Desse modo a concepção de moralidade que orienta este trabalho, longe de fechar as discussões sobre o tema, considera tanto as necessidades pessoais quanto coletivas, quanto os aspectos inter-relacionados ao funcionamento psicológico na elaboração de juízos e suas relações com a ação moral (afetividade, cognição e cultura). Essa proposta recorre ao conceito de *self* e/ou identidade na explicitação das relações entre esses aspectos.

La Taille (2006) destaca a necessidade de se articular os conceitos de moral e ética. Refere-se à moral e à ética como termos cuja etimologia é a mesma, embora tenham origem em línguas diferentes (moral – latim, ética – grego). Ambos significariam um conjunto de costumes e regras consideradas obrigatórias para as condutas. A reflexão sobre as similaridades e diferenças assumidas pela sociedade em relação a esses termos remete a possibilidades incontáveis sobre o que eles significam e como se aproximam e se distanciam.

O que nos interessa da proposta de La Taille é o destaque dado ao *eu*/identidade, já mencionada por Gilligan e Benhabib em relação ao gênero, na construção da moralidade e, notadamente, nos interessa suas contribuições sobre a articulação das dimensões afetivas e intelectuais na explicitação do funcionamento psicológico moral quando conceitua moral e ética nesse plano. Esse autor busca a aproximação de dicotomias clássicas da moralidade (razão e afetividade, juízo e ação, forma e conteúdo) na Psicologia, a partir da articulação

entre os conceitos de moral e ética. Para o presente trabalho concordamos com essa posição de La Taille. Para ele, do ponto de vista filosófico, o plano moral refere-se à pergunta “Como devo agir?”, revelando seu caráter de obrigatoriedade. O plano ético já se remete à pergunta “Que vida quero viver?”, sendo a felicidade o fim último da ética.

Os processos psicológicos equivalentes da moral e da ética são definidos por La Taille (2006) como, respectivamente, “o sentimento de obrigatoriedade” e a “expansão de si próprio”. A articulação entre os planos moral e ético passa por esses processos, os quais o autor vê como atravessados pela forma e pelo conteúdo. Portanto, a regularidade e a diversidade existem nos dois planos. O mesmo acontece com as relações entre as dimensões intelectuais e afetivas, entre juízo e ação. Queremos afirmar nossa posição de que no funcionamento psicológico moral não há mais espaço para a discussão somente da forma ou somente do conteúdo. Manter essa cisão é cair no reducionismo e na fragmentação do sujeito.

A relação entre o “sentimento de obrigatoriedade” e a motivação ética de “expansão de si próprio” é fundamental para esclarecer o funcionamento psicológico e moral. A tese do autor é a de que o *eu* é referência para as ações dedicadas a outrem. Isso significa que as representações de si e os valores atribuídos a si mesmo são fonte para a regulação das ações morais. O plano ético (Que vida quero viver?) define e se define pelo plano moral (Como devo agir?). Para ele querer e dever não são compreendidos como opostos e sim complementares, pois para o sujeito agir conforme o dever ele deve querer agir dessa maneira. Nas suas palavras, “a existência e a força do sentimento de

obrigatoriedade moral está, de uma forma ou de outra, na dependência dos rumos que toma a expansão de si próprio” (LA TAILLE, 2006, p. 51).

Para explicitar o modo como as representações de gênero organizam o funcionamento psicológico e moral, é preciso agora conceituar identidade e *self*¹⁹ como fenômenos da consciência que exigem a articulação dos sentimentos de obrigatoriedade e de expansão de si próprio como atuantes no funcionamento psicológico e moral.

O *self* ou identidade é definido pelo modo como as coisas são significadas pelo sujeito (TAYLOR, 1997). Assim, ele é uma dimensão da consciência humana das representações de si e dos valores.

Puig (1998) afirma que a construção da moralidade no sujeito compreende (além do juízo e da compreensão moral) uma ação chamada auto-regulação. Nesta última existe uma intensificação da relação consigo mesmo, que exerce um efeito regulador da relação entre juízos e ações morais. A relação consigo mesmo leva a considerar o papel da identidade na regulação moral. Desta forma, a identidade moral é um conjunto de fios narrativos tecidos ao longo da vida do sujeito, nos quais são atribuídos valores: “o valor dado ao que somos e também o valor que damos ao que gostaríamos de ser. A identidade é fruto da história do que somos, do valor que lhe damos e do que desejamos ser” (PUIG, 1998, p. 133.). A complexidade da identidade moral está nesse jogo de relações que envolvem valores contextuais e universalidade de condutas sociais em

¹⁹ Taylor (1997) menciona diferentes formas de se conceituar o *self* na Filosofia, na Sociologia e na Psicologia; não entraremos aqui nessas diferentes possibilidades, trabalhando com o conceito de *self* articulado à identidade moral do sujeito.

diversas práticas de subjetivação e valorização na história pessoal e coletiva de cada sujeito.

Selman (1989) em suas investigações procurou agregar os aspectos estruturais e os de conteúdo numa articulação que define uma seqüência de estágios evolutivos. Mesmo que sua proposta geral sobre a moralidade afirme estágios de desenvolvimento, consideramos que sua principal contribuição é a idéia de que esses estágios dependem da capacidade de adoção de perspectivas sociais que se realizam no jogo das relações cotidianas. Essa coordenação de perspectivas abre espaço para a junção do pensamento lógico com a compreensão dos sentimentos e emoções do outro e de si mesmo no momento em que o sujeito se depara com situações de conflito. Segundo Trevisol (2002) Selman buscou compreender o sujeito mais do ponto de vista psicológico do que epistêmico, como se propunham as investigações de Kohlberg.

Por essas considerações, entendemos que as contribuições de Selman, no estudo da moral, buscam certa integração dos aspectos cognitivos e afetivos na moralidade a partir da proposta de que a adoção de perspectivas sociais distintas possibilita ao sujeito interpretar sentimentos, pensamentos e ações dos outros e de si mesmo. Assim, aproxima da idéia de *self* moral quando recorre ao modo como o sujeito se representa e como ele representa o outro (crenças, valores, emoções, afetos e papéis sociais) em situações de conflito e como essas representações explicitam o seu funcionamento na resolução desses conflitos.

O estudo de Blasi (1995) explicita a importância do *self* na compreensão da relação entre juízos e ações morais. Essa relação é explicada conforme os valores morais sejam centrais ou periféricos na personalidade ou no *self*. Se centrais, a

probabilidade de o sujeito orientar sua ação pelo referido valor moral é maior do que se eles forem periféricos (ou com menor poder de identificação). Blasi ao destacar os valores no funcionamento psicológico moral remete a uma construção cognitivo-afetiva da moral a partir das experiências nos contextos de experiência dos sujeitos. Nesses contextos as representações de gênero seriam referências para a identificação (pessoal e coletiva) de alguns valores morais como centrais ou periféricos para os sujeitos no processo de construção de sua identidade moral.

A importância dos valores nas representações já fora proposta por Piaget (2001). Para ele valor é a atribuição de uma carga afetiva a um objeto, pessoa, sentimento ou idéia. Deste modo, os valores pertencem ao campo geral da afetividade. Araújo (2003, p. 158) redimensiona essa idéia definindo que valores “são construídos pela projeção de sentimentos positivos que o sujeito faz sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmo”. Eles ainda podem ser morais ou não e, dependendo do conteúdo envolvido, referente ao outro ou a si mesmo. Por exemplo, atribuir valor a formas violentas de resolução de conflitos, não é considerado moral.

Estudando os reguladores morais pertencentes ao sistema afetivo do sujeito (a vergonha), Araújo (1999) destaca o papel da afetividade no funcionamento psicológico moral. Ao remeter-se aos valores morais como pertencentes ao sistema afetivo, problematiza o conceito clássico de moral e delinea uma proposta de compreensão do funcionamento psicológico no campo da moralidade, atribuindo ao *self* o papel de regulador (como consciência) das relações intra e interpessoais. Desta maneira, abre-se a possíveis explicações sobre as relações entre juízo e ação moral e a dinâmica da afetividade e da

cognição no campo da moralidade. Além de o *eu/self* ser um conjunto de representações de si ele é um importante regulador dos juízos e ações morais.

De acordo com Araújo,

Se entrarmos no campo da moralidade, veremos que os valores morais do sujeito (no papel de reguladores morais), pertencendo ao sistema afetivo, influenciam suas relações intrapessoais, podendo interferir no seu funcionamento cognitivo que, por sua vez, está vinculado à sua história cultural e às necessidades de seu organismo. Esse funcionamento e as ações que podem dele decorrer dependem dos conteúdos externos, que podem ser físicos, interpessoais e socioculturais, e de como o valor moral envolvido no juízo e na ação se vincula ao conteúdo em jogo. (ARAÚJO, 1999, p. 77)

O conceito de *self*/identidade moral na explicitação do funcionamento psicológico e sua articulação com as representações de gênero exigiram como ponto de partida uma concepção de sujeito concreto e organizado a partir de seus aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais.

Assim, os conceitos de moral e ética propostos neste trabalho rompem com os modelos tradicionais sobre o funcionamento psicológico e moral e articulam-se com o gênero de modo a exigir uma visão próxima da idéia de complexidade. O *self* seria integrador das perspectivas moral e ética que organizam os modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos diante dos conflitos vividos no cotidiano.

O funcionamento psicológico compreendido pela via da complexidade nos permite levar em consideração a realidade concreta vivida no cotidiano, composta pelas múltiplas relações entre os diferentes sistemas presentes na construção do

psiquismo. Por isso, busca a superação de dicotomias e reducionismos que não têm poder explicativo e compreensivo sobre a moralidade humana, fazendo-se necessários novos modelos teóricos e metodológicos.

CAPÍTULO III

MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO E SUJEITO PSICOLÓGICO

3.1 Sujeito Psicológico e Complexidade: dos determinismos à organização

Ser sujeito, é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente.
É ser provisório, vacilante, inseguro, é ser quase tudo por si e
quase nada pelo universo. (MORIN, 2001, p. 96)

As ciências, historicamente, têm-se esforçado por construir referências para a explicação do mundo físico e social. Morin é um autor que vem se debruçando em repensar o rumo das ciências, introduzindo um conceito que sempre esteve presente na produção do conhecimento, mas sempre fora rechaçado: a complexidade.

De acordo com Morin (2001 e 2000) a ciência clássica opera com os conceitos de *disjunção*, *redução* e *abstração* para explicar o funcionamento do mundo físico e social. A *disjunção* refere-se às tentativas de separar, cindir as interações e relações possíveis entre eventos e fenômenos. O pensamento *reducionista* produz explicações a partir de uma só via, isto é, estudar um evento, fenômeno ou sistema somente a partir das partes que o compõem, explicando-o pela unificação do que é disperso. A via da *abstração* promove o expurgo da realidade concreta e somente valoriza conceitos, que são ferramentas parciais e imprecisas para fazer-se uma leitura do homem, do mundo em que vive, ou, ainda, das relações entre ambos.

A partir desses conceitos a produção de conhecimento isola-se de toda desordem e dá espaço apenas à ordem. Para Morin, “o paradigma da simplicidade é um paradigma que põe ordem no universo e expulsa dele a desordem. A ordem reduz-se a uma lei, a um princípio” (2001, p. 86).

O paradigma da simplicidade, porém, não é mais suficiente para se conhecer o universo. Segundo Morin os movimentos de mudança não estão apenas nos desenvolvimentos científicos. Os avanços da ciência (notadamente da Física) levam inevitavelmente na direção e à aceitação do trabalho com o complexo.

A vida concreta também oferece elementos, via produção literária – como o romance – para repensar o paradigma da simplicidade vigente. É assim que autores como Dickens, Balzac, Dostoiévski, citados por Morin, buscam exprimir, em suas obras, as singularidades e diversidades de sujeitos e do mundo, apresentando-nos a vida complexa.

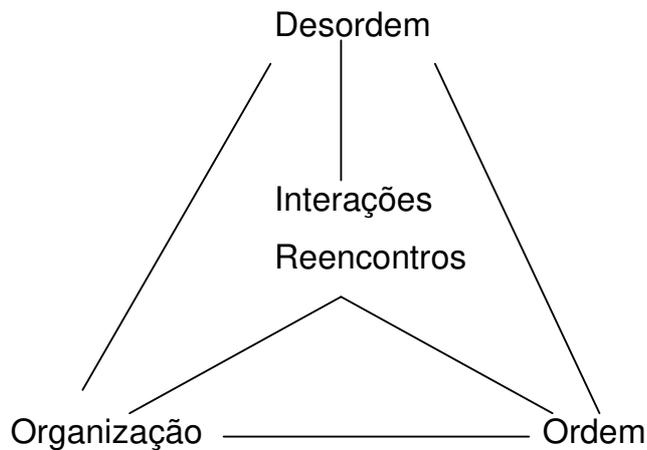
Contudo, a palavra complexidade tem sido ligada a sentidos como dificuldade e impossibilidade de compreensão, o que evoca o vazio diante da amplitude de conexões no conhecimento. O propósito de Morin é trazer um outro sentido ao termo complexo:

O complexo é o não-reduzível, o não-totalmente unificável, o não totalmente diversificável [...] O complexo é aquilo que é tecido simultaneamente, aí subentendidos ordem/desordem, um/múltiplo, todo/partes, objeto/meio ambiente, objeto/sujeito, claro/escuro.... Tudo é complexo: a realidade física, a lógica, a

vida, o ser humano, a sociedade, a biosfera, a era planetária [...] (MORIN, 2000, p. 133)

A complexidade é compreendida pela quantidade de interações possíveis num/entre um conjunto de sistemas. Morin menciona a imagem de um circuito (tetralógico) proposto por aquilo que ele chama de *grande jogo*. Como em todo jogo, existem as peças (elementos), as regras do jogo (imposições e princípios de ação e interação), o acaso e as distribuições dos encontros. É o que se representa na Figura 1 a seguir.

Figura 1. Circuito tetralógico segundo Morin (2003, p. 78).



Há neste *circuito tetralógico* conceitos/relações não excludentes entre seus componentes. Deste modo, é nas interações e encontros que a desordem está presente (como turbulência, agitação, desigualdade). Da mesma forma que a organização e ordem não podem ser concebidas sem as interações e sistemas,

nenhum corpo ou objeto pode ser definido ou concebido fora do jogo das interações e reencontros.

Este circuito ou grande jogo é entendido por Morin como um macroconceito. A idéia de macroconceito é um recurso elaborado pelo autor para pensarmos a complexidade do real.

O que ele denomina de macroconceito é algo além do conceito. Este último delimita e encerra fronteiras, enquanto que o macroconceito define-se pela “constelação e solidariedade de conceitos” (MORIN, 2001, p. 106), portando não há fronteiras nítidas nessas relações. Um exemplo dado por ele é o da amizade e do amor. O que eles são? Há amizades amorosas, há amores amigáveis. Assim as fronteiras são ínfimas, vagas.

Nos três princípios propostos para pensar a complexidade, Morin deixa clara uma porosidade entre os conceitos. O princípio *Dialógico* (conjunção) refere-se à simultaneidade de presença e ausência, complementaridade e antagonismo – o caso da ordem e da desordem. No princípio de *Recursão organizacional ou auto-organização* (implicação) os produtos e efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu. O princípio *Hologramático* (distinção) traz a idéia de que a parte está no todo e o todo está nas partes. Num holograma uma pequena parte contém a quase-totalidade da imagem. Uma idéia válida tanto para o mundo físico quanto para o social.

Desse modo, a complexidade apresenta-se como um desafio, não uma solução. Desafio na elaboração de um método que a contemple a partir dos princípios dados acima como fonte para novas descobertas e visões sobre o

mundo e a vida. Morin chega a falar de um *a-método* e na introdução de sua obra *O método I – a natureza da natureza* (2003), ele coloca:

É preciso começar pela extinção das falsas transparências. Não do claro e do distinto, mas do que é obscuro e do que é incerto; não mais do conhecimento assegurado, mas da crítica da certeza [...] a dúvida através da qual o sujeito se interroga sobre as condições de emergência e de existência de seu próprio pensamento constitui, a partir de agora, um pensamento potencialmente relativista, relacionista e autoconhecedor [...] Se no início não dispomos de um método, pelo menos podemos dispor do antimétodo, pelo qual ignorância, incerteza, confusão tornam-se virtudes. (MORIN, 2003, p. 29)

Tal desafio de articular num só pensamento o múltiplo e o uno, a ordem e a desordem é um dos grandes desafios das ciências, principalmente quando elas buscam explicações sobre o funcionamento do sujeito.

Como podemos pensar então o sujeito pela via da complexidade?

É preciso abordar inicialmente que pensar sobre o sujeito pela via da complexidade é considerar o princípio de incerteza. Se o sujeito é referido a partir da ciência clássica, do simples, ele é um sujeito marcado pelos determinismos físicos, biológicos, sociológicos, culturais, psicológicos. Aqui a noção de indivíduo/sujeito²⁰ ganha um contorno, pois ela reflete estas determinações.

No entanto, Morin (1996) refere-se ao sujeito como uma qualidade própria do ser vivo que não pode ser reduzida a nenhum determinismo (biológico, social

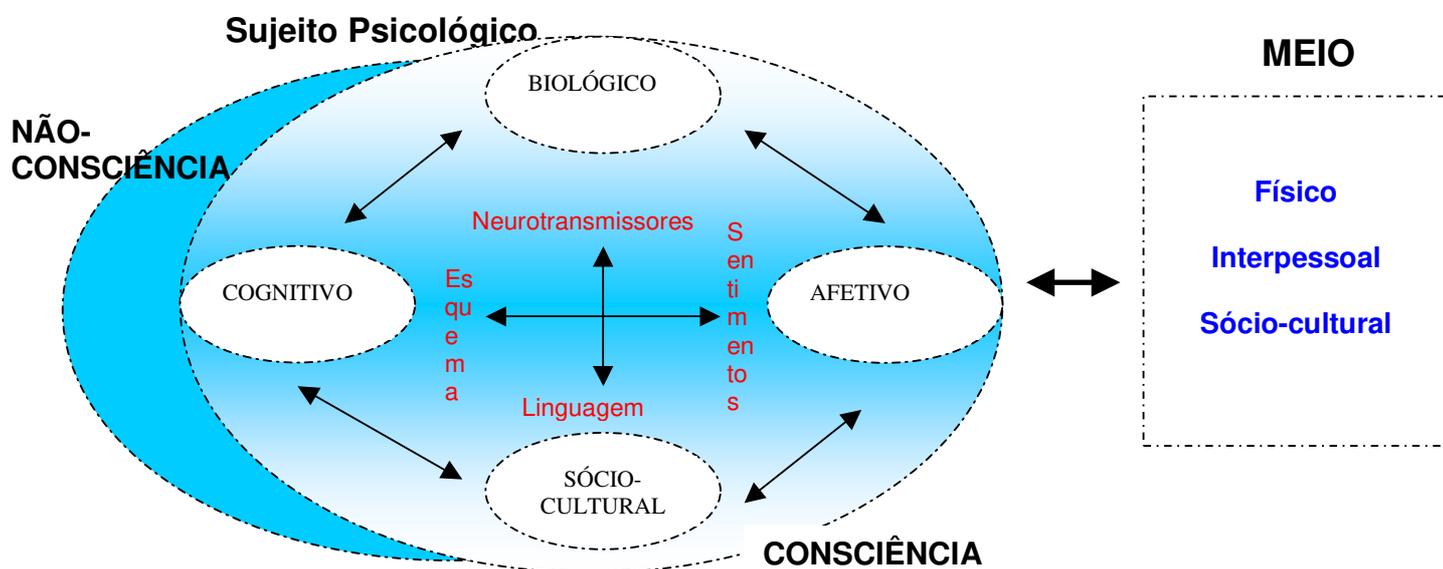
²⁰ Para Morin falar do sujeito é também falar do indivíduo. Partindo do paradoxo lingüístico de que só o sujeito pode dizer EU, todo o conhecimento de si e do mundo parte da aceitação de que o sujeito é a referência deste conhecimento. O que ele chama de egocentrismo não se confunde com egoísmo, mas como ponto de partida. Isto nos remete à não neutralidade do conhecimento, portanto, à sua dimensão ética.

etc.). Ele compreende “um entrelaçamento de múltiplos componentes [sistemas]” (p. 52). Assim, sem reduzir o sujeito a um só aspecto, temos como componentes do sujeito, por exemplo, o sistema neurocerebral, que se articula com os comportamentos e o conhecimento, organizando o sujeito na sua singularidade e universalidade. A linguagem, ao mesmo tempo, como instrumento de objetivação e de singularização, torna o acesso à consciência de si e o ser consciente possível. Tais aspectos são produtos das interações e necessidades históricas do ser humano para viver no mundo, consigo mesmo e entre os outros.

Na Psicologia é comum a redução do sujeito a um único princípio ou aspecto. Ora ele é referendado na razão, ora nos afetos, ora no social e cultural, ora nas mudanças anatômicas e funcionais do sistema nervoso central.

Concordamos com Araújo (1999) que devem ser buscados novos modelos de entendimento do psiquismo humano e entendemos que o estudo do pensamento complexo nos oferece algumas ferramentas teóricas para pensar o sujeito psicológico. Este autor vem trabalhando num modelo que parte da idéia de complexidade para explicar o sujeito psicológico, esquematizado como aparece na Figura 2.

Figura 2. Sujeito psicológico segundo Araújo (1999, p. 69)



A idéia básica do autor é propor uma visualização do psiquismo humano multideterminado e construído num conjunto de interações entre diversos componentes da vida e da natureza humana. O autor ressalta que este modelo não pretende dar conta de tudo nem muito menos reduzir o sujeito a um conjunto de partes, mas consiste numa tentativa de aproximação da complexidade no funcionamento psíquico.

Araújo propõe olharmos para o sujeito psicológico em suas múltiplas relações com outras dimensões. No caso da afetividade (ARAÚJO, 2003), exemplificado pelo próprio autor, remete-se a um conjunto de reações neuroquímicas que são também induzidas por situações sociais definidas por uma cultura, cujos conteúdos podem desencadear determinadas emoções.

Para esclarecer o funcionamento psicológico é possível recorrer à idéia de macroconceito. Ele se realiza a partir das interações e encontros viabilizados pela

relação ordem/desordem (permanências, regularidades, agitações e turbulências). Pensamos que tal relação ordem/desordem está vinculada a todos os aspectos do mundo vivo e físico (físico, biológico, antropossocial); assim, a idéia de solidariedade entre conceitos é fundamental para poder se aceitar a complexidade.

Nessa perspectiva, uma idéia fundamental do pensamento complexo deve ser mencionado e discutido: a organização.

A vida, a sociedade, tudo o que nos cerca é organização. A idéia de organização é explorada por Morin no lugar da idéia de adaptação, pois a organização é o núcleo central da *physis*, que é o universo físico (comum à vida e ao homem – do átomo à estrela, da bactéria à sociedade humana) concebido como lugar próprio de criação e organização (MORIN, 2003, p. 43).

Não estamos sugerindo um conceito de organização como algo estável e estático como a estrutura (ver MORIN, 2003, p. 132), mas sim um conceito de organização a partir da noção de *unitas multiplex*, ou unidade complexa organizada. Pensar o sujeito como uma unidade complexa organizada [ressaltamos aqui ainda o adjetivo ativa] é associar a idéia de unidade/diversidade, originalidade/não-originalidade, global/elementar²¹.

Assim o sujeito não é reduzível às partes e nem ao todo. Nas palavras de Morin,

A idéia de unidade complexa adquire densidade se pressentimos que não podemos reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao

²¹ A idéia de organização é inseparável da idéia de sistema. Morin rompe com a Teoria Geral do Sistemas interrogando a idéia de sistema veiculada por estas teorias, que, segundo ele, reduz tudo à idéia de sistema. Para ele não se trata de utilizar o termo para classificar o universo em sistemas, partes, mas sim “compreender o ser, a existência, a vida, com a ajuda do sistema” (MORIN, 2003, p. 190).

todo, nem o um ao múltiplo, nem o múltiplo ao um, mas que precisamos tentar conceber em conjunto, de modo complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de um e de diversos. (MORIN, 2003, p. 135)

A noção de sujeito então articula incertezas e certezas, único e múltiplo. O sujeito é *homo sapiens/demens/ludens/faber* (MORIN, 2005). No pensamento racional do sujeito a lógica formal está presente e ausente, assim como o pensamento mitológico, mágico e simbólico.

Esse sujeito produz e é produzido no jogo de interações e de encontros. Na educação esse sujeito não deve ser pensado somente pela via do racional, do empírico e do lógico, nem somente pela via do afeto, do sensível e do físico. Neste sentido, teorias/métodos que buscam articular o sujeito como organização (*unitas multiplex*) articulam-se com o projeto de Morin sobre a necessidade de uma epistemologia da complexidade.

A partir do modelo proposto por Araújo (1999) de sujeito psicológico, anteriormente mencionado, pode-se sugerir como o gênero (como condição biológica, como conhecimento e como valor) atua na organização das relações entre as diferentes dimensões do funcionamento psíquico. O gênero é uma categoria que é composta pela solidariedade das dimensões que o constituem (cultural, biológica, afetiva, cognitiva), sendo central (referência) na maneira como o sujeito representa as situações que vivencia. O gênero, ou no caso desta pesquisa, as representações de gênero podem ser entendidas como reguladores psíquicos que atuam na interface dos diferentes sistemas: afetivo, cognitivo, biológico e sociocultural.

Em primeiro lugar retomamos o gênero como constituído e constituinte do sujeito que supera a exclusividade de determinação pela marca biológica do sexo (dimensão biológica), agregando a dimensão sociocultural na sua definição. A cultura não mantém uma relação de causa e efeito na produção do conhecimento de gênero pelo sujeito, mas sim de dupla mão (produto e produtor) nas atividades cotidianas. As representações de gênero farão parte da auto-imagem e do conjunto de representações de si (dimensões afetiva e cognitiva).

A dimensão biológica demarca as condições hormonais e físicas que caracterizam as diferenças entre os sexos, base material para a elaboração do gênero nas perspectivas pessoais e coletivas.

As diferenças de gênero, os comportamentos, estereótipos e demais formas de ser nas relações sociais cotidianas são produzidas no contexto micro e macro social e cultural vivido pelos sujeitos, tornado-se um conhecimento e um valor. Como conhecimento, na dimensão cognitiva atua na distinção, classificação e hierarquização das diferenças de gênero oferecidas pela cultura. Como valor e crença, na dimensão afetiva, o gênero é um conjunto de representações sobre o que é ser homem e ser mulher na sociedade e na cultura.

O jogo da diferença e da semelhança produz a construção da identificação de gênero, já que “a complexidade da relação masculino-feminino está na dialógica complementaridade/antagonismo, na unidade dessa dualidade e na dualidade dessa unidade, na profundidade e na falta de profundidade da diferença” (MORIN, 2005, p. 84).

As representações de gênero são, portanto, construções valorativas sobre o que é ser homem e ser mulher no contexto cultural que se perpetuam como

crença nas relações sociais cotidianas, estabelecendo padrões e normas de conduta (sociais, éticas e morais) sobre quem *ser*, como sentir e como agir diante das mais variadas situações.

Na busca de vertentes metodológicas e teóricas que auxiliem na investigação das representações de gênero como um elemento que atua no funcionamento psicológico no cotidiano, nos deparamos com a Teoria dos Modelos Organizadores. A sua proximidade com a noção de sujeito psicológico e com o paradigma da complexidade tem oferecido resultados e caminhos de investigação acerca do funcionamento psicológico (pensar, sentir e agir) em diferentes situações de conflito que envolvam questões éticas e morais.

3.2 Modelos Organizadores do Pensamento e Funcionamento Psicológico

Poderemos suportar a angústia de inacabamento de nossas vidas e de incertezas do destino humano? Poderemos aceitar ser abandonados pelos deuses? Poderemos abandoná-los? (MORIN, 2005, P. 295)

O sujeito psicológico, compreendido pela via da complexidade, remete à idéia de um sujeito como unidade complexa organizada – gerador/produtor/produzido pelas interações e encontros (acazos, turbulências, ações) num universo de relações.

A investigação do sujeito psicológico deve então abarcar a unidade e a multiplicidade das ações, dos sentimentos, dos pensamentos, das crenças, dos

valores, enfim, das produções humanas que acontecem nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo.

A formulação da Teoria dos Modelos Organizadores considera a complexidade dos fenômenos existentes, como aqueles presentes no funcionamento psicológico. Ela abre-se para a investigação do funcionamento psicológico não só do ponto de vista da cognição, mas das dimensões afetivas e socioculturais.

Estamos cientes de que o processo de construção de conhecimento pode valer-se da disjunção e hierarquização de elementos do fenômeno que se pretende conhecer. Contudo, não se deve ignorar a presença de outros elementos que compõem esse fenômeno, mas sim procurar integrar todos os componentes e variáveis para tentar conhecê-lo. Esta é a raiz do esforço proposto por Morin no sentido de aceitar a complexidade.

Isso não quer dizer que o conhecimento sobre o fenômeno (ou a “realidade”) será uma cópia exata do mesmo. Considerar a complexidade no processo de construção do conhecimento é tentar se aproximar dela, embora o conhecimento resultante seja sempre uma reconstrução e uma abstração da “realidade”, portanto uma interpretação.

As explicações científicas baseadas na complexidade consistem em uma das intenções da proposta da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. O funcionamento psicológico foi estudado quase que exclusivamente pela via da regularidade e da simplicidade, sendo considerado como verdade e como natural. Todavia, como sugere Moreno Marimón et al.:

Em psicologia, o descobrimento de constantes é o que permite abordar o estudo da diversidade, que adquire um sentido precisamente graças à sua referência a tais constantes. Uma vez descrita a regularidade, o pensamento volta-se para a diversidade; o imutável deixa de ser o centro de nossos interesses e buscamos as explicações na mudança. A idéia de mudança penetra também a psicologia quando começa a observar o ser humano como um ser que evolui. Mas em toda mudança há algo que permanece, e a conjunção da permanência e da mudança aumenta a complexidade dos novos fenômenos que se vislumbram, surgindo a necessidade de modelos capazes de descrever e interpretar simultaneamente o que permanece e o que muda, isto é, capazes de dar conta da complexidade. (MORENO MARIMÓN et al., 1999, p. 16-17)

Na Psicologia, é comum o recurso às dicotomias, aos reducionismos e às explicações deterministas baseadas em modelos tradicionais de mudança (modelo organicista) como a Psicanálise e a teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. As relações lineares e causais estabelecidas para explicar a mudança e os saltos qualitativos do desenvolvimento conferem uma importância ao passado do sujeito, que define sua história presente e futura. Lewis (1999) que faz a crítica a esses modelos, sugere também a necessidade de teorias que busquem a complexidade dos fenômenos envolvidos na mudança.

Moreno Marimón et al. (1999) anunciam a necessidade da elaboração de uma teoria funcional que rompa com a linearidade e determinismo e explique e dê conta das variações no pensamento do sujeito, da mudança, que se constitui na complexidade dos procedimentos que a mente humana utiliza para construir e se apropriar do conhecimento.

Essa complexidade da mente em interpretar o real busca a integração dos diversos aspectos que compõem essa realidade, especialmente a presença de recursos operatórios e da representação na construção do conhecimento.

A Teoria dos Modelos Organizadores permite *a visualização do papel de estrutura e conteúdos no modo como o sujeito pensa a realidade*, já que apenas os recursos operatórios não são suficientes para explicar o funcionamento psicológico na realidade concreta (como o moral, por exemplo). Procura investigar desde conhecimentos mais simples, como a representação da propriedade de um grupo de objetos de que o sujeito se apropria, até os que exigem maior complexidade – algumas teorias científicas.

Prosseguimos considerando a idéia de modelo organizador como articulador da regularidade e da diversidade.

Fundamentando-se nas proposições de Moreno Marimón et al. (1999), um modelo organizador pode ser descrito a partir de algumas idéias básicas: a) são modelos de “realidade” e b) são construídos pelo sujeito no processo de apropriação do conhecimento.

Para Moreno Marimón et al (1999) são modelos de “realidade” porque são produto da representação da realidade de fato elaborada pelo sujeito. Para deixar claro o termo “realidade” utilizado pelas autoras é interessante ressaltar a diferença que elas fazem entre realidade objetiva e subjetiva. A primeira é aquela que serve de referência aos modelos organizadores. A segunda é o que o sujeito compreende da primeira²².

²² Nesta relação entre conhecedor e conhecimento (sujeito e objeto) percebemos um vínculo com a idéia de Morin sobre o observador/conceituador (MORIN, 2003, p. 186-187).

Afirmamos aqui uma posição sobre os modelos coerente com a proposta da idéia de complexidade. O conceito de realidade aqui apresentado não se refere a uma Verdade nem a uma produção externa ao sujeito. Entendemos que, atualmente, a formulação da Teoria dos Modelos Organizadores não pode deixar de considerar o real como dado objetivo, no sentido de uma construção com referências no coletivo.

Desta maneira, o que se denomina “realidade” na elaboração de um modelo organizador não se remete a uma relação linear e dicotômica. Queremos dizer que um modelo organizador não é uma produção exclusiva do sujeito, mas da relação/interação desse sujeito com o contexto em que vive.

A “realidade” atravessa sujeito e contexto. É pessoal, individual e ao mesmo tempo social e coletiva; não é estática e nem imutável, mas sim dinâmica. Essa dinâmica de transformação se dá no jogo do universo de relações (por exemplo no modelo proposto por ARAÚJO, 1999). Entendemos que a realidade objetiva no modelo organizador é produzida e transformada pelo sujeito e que a realidade subjetiva é também transformada pela dinâmica do contexto. Um modelo organizador é então produzido na relação dialógica entre “realidade” objetiva e subjetiva.

Como construção do sujeito no processo de apropriação do conhecimento é preciso explicitar essa dinâmica da elaboração de modelos. O sujeito – ativo nessa produção – abstrai os elementos de uma situação concreta, atribui significado a eles e estabelece implicações na relação entre elementos e significados, elaborando um modelo organizador para explicar a situação enfrentada. Assim, pode-se definir um modelo organizador como

o conjunto de representações que o sujeito realiza a partir de uma situação determinada, constituído pelos *elementos* que abstrai e retém como significativos entre todos os possíveis, aqueles que imagina ou infere como necessários, os *significados* e as *implicações* que lhes atribui, e as relações que estabelece entre todos eles. Os modelos organizadores do pensamento constituem aquilo que é tido por cada sujeito como a realidade, a partir da qual elabora pautas de conduta, explicações ou teorias. (SASTRE et al., 1994, p. 19 *apud* ARANTES, 2000)

Os resultados das interpretações que o sujeito realiza dos fatos ou dos objetos perceptíveis são os *elementos*, de um modelo organizador. Esses elementos são produtos de uma atividade interpretativa realizada pelo próprio sujeito sobre a realidade, que tem sua origem: a) nas abstrações dos observáveis; b) nas inferências sobre a situação com as quais se depara ou, ainda, c) na invenção de outros elementos, em função da necessidade de compreensão da situação observada (MORENO MARIMÓN et al., 1999, p.79).

A abstração²³ sempre vem seguida de interpretação. Geralmente julgamos que o processo de abstração de um elemento é simples, por realizarmos essa atividade cotidianamente sem nos determos no caminho percorrido para chegarmos à eleição de um elemento. Num primeiro momento, percebemos o objeto, ou uma situação, de maneira sincrética, isto é, indissociada do todo que o compõe. Fazemos então um processo de análise, decompondo, separando as suas propriedades. A constatação de que esse processo não é simples no adulto

²³ Abstração neste sentido não se confunde com aquela outra, objeto da crítica de Morin ao princípio de abstração integrante do paradigma da simplicidade. Abstração na teoria dos modelos organizadores é uma ação necessária à construção do conhecimento (sobre si e do mundo); um recurso da mente que é necessário para dar conta da realidade multifacetada e complexa.

foi demonstrada pelas investigações empreendidas acerca dos procedimentos utilizados pelas crianças na resolução de problemas que lhes colocam (MORENO MARIMÓN et al.,1999).

O contexto de experiência²⁴ do sujeito é fundamental na realização do processo de retenção de elementos de uma situação observada. Não são todos os elementos possíveis a respeito da situação que são eleitos; somente aqueles que têm sentido ou aos quais são atribuídos *significados* em função da própria experiência do sujeito em outros momentos. Isto também não quer dizer que o sujeito desconheça os outros elementos da situação, mas somente que estes não são considerados como representativos dela. Os elementos que não existem na realidade (produto de inferências e de invenções) têm a mesma qualidade e relevância dos considerados “reais”, pois são parte da *realidade* do sujeito. Contudo, as possibilidades de interpretação não são infinitas, pois têm que estar em sintonia com a “realidade” objetiva. A dimensão do significado dos modelos organizadores tem um caráter afetivo-cognitivo explícito, já que só se atribui significado àquilo para o que se atribui um interesse ou valor.

O processo de abstração de um elemento traz consigo a sua significação, definindo a sua função dentro do modelo organizador (MORENO MARIMÓN et al., 1999, p. 91). Serve de base, então, para a explicação das situações enfrentadas. Observe-se, porém, que

Os modelos organizadores não cumprem só a função de servir de base para a explicação de alguns fatos; servem também de ponto

²⁴ Contextos de experiência são os lugares em que é possível a produção desses sentidos e que têm relação com a história pessoal, biológica, social e cultural do sujeito.

de partida para a ação, já que esta não tem como base a realidade, mas o que cada um acredita que é a realidade; dessa forma, nossas convicções guiam nossos atos mais que os fatos objetivos, o que equivale a dizer que construímos modelos da realidade. (MORENO MARIMÓN et al., 1999, p. 91)

Como modelos de uma realidade representada, os modelos organizadores servem de explicação para ações. A “realidade” subjetiva é expressa pelos modelos organizadores, que são a base para as explicações e ações do sujeito diante dos fenômenos e dos problemas que enfrenta no cotidiano.

Tais situações podem se repetir ao longo da vida, mas o sujeito pode fazer variar os dados abstraídos e, conseqüentemente, os significados e as implicações atribuídas a eles. As *implicações* e/ou *relações* entre *significados* e *elementos* são conseqüências de um processo organizador. Elas remetem-se à função do modelo elaborado que tem potencial de explicação, ordenação e resolução da situação enfrentada pelo sujeito. Deste modo, as implicações são fonte de ações e retratam o modelo e sua complexidade, pois indicam a regularidade e a diversidade presentes no modelo de realidade elaborado pelo sujeito.

Assim, são duas diferentes perspectivas sobre as relações da Teoria dos Modelos Organizadores com o pensamento complexo. Na primeira, a formulação dessa teoria como fundamento o esforço de ampliar a análise sobre o funcionamento psicológico no processo de construção do conhecimento pelo sujeito. Esforço, aqui, refere-se a abarcar a complexidade envolvida nesse processo. Na segunda, o modelo organizador é um macroconceito no sentido dado por Morin, que se configura a partir da solidariedade entre conceitos

(elementos, significados e implicações/relações) e teorias para explicar a organização da atividade interpretativa do real.

Quando se leva em consideração o sujeito psicológico e a complexidade que envolve as decisões morais, por exemplo, o aspecto funcional dos modelos organizadores permite uma análise mais próxima dessa complexidade, que envolve a afetividade, as relações e objetos/representações socioculturais no contexto. Desta forma, é o sujeito concreto, e não um sujeito abstrato e fragmentado, que é possível investigar a partir dos modelos organizadores.

Tais modelos mudam diante das situações encontradas, rechaçando modelos e construindo outros. O processo de mudança ocorre no sujeito durante as interações que estabelece, nas quais são desencadeados processos adaptativos/criativos/organizativos da atividade psíquica que buscam incorporar a realidade objetiva à do próprio sujeito. Vale lembrar que nesta perspectiva

[...] as ações de um indivíduo são conduzidas, não por uma tentativa de adaptação à realidade objetiva, mas pelo que cada um acredita que esta é, ou seja, a sua realidade subjetiva, organizada pelos modelos que constrói a partir da realidade objetiva. Para cada um só é verdade aquilo em que acredita e só é possível aquilo que é capaz de imaginar. (MORENO MARIMÓN et al., 1999, p. 370)

Essa característica dos modelos pode ser exemplificada pelas diferentes explicações sobre um mesmo fato ou objeto. Assim, a idéia de modelo organizador oferece a possibilidade de ao mesmo tempo *observar a diversidade dos modelos de realidade e a regularidade entre os modelos de realidade*.

Um modelo dá condições à construção de outros. O conhecimento anterior construído pelo sujeito, ocasionado pela sua experiência num universo de relações, pode enriquecer o modelo posterior e possibilita o surgimento de um novo que dê conta da complexidade do objeto ou situação a ser explicada, mesmo que provisoriamente. Essa continuidade na construção de um modelo, tem um papel importante na contigüidade entre as propriedades que se apresentam entre um modelo novo e um velho.

A cada novo modelo se tem uma ampliação do que é “real” para cada pessoa. A analogia entre modelos é uma forma econômica de o sujeito se apropriar da realidade; num primeiro momento ele tende a aplicar aqueles que já são conhecidos e que apresentam algumas similaridades. Na analogia existe o reconhecimento das formas de um modelo, as suas interações com outros e suas diferenças em relação a outros.

O caráter organizativo do modelo também se refere à construção de novidades, à produção de sentidos novos para a “realidade”. No momento inicial, o sujeito se vale de analogias, isto é, assimila o objeto ou a situação através do seu repertório de modelos anteriores, comparando e reconhecendo as semelhanças e as diferenças. Mas as analogias não dão conta de novos elementos que se apresentam na realidade. Um modelo velho pode não explicar os elementos novos, como acontece com as teorias científicas. Um novo elemento é considerado anomalia dentro de uma teoria explicativa e base de um novo modelo, que deverá ser construído para explicá-lo.

As mudanças de elementos levam às mudanças nas operações e na abstração sobre eles, o que permite tornar mais complexo o modelo organizador,

quer dizer, considerando mais relações e propriedades de uma situação e dando a elas novos significados e implicações. O sujeito psicológico está imerso numa diversidade de variáveis (universo de relações) que o leva a construir modelos organizadores que integrem/excluam os aspectos envolvidos.

Na presente pesquisa a definição de sujeito psicológico a partir do paradigma da complexidade e dos modelos organizadores é suporte para se investigar o gênero no funcionamento psicológico e moral. No item seguinte faremos um quadro dos trabalhos que articulam gênero e moral a partir do referencial teórico dos Modelos Organizadores do Pensamento a fim de levantar as lacunas e as perspectivas de investigação para a definição de nossa proposta de pesquisa.

3.3 Modelos Organizadores do Pensamento: estudos sobre gênero, moral e ética

Investigações a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento iniciaram-se no campo da Física (MORENO MARIMÓN et al., 1999²⁵). No campo da moralidade os trabalhos são mais recentes (SASTRE VILARRASSA e HÉRNANDEZ MAYOR, 2003; TREVISOL, 2002; ARANTES, 2000; SASTRE VILARRASSA, MORENO MARIMÓN e PAVÓN, 1998; MORENO MARIMÓN, SASTRE VILARRASSA e TIMÓN, 1998). Estas pesquisas introduzem a metodologia e a perspectiva teórica dos modelos organizadores no estudo da moralidade humana discutindo a partir de considerações sobre o conceito de

²⁵ 1999 é a data de publicação da edição brasileira de *Conhecimento e mudança* e a original espanhola data de 1998.

moralidade e dos aspectos envolvidos na sua construção como a afetividade, os sentimentos, o conhecimento social e a cultura.

Arantes (2000) teve como objetivo investigar os estados de ânimo na elaboração de modelos organizadores em situações de conflito moral. Confrontou as estratégias de resolução dos conflitos elaboradas pelos sujeitos a partir de duas perspectivas uma deontica e outra cognitivo-afetiva em grupos de sujeitos submetidos a diferentes estados de ânimo (negativo, neutro e positivo). A autora encontrou diferenças significativas a partir dos diferentes estados emocionais. Seu estudo afirma a importância dos estados emocionais dos sujeitos e dos conteúdos dos conflitos no modo de resolver problemas.

O modo como os conhecimentos sociais são representados na resolução de situações de conflito ético e moral foi estudado por Trevisol (2002). Em seu trabalho a autora estudou a construção do conhecimento social sobre o direito das crianças a partir das respostas de sujeitos entre oito e 14 anos a uma situação problema. A investigação buscava descrever as diferenças entre as idades do conhecimento social em relação ao conteúdo da estória. A autora aponta como principais resultados a variabilidade de modelos organizadores encontrados e a idade como um fator relevante na compreensão de um conteúdo social embora não explique completamente as diferentes compreensões dos sujeitos.

Outros estudos realizados a partir do marco teórico e metodológico da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento fornecem algumas pistas sobre o papel do gênero (como uma representação coletiva e pessoal) na construção da moralidade.

Com uma investigação acerca das representações de sujeitos de diferentes idades, meninos e meninas, sobre a resolução de um conflito moral, Sastre Vilarrassa, Moreno Marimón e Pavón (1998) buscaram uma articulação entre a perspectiva genético-construtivista e a teoria dos modelos mentais, segundo a qual estruturas e conteúdos compõem-se como elementos que são organizativos para o sujeito no modo como este interpreta e age sobre a realidade.

Na pesquisa apresentada pelas autoras aplica-se um conflito em que o protagonista realiza um pequeno furto. O conteúdo da situação de conflito moral tem uma vertente interna do ponto de vista de quem cometeu o pequeno furto (os sentimentos que ela enfrenta diante do ato cometido) e, depois, do ponto de vista da ação de um(a) amigo (a) que pretende ajudar a resolver a situação. Aqui os protagonistas têm a mesma idade e sexo dos sujeitos que respondem ao instrumento.

Nas diferentes representações de gênero encontradas percebe-se uma evolução em relação às idades diferente da encontrada nas propostas por Kohlberg em estudos semelhantes (SASTRE VILARRASSA, MORENO MARIMÓN e PAVÓN, 1998), destacando-se que os sujeitos, à medida que se aumenta a idade, mostram maior preocupação pelo bem-estar do amigo do que o respeito pela moral.

As contribuições desse estudo ainda se referem aos conteúdos envolvidos como reguladores e organizadores da interpretação e da ação dos sujeitos na realidade; dizem as autoras:

[...] la vida diaria se caracteriza más por el despliegue de una cognición en acción que por la emisión de juicios de valor sobre dilemas morales planteados fuera del contexto de relaciones interpersonales que los originaron. Las personas resuelven los dilemas morales de cada día en los contextos de relación interpersonal y social en los que aquellos se originaron. Se viven como una confrontación de deseos, sentimientos y pensamientos inter e intrapersonales; se conceptualizan en zonas mentales en las que la razón convive con una sucesión de sentimientos de diverso orden (deber, mérito, dignidad, simpatía, solidaridad, amor, amistad).[...] (SASTRE VILARRASSA, MORENO MARIMÓN e PAVÓN, 1998, p. 151)

Sastre Vilarrassa e Timón (1998) estudaram as formas de articulação da justiça, do comportamento de ajuda e dos sentimentos no raciocínio ou julgamento moral a partir das diferenças de gênero. Utilizam um conflito interpessoal em que a menina beneficia um amigo (menino) renunciando a algo que é importante para si mesma, solicitando-se a valoração de diferentes orientações (a ação justa - justiça, os sentimentos - felicidade e forma de ajuda - altruísmo) em relação a cada protagonista. Neste trabalho elas procuram superar as dicotomias dos estudos da moralidade que criam expectativas sobre os comportamentos, sentimentos e representações de homens e mulheres em situações de conflito. A pesquisa acaba por identificar diferenças de gênero quando introduz, após a apresentação do conflito, além do dever, questões sobre outros domínios como os sentimentos e a ajuda.

Na amostra estudada pelas autoras foi possível identificar a importância do gênero (como produção social e educativa – nas relações) dos protagonistas na

organização dos modelos elaborados pelos participantes. Meninas e meninos elaboraram, em sua maioria, representações que se voltam mais para a atenção e cuidado na relação entre eles do que direitos e deveres. No entanto, os meninos tendem a ter uma visão sobre si mesmos como mais fortes, menos vulneráveis e mais objetivos, revelando maior facilidade em elaborar modelos a partir da perspectiva da justiça do que os referendados na felicidade e na ajuda. Já as meninas conseguem integrar diferentes domínios (sentimentos e ajuda) elaborando modelos de justiça com maior complexidade, indicando que elas têm maior flexibilidade e abertura na valoração de comportamentos.

Destaca-se também Leal (2003) que investigou as representações que meninos e meninas de diferentes idades elaboram sobre uma cena de uma série televisiva em que há um conflito entre um homem e uma mulher sobre a divisão de tarefas domésticas. Parte do fato de que há poucos estudos acerca dessas representações e, por outro lado, muito mais estudos sobre o conteúdo de mídia sobre a violência de gênero. Os resultados indicam que existem diferentes representações (modelos) ao longo das diferentes idades, já que onde os mais velhos apresentam menos responsabilidades do que os mais novos. Quanto ao gênero, eles indicam que meninas e meninos não se diferenciam em relação a esta situação de conflito doméstico, sugerindo uma homogeneização e forte interiorização dos estereótipos de gênero nessa situação.

Os estudos sobre as representações sobre situações de violência de gênero como o de Moreno Marimón, Sastre Vilarrassa e Hernández Mayor (2003) buscaram também uma descrição psicogenética dessas representações em crianças e adolescentes entre 12 e 16 anos. Este trabalho traz um enfoque

psicossociopolítico da explicitação do papel do gênero como fonte de interpretação e de ação sobre a realidade quando se refere à violência de gênero (na relação homem e mulher). Na Psicologia mencionam-se a necessidade de se investigar os mecanismos psíquicos individuais e coletivos na produção dessa violência bem como os tipos de relações que produzem e mantêm esse tipo de violência.

Nos modelos encontrados existem indícios de que, mesmo com as mudanças que se verificam nas relações entre homens e mulheres, há modelos de ação inconscientes que mantêm diferentes formas de discriminação. No estudo em questão identificam modelos sexistas nas relações entre homens e mulheres. Nas situações em que o juízo emitido é feito publicamente, tende-se a elaborar modelos mais gerais e que levam em consideração regras morais vigentes. Quando, porém, o juízo refere-se a uma situação do mundo particular, privado ou doméstico, os modelos são voltados para as necessidades e pontos de vista íntimos, aqui aparecendo, mais concretamente, a visão sexista.

Todas essas pesquisas tentam avançar teoricamente na ampliação do conceito de moral, destacando as múltiplas relações entre cognição e afetividade na elaboração das representações sobre uma dada realidade. Metodologicamente, avançam na busca de instrumentos e análises que dêem conta da complexidade envolvida na produção de significados sobre a realidade e de seu impacto sobre as ações do sujeito no cotidiano. A tentativa de articular estruturas e conteúdos na descrição do funcionamento psicológico e da ação moral ainda marca a proposta de se posicionar diante da diversidade e das regularidades.

No entanto, esses estudos não colocam o gênero como um elemento objeto central de investigação, mas como categoria que auxilia na interpretação dos resultados. Eles mencionam os contextos ou relações educativas em que o gênero é produzido e suas conseqüências sobre o modo como os sujeitos resolvem problemas interpessoais e morais. Outro aspecto a ser considerado nessas pesquisas é que os conflitos trabalhados por elas concentram-se nas relações entre homens e mulheres, não abordando o impacto do sexismo e heterossexismo nas relações entre homens e entre mulheres, que também são presentes na vida concreta das pessoas; reforçam-se desta forma modelos de gênero discriminatórios.

Como modelos que atravessam as práticas sociais cotidianas, o heterossexismo e o androcentrismo são perpetuados por meio das instituições que mantêm os valores e representações sobre o papel do homem e da mulher na sociedade – a igreja, a família, a escola são alguns exemplos.

Tais considerações afirmam a escola como um espaço de (re)produção de relações de gênero discriminatórias (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004; MORENO MARIMÓN, 1999; OLIVER e VALLS, 2004), ao mesmo tempo que ela pode ser fonte de novas representações sobre o masculino e o feminino. A fomentação deste outro propósito da educação escolar exige dela o trabalho com a diversidade em seu cotidiano, assumindo e efetivando a construção de valores éticos como tarefa e papel também da escola.

A seguir, apresentaremos o problema de pesquisa e os objetivos que se fundamentam nas cenas e discussões teóricas e metodológicas apresentadas nas páginas anteriores.

CAPÍTULO IV

PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Em Esmeraldina, cidade aquática, uma rede de canais e uma rede de ruas sobrepõe-se e entrecruza-se. Para ir de um lugar a outro, pode-se escolher entre o percurso terrestre e o de barco: e, como em Esmeraldina a linha mais curta entre dois pontos não é uma reta, mas um ziguezague que se ramifica em tortuosas variantes, os caminhos que se abrem para o transeunte não são dois, mas muitos, e aumentam ainda mais para quem alterna trajetos de barco e transbordos em terra firme. [...]

Um mapa de Esmeraldina deveria conter, assinalados com tintas de diferentes cores, todos esses trajetos, sólidos ou líquidos, patentes ou escondidos. Mas é difícil fixar no papel os caminhos das andorinhas, que cortam o ar acima dos telhados, perfazem parábolas invisíveis com as asas rígidas, desviam-se para engolir um mosquito, voltam a subir em espiral rente a um pináculo, sobranceiam todos os pontos da cidade de cada ponto de suas trilhas aéreas. (CALVINO, 1990, p. 83-84)

O delineamento de um plano de investigação deve considerar os pressupostos teóricos envolvidos na formulação do problema de pesquisa. O presente estudo teve como contribuintes de seus fundamentos o paradigma da complexidade e, por isso, valeu-se de conceitos que procuram agregar em seu interior as regularidades e diversidades acerca do objeto de pesquisa.

Junto com o paradigma da complexidade tomamos como princípio uma perspectiva crítica dos estudos de gênero. Nesse sentido o gênero foi considerado

uma variável entrelaçada por diferentes dimensões: biológica, cognitiva, afetiva e sociocultural.

É preciso considerar que a complexidade do objeto não se esgota numa pesquisa, mas nas várias pesquisas produzidas sobre ele numa perspectiva interdisciplinar. Desse modo, não se pretende dar conta da complexidade do objeto em estudo, mas apenas contribuir para a análise do conjunto de relações possíveis para a sua compreensão, a saber: das relações de gênero na escola, dos conflitos decorrentes dessa e nas formas de solucioná-los.

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento é outra fonte de contribuições para a presente pesquisa. Foi utilizada como ponto de partida na análise dos protocolos dada a sua proposta de explicitar os modelos de “realidade” construídos pelos participantes e, de certa maneira, o seu funcionamento psíquico no momento de resolverem situações de conflito. As variáveis destacadas (sexo do participante, tipo de escola e estado) são aspectos que podem indicar relações dos modelos organizadores com a cultura de gênero de determinados contextos sociais.

Como modelos de realidade os modelos organizadores dão origem a pautas de conduta para quem os elabora e eles podem orientar as ações reais. No caso dessa pesquisa ele é apresentado em formas hipotéticas – não-reais e não diretamente vivida – para os participantes, mas nos fornecem indícios das estratégias de compreensão, reflexão e solução dos conflitos éticos e morais, cujo conteúdo (pano de fundo) é as relações sociais de gênero.

Os caminhos ou métodos definidos para isso podem ser vários e escolhemos um caminho que será explicitado a seguir.

4.1. Problema de Pesquisa e Objetivos

A escolha do tema de pesquisa deve-se a nossa experiência profissional e ao quadro teórico apresentado anteriormente. É a partir da apresentação desse tema que definimos o problema e os objetivos da pesquisa.

Ao longo de nossa história profissional nos dedicamos ao estudo do desenvolvimento humano e a intervenções em instituições educativas para crianças e adolescentes. Nesses locais, os estudos acerca do desenvolvimento humano e, notadamente, da moralidade, têm fundamentado o empreendimento de trabalhos sobre a questão da diversidade no espaço educativo escolar. Este fato nos levou a tratar de temas relacionados aos direitos humanos, à cidadania e à construção de uma escola aberta às diferenças, democrática no seu funcionamento e propósito no tocante à na formação pessoal e social das crianças e adolescentes.

Um tema que se revelou como polêmico em nossa experiência de trabalho foi o do gênero e sexualidade nas relações sociais e interpessoais produzindo discriminação e violência. Também na realização de trabalhos de extensão e de pesquisa percebemos que educadores e a comunidade escolar em geral desviam seus olhares dos temas sexualidade e gênero por conta dos mitos que os envolvem. Deixa-se de lado, portanto, o papel da escola na problematização destes temas no sentido de construção de valores éticos e democráticos.

Desse modo, definimos como tema de pesquisa o papel das representações de gênero na construção da moralidade e, portanto, na maneira de os jovens resolverem conflitos interpessoais na escola. Entretanto, foi preciso

percorrer um caminho para a transformação desse objeto em problema de pesquisa.

Os estudos sobre gênero têm voltado suas preocupações sobre as relações entre homens e mulheres, como fruto da influência das teorias críticas feministas e da luta política pelo direito de igualdade da mulher em vários setores da sociedade e da ciência.

A *voz diferente* empreendida em outros trabalhos, porém, tem trazido à tona, com a participação dos homens, outras reflexões sobre as relações entre homens e mulheres, como as pesquisas contidas na coletânea organizada por Schpun (2004), que trata das masculinidades (e não do masculino e do feminino). Uma nova abordagem sobre o tema das relações de gênero tem destacado o poder nas relações entre homens e entre mulheres, não apenas entre homens e mulheres. Essas relações de poder têm sido marcadas pelo sofrimento e por formas abusivas, em sua maioria, quanto ao direito de ser nas relações entre homens e entre mulheres.

Nos estudos psicológicos clássicos sobre a moral, as explicações naturalizantes sobre o gênero fragmentam a compreensão das diferenças encontradas e reduzem o papel da dimensão sociocultural e afetiva na construção da moralidade. Com os trabalhos de Gilligan (1988; 1993), todavia, a introdução da cultura de gênero na explicação das diferenças entre homens e mulheres no que tange aos modos como resolvem problemas morais traz grandes avanços à questão, embora o binarismo ética do cuidado e ética da justiça marque uma linha divisória no gênero. Mas a autora também contribui quando destaca que o *eu*, ou as representações de si, agregam o gênero como referência – a identidade

peçoal é produzida na relação com a identidade coletiva ou cultural – configuram formas de ser e agir.

Com os novos paradigmas em ciência (SCHNITMAN, 1996) procura-se romper com as dicotomias, abstrações e reduções no campo da pesquisa. As perspectivas que elaboram críticas sobre os estudos de gênero (LOURO, 1997; SCOTT, 1995; BEBHABIB, 1987) e o paradigma da complexidade (MORIN, 2001; 2003 e 2005) auxiliam no avanço do estudo da moralidade a partir dos novos entendimentos sobre o masculino e o feminino, como produzidos numa rede de relações entre diferentes dimensões. A Teoria dos Modelos Organizadores (MORENO MARIMÓN et al., 1999), produzida no esteio dos novos paradigmas, torna-se um referencial relevante na compreensão do funcionamento psíquico do sujeito na resolução de conflitos.

Vale esclarecer que entendemos o gênero, nesta pesquisa, como um conjunto de representações referentes a crenças e valores sobre o que é ser homem e ser mulher²⁶ na sociedade e na cultura. Por isso ele tem um papel organizativo na identidade dos jovens e dessa forma no modo como solucionam conflitos interpessoais. Quando meninos atribuem às meninas um modo diferente daquele que é próprio delas pensar e sentir uma situação, estão em jogo diversas dimensões, tais como a biológica, a cognitiva, a sociocultural e a afetiva na interpretação da realidade e de si mesmo.

²⁶ Não é nosso propósito, no presente estudo, tratar de outras possibilidades de vivência do masculino e do feminino como o caso do transexual, cujo sexo biológico não corresponde à identidade sexual construída, ou do travesti, que é aquele que convive com o masculino e o feminino independentemente de seu sexo biológico (CORSÁ, 2003), ou do *intersex*, cuja genitália não tem forma definida ou é pouco identificável por conta de problemas genéticos ou que os leva a experiências que ficam entre o masculino e o feminino (PINO, 2007). Entendemos que mesmo essas diferenciações partem de referências sobre o masculino e o feminino da cultura de gênero em que vivem os sujeitos.

Uma lacuna que detectamos nos estudos sobre a moralidade e o gênero consiste na ausência de situações em que o conteúdo envolva os conflitos e preconceitos de gênero nas relações entre homens e nas relações entre mulheres²⁷. A sua maioria refere-se às diferenças de gênero e a violência de gênero demarcada na relação entre homens e mulheres (MORENO MARIMÓN, SASTRE VILARRASSA e HÉRNANDEZ, 2003; SASTRE VILARRASSA, MORENO MARIMÓN e PAVÓN, 1998; SASTRE VILARRASSA e MORENO MARIMÓN, 2003; OLIVER e VALLS, 2004; SASTRE VILARRASSA, ARANTES e GONZÁLEZ, 2007).

Com isso, o problema de pesquisa se configura no seguinte: como as representações de gênero organizam o modo como jovens resolvem conflitos interpessoais?

No presente trabalho, definimos como objetivos para o esclarecimento do problema:

- Investigar quais os modelos organizadores utilizados por jovens na resolução de um conflito interpessoal no qual se solicitam pensamentos, sentimentos e ações morais partindo das representações de gênero (nas relações entre homens e entre mulheres);

- Investigar quais as relações entre os modelos organizadores elaborados pelos jovens e as variáveis sexo e contexto regional (estado);

Os itens que seguintes destacam as marcas do caminho que foi construído para a realização desta pesquisa.

²⁷ Foi realizado um levantamento em diversas bases de dados eletrônicas (Dedalus-Sibi-USP, PsycInfo, PsycLIT, Athenas-Unesp, Web of Science, Portal Capes de Periódicos) com produções até 2006.

4.2 Participantes

Foram participantes do estudo 400 jovens (com idade entre 15 e 21 anos) dos sexos masculino e feminino. Todos eles eram estudantes de escolas públicas ou particulares, situadas em cidades (Santo André, São Bernardo do Campo e Rondonópolis) de dois estados localizados em diferentes regiões do Brasil: São Paulo, na região Sudeste e Mato Grosso, na região Centro-Oeste).

A amostra total de participantes (400 jovens) foi distribuída metade em cada estado. Dos 200 participantes de cada estado dividiu-se 100 por tipo de escola (pública e particular)²⁸ sendo que, deste grupo de 100, cinquenta são do sexo masculino e cinquenta sendo sexo feminino.

As diferenças entre os estados de São Paulo e de Mato Grosso foram consideradas como variáveis possíveis de indicar modos de vida familiar e social diversos que podem refletir a respeito da cultura de gênero no Brasil. Esta relação pode ser sugerida a partir do Índice de Desenvolvimento Juvenil²⁹ divulgado pela Unesco (WAISELFISZ et al., 2004), que demonstra diferenças entre os dois estados (Mato Grosso e São Paulo) e as regiões em que se localizam (Centro-Oeste e Sudeste, respectivamente). De maneira geral, o estado de São Paulo fica

²⁸ Fora adotada a igualdade da amostra entre escola pública e particular apenas para seu equilíbrio, mas não foi analisada.

²⁹ O Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) reflete a realidade da juventude brasileira em relação ao analfabetismo, à qualidade do ensino, à educação adequada, à educação, à mortalidade por causas internas, à mortalidade por causas violentas, à saúde, à renda familiar *per capita* e à renda do jovem brasileiro. Ele corresponde ao Índice de Desenvolvimento Humano sobre a população juvenil do Brasil servindo de parâmetros para as políticas públicas na garantia de direitos, focando, principalmente, as áreas de saúde e educação.

em 4º lugar e o de Mato Grosso em 10º lugar no *ranking* nacional de desenvolvimento juvenil.

Outra fonte indicadora de informações sobre as diferenças regionais é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que ao mencionar a concentração maior das mulheres como chefes de família (IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2006), aponta para uma reorganização da família brasileira na qual a mulher como referência da família do ponto de vista sócio-econômico teve um crescimento de 20% em dez anos – de 1996 a 2006. Sem dúvida esses dados têm impacto na cultura de gênero familiar na qual a mulher passa um papel de liderança na organização familiar, acentuando a revisão de papéis tradicionais de cuidado de filhos e tarefas domésticas como as principais na vida familiar. No estado de Mato Grosso, entre 1996 e 2006, houve um aumento do número de mulheres que são referência na família de 124 para 207 e no estado de São Paulo (região metropolitana da cidade de São Paulo) houve um aumento de 1135 para 2208 mulheres.

Os quadros 1 e 2 a seguir demonstram a distribuição de participantes segundo as variáveis destacadas para os objetivos da pesquisa:

Quadro 1. Distribuição dos participantes de São Paulo (Santo André e São Bernardo) em relação ao conteúdo do conflito, tipo de escola e sexo.

CONTEÚDO DO CONFLITO	TIPO DE ESCOLA	SEXO DO PARTICIPANTE
Personagens do sexo masculino (100)	Particular (50)	Masculino (25)
		Feminino (25)
	Pública (50)	Masculino (25)
		Feminino (25)
Personagens do sexo feminino (100)	Particular (50)	Masculino (25)
		Feminino (25)
	Pública (50)	Masculino (25)
		Feminino (25)

Quadro 2. Distribuição dos participantes de Mato Grosso (Rondonópolis) em relação ao conteúdo do conflito, tipo de escola e sexo.

CONTEÚDO DO CONFLITO	TIPO DE ESCOLA	SEXO DO PARTICIPANTE
Personagens do sexo masculino (100)	Particular (50)	Masculino (25)
		Feminino (25)
	Pública (50)	Masculino (25)
		Feminino (25)
Personagens do sexo feminino (100)	Particular (50)	Masculino (25)
		Feminino (25)
	Pública (50)	Masculino (25)
		Feminino (25)

4.3 A Construção do Instrumento de Pesquisa

Para a construção do instrumento de pesquisa recorreremos à literatura sobre juventude e violência nas escolas que retrata a violência sexual e de gênero no cotidiano escolar (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004; ABRAMOVAY e RUA, 2004) e a um levantamento prévio de conteúdos sobre as relações de gênero na escola com 20 adolescentes (10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino). Nesse levantamento, promovemos grupos focais com adolescentes sobre as diferenças de gênero no cotidiano escolar; nesses grupos investigamos quais seriam os conteúdos de gênero geradores de conflito ético e moral nas relações interpessoais.

As pesquisas no campo psicológico da moralidade trabalham tradicionalmente com dilemas morais como instrumentos de pesquisa. De acordo com Satzstein (1994 *apud* DIAS, SATLZSTEIN e MILLERY, 1999) o conflito difere do dilema moral pelo primeiro ser o embate entre um dever ou direito e um desejo não-moral e o segundo se referir ao embate entre dois direitos ou deveres morais. Essa leitura é decorrente das fontes teóricas cuja perspectiva deôntica refere-se a uma moral exclusivamente *other-regarding*, isto é, referendada nos direitos e deveres do outro.

Não concordamos com essa distinção dado o conceito de moral considerado neste trabalho que pretende ampliar a perspectiva de análise da moralidade. Do contrário, abrimos a possibilidade de um desejo, valor ou sentimento do sujeito não ser considerado moral (ARAÚJO 1999; SASTRE VILARRASSA e MORENO MARIMÓN, 2000).

Preferimos partir da definição de conflito ético e moral utilizada por Oliveira e Costa (1995) sobre conflitos, para as quais um conflito moral tem como núcleo a decisão

entre o certo e o errado, o bem e o mal, justo e o injusto, baseando-se em regras de conduta consideradas como válidas para toda e qualquer pessoa tempo ou lugar, ou relativas a uma sociedade, grupo ou pessoa; conflito de obrigações e deveres para com outras pessoas; conflito que considera além dos seus, os direitos, as necessidades e os valores de outrem (OLIVEIRA e COSTA, 1995, p. 78).

Desse modo, num conflito moral, não estão apenas em jogo direitos e deveres do outro, mas, também, as necessidades, desejos, valores do eu e/ou do outro. Tal definição de conflito também não se refere a um ou outra possibilidade de resolução, mas, sim a um leque de possibilidades de solução que podem ou não estar presentes na situação apresentada.

O instrumento de pesquisa construído a partir dessas considerações teve como tema o preconceito de gênero nas relações entre meninos e nas relações entre meninas na escola.

Elaboramos uma história que se ambienta no espaço escolar em que o suposto comportamento masculinizado (de uma menina) e/ou efeminado (de um menino) leva a sua exclusão do convívio social entre os demais alunos e alunas. As quatro questões que seguem a história abordam os pensamentos, sentimentos e ações de duas personagens: uma personagem que sofre o preconceito; e outra que sofre um conflito ético e moral diante do preconceito.

Após algumas mudanças na ordem, clareza das questões e no texto da história, chegou-se ao seguinte instrumento:

HISTÓRIA DE CARLOS E JOÃO

No início do ano Carlos mudou de cidade e de escola. Sempre teve muitos amigos e não demorou muito em fazer amizade com alguns meninos da escola.

Carlos conheceu também, em sua sala, João, com quem passou a fazer alguns dos trabalhos de classe e conversar sobre músicas e cinema.

Em um determinado fim de semana Carlos convidou João e outros amigos da turma para assistirem a um filme novo e, para sua surpresa, os demais amigos disseram que não iriam porque não se “misturavam” com João. Achavam que ele era gay, pelo jeito efeminado com que andava e falava, e Carlos teria que escolher entre convidar João ou seus amigos.

- a) O que sentiu e pensou Carlos diante dessa situação? Explique o porquê.
- b) O que Carlos deveria fazer nessa situação? Explique o porquê.

Carlos decidiu contar o ocorrido para João.

- c) O que sentiu e pensou João diante dessa situação? Explique o porquê.
- d) O que João deveria fazer nessa situação? Explique o porquê.

HISTÓRIA DE LARA E DENISE

No início do ano Denise mudou de cidade e de escola. Sempre teve muitas amigas e não demorou muito em fazer amizade com algumas meninas da escola.

Denise conheceu também, em sua sala, Lara, com quem passou a fazer alguns dos trabalhos de classe e conversar sobre músicas e cinema.

Em um determinado fim de semana Denise convidou Lara e outras amigas da turma para assistirem a um filme novo e, para sua surpresa, as demais amigas disseram que não iriam porque não se “misturavam” com Lara. Achavam que ela era lésbica, pelo jeito masculinizado com que andava e falava, e Denise teria que escolher entre convidar Lara ou suas amigas.

- a) O que sentiu e pensou Denise diante dessa situação? Explique o porquê.
- b) O que Denise deveria fazer nessa situação? Explique o porquê.

Denise decidiu contar o ocorrido para Lara.

- c) O que sentiu e pensou Lara diante dessa situação? Explique o porquê.
- d) O que Lara deveria fazer nessa situação? Explique o porquê.

4.4 Procedimentos para Coleta de Informações

Para iniciar a efetivação da coleta de informações entramos em contato com escolas públicas e particulares localizadas nas cidades de Santo André (São Paulo), São Bernardo do Campo (São Paulo) e Rondonópolis (Mato Grosso). Após o esclarecimento e concordância dos responsáveis pelas unidades escolares, iniciamos a coleta de informações³⁰.

Nas escolas, nos apresentamos como pesquisador e estudante de pós-graduação. Nesse mesmo momento explicitamos que gostaríamos de saber como jovens resolvem conflitos interpessoais sobre as diferenças de gênero na escola. Foi esclarecido também que a participação na pesquisa era opcional.

Em cada uma das escolas aplicamos coletivamente o instrumento nas salas de aula do Ensino Médio. Solicitamos aos alunos e às alunas que se distribuíssem na sala, meninos de um lado e meninas de outro, para facilitar a distribuição do instrumento. Procedemos de modo que, em uma sala, fossem aplicadas histórias do mesmo sexo dos participantes e, em outra, com personagens de sexo diferente dos participantes.

A história e cada uma das questões eram dispostas em folhas separadas e entregues em bloco para cada um dos participantes da sala. No final de cada página era solicitado o preenchimento de outras informações: iniciais do nome (para não identificação); idade; sexo; tipo de escola; estado.

Depois de distribuídos os blocos com a história e as questões, instruímos os participantes a ler a história e responder, por escrito, a uma pergunta de cada

³⁰ A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp- Campus de Assis (processo n 1767/2005 e registro 024/2005), sendo aprovada em seus procedimentos.

vez: só poderiam responder à próxima questão se tivessem feito o mesmo com a anterior. Salientávamos que eles respondessem considerando o que esperavam em função do sexo do personagem da história; dessa maneira, pretendíamos garantir que as respostas se dessem a partir da perspectiva do gênero da personagem.

4.5 Procedimentos para Análise das Informações

Para a apresentação da análise das informações coletadas e dos resultados partimos das discussões produzidas até então sobre as pesquisas baseadas na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e as questões relacionadas ao objetivo deste trabalho.

A análise foi orientada pela definição de modelo organizador, destacando seus componentes: os elementos abstraídos e retidos como significativos; os significados atribuídos aos elementos e as implicações e/ou relações entre elementos e significados. A análise dos protocolos, buscando os modelos organizadores, permite a identificação das regularidades e das diversidades na maneira de resolver os conflitos interpessoais de gênero propostos na história apresentada. Pudemos, desse modo, contemplar na análise as exceções e as respostas que caracterizam a maioria dos participantes. (ARANTES, SASTRE VILARASSA e GONZÁLEZ, 2007)

Com os protocolos em mãos, realizamos uma leitura cuidadosa das respostas de todos os participantes e excluímos aquelas nas quais não era possível o trabalho de análise, seja pelos participantes não terem respondido às

questões, terem dado respostas com conteúdos alheios ao solicitado nas perguntas, ou pela escrita ilegível.

Partindo da definição do que é um modelo organizador, após essa primeira leitura efetuamos uma análise prévia de possíveis modelos em cada questão. Para as questões “c” e “d”, referentes à personagem que sofre a exclusão, nas histórias de ambos os sexos, existia pouca variabilidade de respostas, além de muitos participantes não terem respondido a uma e/ou outra, tornando impossível a análise da personagem quanto a essas duas respostas. Entretanto, foi por considerarmos que a questão de pesquisa poderia ser respondida pelas questões “a” e “b” que optamos por priorizar a análise dessas, que referem-se a personagem que enfrenta o conflito ético e moral.

Ainda durante essa leitura e análise prévia, percebemos que a análise por pergunta para a elaboração dos modelos organizadores era dificultada pela inevitável conexão entre as questões. Na pergunta “a” eram solicitados os pensamentos e sentimentos da personagem e, na “b”, as ações diante da situação enfrentada; as respostas dos participantes integravam, contudo, as duas questões (“a” e “b”), organizando sentimentos e pensamentos com ações. Em muitos protocolos as ações já eram abstraídas na questão sobre pensamentos e sentimentos, evocando a necessidade de agir e de justificar essas ações a partir dos sentimentos e pensamentos abstraídos.

A complexidade, ou o número de relações entre elementos e significados nas repostas, levou-nos a proceder, para extração dos modelos, à análise conjunta das duas questões mencionadas, o que nos permitiu visualizar a dinâmica da organização das respostas dos participantes na situação de conflito

apresentada (ARANTES, SASTRE VILARASSA e GONZÁLEZ, 2007). Desse modo, a descrição dos modelos organizadores elaborados pelos participantes sobre a personagem pôde ser realizada com maior cuidado.

Cabe esclarecer, ainda, que o trabalho de pesquisa a partir da perspectiva dos modelos organizadores, por ser ainda recente, exige o detalhamento dos procedimentos e condições para a extração dos mesmos. Outras pesquisas (TREVISOL, 2002; LEMOS-DE-SOUZA, 2003) apontam essa necessidade e apresentam caminhos semelhantes para o tratamento das informações até a extração dos modelos.

Durante a leitura e releitura dos protocolos, procuramos descobrir como os participantes organizaram os conteúdos para a construção das respostas. Desta forma, os modelos organizadores não foram definidos previamente, mas sim a partir das respostas dos participantes. Para extrair os modelos dos protocolos de respostas às questões definimos o seguinte caminho (LEMOS-DE-SOUZA, 2003):

- Levantamento dos elementos abstraídos e retidos como significativos;
- Levantamento dos significados atribuídos aos elementos;
- Levantamento das implicações e/ou relações entre elementos e significados.

Em seguida passamos a:

- Identificar e descrever os modelos organizadores;
- Identificar e descrever os submodelos referentes aos modelos organizadores extraídos;
- Identificar categorias de análise dos modelos;

A análise dos dados foi orientada pelo conteúdo do conflito (relações entre personagens masculinas e relações entre personagens femininos) e as suas relações entre as variáveis sexo (dos participantes) e regionalidade (estado). Assim, o levantamento da frequência de modelos sobre as personagens do sexo masculino e as do sexo feminino orientou a análise de possíveis relações entre as variáveis apresentadas. A partir dessa análise e discussão das categorias e modelos foram realizadas as considerações finais, com base na literatura levantada sobre ética, valores, cultura de gênero e juventude.

Em resumo, a análise foi realizada da seguinte maneira:

- 1) Extrair os modelos organizadores de todos os participantes, baseando-se nas etapas descritas anteriormente;
- 2) Definir os submodelos presentes nos modelos organizadores aplicados pelos participantes;
- 3) Levantar a frequência de modelos e submodelos em relação ao sexo da personagem da história;
- 4) Levantar a frequência dos modelos organizadores em relação ao sexo da personagem da história, considerando as variáveis sexo do participante e estado;
- 5) Definir categorias de modelos a partir dos modelos organizadores elaborados pelos participantes em relação ao sexo da personagem da história, levando em conta as variáveis: sexo do participante, tipo de escola e estado;
- 6) Proceder à análise e discussão das categorias e modelos, bem como elaborar as considerações finais a partir da literatura levantada que trata de ética, valores, cultura de gênero e juventude.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 Apresentação dos Modelos

Em Ercília, para estabelecer as ligações que orientam a vida na cidade, os habitantes estendem fios entre as arestas das casas, brancos ou pretos ou cinza ou preto-e-brancos, de acordo com as relações de parentesco, troca, autoridade, representação. Quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, os habitantes vão embora: as casas são desmontadas; restam apenas os fios e os sustentáculos dos fios. [...]

Desse modo, viajando-se no território de Ercília, depara-se com as ruínas de cidades abandonadas, sem as muralhas que não duram, sem os ossos dos mortos que rolam com o vento: teias de aranha de relações intrincadas à procura de uma forma. (CALVINO, 1990, p. 72.)

O objetivo da pesquisa foi investigar o papel do gênero (enquanto um conjunto de representações sobre o que é ser homem e ser mulher na sociedade e cultura) no modo como jovens resolvem conflitos interpessoais. Desse modo, buscou-se com as histórias e questões que os participantes organizem a situação apresentada construindo modelos para sua resolução.

A seguir, para explicitar o modo como extraímos os modelos organizadores dos protocolos de respostas dos participantes, apresentaremos os elementos abstraídos e retidos como significativos pelos participantes. Como uma outra etapa os significados atribuídos a esses elementos e, por fim, as implicações e/ou relações entre elementos e significados que definindo os modelos organizadores.

É importante salientar que o modo como foi realizado o processo de extração dos modelos não obedece a uma lógica linear.

Apresentamos os quadros sobre elementos e significados a partir da análise das questões a) *O que Carlos/Denise pensou e sentiu? Explique porque* e b) *O que Carlos/Denise deveria fazer? Explique porque*.

Como o sexo das personagens muda de acordo com grupo de participantes, criamos as siglas C/D (Carlos/Denise) e J/L (João/Lara) para nos referirmos às personagens já que só há, nas histórias, a mudança dos nomes e sexo.

O processo de abstração de elementos refere-se a percepções e representações a partir da realidade considerada, no caso a situação apresentada e as questões sobre ela. Os elementos abstraídos nem sempre estão presentes na situação e nem nas questões, são um processo de elaboração criativa do sujeito, com base em suas experiências cognitivas e afetivas com o universo simbólico e cultural do qual o conteúdo da história se remete.

A descrição que se segue aborda o núcleo central de elementos e significados dos modelos organizadores. Dada à grande quantidade de protocolos e variabilidade de respostas que, muitas vezes, levam os participantes a distanciarem-se das questões e do tema proposto, optou-se por destacar os elementos e significados mais presentes, organizando-se em núcleo central de elementos e significados. Os modelos extraídos baseiam-se nesse núcleo central e serão apresentados posteriormente.

Quadro 3. Núcleo central de elementos

<i>Elementos abstraídos e retidos como significativos</i>
• Sentimentos de C/D
• Pensamentos de C/D
• Papel de C/D
• Preconceito do grupo de amigos(as)
• Comportamento de J/L
• Sexualidade de C/D
• Sentimentos de J/L
• Amizade de J/L

De acordo com a definição de modelo organizador, a atribuição de significados é que permite a abstração dos elementos. Assim, os elementos têm origem nas experiências afetivas e cognitivas dos sujeitos explicitando o modo como se apropriam e representam o universo cultural e simbólico no qual vivem. Os significados podem ser vários para um único elemento. Na presente pesquisa, encontrou-se uma diversidade de significados principalmente em relação aos sentimentos e ao papel de Carlos/Denise diante da história apresentada. O pensar, o sentir e o agir diante de situações de conflito (mesmo hipotético) remeteram os participantes à complexidade dessa relação. As relações entre elementos e significados acabam por definir os modelos organizadores, que diferem em complexidade pela quantidade de relações estabelecidas e a organização dos conteúdos no seu interior.

Quadro 4. Núcleo central de elementos e significados

<i>Elementos abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos elementos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos de C/D 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Triste por ter que escolher entre duas amigas; ➤ Tristeza; surpresa diante do ato de preconceito; ➤ Medo com a possibilidade de ser discriminado(a) como J/L; ➤ Incerteza sobre a sexualidade de J/L; ➤ Vergonha; medo de ser rotulado(a) de gay/lésbica; ➤ Angústia pela escolha poder causar a mágoa de J/L e ser discriminado(a) pelo grupo; ➤ Constrangido(a); medo de perder a amizade de J/L; ➤ Decepcionado(a); triste; ódio; pena; surpreso(a) pelo ato de preconceito de seus(suas) amigos(as).
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamentos de C/D 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dúvida e indecisão sobre a escolha; ➤ Cancelar o encontro para proteger J/L;
<ul style="list-style-type: none"> • Papel de C/D 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ponderar; refletir; para escolher pelas afinidades; ➤ Conversar com o grupo de amigos(as) para aceitarem J/L; para não magoar e excluir ninguém; ➤ Convidar o grupo de amigos(as) por ter afinidade; ➤ Ser sincero com J/L sobre sua decisão; ➤ Desmarcar o encontro com todos para não constranger e magoar nenhum dos amigos(as); ➤ Conversar com o grupo e convidar J/L para romper com o preconceito; ➤ Mediar; procurar manter as amigas e incluir J/L no grupo. ➤ Convida só o grupo de amigos(as) para não ser excluído(a); para não se tornar gay/lésbica; ➤ Não decide o que fazer; ➤ Ser bom(a) amigo(a) demonstrando não ter preconceito; ➤ Cancelar o encontro para proteger J/L de ser excluído; ➤ Ignorar e romper com a amizade do grupo; ➤ Cancelar o encontro para não se decepcionar.
<ul style="list-style-type: none"> • Preconceito do grupo de amigos(as) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Errado; ➤ Condenável causa desconforto; ➤ Exclui; discrimina; ➤ Egoísta.
<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento de J/L 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Deve ser respeitado; ➤ Não informa sobre sua sexualidade; ➤ Pode rotular C/D como gay/lésbica.
<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidade de C/D 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ É colocada em questão para os outros e para si mesmo(a).
<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos de J/L 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exclusão; isolamento.
<ul style="list-style-type: none"> • Amizade de J/L 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Boa; sincera; deve ser valorizada e respeitada.

A seguir, são apresentados os modelos e submodelos extraídos a partir da análise das questões a) *O que Carlos/Denise pensou e sentiu? Explique porque* e b) *O que Carlos/Denise deveria fazer? Explique porque*.

A descrição dos modelos só é possível com as implicações e/ou relações entre elementos e significados. Portanto, apresento os modelos com todos os seus componentes. O que diferencia os modelos identificados abaixo são conteúdos destacados pelos participantes como geradores de conflito para a personagem e que, a partir dos quais, abstraíram os sentimentos, pensamentos e ações necessárias para sua resolução ou não. Ainda foi necessária a construção de submodelos dada a diversidade de significados e de implicações e/ou relações entre significados e elementos nos modelos organizadores elaborados pelos participantes.

A descrição dos modelos e submodelos em 1, 2, 3, 4 e 5 não conferem a eles ordem de nenhuma natureza e nem classificação por nível de complexidade ou simplicidade etc. os números e letras são apenas para diferenciá-los. Vale mencionar ainda, que, num mesmo submodelo, nem todos os elementos e significados são comuns a todas as respostas dos participantes.

Modelo 1

O que configura o modelo 1 é os participantes organizarem suas representações sobre a situação apresentada a partir do conflito de C/D em ter que escolher entre duas amigas. Encontrou-se uma variação de implicações

entre os elementos abstraídos e os significados atribuídos o que nos levou destacar quatro submodelos.

MODELO 1	1a	1b	1c	1d	TOTAL
n=participantes	67	22	17	9	115

Submodelo 1a

Os participantes que aplicaram o submodelo 1a na situação abstraíram a possibilidade de perda de uma das amigadas como pensamento de C/D e decorrente desse, sentimentos negativos como a pressão e a dúvida em ter que escolher entre duas amigadas. As implicações entre esses elementos diferenciam esse submodelo dos seguintes, pelos participantes considerarem que o papel de C/D deve ser o de conciliador entre ambas as partes, buscando através da conversa aproximar a todos.

Vejamos alguns exemplos:

Sigla/Iniciais: M66 idade: 17 Sexo: Masc. Escola: Pa. Estado: SP. Mesmo sexo.

A – Carlos sentiu encurralado, pois ambos eram seus amigos, porem ele poderia conversar com os outros e mostrar que João é um cara legal mesmo ele sendo gay.

B – Mostraria para as outras que o João é um cara legal.

Sigla/Iniciais: F49 idade: 17 Sexo: Fem. Escola: Pa. Estado: SP. Sexo diferente.

A – Dividido, pois queria a amizade de todos e por “forçarem” ele a fazer tal escolha, não sabia mais o que fazer, quem escolher. Mas deve ter pensando que

se escolhesse João seus amigos achariam que também é gay e se fosse escolher os amigos, perderia uma amizade importante, e se sentiria ridículo por tal pensamento de não escolher João.

B – Deveria escolher João, porque uns amigos que fazem este tipo de "proposta" não seriam bons amigos. Mas se for pensar por um outro lado ele deveria conversar com os amigos e tentar dar um jeito nessa situação.

Submodelo 1b

As implicações entre elementos e significados neste submodelo levou aos participantes a considerar o cancelamento do encontro para adiar a decisão. Os participantes abstraíram como elemento a possibilidade de C/D perder uma das amizades se escolher um(a) ou outro(a). Essa condição de escolha leva a abstração de outros elementos como sentimentos negativos tais como constrangimento e mal-estar pela escolha levando a ação de C/D a cancelar o encontro.

Vejamos alguns exemplos:

Sigla/Iniciais: M46 idade: 18 Sexo: Masc. Escola: Pub. Estado: SP. Mesmo Sexo.

A – Deve ter se sentido constrangido com a situação, sem saber muito o que pensar e fazer já que são todos seus amigos.

B – Deveria adiar o programa para não ter que escolher entre um e outro.

Sigla/Iniciais: F307 idade: 17 Sexo: Fem.. Escola: Pub. Estado: MT. Mesmo sexo.

A – Ela se sentiu mal porque todos eram suas amigas e principalmente Lara, porque era na sala de aula que ela passava a maior parte do tempo, fazendo tarefa e tudo mais.

B – Ela deveria desmarcar e dizer que não ia dar para sair com ninguém.

Submodelo 1 c

Os elementos abstraídos nesse submodelo são os sentimentos negativos de C/D tais como tristeza e, também, em algumas respostas, foram encontrados sentimentos do grupo e/ou do amigo(a) tais como a mágoa, caso não fosse escolhido. Figura também entre os elementos pensamentos sobre a dificuldade e confusão diante das conseqüências sobre a escolha. Como implicações deste submodelo temos a decisão de C/D por aquele(a) com o(a) qual tem maior afinidade.

Vejamos alguns exemplos:

Sigla/Iniciais: M340 idade: 15 Sexo: Masc. Escola: Pub. Estado: MT. Mesmo sexo.

A – Ele ficou confuso e sentiu tristeza, porque deveria escolher entre o João e os outros amigos ao invés de todos irem assistir o filme.

B - Ele deveria escolher o que ficaria melhor para ele, quem ele tem mais afinidade, para não se arrepender mais tarde.

Sigla/Iniciais: F98 idade: 16 Sexo: Fem. Escola: Pa. Estado: SP. Mesmo sexo.

A – Se sentiu muito confusa tendo que escolher entre pessoas que ela particularmente se relaciona. E pensou também como seria difícil ter que escolher, pois assim um dos lados ficaria magoado com ela.

B – Teria que escolher a pessoa que ela mais tem afinidades, pois só assim ela conseguiria ver os lados positivos e negativos de cada amiga.

Submodelo 1d

Os participantes destacaram sentimentos negativos tais como o estranhamento e/ou incômodo de C/D diante da situação de escolha entre duas amizades. Os pensamentos voltam-se para a dúvida e confusão sobre a escolha. As implicações entre elementos e significados referem-se a C/D isentar-se da escolha, convidando a todos, deixando para os outros(as) a opção de ir ou não ao encontro.

Vejamos alguns exemplos:

Sigla/Iniciais: M497 idade: 17 Sexo: Masc. Escola: Pa. Estado: MT. Mesmo sexo.

A – Ficou com dúvidas, não sabia se convidava João e perdia seus amigos ou se convidava os amigos e perdia a amizade de João.

B – Deveria convidar a todos e quem quisesse que fosse, não ficar fazendo vontades dos outros já que ele era amigo tanto de João quanto dos outros garotos.

Sigla/Iniciais: F111 idade: 17 Sexo: Fem. Escola: Pub. Estado: SP. Mesmo Sexo.

A – Ela deve ter se sentido estranha, afinal todas eram suas amigas e é difícil escolher entre elas. Acho que Denise deveria continuar com o convite para todas e, quem quiser ir vá. Quem não quiser azar. Afinal se elas fossem, seria pela Denise. Isso demonstra que elas não são tão amigas assim.

B – Deveria dizer que estava convidando todas as suas amigas e que Lara era sua amiga também. Se as outras fossem mesmo amigas de Denise, não iriam se importar com a presença de Lara iriam curtir junto com Denise e pronto!

Modelo 2

No modelo 2 os participantes construíram suas respostas em torno do comportamento de J/L como um direito que deve ser respeitado e, como implicação, a mediação para romper com o preconceito. Não foram encontradas nesse modelo outras variações que permitissem destacar submodelos.

Os participantes abstraíram como elemento o comportamento de J/L como devendo ser respeitado. Os sentimentos de C/D referiam-se a tristeza e surpresa dessas personagens diante do preconceito. O papel de C/D foi o de convidar J/L e de conversar com o grupos de amigos(as) para mudar a situação. Alguns participantes também relataram que o comportamento de J/L não informa sobre a sexualidade deste(a).

MODELO 2	TOTAL
n=participantes	102

Vejamos alguns exemplos:

Sigla/Iniciais: F380 idade: 18 Sexo: Fem.. Escola: Pub. Estado: MT. Sexo diferente.

A – Carlos se espantou com a atitude dos demais colegas eles foram, extremamente preconceituosos, pois fizeram um pré-conceito, ou seja, um julgamento antecipado de João, sem conhecê-lo, isso é errado, não se deve julgar um livro pela capa!

B – Ele deveria apresentar o João para os demais amigos, pois nem sempre as coisas são o que demonstram ser, quem sabe João e os amigos de Carlos virassem bons amigos.

Sigla/Iniciais: M358 idade: 18 Sexo: Masc. Escola: Pub. Estado: MT. Sexo diferente.

A – Denise se sentiu surpreendida diante de tal discriminação, porque a menina gosta de se vestir dessa maneira e também falando e obtendo modos masculinos. Denise pensou em explicar o porquê disso e tentar tirar essas discriminações.

B – Deveria conversar com todas as meninas para tentar tirar os preconceitos, de um gosto diferente de uma colega.

Modelo 3

O que configura o modelo 3 é o fato dos participantes organizarem suas respostas a partir das conseqüências do comportamento de J/L sobre a vida social e a identidade de C/D (como exclusão e sua sexualidade). Diferentes submodelos foram encontrados (3a, 3b e 3c) nos quais pudemos visualizar diferentes implicações e/ou relações entre os elementos e significados envolvidos na resolução do conflito.

MODELO 3	3a	3b	3c	TOTAL
n=participantes	48	14	12	74

Submodelo 3 a

Os participantes que aplicaram o submodelo 3a abstraíram o comportamento de J/L e o atribuíram a possibilidade de rotular C/D como gay/lésbica, embora deva também ser respeitado. Por isso os sentimentos destacados referem-se ao medo e a incerteza sobre a sexualidade de J/L. As implicações entre elementos e significados voltam-se para que C/D inclua J/L no

grupo mesmo diante da possibilidade de sofrer preconceito pela sexualidade de J/L.

Vejamos alguns exemplos:

Sigla/Iniciais: M88 idade: 16 Sexo: Masc. Escola: Pa. Estado: SP. Mesmo sexo.

A – Carlos sentiu-se dividido diante da situação apresentada, pois, ao mesmo tempo que ele queria sair para assistir um filme com João e os outros amigos não queriam. Portanto se ele saísse com João ele iria sofrer preconceitos dos seus outros amigos e se saísse com os amigos poderia perder a amizade de João.

B – Carlos poderia conversar com seus amigos explicando que João é uma boa pessoa.

Sigla/Iniciais: M42 idade: 17 Sexo: Masc. Escola: Pub. Estado: SP. Mesmo Sexo.

A – Sentiu-se meio que perdido ficou indeciso se convidaria João ou os amigos. Por que ele não queria ficar mal falado na escola nova, pois era aluno novo e ninguém o conhecia direito e não queria ser chamado de gay também.

B – Deveria chamar seu amigo João porque as outras pessoas falando que era gay sendo que verdade ou não isso não mudaria seu jeito.

Submodelo 3b

Os participantes que elaboraram o submodelo 3b abstraíram elementos como o preconceito do grupo, considerado errado e condenável, e pensamentos de C/D relacionados à dúvida sobre a sua escolha que pode implicar dele(a) ser rotulado(a) de gay/lésbica. Os sentimentos decorrentes dessa possibilidade são a angústia pela escolha poder causar a mágoa de J/L e vergonha sobre ser considerado(a) gay/lésbica. Os sentimentos de J/L de exclusão e isolamento também foram abstraídos como significativos por alguns participantes. As

implicações entre elementos e significados remetem-se a inibição da resolução da situação por C/D não saber o que fazer.

Vejamos alguns exemplos:

Sigla/Iniciais: M82 idade: 17 Sexo: Masc. Escola: Pa. Estado: SP. Mesmo sexo.

A – Carlos devia estar em uma tremenda indecisão. Devia estar se sentido mal, pois saber que muitos amigos seus não iriam por achar que João era gay. Essa era sua decisão andar normalmente com vários amigos, ou sofrer o preconceito por andar com João.

B – É difícil dizer, pois se escolhesse andar com João com certeza riria sofrer preconceitos de muitas pessoas. Se ele gostasse de verdade do seu amigo, é claro que deveria andar com ele, não ligando para possíveis piadinhas e brincadeiras.

Sigla/Iniciais: F419 idade: 16 Sexo: Fem. Escola: Pa. Estado: MT. Mesmo sexo.

A – Ficou confusa e pensou no preconceito que Lara sofria todos os dias.. Denise ficou com medo na hora da escolha porque se ela escolhesse suas amigas, ela também poderia sofrer deste preconceito, mas se ela escolhesse as colegas ela estava participando no ato de exclusão.

B – Denise deveria chamar todas e se suas amigas não aparecerem tudo bem, porque o que importa é que ela foi honesta.

Submodelo 3c

No submodelo 3c foram abstraídos o comportamento de J/L como potencial rotulador de C/D como lésbica e os sentimentos em C/D de vergonha, medo pela discriminação que pode sofrer e, em alguns, mal-estar diante da situação. Além disso, a sexualidade de C/D é um elemento abstraído como algo que pode ser colocada em questão por si mesmo e pelos amigos(as). Como implicações temos

nesse modelo que C/D convida o grupo de amigos(as) para não ser excluído e/ou se tornar gay/lésbica.

Vejamos alguns exemplos:

Sigla/Iniciais: M492 idade: 15 Sexo: Masc. Escola: Pa. Estado: MT. Mesmo sexo.

A – Ele se sentiu mal diante da situação porque seus amigos não se enturmavam com gays.

B – Deveria chamar o resto da turma, pois não queria ser excluído.

Sigla/Iniciais: F69 idade: 18 Sexo: Fem. Escola: Pub. Estado: SP. Mesmo Sexo.

A – Pensou que se ela se misturasse com Lara, poderia também se tornar lésbica e isso ela não queria.

B – Se distanciar de Lara porque o medo dela é que também se tornasse lésbica.

Modelo 4

O que configura o modelo 4 é os participantes terem construído suas respostas em torno da necessidade de C/D proteger e defender J/L pela amizade. Nos submodelos (4a e 4b) temos diferentes implicações e/ou relações entre os elementos e significados envolvidos na resolução do conflito.

MODELO 4	4a	4b	TOTAL
n=participantes	48	33	81

Submodelo 4 a

No submodelo 4a os participantes abstraíram o comportamento de J/L como devendo ser respeitado e, ainda, que não informa sobre a sexualidade dele(a). Das conseqüências da decisão de C/D foram abstraídos sentimentos

destacados são negativos, tais como: de confusão, de desconforto, de tristeza, de medo e de culpa sobre ter que escolher. Outros elementos considerados é o preconceito significado como errado e a amizade de J/L que merece respeito e ser valorizada. Assim as implicações levam a definir a ação de C/D de ser um bom amigo e demonstrar não ter preconceito convidando J/L.

Vejamos alguns exemplos:

Sigla/Iniciais: F12 idade: 17 Sexo: Fem. Escola: Pub. Estado: SP. Sexo diferente.

A – Nesta situação, um homem fica confuso pois é um amigo dele, este colega com quem fez amizade na sala de aula. Dependendo da cabeça do Carlos se ele não for machista ele vai convidar o João e deixar os amigos de lado, mas se ele for é lógico que vai preferir os colegas da escola.

B – Carlos deveria convidar o João sem pensar no que iriam falar dele. Afinal de contas ele é ou não amigo do João.

Sigla/Iniciais: M68 idade: 16 Sexo: Masc. Escola: Pa. Estado: SP. Mesmo sexo.

A – Ele deve ter ficado se sentindo muito triste e dividido pois ele tinha a decisão em mãos de passar o resto do ano com apenas um amigo ou com vários. Mas neste caso eu ficaria com quem eu me sentisse melhor que no caso seria o João pois ele foi o meu primeiro amigo da escola no caso o que teve coragem de me acolher então eu escolheria o João.

B – Carlos deveria convidar João para assistir ao filme pois ele foi a única pessoa que o acolheu quando entrou na escola nova, seria um futuro grande amigo verdadeiro.

Submodelo 4b

Os participantes que elaboraram o submodelo 4b abstraíram sentimentos negativos de C/D tais como: confusão, mal-estar, constrangimento e medo de perder a amizade de J/L se o discriminar. Outros elementos abstraídos são comportamento de J/L, que não é fonte de informação sobre a sexualidade dele(a), e a amizade de J/L que deve ser respeitada diante do preconceito do grupo de amigos(as), considerado errado. Alguns participantes atribuíram a C/D pensamentos sobre cancelar o encontro. As implicações no submodelo 4b são construídas pelos participantes destacando o papel de C/D de proteger J/L tentando convencer o grupo de aceitá-lo(a).

Vejamos alguns exemplos:

Sigla/Iniciais: F37 idade: 17 Sexo: Fem. Escola: Pa. Estado: SP. Sexo diferente.

A – Carlos se sentiu constrangido e ao mesmo tempo confuso, pois tinha medo de convidar o João e também ser zoado pelos amigos e também sentia mal por não convidar o João que era uma pessoa legal.

B – Carlos deveria cancelar o filme assim evitaria uma situação constrangedora para João. Assim, tentaria enturmar João na turma, mostrando para todos que ele é um cara legal.

Sigla/Iniciais: F117 idade: 18 Sexo: Fem. Escola: Pub. Estado: SP. Mesmo Sexo.

A - Provavelmente Denise pensou em cancelar o programa primeiro porque sentiu medo de perde as amigas e receio do preconceito contra Lara.

B – Deve cancelar o programa e explicar às amigas o mal entendido pois mesmo que Lara for lésbica deve aceitar o jeito dela de ser e a respeitar.

Modelo 5

No modelo 5 os participantes elaboraram suas respostas a partir do sentimento de rejeição/decepção pelo ato de preconceito do grupo de amigos(as). Tais sentimentos produziram formas de enfrentamento da situação de conflito desde a necessidade de conversar para remediar a situação, até ignorar o grupo de amigos(as) preconceituosos. Dessa maneira, nos dois submodelos encontrados (5a e 5b) temos diferentes implicações e/ou relações entre os elementos e significados envolvidos na resolução do conflito.

MODELO 5	5a	5b	TOTAL
n=participantes	25	3	28

Submodelo 5 a

No submodelo 5a os participantes abstraíram como significativos sentimentos tais como de decepção, tristeza, confusão, mal-estar e surpresa pelo preconceito do grupo de amigos(as). Sobre este preconceito também destacaram como errado, condenável e, em algumas respostas, como um comportamento egoísta. O comportamento de J/L merece respeito. As implicações referem-se a C/D conversar com todos e convencer do erro do preconceito.

Vejamos alguns exemplos:

Sigla/Iniciais: M337 idade: 16 Sexo: Masc. Escola: Pub. Estado: MT. Mesmo sexo.

A – Ele pensou que os seus amigos eram muito preconceituosos, e sentiu uma dor no coração pelos seus amigos serem assim.

B – Conversar com seus amigos e explicar para os seus amigos que o jeito de João não é uma escolha dele é da natureza e ele não podia fazer nada para mudar.

Sigla/Iniciais: F323 idade: 18 Sexo: Fem.. Escola: Pub. Estado: MT. Mesmo sexo.

A – Ela se sentiu muito confusa, triste, sem saber o que dizer do comportamento das amigas, totalmente sem ação. Porque Denise apenas queria se divertir sem preconceito, diferente das suas amigas.

B – Deveria sair com sua amiga Lara e demonstrar que não tem preconceito. Porque no mundo deveríamos aplicar um pouco de amizade mesmo não sendo igual.

Submodelo 5b

No submodelo 5b foram abstraídos sentimentos negativos de C/D tais como: de decepção, tristeza e surpresa pelo ato de preconceito. O preconceito foi significado de diferentes maneiras, nem sempre ao mesmo tempo: absurdo, errado e condenável. As implicações entre elementos e significados levam a C/D ignorar e/ou romper com a amizade com o grupo de amigos(as).

Vejamos alguns exemplos:

Sigla/Iniciais: F412 idade: 16 Sexo: Fem. Escola: Pa. Estado: MT. Mesmo sexo.

A – Achou um absurdo o que as suas amigas haviam falado, pois o que elas fizeram foi ter preconceito com alguém que mal conhecem.

B – Denise deveria conversar com as amigas e dizer que não queria mais ser amigas de pessoas tão preconceituosas.

Sigla/Iniciais: M356 idade: 17 Sexo: Masc. Escola: Pub. Estado: MT. Sexo diferente.

A – No momento Denise deve ter ficado muito surpresa, pois não esperava que isso iria acontecer, porque pensava que suas amigas iriam gostar de Lara.

B - No determinado momento ela, no entanto, não pensou em fazer nada pois foi uma coisa que ela jamais esperava acontecer [o preconceito do grupo].

5.2 Análise dos Modelos Organizadores

Apresentaremos a análise dos modelos organizadores por meio de tabelas e gráficos destacando as representações de gênero em relação às variáveis sexo do participante e estado. Não faremos aqui a análise em relação ao tipo de escola já que não foram encontradas diferenças significativas³¹. Neste item e no item 5.3 realizamos uma análise inicial sobre os modelos organizadores e as categorias de modelos os quais serão discutidos com mais detalhes nas considerações finais.

5.2.1 Análise da distribuição dos modelos organizadores em relação ao sexo dos PARTICIPANTES

Para a análise dos modelos organizadores em relação ao sexo dos participantes, apresentaremos, primeiramente, em tabelas, a distribuição da frequência de modelos aplicados pelo número total de participantes do sexo masculino e do sexo feminino.

Em seguida, passaremos à comparação, em gráficos, das tabelas sobre as representações de gênero desses participantes diante da resolução do conflito.

³¹ Também não realizamos a análise dos submodelos, devido ao propósito do estudo. Entendemos que seu objetivo fora alcançado com a análise que apresentaremos a seguir e outras informações estenderiam o trabalho demasiadamente, as informações coletadas podem ser fonte de estudo para trabalhos posteriores.

Tabela 1. Distribuição da frequência de modelos organizadores segundo os participantes de sexo MASCULINO em relação aos pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO e FEMININO.

MODELOS	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
1	41 (41%)	21 (21%)	62 (31%)
2	19 (19%)	17 (17%)	36 (18%)
3	21 (21%)	12 (12%)	33 (16,5%)
4	15 (15%)	39 (39%)	54 (27%)
5	4 (4%)	11 (11%)	15 (7,5%)
TOTAL	100 (100%)	100 (100%)	200 (100%)

A partir da tabela 1 é possível dizer que os meninos elaboraram suas representações de gênero (sexo das personagens) a partir dos diferentes modelos construídos para a personagem do sexo feminino e a do sexo masculino. Assim, o modelo 1 (41%) o qual predomina em relação as personagens do sexo masculino, refere-se à indecisão entre as diferentes amigadas como organizador do modo como pensam, sentem e agem diante da situação. O modelo 4 (39%) é mais freqüente em relação as personagens do sexo feminino segundo os jovens participantes, o que os leva a atribuir às meninas uma maneira de resolver a situação de conflito que atenta para as necessidades afetivas e o cuidado com outrem.

Percebe-se que os modelos predominantes elaborados pelos participantes do sexo masculino às personagens do sexo feminino atendem a estereótipos segundo os quais as mulheres orientam-se mais para o cuidado com outrem. No caso das suas representações acerca das personagens do sexo masculino eles

consideram a relação fraterna como principal desencadeador no modo como se resolverá o conflito, uma tendência do comportamento do jovem na contemporaneidade como afirma autores como Abramovay et al.(1999), Kehl (2004) e Dayrell (2003).

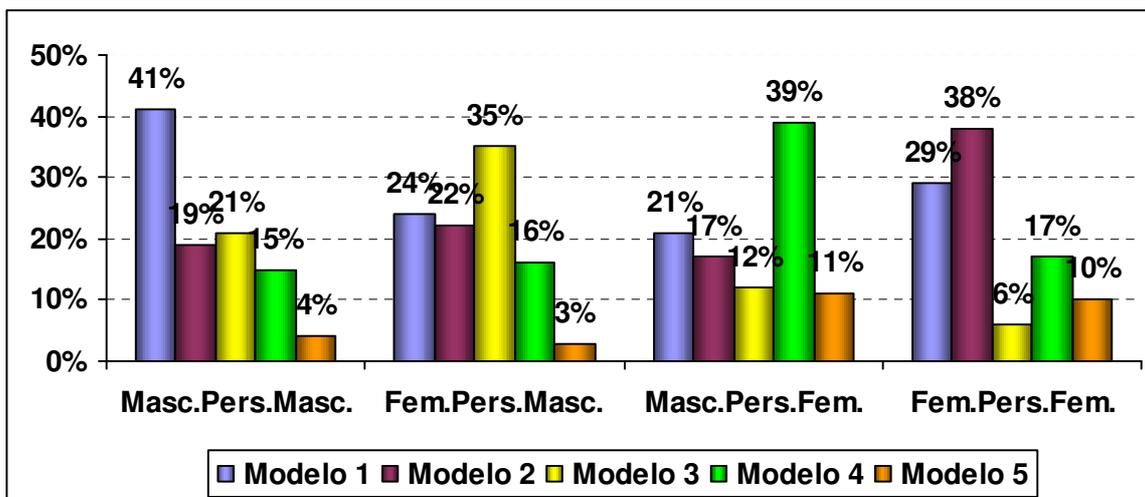
Tabela 2. Distribuição da freqüência de modelos organizadores segundo os participantes do sexo FEMININO sobre os pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO.

MODELOS	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
1	24 (24%)	29 (29%)	53 (26,5%)
2	22 (22%)	38 (38%)	60 (30%)
3	35 (35%)	6 (6%)	41 (20,5%)
4	16 (16%)	17 (17%)	33 (16,5%)
5	3 (3%)	10 (10%)	13 (6,5%)
TOTAL	100 (100%)	100 (100%)	200 (100%)

Na tabela 2 as representações de gênero também orientam o modo como as jovens constroem os modelos. O modelo 3 (35%) foi predominante para os personagens do sexo masculino, no qual as jovens participantes referem-se às personagens do sexo masculino como preocupado com as conseqüências da proximidade com amigos homossexuais para a sua identidade pessoal e coletiva. A atribuição predominante do modelo 2 (38%) para as personagens do sexo feminino, indica o direito de ser de outrem é fundamental na organização da resolução do conflito.

Tais diferenças sugerem estereótipos elaborados pelas jovens participantes acerca da atitude das personagens do sexo masculino, apontando eles como mais preconceituosos e orientados para a preocupação com *status* social e segurança pessoal. Vale lembrar que aparece aqui a preocupação com a manutenção da identidade sexual como relatado por Louro (1997) no caso da homofobia. Em relação às personagens do sexo feminino as jovens participantes atribuem uma representação que sugere maior proximidade com as questões de direito e dever, um posicionamento mais próximo do esperado de um modelo de cidadão.

Gráfico 1. Distribuição percentual da freqüência de modelos organizadores segundo os participantes de sexo MASCULINO e FEMININO em relação aos pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO.



Com a finalidade de verificar a existência de diferenças entre os jovens e as jovens em relação às suas representações de gênero como orientadoras dos modelos que constroem, devemos comparar as tabelas 1 e 2 no gráfico 1. Percebe-se que os jovens e as jovens partiram de diferentes representações de gênero na construção dos modelos.

Para as personagens do sexo masculino os jovens consideram que a indecisão entre as duas relações de amizade organiza a resolução da situação de conflito e situação problema (modelo 1 - 41%) e as jovens destacam a identidade pessoal e a imagem social como organizadores da mesma situação para a personagem do sexo masculino (modelo 3 - 35%).

Já para a personagem do sexo feminino a maior parte dos jovens atribui como organizador da resolução do conflito o cuidado e a atenção para com as necessidades afetivas do outro (modelo 4 - 39%) e a maioria das jovens consideram o direito e a justiça como princípios que organizam a resolução da situação pela personagem do sexo feminino (modelo 2 - 38%).

Como mencionado nas considerações sobre as tabelas 1 e 2, percebemos que quando o sexo da personagem é o mesmo dos participantes, os modelos construídos tendem a escapar de estereótipos, talvez devido a “defesa” de uma imagem de si mesmo diante do público como já mencionado por Moreno Marimón, Sastre Vilarrassa e Hernández (2003). Quando as personagens são de sexo diferente do participante os modelos elaborados apóiam-se em imagens construídas sobre o que se espera do “outro sexo” na situação de conflito apresentada. Tais imagens parecem estar relacionadas à observação e experiência com o cotidiano em situações semelhantes, já que os componentes dos modelos não são extraídos do vazio, mas sim do conteúdo sugerido e de situações semelhantes já significadas pelos participantes da pesquisa.

5.2.2 Análise da distribuição dos modelos organizadores em relação ao ESTADO

Neste item iniciamos a análise da distribuição da frequência dos modelos elaborados pelos participantes dos dois estados, em relação aos diferentes sexos das personagens.

Primeiro, analisamos as diferenças entre os modelos aplicados pelos participantes do sexo masculino e feminino no interior de cada estado. As comparações são realizadas por meio de gráficos para a visualização da distribuição de modelos em relação ao sexo dos participantes.

Por fim, efetuamos uma comparação, entre os estados, dos modelos para cada personagem elaborados pelos participantes dos dois sexos.

Tabela 3. Distribuição da frequência de modelos organizadores segundo os participantes do sexo MASCULINO, do estado de SÃO PAULO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO FEMININO E DO SEXO MASCULINO.

MODELOS	SEXO DA PERSONAGEM		TOTAL
	Masculino	Feminino	
1	22 (44 %)	10 (20%)	32 (32%)
2	6 (12%)	2 (4%)	8 (8%)
3	14 (28%)	5 (10 %)	19 (19%)
4	8 (16%)	28 (56 %)	36 (36%)
5	0 (0%)	5 (10 %)	5 (5%)
TOTAL	50 (100%)	50 (100%)	100 (100%)

A tabela 3 informa sobre a distribuição de modelos aplicados pelos participantes do sexo masculino, do estado de São Paulo em relação à personagem masculina e feminina do conflito apresentado. O modelo 1 aparece com maior frequência (44%) em relação ao personagem do sexo masculino e o modelo 4 (56%) é o mais freqüente entre os modelos atribuídos à personagem do sexo feminino.

Segundo a maioria de jovens participantes no estado de São Paulo temos então como predominantes uma representação da personagem do sexo masculino calcada na dúvida entre a escolha de duas amigas como organizador da maneira de resolver o conflito. No caso da personagem do sexo feminino entre os jovens participantes desse mesmo estado predominou a resolução do conflito baseada no cuidado e nas necessidades afetivas do outro.

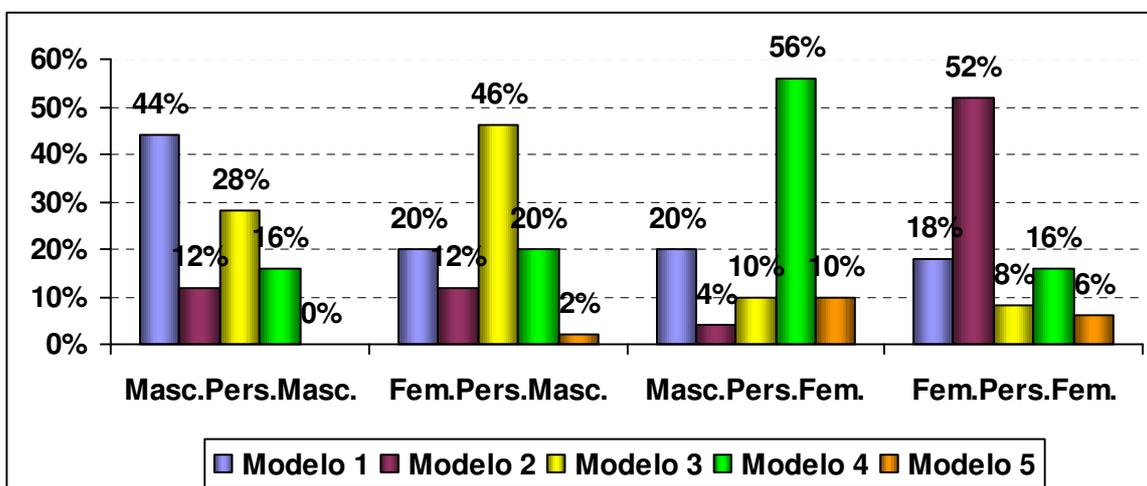
Tabela 4. Distribuição da frequência de modelos organizadores segundo os participantes do sexo FEMININO, do estado de SÃO PAULO, sobre os pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO.

MODELOS	SEXO DA PERSONAGEM		TOTAL
	Masculino	Feminino	
1	10 (20%)	9 (18%)	19 (19%)
2	6 (12%)	26 (52%)	32 (32%)
3	23 (46%)	4 (8%)	27 (27%)
4	10 (20%)	8 (16%)	18 (18%)
5	1 (2%)	3 (6%)	4 (4%)
TOTAL	50 (100%)	50 (100%)	100 (100%)

A tabela 4 informa sobre a distribuição dos modelos aplicados pelos participantes do sexo feminino, do estado de São Paulo, em relação ao sexo das personagens. A personagem masculina é representada em maior frequência pelo modelo 3 (46%), já a personagem feminina tem o modelo 2 (52%) como o mais aplicado no grupo de participantes do sexo feminino nesse estado.

Desse modo, o que orientou as representações das jovens participantes do estado de São Paulo sobre a personagem do sexo masculino fora predominantemente a preocupação com a identidade pessoal e a imagem pública diante da situação de conflito, como aconteceu na amostra geral nas tabelas 1 e 2. A maioria das participantes jovens desse estado referiram-se ao modo da personagem do sexo feminino resolver o conflito a partir dos direitos de quem sofre a discriminação na situação apresentada. Podemos dizer que as jovens do estado de São Paulo organizaram suas representações de gênero tendendo a considerar estereótipos em relação ao personagem do sexo masculino e buscando referências com base em princípios de justiça, de democracia e de solidariedade no caso da personagem do sexo feminino.

Gráfico 2. Distribuição percentual da freqüência de modelos organizadores segundo os participantes do sexo MASCULINO e FEMININO, do estado de SÃO PAULO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO FEMININO E DO SEXO MASCULINO.



O gráfico 2 compara as tabelas 3 e 4 sobre a distribuição de freqüência de modelos aplicados pelos participantes do sexo masculino e feminino do estado de São Paulo.

A forma mais freqüente de resolução do conflito atribuída a personagem do sexo masculino pelos jovens participantes é o modelo 1 (44%) e para as jovens participantes é o modelo 3 (46%). Por outro lado, o jovens do estado de São Paulo atribuíram à personagem do sexo feminino com maior freqüência o modelo 4 (56%), como forma de resolução do conflito. As jovens desse estado atribuem com maior freqüência o modelo 2 (52%) para a mesma personagem. Assim os modelos aplicados mostram que as representações variam segundo o sexo dos participantes no estado de São Paulo.

No estado de São Paulo observamos diferentes modelos aplicados pelos participantes para a personagem do sexo masculino: o modelo 1 e 3 e para a

personagem do sexo feminino os modelo 2 e 4. Assim, podemos dizer que predomina um modo de resolver conflitos para as personagens do sexo masculino a partir das relações de amizade, da imagem social e pública, bem como a preservação da identidade pessoal (sexual). Sobre a personagem do sexo feminino podem ser mencionados como modelos mais freqüentes aqueles que partem dos direitos, das necessidades afetivas e pessoais e do cuidado com o outro no momento de resolver o conflito.

Tabela 5. Distribuição da freqüência de modelos organizadores segundo os participantes do sexo MASCULINO, do estado de MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO FEMININO E DO SEXO MASCULINO.

MODELOS	SEXO DA PERSONAGEM		TOTAL
	Masculino	Feminino	
1	19 (38%)	11 (22%)	30 (30%)
2	13 (26%)	15 (30%)	28 (28%)
3	7 (14%)	7 (14%)	14 (14%)
4	7 (14%)	11 (22%)	18 (18%)
5	4 (8%)	6 (12%)	10 (10%)
TOTAL	50 (100%)	50 (100%)	100 (100%)

A tabela 5 informa sobre a distribuição de modelos aplicados pelos participantes do sexo masculino e feminino, do estado de Mato Grosso, em relação à personagem masculina do conflito apresentado. O grupo de participantes desse estado aplicou com mais freqüência o modelo 1 (38%) para a personagem do sexo masculino e para a personagem do sexo feminino foi aplicado mais o modelo 2 (30%).

A predominância do modelo 1 em relação à personagem do sexo masculino aponta para a tendência dos jovens participantes do Mato Grosso em considerar a dúvida sobre a escolha entre as relações de amizade como ponto de partida para a resolução do conflito apresentado. Sobre a personagem do sexo feminino os jovens participantes tenderam a considerar o direito e a justiça como organizadores dos pensamentos, sentimentos e ações da personagem.

Tabela 6. Distribuição da freqüência de modelos organizadores segundo os participantes do sexo FEMININO, do estado do MATO GROSSO, sobre os pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO.

MODELOS	SEXO DA PERSONAGEM		TOTAL
	Masculino	Feminino	
1	14 (28%)	20 (40%)	34 (34%)
2	16 (32%)	12 (24%)	28 (28%)
3	12 (24%)	2 (4%)	14 (14%)
4	6 (12%)	9 (18%)	15 (15%)
5	2 (4%)	7 (14%)	9 (9%)
TOTAL	50 (100%)	50 (100%)	100 (100%)

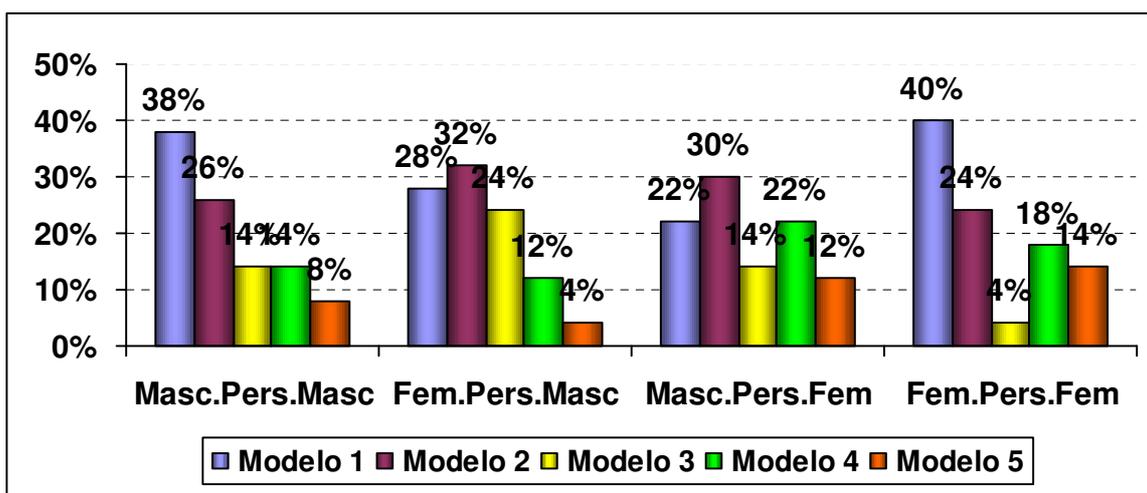
A tabela 6 informa sobre a distribuição da freqüência de modelos aplicados pelos participantes do sexo feminino, do estado de Mato Grosso, em relação à personagem feminina e masculina do conflito apresentado.

O modelo 2 é o mais aplicado pelas jovens (32%) quando remetem-se a personagem do sexo masculino, referindo-se a considerações do direito do outro na resolução do conflito. Consideramos a atribuição do modelo 2 à personagem do sexo masculino esperada por destacar aspectos do direito e de justiça como

orientadores dos seus pensamentos, sentimentos e ações os quais são atribuídos como prevaletentes na maneira de homens resolverem problemas morais e éticos como mencionados por Kohlberg (1992) e mesmo Gilligan (1993).

O modelo 1 (20%) é o mais aplicado por elas sobre a personagem do sexo feminino, o qual identifica a importância das relações de amizade como organizador do modo de resolver os conflitos da situação em questão. Apesar da valorização das relações de fraternidade ser considerada típica da juventude, vimos antes na tabela 1 que o modelo 1 foi aplicado mais entre os jovens participantes para as personagens do sexo masculino. Percebemos o inverso na análise por estado em que as jovens participantes do estado de Mato Grosso utilizaram mais o modelo 1 para as personagens do sexo feminino.

Gráfico 3. Distribuição percentual da freqüência de modelos organizadores segundo os participantes do sexo MASCULINO e FEMININO, do estado de MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO FEMININO E DO SEXO MASCULINO.



O gráfico 3 compara as tabelas 5 e 6 sobre a distribuição de freqüência de modelos dos participantes do sexo masculino e feminino do estado do Mato Grosso. Percebeu-se uma constância nos modelos aplicados nesse estado, ao contrário do estado de São Paulo, concentrando-se nos modelos 1 e 2 como mais freqüentes.

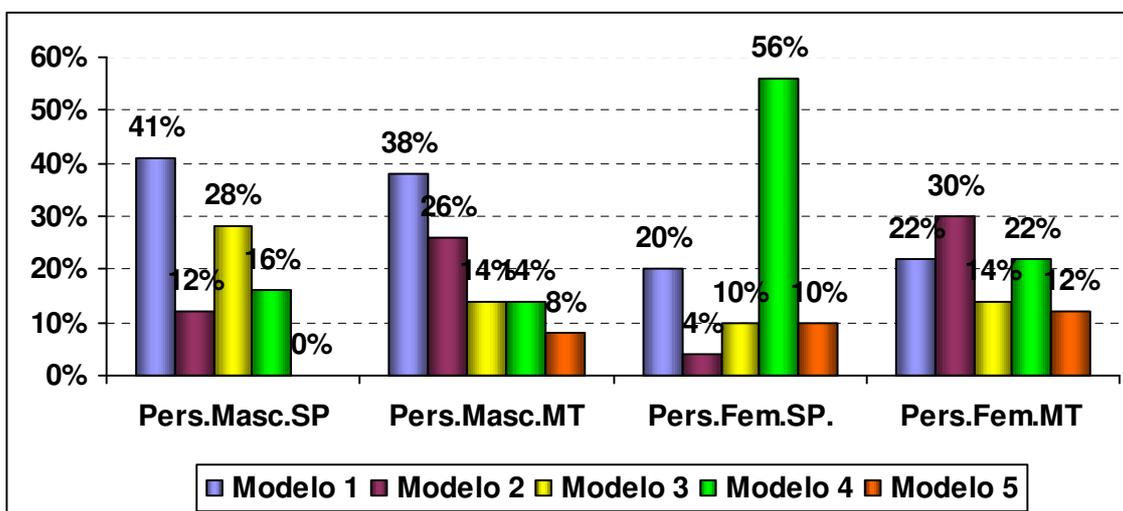
Os jovens participantes do estado do Mato Grosso aplicaram com maior freqüência o modelo 1 (38%) e as jovens aplicaram o modelo 2 (32%) quando a personagem era do sexo masculino.

O modelo 2 (30%) foi aplicado com maior freqüência pelos jovens e, pelas jovens, o modelo 1 (40%) fora o mais aplicado quando a personagem era do sexo feminino.

Desse modo, podemos dizer que os/as participantes do estado de Mato Grosso concentraram aqueles modelos referentes às relações de amizade (modelo 1) e aos princípios de direito e justiça (modelo 2) para definir o modo de resolver a situação tanto para a personagem do sexo masculino quanto do sexo feminino. A pouca variabilidade de modelos nesse estado pode estar relacionada a uma cultura de gênero que cria modelos mais rígidos como orientadores de condutas para os papéis sociais de gênero.

Os gráficos seguintes (4 e 5) comparam os dois estados (São Paulo e Mato Grosso). Essa comparação pretende demonstrar as diferenças nas representações de gênero que orientam os modelos organizadores construídos para os jovens e as jovens resolverem conflitos.

Gráfico 4. Distribuição percentual da frequência de modelos organizadores segundo os participantes do sexo MASCULINO, do estado de SÃO PAULO e MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO FEMININO E DO SEXO MASCULINO.

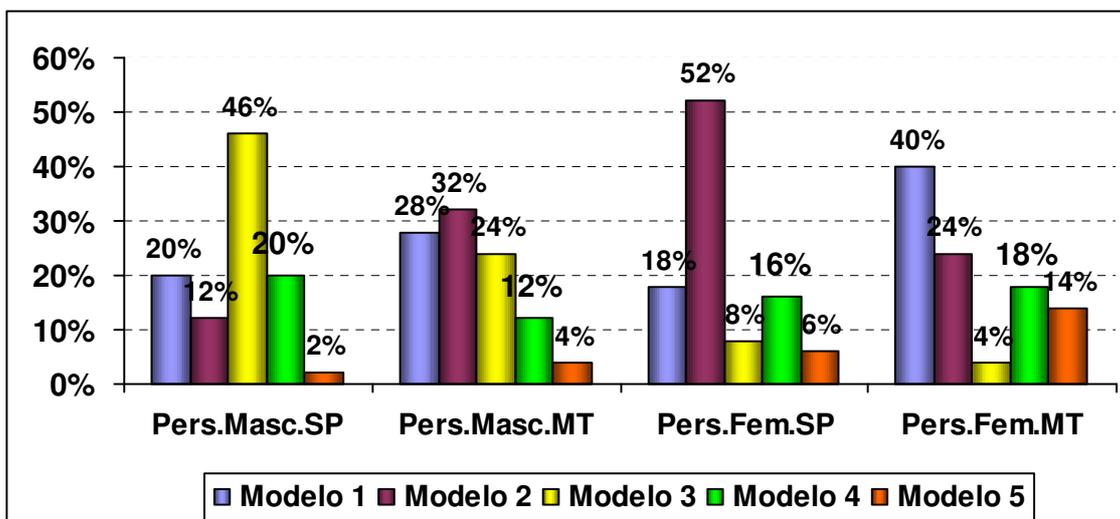


No gráfico 4, podemos destacar que no estado de São Paulo e de Mato Grosso os jovens elaboram o mesmo modelo (modelo 1) para o personagem do sexo masculino (44% em São Paulo e 38% em Mato Grosso). Já em relação à personagem do sexo feminino os jovens dos dois estados atribuem modelos diferentes: modelo 4 (56%) no estado de São Paulo e modelo 2 (30%) no estado de Mato Grosso.

As diferenças entre os jovens participantes dos dois estados em relação parecem se concentrar sobre as representações da mulher na situação em questão, demonstrando peculiaridades das culturas regionais sobre os papéis das meninas nas relações sociais escolares diante das questões ligada à homofobia, à sua sexualidade e de suas colegas. As representações sobre a personagem do sexo masculino, nos dois estados, remete-se à dúvida sobre a escolha entre as

amizades (modelo 1) o que pode revelar um padrão ou estereótipo acerca do enfrentamento do conteúdo do conflito.

Gráfico 5. Distribuição percentual da freqüência de modelos organizadores segundo os participantes do sexo FEMININO, do estado de SÃO PAULO e MATO GROSSO, sobre os pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO.



O gráfico 5 compara as tabelas 4 e 6 que informam sobre a distribuição de freqüência de modelos atribuídos pelas jovens dos estados de São Paulo e Mato Grosso às personagens do sexo masculino e feminino da situação de conflito.

Pode-se dizer que as jovens de São Paulo atribuem, com maior freqüência, à personagem do sexo masculino o modelo 3 (46%) e as jovens do Mato Grosso o modelo 2 (32%) para a mesma personagem. Já em relação à personagem do sexo feminino as jovens de São Paulo aplicaram o modelo 2 (52%) e as de Mato Grosso o modelo 1 (40%).

Tal quadro descreve então que as jovens de São Paulo e do Mato Grosso atribuem o mesmo modelo (modelo 2), respectivamente, para as personagens do sexo masculino e feminino, o qual considera princípios de justiça e respeito para com a sexualidade da personagem que sofre a discriminação. Mesmo assim, as

participantes do sexo feminino elaboraram diferentes modelos de acordo com o sexo das personagens da situação de conflito (modelos 1, 2 e 3), o que, de certo modo, indica que as representações de gênero parecem ter um papel relevante na construção dos modelos para as jovens participantes dos dois estados.

5.3 Apresentação da Categoria de Modelos

Após a organização dos modelos, prosseguimos com a organização das categorias de modelos. As categorias detectadas nos protocolos baseiam-se nos modelos organizadores construídos. Compreendemos que elas representam conteúdos se organizam em torno de princípios destacados como significativos pelos participantes e expressam as suas representações sobre a situação em questão.

As categorias de modelos já foram utilizadas em outras pesquisas (ARANTES, 2000; MARTINS, 2003; LEMOS-DE-SOUZA, 2003) e servem para discutir melhor os dados à luz do objeto de pesquisa. No caso da presente pesquisa o propósito é investigar os princípios e valores em torno da resolução de conflitos que envolvam as representações de gênero. Desse modo elas se referem às regularidades que podem ser descritas entre os modelos que são construídos a partir das representações de gênero na situação de conflito apresentada. Foram extraídas duas categorias que se referem às articulações de dimensão ética e moral no contexto da situação.

A escolha entre as diferentes amizades, os efeitos dessa escolha sobre a vida social e a identidade sexual da personagem e a decepção com o grupo de

amigos(as) sobre a discriminação cometida por eles(as) expressam a dimensão pessoal da categoria A. A dimensão ética e moral dessa categoria, sugerimos estar relacionada a possibilidade de aproximações com uma moral *self-regarding* na qual o auto-respeito pelos seus valores e pela sua organização identitária é fundamental para as decisões acerca do conflito. No modelo 1 os participantes consideram a dúvida de C/D em ter que escolher entre duas amigadas como organizador do modo de resolver o conflito. No modelo 3 os participantes construíram suas respostas em torno das conseqüências do comportamento de J/L sobre a vida social de C/D.

Uma outra categoria que chamaremos de categoria B que traz à tona a dimensão das decisões no conflito a partir do direito e o cuidado/altruísmo para com o colega que sofre o preconceito. Seja pela relação de amizade para com a personagem, seja pelo direito de ser quem ele(a) é.

O direito de ser respeitado(a) e o cuidado com o outro no sentido de proteção e preservação da relação de amizade com aquele(a) que sofre a discriminação, expressam a categoria B. Percebe-se uma integração entre as dimensões do *outro concreto* e *outro generalizado* proposta por Benhabib (1987), dado que o “outro” pode ser aquele abstrato, sujeito de direitos ou aquele do contexto da situação, onde seus sentimentos e necessidades são destacados como relevantes para a decisão do conflito.

Os modelos 2, 4 e 5 estão nessa categoria. No modelo 2 os participantes construíram suas respostas em torno do comportamento de J/L como um direito que deve ser respeitado(a) e, como implicação, a mediação para romper com o preconceito. No modelo 4 os participantes construíram suas respostas em torno

da necessidade de C/D proteger e defender J/L pela amizade. No modelo 5 os participantes elaboraram suas respostas a partir do sentimento de rejeição/decepção pelo ato de preconceito do grupo de amigos(as).

5.4 Análise da Categoria de Modelos

A análise das categorias de modelos obedece à mesma orientação da análise dos modelos. Primeiro, foi efetuada uma análise em relação às diferenças e semelhanças das respostas entre os participantes do sexo masculino e os participantes do sexo feminino. Posteriormente, foi realizada a análise por estado.

Na análise por estado apresentou-se a distribuição da frequência de categorias aplicadas às personagens segundo os sexos dos participantes: masculino e feminino no estado de São Paulo; masculino e feminino no estado do Mato Grosso.

Como desmembramento dessa análise, estabeleceu-se comparações entre os estados sobre as distribuições de frequência de categorias aplicadas, pelos participantes, às personagens masculina e feminina.

5.4.1 Análise da distribuição das categorias de modelos em relação ao sexo dos PARTICIPANTES

Tabela 7. Distribuição da freqüência de categorias de modelos segundo os participantes de sexo MASCULINO em relação aos pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO

MODELOS	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
A	62 (62%)	33 (33%)	95 (47,5%)
B	38 (38%)	67 (67%)	105 (52,5%)
TOTAL	100 (100%)	100 (100%)	200 (100%)

A tabela 7 informa sobre as categorias de modelos aplicados pelos participantes do sexo masculino em relação ao sexo das personagens. A categoria A é aplicada por 62% dos participantes para a personagem do sexo masculino, enquanto que a categoria B é aplicada por 67% dos participantes para a personagem do sexo feminino.

Podemos dizer, a partir desses dados, que o sexo da personagem enquanto conteúdo do conflito parece influenciar no modo de resolvê-lo. A maioria dos jovens participantes considera que a personagem do sexo masculino orienta-se pelo cuidado de si mesmo e pela manutenção de suas amizades e identidade de gênero e sexual. A respeito da personagem do sexo feminino, grande parte dos jovens participantes considera o outro (seja concreto ou generalizado) como principal fonte de preocupação na tomada de decisões para a resolução do conflito.

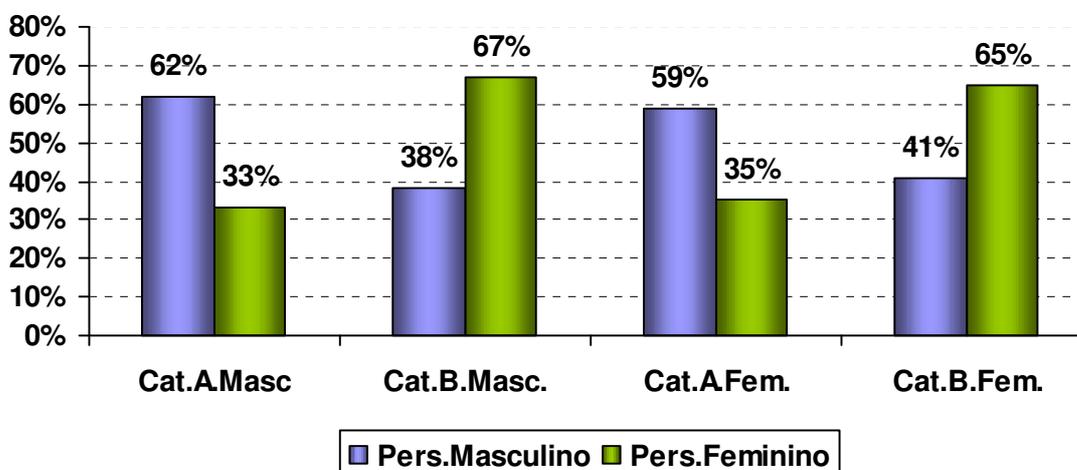
Tabela 8. Distribuição da freqüência de categorias de modelos segundo os participantes do sexo FEMININO sobre os pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO

MODELOS	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
A	59 (59%)	35 (35%)	94 (47%)
B	41 (41%)	65 (65%)	106 (53%)
TOTAL	100 (100%)	100 (100%)	200 (100%)

A tabela 8 informa sobre as categorias aplicadas pelas participantes do sexo feminino em relação ao sexo das personagens. A categoria A prevalece sobre as personagens do sexo masculino (59%) e sobre a personagem do sexo feminino, as participantes aplicaram, em sua maioria, a categoria B (65%).

O que se percebe na tabela 8 é semelhante ao ocorrido na tabela 7. As jovens participantes também consideram que os homens tendem à auto-preservação (de si mesmo e das relações que o cercam) e as mulheres tendem a orientar-se pelo “outro” nas suas decisões ética e morais.

Gráfico 6. Distribuição percentual da freqüência de categorias de modelos segundo os participantes de sexo MASCULINO e FEMININO em relação aos pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO



No gráfico 6 foram comparadas as informações das tabelas 9 e 10 sobre como meninos e meninas construíram categorias de modelos em relação ao sexo das personagens. O que se pode constatar é que as mudanças de categoria em relação ao sexo da personagem se confirmam aqui, dado que meninos e meninas atribuem à categoria A (62% e 59% respectivamente) ao personagem do sexo masculino e a categoria B (67% e 65 % respectivamente) a personagem do sexo feminino.

Tais representações de gênero, a partir da situação de conflito sugerida na pesquisa, produzem uma imagem sobre os homens muito diferente das mulheres diante da mesma situação. A mulher tentaria integrar as dimensões pública e privada nas suas decisões e o homem tende a se auto-preservar, voltando-se para si mesmo na resolução do conflito. O conteúdo mencionado no conflito referente à sexualidade (homossexualidade) nas relações pode estar associado a essa organização proposta pelos jovens participantes, em razão do preconceito e discriminação ainda presentes no cotidiano escolar (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003; ABRAMOVAY e RUA, 2004)

5.4.2 Análise da distribuição das categorias de modelos em relação ao ESTADO

Tabela 9. Distribuição da frequência de categorias de modelos segundo os participantes do sexo MASCULINO, do estado de SÃO PAULO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO

MODELOS	SEXO DA PERSONAGEM		TOTAL
	Masculino	Feminino	
A	36 (72%)	15 (30%)	51 (51%)
B	14 (28%)	35 (70%)	49 (49%)
TOTAL	50 (100%)	50 (100%)	100 (100%)

A tabela 9 informa sobre a distribuição de categorias de modelos, no estado de São Paulo, em relação ao sexo das personagens. A categoria A predomina (72%) como categoria aplicada à personagem do sexo masculino e a categoria B (70%) é a mais aplicada pelos meninos de São Paulo para a personagem do sexo feminino.

No estado de São Paulo os jovens participantes se comportam do mesmo modo que a amostra geral sobre a distribuição de categorias em relação ao sexo dos participantes. É mais freqüente respostas que referem-se ao cuidado de si mesmo e preservação da identidade de gênero sexual para a personagem do sexo masculino. Do mesmo modo é mais freqüente as respostas sobre a personagem do sexo feminino que referem-se ao “outro” como organizador das decisões na situação de conflito.

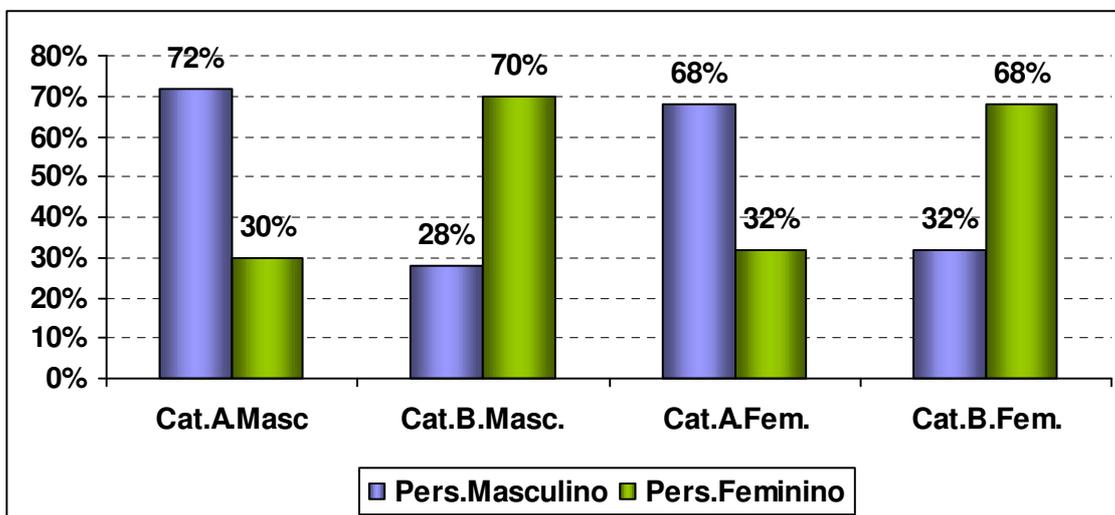
Tabela 10. Distribuição da frequência de categorias de modelos segundo os participantes do sexo FEMININO, do estado de SÃO PAULO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO

MODELOS	SEXO DA PERSONAGEM		TOTAL
	Masculino	Feminino	
A	34 (68%)	16 (32%)	50 (50%)
B	16 (32%)	34 (68%)	50 (50%)
TOTAL	50 (100%)	50 (100%)	100 (100%)

A tabela 10 informa sobre a distribuição de categorias de modelo pelas participantes em relação ao sexo das personagens. Assim, a categoria A aparece como a mais aplicada (68%) entre as meninas para a personagem do sexo masculino, atribuindo a esse o cuidado consigo mesmo e a preservação de sua identidade de gênero e sexual como organizador da resolução do conflito. A categoria B, sobre o cuidado e respeito com os direitos do “outro”, figura como a mais utilizada (68%) pelas meninas participantes do estado de São Paulo, para a personagem do sexo feminino.

A seguir, o gráfico 7 nos possibilita um quadro comparativo do percentual de cada categoria aplicada em função do sexo das personagens e do sexo dos participantes no estado de São Paulo.

Gráfico 7. Distribuição percentual da freqüência de categorias de modelos segundo os participantes do sexo MASCULINO e FEMININO, do estado de SÃO PAULO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO



No gráfico 7 compara-se as tabelas 9 e 10 acerca da distribuição de freqüência das categorias de modelos dos participantes do sexo masculino e feminino do estado de São Paulo.

Como se percebe, a personagem do sexo masculino é representada pela categoria A tanto para as meninas (68%) quanto para os meninos (72%) jovens de São Paulo.

Para a personagem do sexo feminino, a categoria B foi a mais aplicada, tanto pelos os participantes do sexo feminino, quanto pelos do sexo masculino (70%).

Assim, a distribuição de categorias nos participantes do estado de São Paulo, demonstra semelhança no modo de representar a resolução do conflito por meninos e meninas, em relação ao sexo da personagem. As categorias aplicadas

com mais freqüência são as mesmas para a personagem do sexo masculino e do sexo feminino.

Assim, no estado de São Paulo existe a mesma tendência que na amostra geral (tabela 7, 8 e gráfico 6). Os jovens e as jovens representam a personagem do sexo masculino do mesmo modo, atribuindo-lhe a necessidade de uma preocupação consigo mesmo e de auto-preservação de identidade de gênero e sexual. As representações acerca da personagem do sexo feminino também coincidem referindo-se ao modo de resolver a situação de conflito baseada no direito e cuidado com o outro e suas necessidades.

Tabela 11. Distribuição da freqüência de categorias de modelos segundo os participantes do sexo MASCULINO, do estado de MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO

MODELOS	SEXO DA PERSONAGEM		TOTAL
	Masculino	Feminino	
A	26 (52%)	18 (36%)	44 (44%)
B	24 (48%)	32 (64%)	56 (56%)
TOTAL	50 (100%)	50 (100%)	100 (100%)

A tabela 11 informa sobre a distribuição de categorias de modelos aplicados pelos participantes do sexo masculino, no estado do Mato Grosso, em relação ao sexo das personagens. A preocupação consigo mesmo baseada em não perder suas amizades aparece como a mais aplicada pelos participantes do sexo masculino no estado do Mato Grosso (52%). O direito de ser e o cuidado com o

“outro” e a suas necessidades foi aplicado em maior frequência (64%) pelos jovens participantes para a personagem do sexo feminino resolver o conflito.

Tabela 12. Distribuição da frequência de categorias de modelos segundo os participantes do sexo FEMININO, do estado de MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO

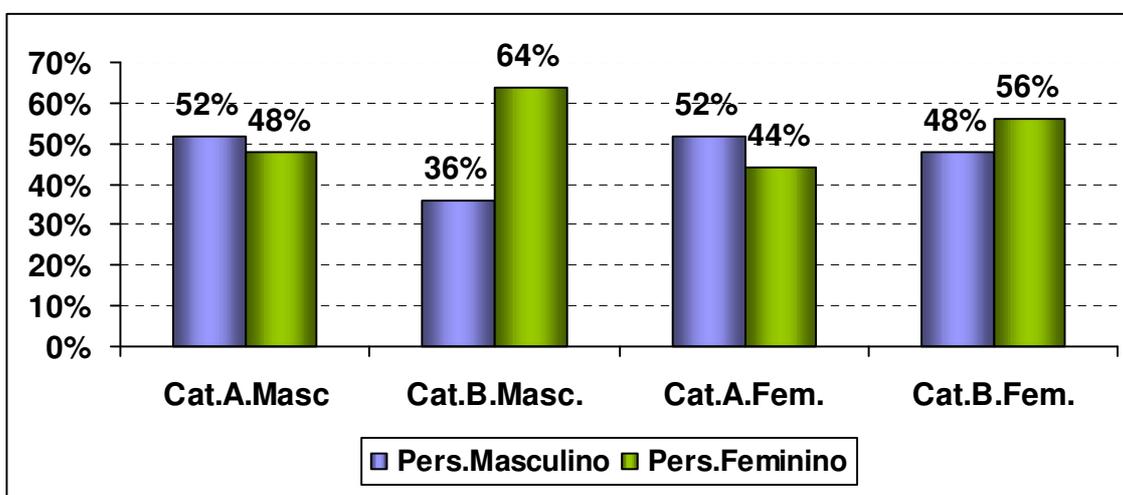
MODELOS	SEXO DA PERSONAGEM		TOTAL
	Masculino	Feminino	
A	26 (52%)	22 (44%)	48 (48%)
B	24 (48%)	28 (56%)	52 (52%)
TOTAL	50 (100%)	50 (100%)	100 (100%)

A tabela 12 informa sobre a distribuição de categorias de modelos aplicadas pelas participantes do sexo feminino em relação ao sexo das personagens da situação de conflito apresentada. Aqui, percebeu-se a atribuição da categoria A para a personagem do sexo masculino (52%) e da categoria B para a personagem do sexo feminino (56%).

No estado de Mato Grosso as jovens participantes consideram que a personagem do sexo masculino é mais orientada a resolver o conflito considerando as relações de amizade e a auto-preservação da identidade sexual e de gênero. Para o mesmo grupo de participantes a personagem de sexo feminino é orientada a resolver o conflito de outra maneira, partindo das necessidades afetivas, do cuidado e direitos do “outro” de ser quem ele é.

A seguir, o gráfico 8 possibilita um quadro comparativo do percentual de cada categoria aplicada em função do sexo das personagens e do sexo dos participantes no estado do Mato Grosso.

Gráfico 8. Distribuição percentual da freqüência de categorias de modelos segundo os participantes do sexo MASCULINO e FEMININO, do estado de MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO

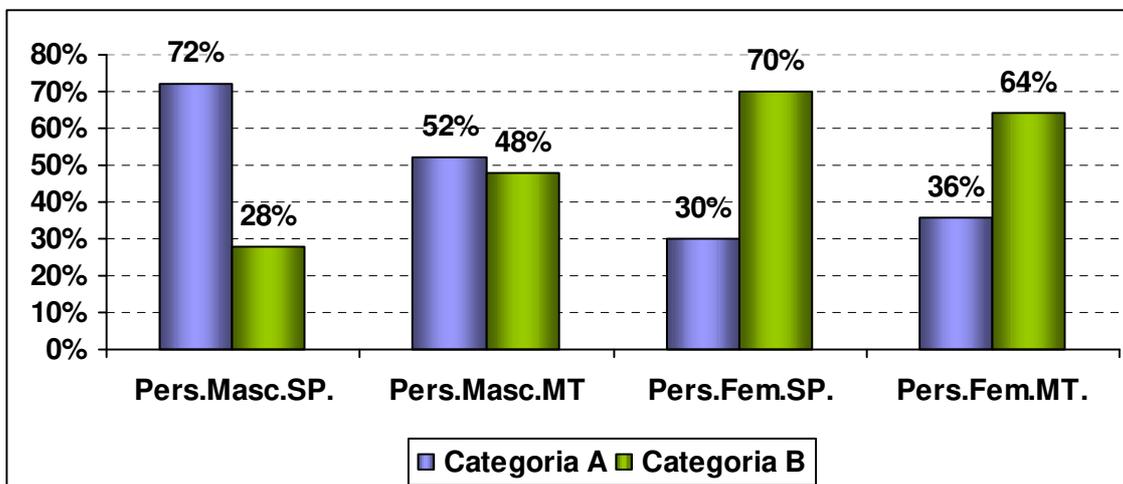


No gráfico 8, assim como na amostra geral, os participantes do sexo masculino e feminino no estado do Mato Grosso apresentam diferenças nas suas representações de gênero, a partir das categorias de modelos aplicadas.

Para os participantes do sexo masculino a personagem do sexo feminino tem a categoria B (64%) como predominante e a personagem do sexo masculino a categoria A (52%).

Para as participantes do sexo feminino aparece o mesmo padrão, em que à personagem do sexo masculino é atribuída a categoria A (52%) como mais freqüente e, à personagem do sexo feminino, a categoria B (56%).

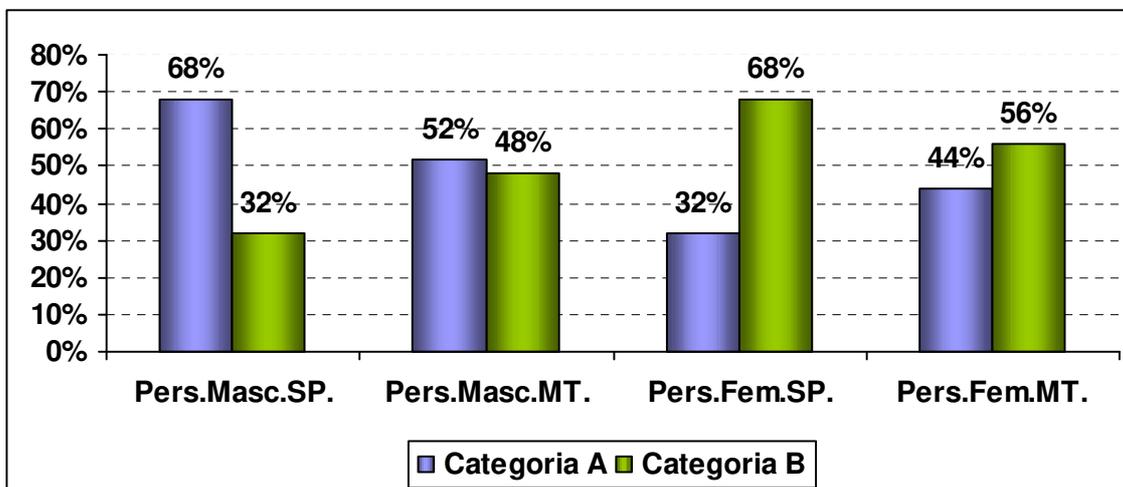
Gráfico 9. Distribuição percentual da frequência de categorias de modelos segundo os participantes do sexo MASCULINO, do estado de SÃO PAULO e MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO MASCULINO E DO SEXO FEMININO



O gráfico 9 refere-se à distribuição por estado das categorias de modelos construídos pelos jovens em relação ao sexo das personagens. Assim, no estado de São Paulo e no estado de Mato Grosso a categoria A é predominante em relação à personagem do sexo masculino (72% e 52% respectivamente). Sobre a personagem do sexo feminino a categoria B foi predominante nos dois estados também (70% e 64% respectivamente).

Os jovens participantes do sexo masculino nos dois estados se comportam de maneira semelhante quando organizam suas respostas levando em consideração o sexo das personagens, assim como na amostra geral entre os jovens participantes nos dois estados.

Gráfico 10. Distribuição percentual da frequência de categorias de modelos segundo os participantes do sexo FEMININO, do estado de SÃO PAULO e MATO GROSSO, em relação aos pensamentos, sentimentos e ações das PERSONAGENS DO SEXO FEMININO E DO SEXO MASCULINO



O gráfico 10 se refere à distribuição da categoria de modelos elaboradas pelas jovens em relação ao estado. No estado de São Paulo visualiza-se uma distribuição marcante das categorias de modelos em relação ao sexo da personagem, a categoria A (68%) para a personagem do sexo masculino e a categoria B (68%) para a do sexo feminino. No estado de Mato Grosso temos a categoria A (52%) para a personagem do sexo masculino e a categoria B (56%) para a personagem do sexo feminino.

As jovens do estado de São Paulo e Mato Grosso utilizaram predominantemente a mesma categoria de modelo (categoria A) para a personagem do sexo masculino. A mesma categoria B fora utilizada pelas jovens de ambos os estados para a personagem do sexo feminino.

Entretanto, podemos mencionar que no estado de São Paulo são mais marcantes as diferenças entre as categorias de modelos entre as personagens masculino feminino do que no estado de Mato Grosso. Em relação à amostra

total, o estado de Mato Grosso também demonstra menor diferença conforme uma comparação entre os gráficos 8 e 6.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que se sustenta por tanto tempo esse discurso estereotipado que determina as formas de agir de um homem e de uma mulher? Por que insiste em se afirmar apesar de todas as mudanças significativas das últimas décadas?

Nossos atos são efeitos dos nossos discursos que nos atravessam. Diferenças sexuais não se definem por sua positividade ou negatividade, não são melhores ou piores, superiores ou inferiores; são apenas diferenças.

De quantas gerações precisamos para construir e internalizar discursos que determinem, de fato, relações mais criativas, renovadas e solidárias? (SOUZA, 2003, p. 44-45)

Os resultados da presente pesquisa não pretendem ser conclusivos, mas instigar a abertura de frentes de discussão sobre o papel do gênero na construção da moralidade.

O grande número de dados levantados tornava possíveis várias linhas de discussão. O problema de pesquisa indagava como as representações de gênero organizam as estratégias de resolução de conflitos entre jovens, e é a partir dele que foram tecidas as considerações finais.

Numa primeira parte, respondemos à principal questão de pesquisa escolhendo dois eixos de análise, em que se destacam as variabilidades e as regularidades presentes nas relações entre gênero e moralidade. Um desses eixos leva em consideração os modelos organizadores construídos, e o outro, as categorias de modelos, todos considerando as variáveis investigadas. Na segunda parte tratamos da articulação das pesquisas sobre gênero e moralidade no campo

do trabalho com a diversidade no espaço escolar, na perspectiva de construção de valores éticos na escola.

6.1 As Representações de Gênero e a Resolução de Conflitos entre Jovens na Escola

As representações de gênero, definidas a partir do sexo das personagens envolvidas na situação de homofobia, foram conteúdos importantes na maneira como os jovens e as jovens participantes resolveram essa situação.

Os modelos organizadores construídos pelos participantes expressam as diferentes maneiras como interpretaram a situação em foco. Foram extraídos cinco modelos organizadores na amostra de 400 jovens, a partir dos quais podemos dizer que os jovens e as jovens abstraíram diferentes elementos e seus significados organizando-os em modelos que são pauta de conduta e explicitam as possibilidades de sentir, pensar e agir diante da situação de homofobia.

A variabilidade no interior desses modelos definiu submodelos que se diferenciavam uns dos outros a partir das implicações estabelecidas entre elementos e significados. No caso de nossa pesquisa, ressalta-se que as diferenças ainda centravam-se nas ações definidas pelos participantes sobre as personagens diante dos pensamentos e sentimentos abstraídos e retidos como significativos.

Foi possível perceber uma variabilidade no modo como o gênero é representado a partir dos diferentes modelos e categorias aplicados para as personagens. Desse modo, abriu-se espaço para a pluralidade do gênero

(feminilidades e masculinidades) nas representações detectadas a respeito do conflito.

6.1.1 As representações de gênero a partir dos modelos organizadores: preconceito, amizade e sexualidade na resolução do conflito

Comentaremos inicialmente as representações sobre **a personagem do sexo masculino**. Os jovens participantes aplicaram predominantemente representações sobre esta personagem referentes ao modelo 1. A amizade, isto é, os relacionamentos fraternos na juventude são valorizados como espaço de socialização. É no modelo 1 que encontramos a expressão dessa relação no grupo estudado, e em seu interior a amizade é o foco central de problematização da situação, gerando conflito quanto à decisão a ser tomada.

Diferentemente dos meninos, as meninas centraram suas respostas no modelo 3. Nele as personagens do sexo masculino teriam a preocupação com a sua imagem social e com a perda da identidade ao serem vistos com pessoas cuja sexualidade foge da norma heterossexual. Assim, pode-se sugerir que o conteúdo do conflito – a homofobia – figura como mobilizador de sentimentos e pensamentos em relação à vivência da sexualidade dos participantes no seu cotidiano.

O fato de as garotas considerarem os rapazes como preservadores de sua identidade na situação (modelo 3) e os meninos não mencionarem isso nas suas repostas, preferindo o modelo 1, isto é, a dúvida gerada pela perda da amizade, pode estar relacionado ao conteúdo sexualidade. Os meninos utilizam o modelo 1

como mais ético e menos comprometedor em relação à sua imagem. Preservariam sua imagem pública e pessoal por não exporem a dúvida sobre a sua sexualidade diante dos outros.

As meninas, ao aplicarem na maioria o modelo 3, baseiam-se nas suas experiências em relação aos meninos no cotidiano escolar. Revelam uma representação diferente deles, afirmando a discriminação e a dificuldade dos meninos em relação à amizade com homossexuais, seja por trazer dúvidas em relação à sua sexualidade para si mesmo ou para os outros. Esse comportamento de discriminação tendo como origem a preservação da imagem pública e da auto-imagem é mencionado em estudos sobre o cotidiano escolar como o de Castro, Ambramovay e Silva (2004) e a partir do próprio conceito de homofobia oferecido por Louro (1997).

O contínuo enfrentamento de situações-problema mobiliza uma série de dimensões da vida psíquica. O gênero é um conteúdo que atravessa essas dimensões e uma das bases de interpretação do cotidiano. Além disso, a variabilidade em relação a essas interpretações se organiza a partir das esferas pública e privada, como lugares em que a expressão de determinadas condutas é ou não possível e permitida.

Convém ressaltar que tais considerações vão ao encontro de outras pesquisas (SASTRE VILARRASSA, MORENO MARIMÓN e PAVÓN, 1998; MORENO MARIMÓN, SASTRE VILARRASSA e HERNÁNDEZ MAYOR, 2003) as quais apontam que a relação entre as dimensões pública e privada das ações é fundamental no modo como os sujeitos interpretam o cotidiano. A afirmação ou a

opção por um determinado comportamento diante dos olhos dos outros é filtrada e avaliada como a mais adequada ou não à sua imagem.

Essa relação entre auto-imagem e dimensão pública aparece nesta investigação por meio de um sentimento destacado pelos participantes do sexo masculino sobre a personagem masculina na situação de conflito – a vergonha. Araújo (1999) trabalhou com esse tema, e suas conclusões sobre a vergonha como regulador moral são reforçadas aqui, principalmente no modo como o sentimento organiza o *self* ou a identidade. Complementamos, a partir de nossa pesquisa, que o conteúdo sexualidade articula-se com esse sentimento, destacando-o como elemento abstraído e retido como significativo pelos sujeitos psicológicos na resolução do conflito.

Com isso, no campo de temas que envolvem a moralidade, a sexualidade e as diferenças de gênero, a vergonha parece afirmar-se como sentimento presente nas relações sociais entre jovens. A escola torna-se um lugar em que as relações de amizade são atravessadas pela construção de uma imagem que seja aceitável pela maioria para ser aceito. Geralmente, no caso dos meninos, aquela que vende uma imagem heterossexual.

A respeito da **personagem do sexo feminino**, observamos que predominou a atribuição de pensamentos, sentimentos e ações relacionados aos modelos 2 e 4. O direito de ser quem é, expresso pelo modelo 2, revela que os participantes interpretam a situação como um direito do outro à liberdade de expressão da sua sexualidade. As ações decorrentes visam à superação dessa situação de preconceito, buscando minimizar as suas conseqüências. As meninas participantes, em sua maioria, construíram este modelo para interpretar a situação

e resolvê-la. A representação da personagem do sexo feminino esteve agregada à imagem de uma pessoa que leva em consideração o direito do outro de ser quem é, bem como a necessidade de fomentar ações para que isso seja concretizado. O direito de ser, destacado pelo modelo 2, envolve a necessidade de garantir esse direito, oferecendo suporte a amiga que sofre o preconceito para inseri-la no grupo.

Já os meninos atribuíram à personagem do sexo feminino o modelo 4. Neste, a necessidade de proteger a personagem que sofre a discriminação e defendê-la pela amizade é que orienta as ações abstraídas. Aqui está presente um estereótipo dos meninos a respeito das meninas sobre como elas agem no cotidiano em situações iguais ou semelhantes. Eles acabam afirmando que as meninas têm mais zelo para com as colegas e aceitam mais as diferenças. O cuidado com o outro aparece aqui como um comportamento atribuído às mulheres. Montenegro (2001) e Benhabib (1987) concordam que o cuidado não pode ser naturalizado como atributo feminino, e as soluções do conflito dadas pelos e pelas participantes revelam uma forma de representar a mulher predominantemente sob esse viés.

Assim, os jovens e as jovens participantes da pesquisa lançam mão de representações sobre as diferenças de gênero que se cristalizam em determinados aspectos e rompem com estereótipos em outros. Estamos nos referindo ao seguinte: quando eles e elas constroem modelos a partir do seu próprio sexo como referência, criam modelos que fogem do estereótipo, mas quando têm de interpretar o real com outra referência de gênero, partem de

crenças e estereótipos freqüentes na cultura de gênero da sociedade em que vivem.

Esse movimento de mudança de um modelo a outro, em relação a conteúdos (gênero e sexualidade) presentes em uma mesma situação, destaca a complexidade da vida cotidiana como fonte de referências para o funcionamento psíquico na interpretação da mesma. Esse funcionamento tem de lidar com as diferentes dimensões envolvidas (afetiva, cognitiva, sociocultural e biológica) num meio em que a cultura de gênero é dominada pelo androcentrismo e pelo heterossexismo.

Os modelos aplicados pelo total de participantes, de ambos os sexos, nos **dois estados**, revelam uma diferença entre estes que pode indicar peculiaridades da cultura de cada de um sobre a situação de conflito interpessoal, conforme explicitaremos a seguir:

- a) No estado de **São Paulo** os participantes, dos dois sexos, aplicaram os modelos 1, 2, 3 e 4 para as personagens. Os modelos 1 e 3 foram aplicados para a personagem do sexo masculino, e os modelos 2 e 4, para a do sexo feminino.
- b) No estado de **Mato Grosso** temos apenas os modelos 1 e 2 como os mais aplicados pelos participantes, de ambos os sexos. Tanto à personagem do sexo masculino, quanto do sexo feminino, foram aplicados os modelos 1 e 2.

A existência de maior variabilidade de modelos aplicados, no estado de São Paulo, pode apontar que as possibilidades das representações de gênero dos participantes desse estado são mais amplas, buscando fugir dos estereótipos de

um único modo de lidar com a situação-problema, assim, a idéia de pluralidades de gênero mencionada anteriormente ganha forma aqui. A atribuição, por exemplo, dos modelos 1 e 3 para a personagem do sexo masculino e dos modelos 2 e 4 para a personagem do sexo feminino indica diferentes formas de representar o feminino e o masculino diante da situação apresentada.

Ao contrário, no estado do Mato Grosso os dois modelos aplicados com mais freqüência (modelos 1 e 2) , tanto para uma personagem quanto para outra, apontam para maior tendência à rigidez no modo de representar o gênero diante da situação de conflito interpessoal que envolve a homofobia.

Um outro foco de discussão encontra-se nos modelos aplicados para cada personagem nos dois estados:

- a) Os jovens participantes dos dois estados atribuíram à **personagem do sexo masculino** o modelo 1 como orientador dos pensamentos, sentimentos e ações.
- b) As jovens participantes dos dois estados atribuíram dois modelos diferentes para a **personagem do sexo masculino**. O modelo 3 aparece como mais freqüente em São Paulo, ao contrário do estado de Mato Grosso, em que elas aplicaram o modelo 2 para explicar o modo como essa personagem interpreta e resolve a situação.
- c) Os participantes do sexo masculino do estado de São Paulo atribuíram o modelo 4 para a **personagem do sexo feminino**, e os participantes do sexo masculino do estado do Mato Grosso aplicaram com mais freqüência o modelo 2 para explicar como a personagem resolve e interpreta a situação.

d) As participantes do estado de São Paulo atribuíram o modelo 2 e as de Mato Grosso o modelo 1 para a **personagem do sexo feminino**.

A cultura androcêntrica e heterossexista aparece com maior destaque no estado³² de São Paulo, já que os modelos 1 e 3, atribuídos à personagem do sexo masculino, remetem-se a formas de enfrentamento da situação que privilegiam a dimensão pessoal (preservação das amizades) e a necessidade de preservação da imagem pública de “homem”. De certo modo, esses modelos ressaltam o medo do diferente e seu expurgo da rede de relações sociais mais próximas. À personagem do sexo feminino é atribuído o modelo 4, que se refere à dimensão do outro, de cuidar do outro e de seu direito de expressar sua sexualidade – atributos maternais considerados pela sociedade específicos da condição da mulher.

6.1.2 As representações de gênero a partir das categorias de modelos: moralidade, ética e gênero nas relações sociais entre jovens na escola

As categorias permitem outro nível de discussão. A partir delas foi possível delinear os modos como se articulam valores, princípios morais e éticos, considerando as representações de gênero construídas sobre as personagens da situação. Desta forma, procurou-se verificar a dimensão das regularidades entre os modelos a partir dos princípios e valores destacados pelos participantes a respeito da questão ética e moral exigida pela situação.

A categoria A trata de uma dimensão voltada para si mesmo, na qual se sobressai a preservação das amizades, da identidade de gênero e sexual. Na

³² Outras variáveis não investigadas no presente estudo poderiam explicar essas diferenças tais como os modelos de educação de gênero na família, atravessados pela variável classe sócio-econômica.

categoria B a dimensão priorizada é a do cuidado com o outro e o respeito pelo direito de ser do outro em relação a sua sexualidade.

Do ponto de vista teórico, as dimensões morais e éticas presentes demonstram articulação com a ética da justiça e a do cuidado, trazendo à tona sentimentos e valores envolvidos na relação eu/outro diante do conflito interpessoal.

A categoria A refere-se a uma preocupação consigo mesmo, trazendo a vergonha como o sentimento básico de orientação em alguns modelos dessa categoria (modelo 3) e como regulador moral na situação. A dimensão da preocupação com a própria imagem diante dos outros, e com a preservação dos vínculos sociais parece trazer um caráter egoísta e individualista a essa dimensão. No entanto, pode-se considerar quando observamos os submodelos que as relações de amizade são valorizadas como grupo social mais próximo e a presença neste só é mantida preservando-se tal identidade.

Ressalta-se também na categoria A um aspecto da moral e da ética nem sempre atribuído aos meninos. Comumente, nas teorias morais clássicas, atribui-se aos homens a racionalidade como principal orientador de suas decisões morais. Nesta categoria, no entanto, os sentimentos ligados às relações sociais de amizade (seja em preservá-las, seja em preservar a própria imagem) é que orientaram as decisões diante da situação de conflito.

As representações sobre a **personagem de sexo masculino**, tanto por meninas quanto por meninos participantes, referem-se à categoria A, enquanto a **personagem do sexo feminino** relaciona-se à categoria B. Desse modo, pode-se considerar que as orientações morais e valores atribuídos têm influência do

conteúdo sexo das personagens. Já que meninos e meninas atribuíram as mesmas categorias para os sexos das personagens, é possível afirmar que as explicações dadas para as diferenças morais entre homens e mulheres não são naturais, mas produto da cultura em que vivem e do modo como a interpretam.

Gilligan (1988; 1993) ao afirmar o papel da cultura na construção da moralidade já destacara a função do conteúdo da situação nas decisões e juízos morais. Na pesquisa que desenvolvemos o papel das representações de gênero como desencadeador de modos de ser do ponto de vista moral pode ser apontado como mais um conteúdo nessa construção.

Assim, os dados encontrados aproximam-se dos avanços na perspectiva da moralidade em que a personalidade moral ou o *self* organiza o ser moral. Nessa organização sentimentos, pensamentos, crenças, idéias e valores estão presentes, e nela o gênero tem papel central nessa organização como uma construção cognitiva, afetiva e sociocultural. O cuidado e o direito/dever, como dimensões da moralidade tradicionalmente abordadas por estudos como os de Gilligan (1988; 1993) e Kohlberg (1992), não surgem na pesquisa isoladamente e não apresentam a moralidade de forma binária. Eles se organizam em razão das diferenças contextuais dos grupos estudados.

No estado de **São Paulo** e do **Mato Grosso** a mesma categoria (B) foi aplicada pelas meninas sobre a personagem do sexo feminino. No entanto, é muito mais expressivo o número das participantes meninas que utilizaram essa categoria no primeiro desses estados do que no segundo.

Essa diferença entre os estados a respeito das meninas participantes pode referir-se a uma construção mais definida dos valores e princípios acerca do papel

da mulher na situação de homofobia. Não somente isso, a categoria em foco tem modelos (2, 4 e 5) que se referem tanto ao direito de ser e à consciência do preconceito como algo negativo nas relações sociais (modelos 2 e 5), quanto ao cuidado com as necessidades do outro (modelo 4). Esses aspectos atribuídos à personagem do sexo feminino na forma de resolver o conflito demonstram outras possibilidades de articulações significativas.

É notório que as condições sociais e econômicas são variáveis relevantes na ampliação da discussão a respeito da condição da mulher na sociedade. Assim, as formas de resolução do conflito definidos a partir da categoria B relacionam-se com o acesso à informação, com maior variedade no estado de São Paulo do que o outro estado pode ter relações com essas condições. No entanto, sabemos que não basta informação somente, mas a reflexão e a experiência com os conhecimentos disponíveis é outro aspecto que merece destaque, o que nos remete à qualidade da educação e outros meios de acesso à informação.

Pelo exposto, vê-se que a relevância do conteúdo na elaboração de decisões morais e éticas é inegável. Tal conteúdo relacionado à cultura de gênero das relações entre os jovens, traz a homofobia como sensação de perda de identidade. A produção desse preconceito (como crenças e estereótipos sobre o que é ser homem e ser mulher) exclui a homossexualidade como uma possibilidade de orientação sexual, afirmando somente a heterossexualidade como possibilidade de existência no grupo social. Por isso, a cultura de gênero tem relação estreita com a construção dos estilos morais dos participantes.

Sendo o *self* um conjunto de representações do sujeito sobre ele mesmo que agrega valores positivos e negativos, ele está em jogo nas decisões e ações

morais enfrentadas no cotidiano. Acrescente-se ainda que as dimensões pessoal e pública do *self* moral são disparadas pelo conteúdo da situação (fronteiras da identidade sexual e de gênero nas relações sociais). Pode-se verificar, neste ponto, que as categorias expressam o funcionamento do *self* a partir do sexo das personagens. É importante observar que essas informações sobre o funcionamento psíquico no momento em que estão em jogo o gênero e a moralidade foram possíveis a partir das referências teóricas e metodológicas adotadas.

Em relação à cultura de gênero nas escolas brasileiras, o mapeamento introduzido por nós no início deste trabalho demonstra que a homofobia é um fato presente e que deve ser problematizado no cotidiano escolar. Importa ver quais são os modos de enfrentamento do problema que se torna uma questão ética quando fere o direito de ser e de livre expressão da sexualidade.

As questões de gênero e moral implicadas nessa situação, ademais indicam que o caráter complexo desta envolve uma multiplicidade de relações que tratam da dimensão privada da auto-imagem e da preservação da identidade e da imagem pública. De fato os modelos elaborados revelaram a presença da cultura androcêntrica e heterossexista no seu caráter excludente, sobretudo nas relações sociais entre homens.

Quanto às categorias elaboradas e as suas vinculações às personagens dos sexos masculino e feminino, consideramos que elas apontam para novas significações sobre o masculino. Por exemplo, o destaque dado a sentimentos morais e as relações de amizade como reguladores das relações. No tocante às

personagens do sexo feminino, a categoria B traz a dimensão do direito e do dever em relação ao outro.

Essas outras significações sobre o masculino e o feminino do ponto de vista moral é que abrem espaço para a discussão das novas possibilidades do gênero. Notadamente, quando mencionamos a necessidade de pesquisas na perspectiva da pluralidade do masculino e do feminino, tal como sugerido por Schpun (2004) e Benhabib e Cornell (1987).

A discussão sobre a pluralidade do gênero configura também uma abertura epistemológica nos estudos sobre a moralidade, já que a clássica binarização da moralidade em ética do cuidado e ética da justiça não nos permite a ampliar a perspectiva sobre diferentes orientações, valores e princípios morais nas personalidades dos sujeitos.

Desse modo, a partir dos modelos aplicados pelos participantes e das categorias destacadas, percebemos a necessidade de revisar as teorias morais quando se trata da variável gênero. Isto significa afirmar a superação da visão de sujeito kantiano que é autônomo e descolado de si mesmo, para assumir um sujeito que tem desejos, individualidade e necessidades concretas que entram no jogo das decisões morais e éticas vividas no cotidiano.

Cabe ressaltar também a função do conteúdo sobre a sexualidade como tema gerador de conflito e dos modelos e categorias construídas, de forma a não se limitar a discussão aos papéis sociais de gênero, mas também aos sexuais, já que a homofobia é uma ação que se remete ao medo de perder a identidade de gênero e sexual do sujeito, interferindo no modo como ele resolve o problema moral solicitado.

Por isso, as estruturas sozinhas não explicam a moralidade, somente em conjunto com os conteúdos da situação (gênero e a sexualidade, no caso da presente pesquisa) e as experiências (cognitivas, afetivas e socioculturais) dos sujeitos que também têm papel fundamental na sua construção.

No campo da moralidade as contribuições deste trabalho podem estar na abertura conceitual do gênero na investigação do funcionamento psíquico diante de conflitos interpessoais. Pudemos demonstrar que o estudo da moral não deve desconsiderar a multidimensionalidade do gênero e, sobretudo, as representações de gênero como reguladoras do modo como os sujeitos enfrentam os conflitos cotidianos.

O desafio da escola, neste aspecto, parece constituir-se em introduzir novos modelos de problematização das relações sociais de gênero dentro dela própria. O rompimento com esses estereótipos não é somente uma questão de formar um cidadão que vive numa sociedade democrática e que respeite os outros em seus direitos; a abertura da escola às diferenças, amplia a sua finalidade na sociedade de fomentar novas relações sociais que sejam democráticas e não causem sofrimento e exclusão.

Ocorre porém que, a diversidade é uma condição da realidade concreta que a escola costuma expurgar (POSTMAN, 2002). Nesta pesquisa pudemos também oferecer um recorte dessa realidade quando tratamos das representações de gênero que são base para a resolução de conflitos no/do cotidiano e abordamos o conteúdo desses conflitos interpessoais referente à sexualidade das personagens dos mesmos.

6.2 Cultura de Gênero e Moral: a diversidade problematizada na escola

As representações de gênero produzidas pelos participantes desta investigação revelaram modos diversos de resolução de conflitos interpessoais, que trazem estereótipos e também rupturas sobre a cultura de gênero androcêntrica e heterossexista. Assim sendo, as contribuições desses dados permitem discutir o papel da educação moral e ética como problematizadora do cotidiano numa perspectiva de gênero nas relações sociais.

O cotidiano, atravessado pelas questões de gênero, deve ser situado como eixo vertebrador das atividades educativas na escola. Considerar o cotidiano dessa maneira é levar em consideração as experiências e modos de vida daqueles envolvidos no processo educativo: professores e professoras, alunos e alunas. E com isso, os conteúdos de conflitos interpessoais no qual o gênero é temática constante, são produtores de violência, preconceito e discriminação nas relações escolares.

Nesse contexto, os temas transversais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) representam uma tentativa do governo federal brasileiro no sentido de abarcar o cotidiano como parte dos conhecimentos trabalhados pela escola. Entretanto, pensamos numa maior aproximação da noção de transversalidade proposta por Busquets et al (1997), na qual a educação moral e ética perpassa todos os conteúdos e aqueles referentes ao cotidiano são eixos estruturantes do currículo.

Em consonância com essa proposta, consideramos relevantes as contribuições dos trabalhos como o de Sastre Vilarrasa e Moreno Marimón (2002),

no qual o gênero é foco do trabalho educativo. Para as autoras os avanços no trabalho educativo pautam-se pela afirmação das emoções e da razão como objeto e co-participantes do processo de aprendizagem tanto dos conteúdos curriculares clássicos quanto os relacionados ao cotidiano (MORENO MARIMÓN et al, 1999a). O gênero, como estratégia educativa, está relacionado ao cotidiano e ao trabalho com a resolução de conflitos, direcionando-se para uma constante reinvenção dos comportamentos de meninos e meninas na escola e para com o rompimento de estereótipos.

No caso da presente pesquisa, como assinalado anteriormente, as representações de gênero elaboradas para resolver a situação de homofobia apresentam diferentes facetas sobre a moral e a ética das relações interpessoais dos jovens e das jovens. Por exemplo, razão e afetividade aparecem como elementos que regulam as decisões morais e éticas das personagens, tanto masculinas quanto femininas. No entanto, os estereótipos estão ainda presentes nos dados coletados e reforçam uma cultura androcêntrica e heterossexista, indicando que, quando a diversidade no espaço escolar é vista como algo negativo, a homogeneidade é defendida a partir do lugar das “tribos”, deste expurgando-se o estranho e o outro. Pode-se, deste modo, pensar nas situações concretas de exclusão vivida no espaço escolar por muitos alunos e alunas, pelos seus estilos de gênero e pela orientação sexual.

Nesse espaço, estereótipos e preconceitos privam alunos e alunas do seu direito de ser. Podem levá-los a construir um auto-conceito negativo, pois o sujeito, homem ou mulher, têm sua identidade questionada em razão do

comportamento fora da “norma”. Esses problemas, se não forem fonte de preocupação da escola, limitam as possibilidades de pensar, sentir e agir para as crianças e adolescentes. Assumir que essas relações fazem parte do cotidiano é trazer a complexidade da vida para o espaço escolar (ARAÚJO, 2002).

Acreditamos que um espaço educativo como a escola pode ser transformador neste sentido. Por consistir em um campo de experiências com as diversidades afetivas, cognitivas, morais, culturais e sociais de alunos e de professores, representa um lugar privilegiado para a construção da ética na relação do sujeito com os outros e consigo mesmo. A diversidade pode ser entendida como parte da complexidade das características humanas e sociais e não deve ser tratada como deficiência ou algo a ser eliminado deixando à mostra o essencialmente normativo.

No plano de investigação, evidentemente, não foi possível estudar o sujeito nas suas múltiplas relações. Optou-se por um recorte metodológico, embora não se tenha desconsiderado a multiplicidade das relações envolvidas na construção das representações de gênero. A concepção de sujeito adotada na pesquisa — a de sujeito psicológico pela via da complexidade — exige que no campo da educação se trabalhem conceitos próximos à idéia de uma educação que busque dar conta da complexidade da vida de que os alunos e as alunas fazem parte.

Pensar a educação a partir da complexidade requer mudanças na forma de se efetiva-la. Neste sentido, consideramos de grande importância a afirmação de autores como Araújo (2003, 2003a) e Arantes (2003), ao sugerirem não haver mais espaço, apenas, para os princípios de disjunção, redução e abstração,

veiculados pela ciência clássica, que fragmentam e isolam o conhecimento, transformando o espaço educativo num lugar exclusivamente de instrução e não, também, de formação.

Nosso ponto de vista é o de que as idéias de transversalidade na educação e o trabalho com a diversidade do/no cotidiano, são abordados como exemplos de temas que foram tratados de maneira reducionista pela Educação e pela Psicologia. Uma nova forma de pensar tais temas na educação abarca uma proposta de mudança calcada na idéia de sujeito complexo.

Dessa forma, um conceito como o de dialogicidade, oferecido pelo paradigma da complexidade, nos permite pensar um sujeito da educação que não é somente racional, lógico e empírico, mas também afetivo, sensível, simbólico e físico. É pensar o sujeito na sua concretude e não abstraído de sua realidade. As conseqüências dessa outra forma de pensar o sujeito no processo educativo exigem recursos diversos das atividades que vêm sendo desenvolvidas tradicionalmente nas escolas. Tem-se privilegiado na escola a educação exclusivamente via informação, desconectando o conhecimento da realidade vivida e valorizando-se a reprodução (aqui não podemos deixar de mencionar: de estereótipos e crenças sobre o que é ser homem e ser mulher) na sala de aula.

A compreensão de que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo são produtores e produzidos num universo de relações, não só destaca a idéia de rede na construção do conhecimento (ARAÚJO, 2003a), mas também nas relações interpessoais. Esse entendimento ressalta a dimensão ética necessária e presente nas ações de cada um sobre os conhecimentos e sobre as relações entre si (todos estamos implicados).

Consideramos que uma educação moral e ética deve possibilitar formas criativas de relações sociais, e talvez a proposta de Puig (1998; 2004) de uma educação moral como construção da personalidade moral ajude a explicitar um caminho nessa direção. Concordamos com esse autor quando pontua os aspectos pessoais, sociais e culturais na construção da personalidade moral. Salienta-se desta forma que a moral não é determinada somente pela cultura, nem tampouco está reduzida às habilidades e capacidades psicológicas e individuais do sujeito. É uma construção em que estes aspectos atuam conjuntamente.

Os aspectos construtores da moralidade, permeada pelo gênero, podem ser destacados pela pesquisa ora apresentada. Nela foi possível perceber que as representações de gênero fazem parte da personalidade dos jovens participantes e orientam as suas decisões morais e éticas. A educação moral na escola pode-se valer de ferramentas que abarcam essa complexidade das relações entre gênero e moralidade.

Puig (2004) oferece o conceito de práticas morais como ferramenta teórica e metodológica no trabalho com a educação moral. Aproveitamos tal conceito pela sua tentativa de dar conta dessa complexidade da construção da moralidade pela educação, entendendo que o sujeito moral e ético, não é abstrato e descolado do mundo, como o já referido sujeito kantiano, mas vinculado ao contexto em que vive.

Na concepção de Puig as práticas morais são aquilo que as pessoas fazem sobre temas éticos e morais, referem-se ao cotidiano e à rotina dos acontecimentos. Elas são então produzidas pela sociedade e pela cultura e são

transformadas pelos sujeitos e pela comunidade constantemente. As práticas morais devem possibilitar, em “oficinas”³³, a reflexão, a clarificação e a deliberação a respeito de valores, virtudes, princípios, normas e regras da vida cotidiana.

A educação moral pode levar em consideração a diversidade de gêneros nas “oficinas” sobre as práticas morais. Sua relação com a perspectiva de gênero, desse modo, deve levar em conta a pluralidade de gênero não só como tema de discussão (ou seja, como produto das diferenças nos modos de pensar, sentir e agir diante de decisões éticas e morais), mas também como produtora de práticas e discursos sobre a ética e a moral. As atividades educativas, neste sentido, podem incluir a produção de narrativas inventivas sobre os gêneros e a moralidade que promovam relações sociais solidárias e não discriminatórias.

Por fim, a presente pesquisa buscou introduzir novas metodologias articuladas aos novos paradigmas quanto ao conceito de gênero e moralidade. Dessa maneira, entendemos que sua contribuição se realiza pela introdução da pluralidade do gênero, como princípio teórico, na fomentação da pesquisa, o que abre espaço para a discussão sobre a relação entre masculinidades e feminilidades nas culturas de gênero.

Tais contribuições, no campo do estudo da moral e do gênero na Psicologia, acreditamos, poderiam ser consideradas pela escola. Somente quando ela abarcar a diversidade como fato do cotidiano da vida de todos, homens e mulheres, e romper com os modelos que reforçam demarcações ilusórias da

³³ Nesse contexto entende-se por “oficinas” um conjunto de atividades de um grupo a respeito de conflitos morais vividos no cotidiano. Assim, torna-se possível a experiência com a clarificação de valores, com a deliberação de ações e a reflexão sobre possíveis práticas morais.

moralidade e do gênero, é que será de fato um lugar aberto às diferenças e fomentador de relações sociais democráticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA; Maria das Graças. (2004) *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO.

ABRAMOVAY, Miriam et al. (1999) *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: UNESCO/Garamond.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. (2003) Marcas de gênero na escola: sexualidade e violências/discriminações nas representações de alunos e professores. Seminário sobre Gênero e Educação - Educar para a igualdade. Disponível na internet: <http://observatorio.ucb.unesco.org.br/artgos/7.pdf>. Acesso em 15 mai 2005.

ALTMANN, Helena. (2001) Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585.

ARANTES, Valéria Amorim; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PUIG, Jose Maria (orgs.) (2007) *Educação em valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

ARANTES, Valéria Amorim; SASTRE VILARRASSA, Genoveva; GONZÁLEZ, A. (2007) *Violência contra las mujeres: significados cognitivos y afectivos em las*

representaciones mentales de adolescentes. *Infância y aprendizaje*, v. 30, p, 197-214.

ARANTES, Valéria Amorim (2003) Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 109-128.

ARANTES, Valéria Amorim (2000) Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação/ USP, v. 26, n. 2, p. 137-153, jul./dez.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de (2005) *Educação em valores e democracia escolar: um estudo de Psicologia e Educação*. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de (2003) A dimensão afetiva da psiqué humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 153-170.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de (2003a) *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de (2002) *A construção de escolas democráticas*. São Paulo: Moderna.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; AQUINO, Julio Groppa.(2001) *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de (1999) *Conto de escola: a vergonha como regulador moral*. São Paulo: Moderna.

BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla. (1987) *O feminismo como crítica da modernidade – releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

BENHABIB, Seyla (1987) Outro generalizado e outro concreto. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla *O feminismo como crítica da modernidade – releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 87-106.

BENHABIB, Seyla (1992) *Situating the self, gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity Press.

BLASI, Augusto (1995) *Moral understanding and the moral personality: the process of moral integration*. In: KURTINES, W.; GEWIRTZ, J. (eds.) *Moral development: an introduction*. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.

BRASIL. (2000) Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC.

BRASIL. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Temas Transversais*. Ministério da Educação. Brasília, DF.

BRASIL. (2003) *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Secretaria Especial de Direitos Humanos/Ministério da Educação/SEIF/SEMTEC/SEED. Brasília, DF.

BRASIL. (2004) *Brasil sem Homofobia*. Ministério da Saúde. Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF.

BUSQUETS, Maria Dolores et al (1997) *Temas transversais em educação – bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática.

CALVINO, Ítalo (1990) *Cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras.

CAMPBELL, R. L.; CHRISTOPHER, J. C. (1996) Moral development theory: a critique of this kantian presuppositions. *Development Review*, n.16, v.1, p. 1-47.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, L. B. (2004) *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco.

CASTRO. Lucia Rabelo de (org.) (2002) *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU/Faperj.

CESAR, Maria Rita de Assis (1998) *A invenção da "adolescência" no discurso psicopedagógico*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

CITELLI, Maria Teresa (2001) Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 1, p. 131-145.

CORSA - Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor)/Secretaria Especial de Direitos Humano (2003). *Educando para diversidade – os GLBTs na escola*. São Paulo/Brasília: CORSA/SDH.

DAYRELL, Juarez (2003) O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.24, p.40-52, dez.

DIAS, Maria das Graças B.; SALTSZTEIN, Herbert D.; e MILLERY, Mari (1999) Raciocínio moral em interação social: um estudo sobre sugestionabilidade. *Estudos de Psicologia*. UFRN/Natal, v. 4, n.2, p. 199-219, jul/dez.

ERIKSON, Erik (1976) *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

FANTE, Cleo (2005) *Fenômeno Bullying*. Campinas: Verus.

FINCO, Denise (2003) Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-posições*. Dossiê Educação infantil e gênero. Unicamp/Campinas, v. 14, n. 3(42), p. 89-101.

FRIEDMAN, Marilyn (1995) Beyond caring: the demoralization of gender. In: HELD, V. (Ed.) *Justice and care: essential readings in feminist ethics*. Boulder CO: Westview Press, p. 61-77.

GILLIGAN, Carol (1993) *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos.

GILLIGAN, Carol; ATTANUCCI, Jane (1988) Two moral orientations: gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quartely*, v. 34, n. 3, p. 223-237.

GONÇALVES, Helena Signorini (2005) Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. *Tempo Social*. São Paulo, v. 17, n. 2, nov, p. 207-219.

GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima (2003) *Psicologia Social e Estudos Culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento*. In: GUARESCHI, N. M. F. e BRUSCHI, M. E. (orgs.) *Psicologia social nos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 23-50.

HALL, Stuart (2005) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

HEILBORN, Maria Luiza (2004) *Gravidez na adolescência: interfaces entre gênero, sexualidade e reprodução*. In: UZIEL, A. P.; RIOS, L. F.; PARKER, R. (orgs.) *Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de aids*. Rio de Janeiro: Pallas: Programa em Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, p. 51-62.

HEILBORN, Maria Luiza; CABRAL, Cristina S. (2004) *Práticas e normas sexuais de jovens brasileiros*. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambu-MG: Brasil, p. 1-21.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) (2006) *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006 - Síntese dos Resultados*. Em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/tabsintese.shtm>. Acessado em 20/12/2007.

KANT, Immanuel (2002) *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Martin Claret.

KEHL, Maria Rita (2004) A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Abramo, p. 89-114.

KOHLBERG, Lawrence (1992) *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

KOLLER, Silvia; VINAS; Ângela; BIAGGIO, Ângela (1992) Efeitos do sexo do protagonista na avaliação de diferenças de gênero no julgamento moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. UnB/Brasília, v. 8, n. 3, p. 327-339.

LA TAILLE, Yves (2006) *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: ArtMed.

LEAL GARCÍA, Aurora (2003) Mirar y pensar desde la cultura de género. *Anuario de psicología*, Barcelona, v. 34, n. 2., p. 279-290.

LEMOS-DE-SOUZA, Leonardo (2003) *Modelos organizadores na resolução de conflitos morais: um estudo com adolescentes autores de infração*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis. Universidade Estadual Paulista, Assis-SP.

LEMOS-DE-SOUZA, Leonardo (1999) Questões éticas da Psicologia na Escola. *Vertentes* – Revista do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da Unesp – Campus de Assis, v. 5, n. 1, p. 21-34.

LEMOS-DE-SOUZA, Leonardo et al (2000) Grupos de expressividade: uma proposta de intervenção junto à crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. *Doxa* – Revista Paulista de Psicologia e Educação, v. 6, n. 1 e 2, p. 113-131.

LEMOS-DE-SOUZA, Leonardo (2004) Modelos de gênero e sua problematização no contexto escolar. In: ARAÚJO, Maria de Fátima & MATTIOLLI, Olga Ceciliato. (orgs.) *Gênero e Violência*. São Paulo: Arte&Ciência, p. 69-89.

LEWIS, Michael (1999) *Alternado o destino: por que o passado não prediz o futuro*. Campinas/São Paulo: Editora da Unicamp/Moderna.

LOURO, Guacira Lopes (1997) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

LOURO, Guacira Lopes (2004) *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

LOURO, Guacira Lopes (2001) Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 07-34.

MACEDO, Lino de (org.) (1996) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MACHADO, Lia (2004) Masculinidades e violências: gênero e mal estar na sociedade contemporânea. In: SCHPUN, Monica (org.) *Masculinidades*. São Paulo/Santa Cruz do Sul: Boitempo Editorial/ Edunisc, p. 35-74.

MONTENEGRO, Thereza. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: Educ, 2001.

MORENO MARIMÓN, Monserrat et al (1999) *Conhecimento e mudança: modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna.

MORENO MARIMÓN, Monserrat et al (1999a) *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Editora Moderna.

MORENO MARIMÓN, Monserrat (1999) *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. Campinas/São Paulo: Editora da Unicamp/Moderna.

MORENO MARIMÓN, Monserrat; SASTRE VILARRASSA, Genoveva; HÉRNANDEZ J. (2003) Sumisión aprendida: um estudo sobre la violência de gênero. *Anuário de psicologia*. Barcelona, v. 34, n. 2., p. 235-251.

MORIN, Edgar (2000) *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MORIN, Edgar (2001) *Introdução ao pensamento complexo*. Instituto Piaget: Lisboa.

MORIN, Edgar (2003) *O método I: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina.

MORIN, Edgar (2005) *O método V: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina.

MORIN, Edgar (1996) A noção de sujeito. In: SCHINITMAN, Dora (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 45-55.

NAJMANOVICH, Denise (2001) *O sujeito encarnado: questões para a pesquisano/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A.

NASCIMENTO, Marcos (2004) (Re)pensando as “masculinidades adolescentes”: homens jovens, gênero e saúde. In: UZIEL, Ana Paula; RIOS, Luis Fernando; PARKER, Richard. (orgs.) *Construções da sexualidade: gênero, identidade e*

comportamento em tempos de aids. Rio de Janeiro: Pallas: Programa em Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, p. 105-113.

NOGUEIRA, Conceição. (2001) Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 112, mar., p. 137-153.

OLIVER, Elisa; VALLS, Rosa (2004) *Violência de gênero: investigaciones sobre quiénes, por qué y como superarla*. Barcelona: Roure.

OLIVEIRA, Conceição A. A.; COSTA, Anna E. B. da. (1995) Os dilemas morais e não-morais no cotidiano de conflitos de adolescentes de Minas Gerais. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 8(1): 73-90.

OLIVEIRA, C. A. A.; COSTA, Anna E. B. da. (1997) Categorias de conflitos no cotidiano de adolescentes mineiros. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 10(1). In: *Scielo*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 20/10/2001.

OSÓRIO, Luiz Carlos. (1989) *Adolescente Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.

OZELLA, Sérgio (org.) (2004) *Adolescências construídas*. São Paulo: Cortez.

PEDRO-SILVA, Nelson (2002) *Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIAGET, Jean (1932/1994) *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

PINO, Nádia Perez (2007) A teoria *queer* e os *intersex*: experiências visíveis de corpos desfeitos. *Cadernos Pagu*. Campinas, jan-jul, p. 149-174.

PUIG, Josep Maria (1998) *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.

PUIG, Josep Maria (2004) *Práticas morais – uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna.

POSTMAN, Neil. (2002) *O fim da educação – redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia.

REZENDE, Fernando; TAFNER, Paulo (2005) Juventude no Brasil. In: REZENDE, Fernando; TAFNER, Paulo. *Brasil: o estado de uma nação*. Brasília: IPEA.

ROSEMBERG, Fulvia (2001) Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 2, p. 515-539.

SAFFIOTTI, Heleieth (1987) *O poder do macho*. São Paulo: Moderna.

SASTRE VILARRASA, Genoveva; MORENO MARIMÓN, Monserrat (2002) *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional - gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna.

SASTRE VILARRASA, Genoveva; MORENO MARIMÓN, Monserrat; PAVÓN, Teo (1998) Cultura de gênero y diversidad em el razonamiento moral. *Educar*. Barcelona, p. 141-153.

SASTRE VILARRASA, Genoveva; MORENO MARIMÓN, Monserrat (2000) Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. *Educação e Pesquisa*. FEUSP/São Paulo, v. 2, n. 26, p. 123-135.

SCHILLING, Flávia. *Sociedade da insegurança e violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2005.

SCHNITMAN, Dora (org.) (1996) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SCHPUN, Monica (org.) (2004) *Masculinidades*. São Paulo/Santa Cruz do Sul: Boitempo Editorial/ Edunisc.

SELMAN, Robert (1989) El desarrollo sociocognitivo – una guía para la práctica educativa y clínica. In: TURIEL, Elliot et al. (orgs.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.

SILVA, Tomaz (org.) (2000) *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

SCOTT, Joan (1995) Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. UFRGS/Porto Alegre, v. 20, p. 71-99.

SOUZA, Maria Laurinda Ribeiro (2003) *Mais além do sonhar*. São Paulo: Marco Zero.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. FEUSP/São Paulo, v. 27, n. 1, jan/jun, 2001.

TAYLOR, Charles (1994) *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola.

TRAVERSO-YÉPEZ, Martha; A. PINHEIRO, Verônica S. (2005) Socialização de gênero e adolescência. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 1, n. 13, jan/abril, 147-162.

TREVISOL, Maria Teresa (2002) *A construção do conhecimento social: um estudo dos modelos organizadores do pensamento de sujeitos entre 8 e 14 anos*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

UNESCO (2004) *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília: UNESCO.

VASCONCELOS, Mario Sérgio; LEMOS-DE-SOUZA, Leonardo (2001) Tendências e perspectiva do construtivismo. *Vertentes – Revista do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da Unesp – Campus de Assis, Assis-SP*, v. 7, n. 1, p.33-48.

VASCONCELOS, Mário Sérgio; LEMOS-DE-SOUZA, Leonardo (2003) Modelos organizadores na resolução de conflitos: um estudo com adolescentes autores de infração. *Psicologia em Estudo – UEM, Maringá*, p.47-59.

WASELFISZ, Julio Jacobo (coord.) et al (2004) *Relatório de desenvolvimento juvenil 2003*, Brasília: UNESCO.

WALKER, Lawrence (1984) Sex differences in the development of moral reasoning. *Child Development*, v. 53, p. 677-691.

WELLER, Wivian (2005) A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(1), jan/abr, p. 107-126.

WELLER, Wivian. 2005a) Gênero e Juventude. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(1), jan/abr, p. 103-106.

WELZER-LANG, David (2004) Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHUPUN, Monica (org) *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo Editorial/Santa Cruz do Sul: Unisc, p. 107-128.

WOODWARD, Kathryn (2000) Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz (org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 7-72.