

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**



**SEXUALIDADE E AGRESSIVIDADE DO ADOLESCENTE NO ESPAÇO
ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS**

Gisele Arendt Pimentel

**Francisco Beltrão – PR
2017**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

GISELE ARENDT PIMENTEL

**SEXUALIDADE E AGRESSIVIDADE DO ADOLESCENTE NO ESPAÇO
ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível de Mestrado – Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para defesa da dissertação. Orientadora: Giseli Monteiro Gagliotto.

Francisco Beltrão – PR
2017

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – Campus de Francisco Beltrão

Pimentel, Gisele Arendt
P644s Sexualidade e agressividade do adolescente no espaço
escolar: contribuições psicanalíticas. / Gisele Arendt Pimentel.
– Francisco Beltrão, 2017.
140 f..

Orientadora: Profª Dra. Giseli Monteiro Gagliotto.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão,
2017.

1. Educação Sexual. 2. Adolescência. 3. Agressividade
(Psicologia). 4. Psicanálise. I. Gagliotto, Giseli Monteiro. II.
Título.

CDD 20. ed. – 372.372

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

FOLHA DE APROVAÇÃO

GISELE ARENDT PIMENTEL

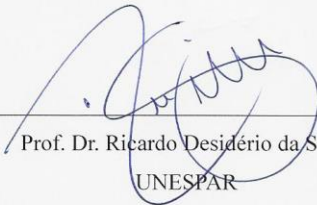
TÍTULO DO TRABALHO: SEXUALIDADE E AGRESSIVIDADE DO ADOLESCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

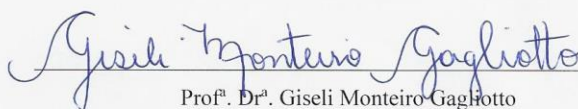
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Gisele Ferreira Paris
UNIOESTE – Francisco Beltrão



Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva
UNESPAR



Prof.^a. Dr.^a. Giseli Monteiro Gagliotto
(Orientadora) PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 20 de abril de 2017

Aos meus filhos, Ana Laura, Samuel e Davi!
Que venha a adolescência de vocês
para desfrutarmos juntos, esse momento lindo da vida.
À todos os alunos que tive e aos que terei nessa caminhada.
Aos pais e professores de adolescentes.
A todos aqueles que ousam sonhar,
E, no ímpeto do desejo pela realização do sonho,
se levantam e vão à luta!

Agradecimentos

A Deus, por estar comigo em cada momento desta jornada e me ensinar mais uma vez que fé é acreditar naquilo que parece impossível. Tinha tudo pra ter desistido, mas... reguei a impossibilidade com fé e, então... eis me aqui!

Ao meu pai Altamar Salésio Arendt (*in memória*) por ter me ensinado que é preciso sonhar e obrigatório levantar-se e ir à luta.

À minha mãe, Cleuza Arendt, pela atenção dedicada, pelos cuidados com meus filhos e pela paciência em suportar meus rompantes.

Aos meus filhos Ana Laura, Samuel e Davi, por cada beijo ou “lambida”, pelas mil traquinagens e pelos sorrisos que foram a minha energia nos dias mais cansativos. A vontade de Deus em minha vida é boa, agradável e perfeita, quando olho para vocês três, penso que faria tudo de novo.

Ao meu companheiro de caminhada, Evandro, foram dias difíceis! Mas... sobrevivemos! Obrigada por sonhar comigo, por acreditar no sonho e por ter a serenidade de aprender que sempre é tempo de recomeçar. Temos uma vida inteirinha pela frente para dar a ela o sentido que quisermos...

À minha orientadora Professora Dra. Giseli Monteiro Gagliotto pelo tempo dedicado a esta pequena rosa. Como diria Saint Exupery, é isso que nos torna especiais, eu ousou acrescentar, é o tempo que dedicamos aos nossos aprendizes que faz a distinção entre o professor e o mestre. Obrigada por cada palavra, seus exemplos fazem parte de uma lição valiosíssima para além das linhas a serem lidas nesse texto. Obrigada por ver em mim um potencial que eu mesma não reconhecia. Obrigada por todos esses anos profe . Gi!

Aos professores Ricardo Desidério da Silva e Gisele Ferreira Paris pelo carinho em ler esse texto e aplicar suas considerações para lapidar esta produção. Obrigada por sua dedicação! Profe. Ricardo, uma banca tão Giselística é realmente um desafio!

Aos professores José Luiz Zanella, Sueli Martins, Clésio Acelino de Souza e Sonia Marques, André Castanha, Benedita Almeida e Maria Ester; a humildade e a serenidade com que tratam das coisas mais complexas me instigaram a questionar o mundo. Sua tarefa se assemelha ao trabalho do ourives que lapida a pedra até percebermos seu brilho. Vocês têm toda a minha gratidão!

Zelinda ou Linda Zê, obrigada pelo carinho, pela gentileza, pela discrição, por seu cuidado com cada detalhe, você exerce mais que um ofício, é uma arte! O PPG em Educação da UNIOESTE de Francisco Beltrão tem a melhor das assistentes.

À professora Roseli Pilonetto, pelas palavras de apoio no período de seleção para o mestrado, pelo incentivo e por ser um referencial desde a graduação.

Ao professor Eduardo Jacondino por sua disponibilidade em auxiliar nas dúvidas ainda na composição do projeto desta pesquisa.

À Rosângela e à Suzana, pelo tempo que compartilhamos juntas na pré-seleção, o apoio de vocês foi fundamental, obrigada pela parceria!

Aos amigos de angústias, aprendizados, debates, leituras, cafés, pizzas e bolos de chocolate! A turma de 2015 do mestrado em Educação, “*The Best*”, Andreia, Maricélia, Denise Santi, Denise Lenzi, Gerson, Moacir, Felipe, Indianara, Juliana, Suzana, Rosângela, Franciele, Jaqueline, Juliano, Natanael e Antonio. Obrigada pela amizade dedicada!

Aos meus queridos compadres Idacir e Ivete Frederici, aos seus filhos Eduarda e Lucas, esse momento é fruto da dedicação de vocês que inúmeras vezes cuidaram de mim, da minha melhor parte nesse mundo, cuidaram, alimentaram, distraíram, acolheram meus filhos. Ivete, você foi mãe comigo ao longo desses anos! Não cabe em palavras de gratidão por tudo que vocês fizeram.

Tati e Eleandra, minhas amigas de sonhos, risadas, lágrimas, vocês me fizeram acreditar que seria possível, ouviram minhas lamúrias milhões de vezes e me encheram de esperança! Nos últimos meses, a dissertação me roubou de vocês, não fui abduzida, foi só um empréstimo, já estou de volta! Lê, agora que terminei a dissertação, “precisamos falar sobre o Kevin” (risos). Aquele livro ascendeu uma fagulha sobre a questão da agressividade. Eis o resultado! Obrigada amiga!

Ao Laboratório e Grupo de Pesquisa Educação e Sexualidade – LAB GEDUS por me acolher na pesquisa. Aos membros deste grupo e de cada projeto que participei desde 2013, aprendi com vocês que o trabalho quando é em equipe se torna bem mais saboroso. Alana, Nati, Val, Rosângela e Julia, nossa equipe do Lab. Adolescer fez história, guardo na memória as lembranças de dias deliciosos ao lado de vocês, nas entrelinhas deste texto há muitas marcas dos dias de Lab.

Aos colegas de Lab. GEDUS que acompanharam parte dessa caminhada, Suzane, Tailize, Luana, Sabrina, Denize Kurpel, Gessica, Joice, Clênia, Eduardo, Juliane, Natalia e Carol, obrigada por todo o apoio e torcida para que eu chegasse até aqui.

Jaque, só nós sabemos quanto tempo cabe e quanto tempo falta em uma madrugada obrigada por ter me incentivado muitas vezes, sua amizade é preciosa. Chegamos né?!

Raoney, você é um raio de luz iluminando, o caminho de muita gente, quanta sensibilidade, quanto talento, quanta generosidade em ti! Como num rito de passagem, troquei as penas, renovada estou! Obrigada por me ajudar a perceber essa força interior que me faz ter vontade de bater asas e voar!

Franciele Lorenzi, você trouxe cor à minha vida, não só a *make* e o cabelão vermelho de viver, mas, sua alegria, sua amizade encheram de cor os meus dias, obrigada pelo colo, pelo ombro, pelas caronas, pelas tardes, pelas leituras, pelas risadas, pelos tererês, por cada cuia, por cada segundo!

Eritânia, você nunca foi pequena... sua força me ensinou muito, obrigada por todo apoio, a proximidade de uma amizade que não se mede.

Ana Carla, você me inspirou desde o primeiro olhar, obrigada pelo apoio, pela torcida, por todo afeto de sempre.

Franciéle T. Menin por onde começo? Certa feita, um sábio rei escreveu que “em todo o tempo ama o amigo, mas na angústia nasce o irmão” Você foi a mão que me acolheu nos dias mais difíceis, você foi meus pés, meus olhos, meus ouvidos, não poderia te retribuir com nada nessa terra, ainda que eu possuísse muitos bens e valores, tesouros não conseguiriam pagar tamanho benefício seu para comigo. Você é a dinda do Davi porque o que há de mais valioso em mim são meus filhos e parte disso eu compartilho contigo! Minha amiga, comadre, minha irmã sem você não teria sido possível a linha de chegada, Fran!

Aos professores e alunos que fizeram parte desta pesquisa, obrigada pela disponibilidade e atenção para comigo.

À Secretaria Municipal de Educação, por ter possibilitado a dedicação ao Mestrado, através da concessão da licença.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, em especial à Diretora Ana Vacari, pela torcida de vocês e pelo incentivo.

Cada um de vocês fez valer a pena essa caminhada. Muito Obrigada!

PIMENTEL, Gisele Arendt. **Sexualidade e agressividade do adolescente no espaço escolar**: contribuições psicanalíticas. Ano. 2017, 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa buscou abranger a temática da Sexualidade como uma categoria ontológica dentro da Psicanálise. Nesse sentido, o trabalho investigou a relação entre as categorias agressividade e sexualidade em adolescentes no contexto escolar, considerando-as interrelacionadas nessa pesquisa. A psicanálise, em sua gênese, considera a relação da agressividade com a sexualidade ao tratar das pulsões de vida e de morte, conceito basilar na construção da teoria psicanalítica, desenvolvido por Freud (1856-1939). Para tal teoria, a agressividade é manifestada desde a infância, no desenvolvimento biológico, psicológico e social do indivíduo, bem como é explicada por Freud, através da Sexualidade. A Pedagogia pode contar com a teoria psicanalítica para compreender o vínculo entre agressividade e sexualidade, a fim de entender o sujeito adolescente no cotidiano escolar. O materialismo histórico dialético foi adotado como método teórico-filosófico, o que possibilitou a compreensão da realidade investigada. Esta investigação constituiu-se no campo da pesquisa quali-quantitativa, tendo como metodologia, a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo. Elegemos como procedimentos de pesquisa, a revisão bibliográfica, em teses e dissertações, resultantes dos cursos de mestrado e doutorado dos programas *stricto sensu* das universidades estaduais do Paraná. Consideramos como sujeitos da pesquisa, 17 adolescentes entre 13 e 15 anos de idade, e 11 professores que lecionam para esses discentes em áreas de conhecimento distintas. A aplicação de questionários semiabertos aos estudantes e aos professores foi o instrumento utilizado para coleta de dados no ambiente escolar. Identificamos a relação agressividade-sexualidade na adolescência, no contexto escolar, a partir do conhecimento teórico psicanalítico. Desta forma, compreendemos a formação continuada para professores como um percurso necessário, visando a atuação em Educação Sexual emancipatória, que objetiva promover a vivência da sexualidade de forma saudável, responsável e autônoma, uma vez que, acreditamos na valorização das relações cotidianas para a efetivação do respeito e do prazer de conviver, primordialmente, no espaço escolar.

Palavras-chave: Sexualidade; Educação Sexual; Agressividade; Adolescência; Psicanálise.

PIMENTEL, Gisele Arendt. **Adolescent sexuality and aggressiveness in the school space:** psychoanalytic contributions. Ano. 2017, 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

ABSTRACT

The present research aims to cover the theme of Sexuality as an ontological category within Psychoanalysis. In this way, the paper has investigated the relationship between the aggressiveness and sexuality categories in adolescents at a school context, considering them interrelated in this research. Psychoanalysis, in its genesis, considers the relation of aggressiveness to sexuality in dealing with the drives of life and death, a basic concept on the construction of psychoanalytic theory developed by Freud (1856-1939). For this theory, aggressiveness is manifested from childhood, in the biological, psychological and social development of the individual, as explained by Freud through Sexuality. Pedagogy can rely on psychoanalytic theory to understand the link between aggressiveness and sexuality, in order to understand the adolescent subject in school routine. Dialectical historical materialism was adopted as a theoretical-philosophical method, which has made possible the comprehension of the investigated reality. This research was constituted in the field of qualitative-quantitative research, having as a methodology, bibliographical review and field research. We chose as research procedures, the bibliographic review, in theses and dissertations, resulting from the masters and doctorate courses of the *stricto sensu* programs of the Paraná's state universities. We considered as subjects of the research, 17 adolescents between 13 and 15 years of age, and 11 teachers who teach these students in different knowledge areas. The application of semi-open questionnaires to students and teachers was the instrument used to collect data in the school environment. We identified the relationship aggressiveness-sexuality in adolescence, in the school context, from the theoretical knowledge psychoanalytic. In this way, we understand the continued formation for teachers as a necessary course, aiming at acting in emancipatory Sexual Education, which aims to promote the experience of sexuality in a healthy, responsible and autonomous way, since, we believe in the valorization of everyday relationships for effective of the respect and pleasure of living, primarily, in the school space.

Keywords: Sexuality; Sexual Education; Aggressiveness; Adolescence; Psychoanalysis.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Dificuldade em lidar com a agressividade na escola (Adolescentes) ...	94
GRÁFICO 02: Dificuldade em lidar com a agressividade na escola (Professores)	94
GRÁFICO 03: Dificuldades para tratar da agressão (Adolescentes)	95
GRÁFICO 04: Dificuldades para tratar da agressão (Professores)	95
GRÁFICO 05: a) da participação em situações agressivas	96
GRÁFICO 06: b) se consideram agressivos	96
GRÁFICO 07: c) sofrem agressões de terceiros na escola.	96
GRÁFICO 08: b) Da abertura para falar sobre sexualidade nas aulas (Adolescentes)	105
GRÁFICO 09: quanto ao nível de satisfação sobre a abordagem promovida pelo colégio (Adolescentes)	107
GRÁFICO 10: Da relação entre sexualidade e agressividade (Professores)	109
GRÁFICO 11: A dificuldade em trabalhar, as questões da sexualidade, junto aos adolescentes, na escola (Professores)	111
GRÁFICO 12: A importância da Educação Sexual na escola (Adolescentes)	112
GRÁFICO 13: A importância da Educação Sexual na escola (Professores)	112
GRÁFICO 14: Referências para conversar sobre sexualidade (Adolescentes)	113
GRÁFICO 15: Quem é mais indicado para auxiliar os/as adolescentes nas dúvidas sobre sexualidade? (Adolescentes)	114
GRÁFICO 16: Quem é responsável por educar os adolescentes quanto à sexualidade?(Professores)	114

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Dissertação 01.	65
QUADRO 02: Dissertação 02.	66
QUADRO 03: Dissertação 03.	67
QUADRO 04: Dissertação 04.	68
QUADRO 05: Dissertação 05.	70
QUADRO 06: Dissertação 06.	70
QUADRO 07: Dissertação 07.	71
QUADRO 08: Dissertação 08.	71
QUADRO 09: Dissertação 09.	72
QUADRO 10: Dissertação 10.	73
QUADRO 11: Dissertação 11.	74
QUADRO 12: Dissertação 12.	75
QUADRO 13: Dissertação 13.	75
QUADRO 14: Dissertação 14.	76
QUADRO 15: Caracterização dos locais da pesquisa	79
QUADRO 16: Identificação dos adolescentes participantes da pesquisa.....	80
QUADRO 17: Identificação dos professores participantes da pesquisa.....	81
QUADRO 18: Conceito de Violência. (Professores).	85
QUADRO 19: Conceito de Agressividade. (Professores).	85
QUADRO 20: Exemplos de situações de agressividade presenciada no ambiente escolar. (Adolescentes).....	88
QUADRO 21: Exemplos de situações de agressividade presenciadas no ambiente escolar. (Professores).....	88
QUADRO 22: Quanto a reação dos colégios, participantes da pesquisa, às ocorrências agressivas entre os adolescentes. (Adolescentes)	90
QUADRO 23: Quanto a reação dos colégios, participantes da pesquisa, às ocorrências agressivas entre os adolescentes. (Professores).	90
QUADRO 24: A relação entre sexualidade e agressividade. (Professores).....	102
QUADRO 25: Os temas abordados quanto à sexualidade. (Adolescentes).	107
QUADRO 26: Por quê?	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

CRAS: Centro de Referência em Assistência Social.

DCE: Diretrizes Curriculares Estaduais.

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.

EUA: Estados Unidos da América.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LAB GEDUS: Laboratório e Grupo de Pesquisa Educação e Sexualidade.

OMS: Organização Mundial de Saúde.

ONUBR: Organização das Nações Unidas no Brasil.

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PETI: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

SETI: Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superi-

or UEL: Universidade Estadual de Londrina.

UEM: Universidade Estadual de Maringá.

UNESPAR: Universidade Estadual do Paraná.

UNICENTRO: Universidade Estadual do Centro Oeste.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

UENP: Universidade Estadual do Norte do Paraná.

UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 01: Carta de Apresentação.....	132
Apêndice 02: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Instituição.....	133
Apêndice 03: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professores.....	134
Apêndice 04: Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido – Adolescentes.....	135
Apêndice 05: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e/ou Responsáveis.....	136
Apêndice 06: Perfil de Identificação – Professores e Adolescentes.....	137
Apêndice 07: Questionário Professores.....	138
Apêndice 08: Questionário Adolescentes.....	140

SUMÁRIO

PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	12
1- SEXUALIDADE E AGRESSIVIDADE NO ADOLESCER.....	20
1.1 O que é a adolescência? Quem é o adolescente?.....	21
1.2 Adolescência e Psicanálise: a reedição do Édipo.....	29
1.2.1 O Complexo de Édipo: a resignificação de um mito.....	38
1.3 A Violência e a Agressividade: proximidades e distanciamentos.....	50
2 -TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	64
2.1 Revisão Bibliográfica.....	64
2.2 A pesquisa de campo.....	79
3-SEXUALIDADE E AGRESSIVIDADE ENTRE ADOLESCENTES NA ESCOLA: O olhar dos participantes da pesquisa.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	132

PARA COMEÇO DE CONVERSA

A presente pesquisa originou-se no afã das preocupações em entender os aspectos que circundam as manifestações da agressividade na escola. Como pedagoga do Projeto de Extensão Laboratório de Educação Sexual Adolescer¹ nos anos de 2013 e 2014, inquietou-me as frequentes queixas de professores e adolescentes quanto às manifestações de comportamentos agressivos entre os estudantes, bem como as dificuldades enfrentadas por parte de professores e equipe pedagógica em compreender tais questões, além de lidar com a sexualidade dos adolescentes.

O contato inicial com esta temática ocorreu ainda na Graduação quando da inserção no projeto de pesquisa “*Um estudo sobre a sexualidade infantil junto aos professores dos Centros de Educação Infantil municipais de Francisco Beltrão - PR: A contribuição da Psicologia na formação do professor*”. Essa experiência oportunizou-me às primeiras reflexões sobre a articulação entre educação sexual, psicanálise e formação de professores. Ainda no período de graduação, ano 2004, deu-se a aprovação em teste seletivo para compor a equipe técnica do *Projeto Sentinela de Combate ao Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes*². A incursão, neste projeto, foi crucial na tomada de consciência no que se refere às questões relacionadas à sexualidade.

Nesta ocasião, a equipe de trabalho enfrentou um grande desafio profissional, uma vez que o campo de atuação não era, especificamente, a escola. Atendíamos crianças e adolescentes vitimadas pela violência sexual, física e/ou psicológica e seus familiares. A equipe era composta por um psicólogo, um assistente social e um educador. Os quais desenvolviam um trabalho, interdisciplinar, no combate e prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes. Juntos, desenvolvemos campanhas de conscientização na comunidade e nas escolas municipais, principalmente, naquelas que tinham as ações do Tempo Integral, naquele período, consideradas como parte do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil³. O programa Sentinela estava vinculado à Secretaria

¹ O Laboratório de Educação Sexual Adolescer é um projeto de extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Francisco Beltrão, que teve parceria com a SETI nos anos de 2011 e 2012. Em 2013 e 2014 o projeto estabeleceu parceria com a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão.

² O programa Sentinela foi implantado no país, após a criação do Plano Nacional de Combate ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, elaborado por cerca de 140 instituições da sociedade civil e do governo Federal. O Plano possui seis eixos: o conhecimento da realidade (diagnóstico), mobilização e articulação, defesa e responsabilização, prevenção, atendimento e o protagonismo juvenil.

³ O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) articula um conjunto de ações para retirar crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos da prática do trabalho precoce, exceto quando na condição de aprendiz, a partir de 14 anos. O programa compreende transferência de renda

Municipal de Assistência Social e as ações desenvolvidas pelo educador eram direcionadas à prevenção da violência sexual. Em parceria com a Escola Oficina Adelíria Meurer⁴, passamos a atender os alunos que frequentavam esse espaço em um projeto denominado Oficina de Sexualidade e, fundamos o Grupo de apoio às mães da Escola Oficina Adelíria Meurer, denominado “Menina Arteira”.

A equipe do programa Sentinela passou a atuar diretamente na Escola Oficina Adelíria Meurer no ano de 2005. Na ocasião, os desafios no atendimento pedagógico eram imensos, a começar pela falta de conhecimento para tratar da sexualidade, pelo preconceito quanto ao trabalho com essa temática no espaço escolar e pelas marcas de uma educação sexual repressora que enraizava preconceitos e tabus em minha história de vida. Não há como desconsiderar as marcas que trazemos em nossa constituição social, psíquica e biológica conforme considera Guimarães (2002), quanto à docência:

Na sua rotina de trabalho interativo com os alunos, estão sempre a revelar como lidam com a dinâmica interpessoal, como se aceitam, como se colocam frente à sexualidade própria e dos outros. Enfim, é a sua carga de medos, preconceitos, assim como de compreensão, aceitação e experiências de prazer, de alegria, que transparece em seu cotidiano profissional (p. 100).

Neste momento, comecei a buscar conhecimento quanto a Educação Sexual e me aproximei da psicanálise, na tentativa de compreender tais questões. A inexperiência juntou-se ao meu desejo de saber e ao dos alunos. Abrir um espaço para debater sexualidade, causou uma verdadeira revolução na escola e os alunos passaram a trazer suas contribuições, seus anseios, suas dúvidas e suas descobertas acerca da temática. Iniciei a caminhada e fui definindo o trajeto aos poucos. Este projeto se estendeu por dois anos e, na sequência, passei a integrar a Equipe do Centro de Referência em Assistência Social – C RAS.

Como pedagoga do CRAS, pude ter um contato maior com as famílias atendidas pela Secretaria de Assistência Social e, mais uma vez, as temáticas relacionadas à

prioritariamente por meio do Programa Bolsa Família, acompanhamento familiar e oferta de serviços sócio assistenciais, atuando de forma articulada com estados e municípios e com a participação da sociedade civil.

⁴ A Escola Oficina Adelíria Meurer está vinculada à Secretaria Municipal de Assistência Social de Francisco Beltrão PR. Oficializada pelo Decreto N° 283/2006 esta instituição desenvolve um trabalho sócio educativo com as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Atualmente atende crianças e adolescentes de 06 a 17 anos, totalizando 250 crianças, os quais são divididos por grupos num total de seis no período matutino e seis no período vespertino conforme suas respectivas idades. O trabalho é desenvolvido por Educadores Sociais através de oficinas, cujo objetivo é contribuir para a formação pessoal das mais variadas formas de acordo com cada faixa etária.

sexualidade e à educação sexual se apresentavam no dia a dia. Devido ao trabalho desenvolvido na Escola Oficina Adelíria Meurer, as escolas municipais começaram a solicitar palestras sobre Sexualidade para alunos das séries finais do Ensino Fundamental I, quartos e quintos anos. Desenvolvemos algumas ações, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e, novamente, o foco de atenção voltou a ser a escola. Em um minicurso desenvolvido em dois encontros pontuais atendíamos crianças e adolescentes para abordar algumas questões levantadas previamente por eles através da caixinha de perguntas⁴. Ao findar um ano de atendimento, nesta modalidade, chegamos a tabular as questões dos alunos e verificamos que se repetiam de escola em escola, de turma em turma. As dúvidas estavam ligadas às transformações do corpo, gravidez, parto e sobre a adolescência. Eram constantes as manifestações de mitos e tabus relacionados às tradições culturais e religiosas. Essa experiência intrigou-me consideravelmente, no sentido de que, os alunos continuavam a procurar orientação após as palestras indicando a necessidade de um trabalho contínuo e não apenas pontual.

Em 2010, passei a integrar o quadro próprio do Magistério da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão – PR. A atuação em sala de aula veio corroborar a ideia de que um trabalho, em educação sexual, era necessário e urgente no espaço escolar. Como professora da maior escola municipal do Sudoeste do Paraná, integrando um grupo de 60 professores, as queixas dos colegas quanto à dificuldade em tratar das questões relativas à sexualidade eram frequentes. Bem como as queixas quanto à indisciplina dos alunos. No ano de 2012, assumi a coordenação do projeto intitulado Tempo Integral.

Ao tratar das situações conflituosas e agressivas entre os alunos, percebia que, constantemente, se repetiam situações que envolviam a curiosidade com o corpo do outro, a exposição dos genitais, o uso de palavrões ou xingamentos de conotação sexualizada, as relações de gênero entre outras situações que refletiam a manifestação da sexualidade, nos cenários que compunham as intrigas.

Em 2013, fui convidada a compor a equipe técnica, como pedagoga, do Projeto de Extensão Laboratório de Educação Sexual Adolescer⁶, e mais uma vez, as frequentes queixas de professores e adolescentes quanto às manifestações de comportamentos

⁴ A “caixinha de perguntas” é um recurso pedagógico que consiste na disponibilização de uma caixa em que os alunos possam depositar perguntas ou sugestões sem identificar-se. Esse recurso possibilita a socialização de dúvidas que dificilmente a criança ou adolescente verbalizaria perante o grupo. ⁶ O Laboratório de Educação Sexual Adolescer é um projeto permanente de extensão que funciona atualmente na da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Francisco Beltrão, que teve parceria com a SETI nos anos de 2011 e 2012. Em 2013 e 2014 o projeto estabeleceu parceria com a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão.

agressivos entre os estudantes causaram desconforto, bem como, as dificuldades enfrentadas por parte dos colegas de docência em compreender tais questões se fizeram, constantes.

A prática docente, em educação sexual, em uma perspectiva emancipatória⁵ possibilitou maior aproximação com os adolescentes que, frequentemente, verbalizavam a ocorrência de comportamentos agressivos ou violentos. Eram exemplos diversificados que refletiam esses adolescentes ora como expectadores, ora como vítimas, ou ainda como protagonistas de ações agressivas nos seus respectivos espaços escolares. Boa parte das queixas provinha de relatos dos adolescentes de 13 e 14 anos.

A atuação em educação sexual emancipatória objetiva a vivência da sexualidade de forma saudável, responsável e autônoma, de modo que, as relações cotidianas sejam sempre valorizadas para a efetivação do respeito e do prazer de conviver; quer ocorram nos espaços familiares, escolares, entre outros. Essa concepção de Educação Sexual foi traduzida para a arte do grafite, a fim de compor o cenário que acomodou durante três anos o Laboratório de Educação Sexual. A arte, de autoria de Vanto J. G. ilustra a capa desta dissertação.

A prática pedagógica em educação sexual esteve pautada na teoria psicanalítica. A psicanálise em sua gênese traz a relação da agressividade com a sexualidade ao tratar das pulsões⁶ de vida e de morte, conceito desenvolvido por Freud (1996). Assim sendo, ao longo desses dois anos foi possível observar o crescimento dos adolescentes nas suas formas de compreender o outro e de mediar as situações agressivas com seus pares, de forma positiva.

Com a docência em educação sexual e considerando os resultados obtidos como, a diminuição dos conflitos no espaço escolar, levantamos os seguintes questionamentos: como a agressividade se manifesta entre os adolescentes? De que maneira a escola tem enfrentado essa discussão? Qual a relevância da psicanálise para a compreensão da agressividade entre adolescentes no espaço escolar? Qual é a relevância da educação sexual para a melhoria da qualidade de relacionamento entre professores e adolescentes e entre os próprios adolescentes? Dadas as circunstâncias, lançamos mão da questão cen-

⁵ Protagonizar uma educação sexual emancipatória no espaço escolar significa proporcionar às crianças, adolescentes e seus professores autonomia através de um trabalho articulado entre sociedade, escola e família, almejando construir ações, saberes e habilidades sobre a sexualidade humana, tornando-a plena, libertadora e emancipatória.

⁶ Termo derivado do latim *pulsio*, para referir o ato de impulsionar. Empregado por Sigmund Freud tornou-se um grande conceito da teoria psicanalítica, definido como a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do ser humano.

tral da pesquisa. Quais as relações existentes entre sexualidade e agressividade no contexto escolar, considerando adolescentes matriculados nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental em Francisco Beltrão – PR?

Na adolescência as manifestações da sexualidade ganham maior atenção por parte dos adultos. Aquino (1997) afirma que os adolescentes requerem a verbalização do tema sexualidade, com a seguinte observação:

Mesmo comumente pensada como um exercício exterior aos muros escolares, a sexualidade insiste em mostrar seus efeitos, deixar seus vestígios no corpo da instituição. Seria mais legítimo dizer que ela se inscreve literalmente, às vezes, na estrutura das práticas escolares. Exemplo disso? As pichações nos banheiros, nas carteiras, os bilhetes trocados, as mensagens insinuantes. O que dizer, então, dos olhares à procura de decotes arrojados, braguilhas abertas, pernas descobertas? E aquele(a) professor(a), ou colega de sala, para sempre lembrado(a) como objeto de uma paixão juvenil? (p. 09).

Se a escola não trata da sexualidade ou trabalha apenas o seu aspecto biológico, está reforçando para os adolescentes que o assunto é mesmo um tabu, do qual não se pode falar.

A presente pesquisa está pautada no materialismo histórico dialético como método teórico-filosófico para compreensão da realidade a ser investigada. A escolha desse método deve-se ao fato de que possibilita uma apreensão da realidade e, enquanto práxis, permite a transformação e produção de novas sínteses desta realidade, relacionando dialeticamente o objeto da pesquisa ao contexto histórico, econômico, social, cultural e político.

Elencamos a pesquisa de tipo qualitativa para abranger a sexualidade como uma categoria ontológica nos limites da Psicanálise. O foco da pesquisa foi a investigação do vínculo entre agressividade e sexualidade em adolescentes no contexto escolar, considerando que Agressividade e Sexualidade são categorias de análise dessa pesquisa. Para tal propósito, a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo se constituíram enquanto procedimentos de pesquisa que corroboraram para a obtenção dos resultados apresentados nessa dissertação.

A pesquisa bibliográfica se deu por meio do acesso às bibliotecas virtuais de Teses e Dissertações das Universidades Estaduais Paranaenses, totalizando sete (07) instituições, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Centro Oeste (UNI-

CENTRO); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

No intuito de conhecer as produções científicas, a nível de mestrado e doutorado, que contemplam as questões suscitadas para esta pesquisa, elencamos as seguintes categorias de análise: Agressividade, Sexualidade, Adolescência, Escola, Violência, Educação Sexual. Os descritores para a pesquisa nas bibliotecas virtuais foram organizados da seguinte forma: escola e violência; adolescência e violência; adolescência e psicanálise; escola e educação sexual. Buscando assim, a associação entre as categorias, para a praticidade na localização e sistematização dos materiais disponíveis. Foram encontradas 14 dissertações que se mostraram relevantes a essa pesquisa, estando descritas no segundo capítulo, porém os conceitos e contribuições significativos estão presentes em todo o texto.

Já, a pesquisa de campo, ocorreu por meio da aplicação de questionário semiaberto a dezessete (17) adolescentes e onze (11) professores, totalizando vinte e oito (28) sujeitos da pesquisa. A coleta de dados se deu em dois (02) colégios de Ensino Fundamental, localizados no município de Francisco Beltrão – PR. A definição de tais espaços como campo da pesquisa, se deveu à realização da atividade como pedagoga no Laboratório de Educação Sexual Adolecer período de 2013 e 2014. Neste período, o projeto de extensão, em educação sexual, compreendia um número significativo de alunos que, apresentavam várias queixas quanto às manifestações de comportamentos agressivos entre adolescentes. Sendo assim, definimos dois desses colégios como campo desta pesquisa.

A faixa etária dos adolescentes pesquisados compreende entre 13 e 15 anos de idade, em média, considerando que este é o público que frequenta as turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Essa faixa etária contempla o início da adolescência, período peculiar do desenvolvimento humano que ganha ênfase nesta pesquisa.

Desta forma, o primeiro capítulo aborda a sexualidade e a agressividade no adolecer, que traz a contextualização histórica da categoria de análise Adolescência bem como, a fundamentação teórica, para o tratamento das informações coletadas na pesquisa bibliográfica e de campo. Tratamos dos caminhos históricos percorridos até chegarmos ao atual conceito de adolescência, sexualidade e agressividade. Pautamo-nos em autores como Ariès (2006), Cesar (2008), Calligaris (2000), Outeiral (2008), entre outros que teceram seus estudos com base nos autores aqui mencionados.

Na sequência, apresentamos a teoria psicanalítica e suas contribuições para a compreensão da subjetividade humana. Bem como da sua relevância para os estudos sobre sexualidade. Podemos dizer que há dois momentos na história da sexualidade, antes e depois da psicanálise. Trazemos a trajetória histórica das origens da teoria psicanalítica e da vida de seu fundador, Sigmund Freud.

Apresentamos a relação entre Adolescência e Psicanálise a fim de compreender a importância da reedição do Édipo na adolescência. O complexo de Édipo é uma proposição de Freud como resposta à constituição da sexualidade e da neurose. Trazemos nesse ponto as contribuições de Freud (1996, 1997, 2002), Aberastury e Knobel (2008) e Caligaris (2000).

A psicanálise nos proporciona uma compreensão aprofundada da estrutura psíquica, destacamos aqui os aspectos edípicos e sua relevância para o papel das relações estabelecidas ao longo do desenvolvimento, uma vez que o alicerce dos relacionamentos estabelecidos durante toda a vida estão firmados nas vivências da passagem pelo Complexo de Édipo.

Enfatizamos, a passagem pela adolescência, como a vivência dos lutos quanto ao corpo infantil, à identidade e aos pais da infância. A vivência desses três lutos é fator determinante na identidade do adolescente. O terceiro tópico nos direciona ao dilema quanto ao uso dos termos agressividade ou violência, demarcando a agressividade como um conceito fundamental para a teoria psicanalítica.

A agressividade está associada à constituição da personalidade, como um fenômeno que faz parte do cotidiano das pessoas, sendo suas manifestações, muitas vezes, visíveis e, outras vezes, não. Um dos fenômenos mais primitivos da humanidade é a agressividade; provavelmente tenha funcionado como mecanismo de sobrevivência às resistências do ambiente para a sobrevivência da espécie humana.

O segundo capítulo, apresenta a revisão bibliográfica para a constituição do estado da arte desta pesquisa. Na sequência, desenvolvemos a fundamentação teórico-metodológica utilizada para a realização da pesquisa de campo e interpretação dos dados coletados.

No terceiro e último capítulo, apontamos o olhar dos professores e adolescentes que participaram da pesquisa sobre a sexualidade e a agressividade entre adolescentes na escola.

Por fim, a pesquisa aponta a necessidade de formação continuada para os professores dos anos finais do ensino fundamental, em Educação Sexual Emancipatória, o que

possibilita um olhar diferenciado sobre a adolescência e as questões a ela pertinentes. Tal proposta objetiva promover a vivência da sexualidade de forma saudável, responsável e autônoma, no espaço escolar; uma vez que, possibilita valorizar as relações cotidianas para a efetivação do respeito e do prazer de conviver, bem como entender a agressividade como parte constituinte da condição humana, tal qual é a sexualidade dentro da teoria psicanalítica.

Ainda que a adolescência se apresente como um processo difícil, confuso e doloroso, é um momento de descobertas, construções e identificações de novas ferramentas emocionais para se relacionar com o mundo. Entendemos a adolescência, para além da transição biológica da infância à vida adulta, considerando os aspectos psicossociais a ela associados. À medida que o adolescente estabelece relações com pessoas diferentes, visualiza novas concepções acerca do ambiente social e, aos poucos, constitui sua identidade.

1- SEXUALIDADE E AGRESSIVIDADE NO ADOLESCER

*“[...] Adolescente, olha!
A vida é nova...
A vida é nova e anda nua,
vestida apenas com o teu desejo!”
Mário Quintana*

Neste primeiro capítulo, nos aventuramos pelos caminhos da história buscando o alicerce para a construção desta pesquisa. A vivência em sala de aula, os conflitos relacionados à sexualidade e à agressividade, entre adolescentes, nos inquietou ou, como diria o alquimista da educação Rubem Alves, fez nascer em nós uma “coceira nas ideias”. Se a curiosidade é a coceira nas ideias, temos, então, a necessidade de coçá-las. Eis o desejo, logo, precisamos ir a fundo, desvendar a caixinha de surpresas reservadas para nós na pesquisa. Na busca de um fio condutor para a caminhada em compreender a sexualidade e a agressividade do adolescente no espaço escolar, deparamo-nos com a necessidade de compreender qual é a situação real que nos circunda quanto aos conceitos de sexualidade e agressividade no processo de adolecer.

Para saber onde estamos e para onde vamos, precisamos voltar o olhar ao passado e trazer as informações necessárias sobre o ponto de partida quanto aos conceitos. É preciso saber de onde partimos, e como chegamos até aqui, posto que a realidade tal qual se apresenta perante nossos olhos, não está dada ou acabada, não surgiu do nada. De algum lugar partimos e vários caminhos foram percorridos até chegarmos à atual concepção que temos acerca de: Adolescência, Sexualidade e Agressividade.

Algumas indagações aumentaram a “coceira nas ideias” e constituíram-se na trilha a ser percorrida neste primeiro capítulo. O que é a Adolescência? Quem é o adolescente? São estes os primeiros questionamentos a que nos propomos. Na sequência, buscamos aporte na relação entre a Adolescência e Psicanálise a fim de compreender a importância da reedição do Édipo nesta etapa preciosa da vida que é a adolescência. O terceiro tópico nos direciona ao dilema quanto ao uso dos termos agressividade ou violência. E, por fim, buscamos na Psicanálise a relação entre a agressividade e a sexualidade do adolescente no espaço escolar.

Desta forma, apresentamos o primeiro capítulo da presente dissertação, na expectativa de que a coceira nas ideias de muitos educadores de adolescentes encontre um instrumento para coçá-la.

1.1 O que é a adolescência? Quem é o adolescente?

A adolescência é um momento de transição entre a vida infantil e a vida adulta. Ainda que se apresente como um processo difícil, confuso e doloroso, é um momento de descoberta, de construção e de identificação de novas ferramentas emocionais para se relacionar com o mundo. À medida que o adolescente estabelece relações com pessoas diferentes, visualiza novas concepções acerca do ambiente social e, aos poucos, constitui sua identidade.

No portal UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância,⁷ consta que o Brasil tem 21 milhões de adolescentes com idades entre 12 e 17 anos. Somados às crianças e jovens até 24 anos de idade, esse número chega ao impressionante total de 60 milhões de brasileiros nos períodos de infância e adolescência. O relatório sobre a situação da adolescência brasileira, apresentado em 2011 pela UNICEF, considera que nunca houve e, talvez não volte a se repetir na história desse país, a expressividade maciça da adolescência nos dados quantificados pelo IBGE. Atualmente, é praticamente incontável o número de referências pertinente a esse período de vida tão intenso que é a adolescência.

A Música, a Literatura e o *marketing* exploraram ao máximo o *boom*⁸ da adolescência nas últimas décadas, enquanto a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Educação e a Medicina se ocuparam da adolescência como objeto de estudo na tentativa de desvendar o que é a adolescência e quem é o adolescente. A história nos auxilia na busca das origens do conceito de adolescência considerando que muitos caminhos foram percorridos na tentativa de compreendê-la. Logo, ressaltamos, neste primeiro tópico, a relevância da contextualização histórica da adolescência, utilizando as pesquisas realizadas por Hall (1904), Ariès (2006), César (2008), Calligaris (2000) Outeiral (2008) entre outros que teceram seus estudos com base nos autores aqui mencionados.

No campo da pesquisa científica, as reflexões históricas e a localização do objeto de estudo na linha do tempo tem grande relevância para a compreensão da contemporaneidade, à medida que possibilita a visualização das transformações que o objeto de estudo sofre, com o passar do tempo. Para compreender onde estamos e para onde vamos, é necessário considerar de onde viemos. Quando nos propomos a percorrer a história da adolescência, não é diferente, posto que se configura em uma categoria fundamental para a caracterização do objeto de estudo nesta pesquisa.

⁷ Informação disponível no site <http://www.unicef.org.br/>. Acesso em 10 de outubro de 2014.

⁸ A palavra Boom é comumente utilizada no vocabulário da economia com o significado de crescimento muito rápido na comercialização ou aceitação de um determinado produto.

Algumas indagações nos direcionam à caminhada neste primeiro momento, tais como: A adolescência sempre existiu ao longo da história? Seria a adolescência algo comum a todas as sociedades? Existe um conceito único de adolescência? A faixa etária que compreende a adolescência passou por alterações ao longo da história ou não? Ao responder tais questionamentos, nos torna possível compreender, historicamente, a importância dada à adolescência, pela sociedade ocidental.

Definir um conceito de *adolescere* é uma tarefa bastante complexa e requer a contribuição de diferentes áreas de conhecimento como: a Biologia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Pedagogia, entre outras. Para tanto, tentamos aqui compreender como o conceito de adolescência foi construído historicamente, considerando como ponto de partida as reflexões do historiador Philippe Ariès que tece um trabalho riquíssimo no que tange à história da infância, tratando também da adolescência.

Sua pesquisa pautada nos registros iconográficos tornou-se um referencial para estudiosos da infância e adolescência. Em sua obra “História Social da Criança e da Família”, publicada no Brasil pela primeira vez em 1973 e editada nos anos seguintes, Ariès (2006) dedica grande parte de seu trabalho para descrever a concepção histórica das chamadas idades da vida, relatando cronologicamente as transformações e construções das idades. Para Ariès (2006, p. 04), no século VI, as idades da vida “ocupavam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregavam uma terminologia que nos parece apenas verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência e velhice e senilidade”. Neste período histórico, características próprias de cada faixa etária definiam as idades, o tempo de vida não era tão relevante.

O início da infância era delimitado a partir do nascimento, estendendo-se por volta do sétimo ano de vida. As características marcantes dessa etapa eram inicialmente a ausência da fala, seguida pela precariedade típica das primeiras tentativas de comunicação oral, devido à falta de dentição. A etapa seguinte fora denominada puerilidade, perdurava até por volta dos quatorze anos. A terceira fase era a adolescência, cujo término podia variar entre vinte e um e trinta e cinco anos. A característica marcante da adolescência era o fortalecimento dos membros e o vigor natural. Na juventude, idade posterior, o indivíduo era revestido de grande força o que o qualificava para ajudar aos outros e a si mesmo. A idade senil ou velhice eram os anos finais da vida do indivíduo.

O termo adolescência é uma constituição da Modernidade. Ao considerar a abordagem do tema nos séculos IX e X, é possível identificar que os limites existentes entre a juventude e a infância eram frágeis, até mesmo difusos. A cisão entre juventude e adolescência ocorreu apenas no início do século XX. Segundo Ariès (2006), é neste momen-

to que a espontaneidade e a alegria de viver típica dos adolescentes garantiram um grau de autonomia a essa idade da vida

[...] pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência. Esse fenômeno, surgido na Alemanha wagneriana, penetraria mais tarde na França, em torno dos anos 1900. A “juventude”, que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos (p. 14).

O recorte acima nos leva a pensar que a adolescência nem sempre foi percebida e definida da forma como está dada atualmente. Ariès destaca a mudança de paradigma, o que nos ilumina quanto à significação que a nossa sociedade atribui ao adolescente. Durante a Segunda Guerra Mundial, o conceito de adolescência ganhou destaque. Ariès (2006) aponta que neste período, a divergência entre adolescentes e veteranos acarretou uma espécie de mal estar no interior das tropas. Conseqüentemente, houve uma identificação dos adolescentes nos campos de batalha que passaram a ser vistos como um grupo com suas particularidades pelos veteranos.

O autor nos lembra que “assim, passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela mais cedo e nela permanecer por muito tempo” (p. 14). Ariès (2006) considera a representatividade que a adolescência assumiu perante o século XX, de tal forma que em sua obra definiu este período histórico como sendo o século da adolescência:

Tem-se a importância, portanto, de que, a cada época corresponderia uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX (ARIÈS, 2006 p. 16).

Corroborando com Ariès (2006) reportamo-nos à adolescência concebendo-a como uma etapa da vida composta por dimensões biológicas e culturais, assim sendo, a idade pertinente a cada fase é alterada seguindo critérios socialmente estabelecidos conforme estabelece Santos (1996)

[...] a periodização da vida é uma construção histórico-social: ela muda historicamente, e é socialmente variável. As noções mais gerais e usuais dos termos infância e adolescência referem-se aos períodos do ciclo da vida que tem dimensões biológicas e culturais. A infância é uma fase da vida do ser humano que vai do nascimento até a puberdade, e a adolescência a sucede, até a idade adulta. Ambas se caracterizam por um crescimento extremamente dinâmico e concomitante em vários domínios do ser: são mudanças anatômicas, fisiológicas, psíquicas e sociais (p. 151).

Para este autor, a introdução do conceito de adolescência na sociedade ocidental é atribuída a Rousseau. A adolescência compreende a faixa etária entre 15 e 20 anos, momento em que o indivíduo, para finalizar sua formação, deveria apenas aperfeiçoar a razão pelo sentimento, ou seja, é hora de ter acesso à maturidade, tomar decisões com firmeza e participar efetivamente da vida em sociedade. Seria a adolescência o período do casamento, o rito de passagem que marcaria definitivamente a entrada do adolescente na vida adulta.

Ainda que adolecer seja um fenômeno universal, as especificidades sócio culturais da adolescência são pertinentes a cada sociedade, conforme observa Outeiral (2008)

A adolescência é basicamente um fenômeno psicológico e social. Esta maneira de compreendê-la nos traz importantes elementos de reflexão, pois, sendo um processo psicossocial, a adolescência gera diferentes peculiaridades conforme o ambiente social, econômico e cultural em que o adolescente se desenvolve (p. 03)

A concepção ocidental atualmente aceita para a adolescência foi construída socialmente e culturalmente. Partindo da compreensão da adolescência para além da transição biológica da infância para a vida adulta e considerando que os aspectos psicossociais a ela associados, reivindicaram condições que não encontramos em outro momento histórico exceto nas sociedades industriais.

A adolescência é um advento Pós-Revolução Industrial. Até então os púberes eram vistos como crianças ou pré-adultos. A necessidade de força de trabalho, resultado da ascensão do Capitalismo, fez com que o mercado de trabalho voltasse o olhar para essa faixa etária devido à promissora mão de obra que esta representava. A educação escolar de crianças e adolescentes historicamente tornou-se uma forma de contribuir para o pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania. O adolescente tornou-se alvo de investimentos voltados à sua preparação para exercer o papel produtivo no mercado de trabalho. Em uma de suas obras, Mészáros (2005) faz uma análise da estrutura educacional da sociedade capitalista apontando que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (p. 35).

Para a Organização Mundial de Saúde – OMS (1965), a adolescência é caracterizada como um período que abrange dos 10 aos 20 anos. Da mesma forma, o Ministério da Saúde do Brasil (BRASIL, 2015a) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2015b) partilham dessa definição. Para o Estatuto da Criança e do Ado-

lescente – ECA, o período vai dos 12 aos 18 anos (BRASIL, 1990). Em geral, a adolescência tem início com as mudanças biológicas da puberdade e termina com a inserção social, profissional e econômica na sociedade adulta.

Embora nessa definição de adolescência, seu início e ápice pareçam claros aos olhos do leitor, entendemos que é necessário compreender historicamente de onde partimos e qual o trajeto percorrido para chegarmos a tal compreensão. César (2008) realizou um estudo do caminho percorrido na busca de uma definição da adolescência.

A autora considerou os tratados sobre a adolescência na literatura científica nacional desde o início do século XX até os anos 1970. A pesquisadora aponta para uma certa confusão entre os principais conceitos que circundam o que hoje entendemos por adolescência.

É possível identificar na obra desta autora uma linearidade na definição da adolescência apresentando-nos, pelo menos, quatro figuras distintas e interligadas, relacionadas à figura do adolescente nos documentos por esta considerados. César (2008) percebeu que, no início do século XX, o adolescente era retratado na figura do *jovem delinquente* enfatizando a rebeldia característica desta faixa etária. As transformações socio-culturais da década de 50 são refletidas na figura do *jovem masturbador*, período este em que a sexualidade do adolescente passou a ser problematizada, questionada, pesquisada seguindo referências pertinentes à adolescência. Motivo pelo qual a sexualidade do adolescente ganhou atenção diferenciada, nesse período, afastando-se da relação que outrora havia sido estabelecida entre sexualidade e delinquência.

Na sequência dos anos de 1950, a mídia contribuiu, significativamente, com a divulgação e popularização de uma ideia científica de adolescência. A repercussão da imagem do adolescente através, principalmente, do cinema e da música marcaram a inserção de uma nova figura, o *adolescente rebelde*, apresentado em duas tipificações; o *rebelde sem causa*, remetendo-nos à visão de uma juventude desregrada e o *rebelde militante*. No período relativo aos anos de 1960 e 1970, a imagem da rebeldia sem sentido, dá lugar à figura do rebelde militante. Os movimentos políticos, desse momento histórico, requereram o vigor e engajamento da juventude por meio da inserção na luta por transformações políticas, sociais e, consideravelmente, no que se refere às lutas pelos direitos sexuais. Conforme complementa César (2008)

A liberação sexual, uma bandeira levantada principalmente pelos jovens, também demarcou um período de descontinuidade em relação ao discurso hegemônico que constituía a adolescência como a fase da rebeldia inócua, pois os jovens passaram a reclamar o direito de possuir uma vida sexual daquela pautada pelos ideais que haviam orientado a sexualidade monogâmica, heterossexual e reprodutiva (p. 17).

Uma última figura da adolescência foi estabelecida a partir da ideia de *explosão hormonal*, firmando o adolescente como o protagonista da sexualidade. Figura esta que apresenta seus resquícios até os dias atuais, na falsa ideia de que a sexualidade é algo próprio da adolescência, conceito que, conforme veremos adiante, é refutado de maneira veemente com base, principalmente, na teoria psicanalítica.

A autora (2008) ressalta que a primeira obra científica dedicada às questões da adolescência, datada de 1904, trata-se do livro de Hall intitulado *Adolescência: sua psicologia e relação com fisiologia, antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação*. Para Cesar (2008) Hall defendia que o desenvolvimento humano passaria por estágios, fazendo menção à teoria da evolução de Darwin que referenciou vários estudos desde aquele período até os dias atuais. Hall considerou a adolescência como um período bastante conturbado. Sua obra representou um norte para os estudos da adolescência, no início do século XX, influenciando pesquisadores de diferentes nacionalidades, inclusive brasileiros.

Cesar (2008) estabelece que quanto à historicidade da adolescência:

A linha geral de argumentação é que a adolescência, tal como a conhecemos, foi inventada no início do século XX pelo discurso médico e psicopedagógico, tendo como pano de fundo histórico aquilo que Michael Foucault denominou sociedade disciplinar e biopolítica. Não por acaso o discurso médico e psicopedagógico sobre a adolescência encontra seu precursor imediato nas preocupações do século XIX com o higienismo e a eugenia, as quais traçaram a fronteira decisiva entre a normalidade social e biológica dos jovens e seus desvios patológicos, isto é, a delinquência e demais formas de desvio de conduta em relação ao modelo ideal da família burguesa (p. 19).

Tal autora considera ainda que, no início do século XX, os diferentes estabelecimentos como escolas e instituições jurídicas e corretivas de ensino, promoviam o atendimento e uma espécie de vigilância à adolescência, tamanho o perigo que esse período da vida representava para o indivíduo e para a sociedade. Com base nos ideais iluministas, essas instituições tinham como objetivo o aprimoramento do adolescente por meio da educação, dos princípios higienistas⁹ e da ampliação dos direitos sociais. Em suma, podemos considerar que, em contato com estas instituições, o adolescente poderia passar do *jovem delinquente* para o adulto socialmente aceito.

⁹ O discurso médico higiênico acompanhou o início do processo de transformação política e econômica da sociedade brasileira em uma economia urbano-comercial e expressou o pensamento de uma parte da elite dominante que queria modernizar o país. A higiene, de maneira geral, entendia que a desorganização social e o mau funcionamento da sociedade eram as causas das doenças, cabendo à Medicina refletir e atuar sobre seus componentes naturais, urbanísticos e institucionais, visando neutralizar todo perigo possível.

Quanto à origem do termo adolescência, Outeiral (2008) aponta a presença de um duplo sentido,

A palavra “adolescência” tem uma dupla origem etimológica e caracteriza muito bem as peculiaridades desta etapa da vida. Ela vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), simplificando a condição ou processo de crescimento, em resumo, o indivíduo apto a crescer. Adolescência também deriva de *adolescere*, origem da palavra adoecer. Adolescente do latim *adolescere*, significa, adoecer, enfermar. Temos assim, nessa dupla origem etimológica, um elemento para pensar essa etapa da vida: aptidão para crescer (não apenas no sentido físico, mas também no psíquico) e para adoecer (em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que operam nesta faixa da vida) (grifos do autor, p. 06).

Nesse processo, a escola adquire um papel bastante importante, principalmente, no que se refere à compreensão da Adolescência, o que demanda conhecimentos por parte dos professores para um processo educativo-formativo qualificado. De acordo com Nunes e Silva (2001):

[...] nenhum adolescente é um aborrecido, como se diz no cotidiano. Ao contrário, a adolescência é um importantíssimo período do desenvolvimento psicossocial, marcado pela riqueza das transformações corporais, psíquicas e sociais. [...] uma etapa bela e única da vida, que deve ser serenamente compreendida para ser plenamente vivenciada (p. 26).

O conceito apresentado de adolescência nos possibilita perceber a riqueza dessa fase da vida do ser humano. No senso comum, os termos puberdade e adolescência são rotineiramente confundidos, embora não se possa tratá-los como sinônimos. Ocorre que a puberdade é marcada pelas mudanças biológicas naturais do desenvolvimento físico, isto é; representa o amadurecimento biológico do corpo. Já, a adolescência, inclui aspectos psicológicos e comportamentais, além dos aspectos físicos e porque não os aspectos históricos e culturais.

1.2 Adolescência e Psicanálise: a reedição do Édipo

Todo o conhecimento presente nas teorias é resultado de sua incursão no tempo, lugar e história. Como afirma Marx (2006), os homens fazem sua própria história, mas não a fazem de acordo com sua vontade, e sim a partir das condições herdadas do passado. A matéria prima para o pensamento contém os conhecimentos que recebemos. A reelaboração, rejeição, ou aceitação desses conhecimentos compõem nossa visão de mundo. Segundo Sigmund Schlomo Freud (1997)

“ comecei a minha vida profissional como neurologista, tentando aliviar os meus pacientes neuróticos. Eu descobri alguns fatos novos e importantes sobre o inconsciente. Dessas descobertas, nasceu uma nova ciência: a psicanálise. Eu tive de pagar caro por esse pedacinho de sorte. A resistência foi forte e implacável. Finalmente, eu consegui. Mas, a luta ainda não terminou. Meu nome é Sigmund Freud”.¹⁰

Ao pensar na sexualidade humana, somos remetidos aos estudos de Sigmund Freud. Sua contribuição torna-se significativa à medida que traz à tona a descoberta da sexualidade na infância, no final do século XIX e início do século XX. Período em que pensar sobre tal possibilidade era inaceitável para a sociedade vigente. Neste sentido, a relevância da Psicanálise está voltada para o fato de que é a teoria psicanalítica que inaugura as discussões sobre a importância do inconsciente e sua interferência em toda a constituição psíquica do indivíduo.

A psicanálise revolucionou a Psicologia e influenciou o pensamento contemporâneo sobre a mente humana. A popularização da Psicanálise como método clínico a destacou como pertinente a outros espaços além da academia. Quando por algum motivo, um determinado fato nos foge à compreensão, ou, quando duvidamos de uma afirmação, não é incomum ouvir a expressão: "Bem... Freud explica". Essa expressão popular está impregnada da importância dos estudos de Freud, na origem da psicanálise. Ele suscitou algo inédito e desacreditado, a existência da sexualidade antes da adolescência. Atreveu-se a desvendar um dos conceitos mais intrigantes da Psicologia, o inconsciente. Revolucionou o conhecimento sobre sexualidade e sua inferência na constituição do indivíduo.

Freud foi um dos primeiros a demonstrar que alguns problemas mentais poderiam ter sua causa relacionada a fatores psicológicos e não somente biológicos. Seus preceitos influenciaram o tratamento de uma série de doenças, como a histeria, neuroses e depressões, além de impactar a produção intelectual de diferentes áreas do conhecimento como psiquiatria, neurologia, educação entre outras. Ele percebeu que a origem dos traumas¹¹ encontrava seu ponto de partida na infância. A relação mãe-filho configurou-se como um determinante na constituição da personalidade do sujeito, do que lhe proporcionará prazer, medo, raiva, entre outros sentimentos; bem como, da maneira como se comportará mediante essas emoções no processo de estruturação da personalidade. Freud desenvolveu a teoria psicanalítica, baseado em sua experiência clínica. O ponto central

¹⁰ Essa é a única gravação existente na voz de Sigmund Freud, em entrevista concedida à BBC. O material compõe o documentário A invenção da Psicanálise de Elizabeth Roudinesco e Elizabeth Kalpnist (2014). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JrIZn3od6So> acesso em: 03 de fevereiro de 2016.

¹¹ “A palavra trauma é de origem grega e significa ferida ou ferimento. Refere-se, principalmente, à existência de algum tipo impacto doloroso, provocado num momento em que a criança ainda não tinha condições de elaborar o trauma, de maneira que este ficou fixado e representado em camadas profundas do psiquismo” (ZIMERMAN, 2012, p. 237-238).

dessa teoria é a descoberta do inconsciente como local das lembranças traumáticas reprimidas, ou o reservatório das pulsões que constituem fonte de ansiedade, por serem socialmente ou eticamente inaceitáveis para o indivíduo.

Por volta dos três a cinco anos de idade, a criança que manifesta sua curiosidade na busca dos “porquês” estaria sublimando a curiosidade sexual típica da fase de desenvolvimento psicosexual denominada como Fálica. Esse período corresponde também, às vivências pertinentes ao Complexo de Édipo. Para Násio (2007), os embates vivenciados no complexo de Édipo trazem ao indivíduo a base para a constituição da identidade sexual de homem ou mulher e da personalidade humana em um todo.

O Édipo é um momento do qual ninguém escapa, no entanto, a forma como se dá a passagem por esse período deixará marcas na personalidade do indivíduo, isso depende de fatores múltiplos, internos e externos. O auge da relação edípica está em dizer não, estabelecer o corte ou a cisão à fantasia do incesto. A criança está, de forma descontrolada, sendo controlada por uma pulsão, ou seja, uma força avassaladora que a impulsiona na direção de realizar seu desejo. O Édipo é essa castração se inscrevendo na vida psíquica do indivíduo.

Quanto ao conceito de Complexo de Édipo, podemos defini-lo a partir de Laplanche e Pontalis (2001), que o caracteriza como um:

Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, essas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; o seu declínio marca a entrada no período de latência. É revivido na puberdade e é superado com maior ou menor êxito num tipo especial de escolha de objeto. O complexo de Édipo desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. Para os psicanalistas, ele é o principal eixo de referência da psicopatologia (p. 77).

Násio (2007) considera que o conceito de Complexo de Édipo é uma proposição de Freud, a partir da escuta de seus pacientes adultos. Freud nasceu em 06 de maio de 1856, na cidade de Freiberg, Áustria, atualmente chama-se Příbor e faz parte da República Tcheca. Filho do segundo casamento de Jacob, um comerciante judeu. Ao que parece, o pai foi distante e autoritário, enquanto Amalie, sua mãe, estabeleceu uma relação mais próxima. Por razões econômicas, a família mudou-se para Leipzig, ainda na infância de

Freud. Depois estabeleceram morada em Viena. Freud permaneceu na atual capital austríaca por cerca de cinquenta anos, ali ele estudou e formou-se em medicina.

Na Paris do final do século XIX, o Hospital da Salpêtrière era dirigido por Jean Martin Charcot¹², e atendia os doentes mentais, os criminosos, insanos e epiléticos. Charcot era um neurologista que vinha estudando os casos de histeria identificados nos pacientes desse hospital. Ele hipnotizava as mulheres da Salpêtrière e fazia desaparecer provisoriamente os sintomas. Com o uso do hipnotismo, ele tentava mostrar que a histeria era uma neurose funcional. As aulas de Charcot chamaram a atenção de Freud, o que lhe permitiu criar uma nova ligação entre a histeria e a sexualidade.

Nos primeiros escritos, Freud já apresentava a hipótese de que a histeria estivesse relacionada a um trauma sexual, anteriormente vivido, alegando que o adulto neurótico seria resultado da somatização de algo sexualmente traumático experimentado em sua trajetória de vida. Trazer à tona a lembrança da causa do trauma levaria à cura para a histeria. Por isso, Freud acreditava no método catártico, como alternativa de tratamento. Freud buscou em Charcot as referências para a aplicação da hipnose¹³. No entanto, percebeu que, durante o processo de hipnose, era possível criar ou eliminar sintomas no paciente. Porém, ao retornar da hipnose, em estado consciente, o paciente voltava a manifestar os sintomas anteriores.

Esse fato fez com que Freud concluísse que a Hipnose não curava os sintomas histéricos. Certo dia, ao atender uma de suas pacientes, ela recusou-se a ser hipnotizada, pedindo que Freud apenas lhe escutasse. Esse acontecimento foi determinante para o abandono do método hipnótico por Freud. Ao invés da Hipnose, Freud passou a fazer uso do método de associação livre de ideias, utilizado pela Psicanálise até os dias atuais.

Segundo Laplanche e Pontalis (2001) o método de associação livre de ideias consiste na escuta do paciente, em sua expressão indiscriminada de pensamentos, ainda que desordenados, ou seja; o paciente fala o que lhe ocorre ao pensamento. Tal técnica possibilitou a Freud a compreensão de que, muitos problemas e sintomas que se apresentam na vida adulta têm relação com traumas vivenciados na tenra infância. Conforme salienta Zimerman (2004), inicialmente, o atendimento psicanalítico, era realizado geralmente, em mulheres e homens, jovens e histéricos; na sequência, pacientes portadores de sintomas fóbicos passaram a compor o quadro de atendimentos de Freud, um exemplo clássico-

¹² Jean-Martin Charcot (1825 - 1893) formou-se em neurologia no ano de 1853 e, em 1860, tornou-se professor de Anatomia patológica. Em 1862, criou uma clínica de neurologia no hospital La Salpêtrière, tendo como um de seus alunos o jovem Sigmund Freud. Charcot foi o primeiro a descrever os sintomas da histeria, que procurou curar por meio da hipnose. Foram esses estudos que aguçaram o interesse de Freud em investigar as causas psicológicas da histeria.

¹³ Todo estado de passividade semelhante ao do sono, artificialmente provocado em uma pessoa pela absorção de produtos químicos ou esp. por meio da sugestão.

co, é o caso do menino Hans e o caso do homem dos ratos. Gradativamente a Psicanálise passou a não restringir-se apenas à remoção de sintomas, direcionando-se para o atendimento de pacientes com transtornos de carácter.

É importante ressaltar que a obra pioneira de Freud constitui-se durante o atendimento de adultos na clínica, além da prática da autoanálise por parte do psicanalista. O atendimento a crianças e adolescentes é possibilitado pelos seguidores de Freud. No entanto, as proposições iniciais da Psicanálise abriram espaço para a compreensão da sexualidade, da estrutura da mente e da constituição do indivíduo a partir das relações estabelecidas por este desde a infância. Para Zimerman (2004)

[...] é notório o fato de que tem aumentado significativamente a demanda de crianças que, motivadas por pais, professores, médicos mais esclarecidos, buscam terapia analítica. O mesmo vale para púberes, adolescentes e também para uma mais espontânea e menos preconceituosa procura de análise por parte de homens (p. 21).

A histeria, eis a doença sobre a qual Freud se debruçou na passagem do século XIX para o século XX; buscou alertar o homem sobre suas feridas originais. A psicanálise tornou-se uma forma particular de falar da angústia, do esquecimento, da lembrança, do tempo e da cultura. No *Saltprière*, a sexualidade falava através das conversões, a histeria de conversão nada mais é que a intensificação da histeria pelas proibições da manifestação da sexualidade feminina. Ainda hoje a Psicanálise é alvo de ataques teóricos no sentido de culpabilizá-la de engessar a sexualidade feminina. Porém, ao mergulhar na história, nas origens dessa Ciência, entendemos que é a partir da criação da Psicanálise que os gritos e gemidos da alma se tornam uma linguagem.

Freud sonhava em ser um cientista e contribuir para a humanidade por meio de seus estudos. Nessa mesma época, Freud iniciou uma parceria com o médico Josef Breuer no instituto de Fisiologia de Viena. Breuer, um médico judeu especialista em doenças nervosas, vinha tratando uma paciente chamada Bertha Pappenheim, o caso ficou conhecido como “Anna O”. Ela tinha cerca de 20 anos, adoeceu enquanto cuidava de seu pai, que veio a falecer. O primeiro sintoma que chamou a atenção de Bertha foi uma tosse intensa. Em seguida ela desenvolveu outros sintomas físicos, como: distúrbios na visão, na audição e na fala, impossibilidade de engolir alimentos, paralisia de extremidades com ocorrência de contrações e anestésias, bem como falhas de consciência e alucinações.

Breuer diagnosticou a doença como um caso de histeria, e conforme realizava o atendimento da jovem, trocava informações com Freud. Inicialmente, Bertha foi submetida ao método hipnótico. Neste método, o médico hipnotizava a paciente e ordenava que

executasse ações impossibilitadas pelos sintomas, como andar entre outras. Porém, ao retornar do estado hipnótico, os sintomas voltavam, denotando uma ineficácia do método. Em um certo momento o Dr. Josef Breuer percebeu que, ao contrário de ordenar, ele deveria solicitar que a paciente lembrasse, sob hipnose, o momento traumático que desencadeou o aparecimento do sintoma. Essas lembranças não estariam acessíveis em estado consciente, porém, sob hipnose, a paciente conseguia relatar o que havia sido recalado, desta forma, com o uso da fala, o sintoma desaparecia. A própria Bertha chamou o tratamento de "cura pela fala".

Esse caso possibilitou uma das primeiras teorias de funcionamento psíquico da Psicanálise, a teoria da defesa, apresentada no livro "Estudos sobre a Histeria", escrito por Josef Breuer e Sigmund Freud, o caso termina sem Bertha estar plenamente curada.

Ela desenvolve uma "gravidez psicológica" atribuindo ao Dr. Breuer a paternidade da criança, o que o leva a abandonar o caso. Posteriormente, Freud conceitua essa ligação afetiva do paciente ao psicanalista como fenômeno transferencial. Logo, o caso de Bertha Pappenheim foi fundamental no desenvolvimento do método que Breuer denominou catarse e que veio a se tornar o fundamento da futura Psicanálise.

A técnica da livre associação foi desenvolvida por Freud, a partir dos apontamentos de Breuer, da influência de Charcot e da experiência clínica. Nesta técnica, o paciente relata qualquer tipo de pensamento ou sentimento que lhe ocorre. Outro campo de estudo que despertou a atenção de Freud, foi a representação dos sonhos. Essas investigações foram base às primeiras noções fundamentais da Psicanálise.

A técnica da livre associação apresentava algumas dificuldades como os silêncios repentinos, repetições de certos sons e vícios de linguagem produzidos pelos pacientes. Esses fatos levaram Freud a concluir que o inconsciente é um lugar onde um material desarticulado existente na psique humana, fica indisponível para a reflexão consciente.

Freud percebeu a importância de compreender esse material inconsciente que lutava para emergir. Para ele, a natureza sexual estava ligada à fonte dessa resistência entre inconsciente e consciente. Freud foi muito além do trabalho de Breuer, o que lhe permitiu desenvolver sua própria teoria sobre a sexualidade.

A Viena desse momento histórico apresentava condições políticas e culturais que contribuíram para o desenvolvimento da psicanálise. Para Bettelheim (1991)

Não foi por acaso que a psicanálise nasceu em Viena e ali atingiu a maturidade. No tempo de Freud, a atmosfera cultural de Viena estimulava a fascinação por doenças mentais e problemas sexuais de forma singular no mundo ocidental - uma fascinação que se estendia à sociedade, e até à corte imperial que dominava a vida social vienense (p. 03).

Para compreendermos a particularidade que a cultura vienense assumiu, no final do século XIX e início do século XX, precisamos lembrar que Viena era “a velha Cidade Imperial”, em extensão geográfica era a segunda maior cidade do continente europeu, uma cidade de destaque quanto à Cultura, Ciência e Economia. Apesar de toda a imponência da cidade, o grande império por pouco não ruiu com as Guerras Napoleônicas e com as revoluções de 1848. O imperador Francisco José, assumiu a coroa entre 1848 e 1916. Durante todo o século XIX, Viena, a capital e sede do Governo, continuou a se desenvolver em todos os sentidos e durante esse período, o Imperador tornava-se mais respeitável. Assim, era natural que, imigrantes buscassem em Viena as condições para melhorar suas capacidades intelectuais, econômicas e políticas.

No entanto, o auge do desenvolvimento cultural e intelectual de Viena, coincide com a ruína do império, fato que desencadeou nas elites uma espécie de fuga da realidade exterior e um interesse para o mundo interior, para dentro de si. Bettelheim (1991) afirma que

As coisas nunca tinham estado melhores, mas, ao mesmo tempo, nunca tinham estado piores: essa curiosa simultaneidade, na minha opinião, explica por que a psicanálise baseada na compreensão da ambivalência, da histeria, da neurose, se originou em Viena e, provavelmente, não poderia ter se originado em nenhum outro lugar (p. 04).

Quando Freud abriu seu consultório particular, tratava essencialmente de mulheres da Burguesia Vienense que sofriam de Neuroses, doenças dos nervos, neurastenia, ou histeria. Foi se enganando e corrigindo seus erros que Freud construiu suas principais hipóteses. Para Roudinesco (1998)

Quando ele elabora a teoria da sedução, quando pensa que existe um trauma real para toda neurose. Supõe que as crianças sofreram um trauma sexual real na infância, o que faz Freud? Ele não se contenta em ser um homem de laboratório que vai pesquisar em cobaias. Ele se coloca como se pudesse ter acontecido com ele. Freud vai viver com um questionamento dele próprio. Acho que essa é a grande força da psicanálise e de Freud. Em vez de considerar o doente e o paciente como um objetivo de estudo externo, ele passa por uma análise dele mesmo para saber se teria vivido a mesma coisa.¹⁴

Freud elaborou duas teorias do aparelho psíquico. Na primeira teoria ou primeira tópica freudiana, o psiquismo foi dividido em inconsciente, pré – consciente e consciente. Freud entendia o inconsciente como uma instância psíquica em que o paciente sabe,

¹⁴ Fala presente no documentário A invenção da Psicanálise de Elizabeth Roudinesco e Elizabeth Kalpnist (2014). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JrIZn3od6So>, acesso em: 03 de fevereiro de 2016.

mas não sabe que sabe. O inconsciente é a fonte de energia do psiquismo humano e está estruturado como linguagem. O pré-consciente seria encarregado de armazenar as informações que não estão no campo da consciência naquele momento, mas podem ser acionadas conforme a necessidade. Para Freud (1996)

Estar consciente é, em primeiro lugar, um termo puramente descritivo, que repousa na percepção do caráter mais imediato e certo. A experiência demonstra que um elemento psíquico (uma ideia, por exemplo) não é, via de regra, consciente por um período de tempo prolongado. Pelo contrário, um estado de consciência é, caracteristicamente, muito transitório; uma ideia que é consciente agora não o é mais um momento depois, embora assim possa tornar-se novamente, em certas condições que são facilmente ocasionadas (p. 27 – 28 *sic*).

Ele também criou novos conceitos, nominou a energia sexual como libido e ao processo pelo qual se rejeita no inconsciente um fato que se queira esquecer, chamou de recalque. Freud se preocupou com o desenvolvimento da sexualidade, uma vez que para ele "muito antes da puberdade já está completamente desenvolvida na criança a capacidade de amar" (FREUD, 1996, p. 125). Tal passagem aponta para a questão de que o autor pressupunha a sexualidade como algo anterior à vida adulta.

Na história da Psicanálise, encontramos espaço para o debate e as diferenças manifestas entre os diversos adeptos dessa Ciência. Algumas vezes, essas divergências e as alterações ao longo da história da psicanálise trouxeram transformações profundas. Um exemplo claro, foi a atitude de alguns analistas que atestaram um manifesto contra o reconhecimento legal dos casamentos homo afetivos, sob o pressuposto de que uma criança criada por um casal homossexual teria seu processo edipiano prejudicado.

Ocorre que segundo Roudinesco e Kalpnist (2014)¹⁵ com a ascensão do Nazismo, a escola inglesa de Psicanálise acabou cedendo aos interesses dos aliados ao Nazismo e subvertendo-se pelo preço de sobreviver a esse período sombrio. Nesse mesmo período, Freud saiu de Viena após cinquenta anos de permanência naquela cidade. Deixou sua vida, sua história naquele lugar e tornou-se um dos muitos judeus refugiados da Guerra.

As circunstâncias políticas, econômicas e sociais do período pré-guerra, afetaram o desenvolvimento da Psicanálise, podendo-a em seu potencial libertador e transformador. Na eminência do nazismo em Viena, Ernest Jones, um dos discípulos de Freud, propôs sua alternativa para “salvar” a psicanálise. Jones (2014) foi o responsável pela tradução das obras de Freud para o inglês, permitindo assim a disseminação do co-

¹⁵ Documentário A invenção da Psicanálise de Elizabeth Roudinesco e Elizabeth Kalpnist (2014). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JrIZn3od6So>.

nhecimento elaborado por Freud e seus estudos. No entanto, Jones adaptou a Psicanálise ao regime nazista e Freud não se opôs afinal de contas, a Inglaterra de Jones o acolhera.

A mesma questão se repete quanto aos companheiros de Freud que migraram para os EUA dando início a uma espécie de adaptação da Psicanálise, à sociedade pragmática e puritana norte-americana, que buscava a todo custo eliminar a tristeza e promover uma espécie de autodefesa nos indivíduos contra as adversidades. Essa mentalidade originou uma política de higienização mental que culminou no uso da Psiquiatria como controle social, uma tradição que se perpetuou até nossos dias, haja visto o incentivo à indústria farmacêutica que arrecada bilhões com a ilusão de uma pílula que cura todos os males. A ideia original da Psicanálise Freudiana se contrapõe à essa falácia. Para a Psicanálise, há determinações no indivíduo que fogem ao seu controle, constituem seu inconsciente, sua história de vida. Nesse caso, a análise psicanalítica incide em tentar uma aproximação dessas determinações para que ao conhecer-se o indivíduo consiga exercer um certo controle sobre suas atitudes, sentimentos, pensamentos. Mas sem nunca chegar a uma cura mágica ou uma ilusória felicidade plena. Para Freud (2004)

A psicanálise revelou-nos que quando um objeto original de um impulso desejoso se perde em consequência da repressão, ele se representa, frequentemente, por uma sucessão infindável de objetos substitutos, nenhum dos quais, no entanto, proporciona satisfação completa. Isto pode explicar a inconstância na escolha de objetos, o 'anseio pela estimulação' que tão amiúde caracterizam o amor nos adultos (p. 194).

Assim, a Psicanálise vem sendo reconhecida como fundamento teórico para uma interpretação da sociedade e da cultura. O pensamento psicanalítico está fundamentado no princípio de que os seres humanos são dotados de um inconsciente, onde uma guerra é travada entre os instintos sexuais e agressivos e as forças repressoras a eles. Freud postulou que as neuroses pertinentes à vida adulta geralmente resultam dos traumas sexuais que começam a surgir na infância. Além disso, ele descobriu que o ser humano pode sofrer de diferentes complexos, como o de Édipo, no qual o garoto ama a mãe e odeia o pai, um princípio freudiano que abordaremos a seguir.

Neste sentido, a relevância da Psicanálise está voltada para o fato de que é a teoria psicanalítica que inaugura as discussões sobre a importância do inconsciente e sua interferência em toda a constituição psíquica do indivíduo. Para a compreensão da adolescência, consideramos as contribuições de autores vinculados à psicanálise, principalmente, seu fundador Sigmund Freud.

A Psicanálise revolucionou a Psicologia e influenciou o pensamento contemporâneo sobre a mente humana. A popularização da Psicanálise como método clínico a des-

tacou como pertinente a outros espaços além da academia. Quando por algum motivo, um determinado fato nos foge à compreensão, ou, quando duvidamos de uma afirmação, não é incomum ouvir a expressão: "Bem... Freud explica". Essa expressão popular está impregnada da importância dos estudos de Freud, na origem da psicanálise. Ele suscitou algo inédito e desacreditado, a existência da sexualidade antes da adolescência. Atreveu-se a desvendar um dos conceitos mais intrigantes da Psicologia, o inconsciente. Revolucionou o conhecimento sobre sexualidade e sua inferência na constituição do indivíduo.

A partir de Násio (2007) compreendemos o complexo de Édipo como o principal fenômeno na constituição da sexualidade durante a infância. Com o desfecho do complexo de Édipo, questões quanto ao objeto sexual e a posição em relação ao sexo biológico são definidas com base nos modelos que lhe são disponibilizados nesse período.

Na infância, a sexualidade, atinge seu auge na fase fálica, simultaneamente à elaboração do Complexo de Édipo. A curiosidade manifesta pelas crianças quanto aos órgãos genitais é uma das principais características desse período. Por volta dos +5 anos de idade a elaboração do complexo de Édipo tende a ser concluída. Na ocasião se forma um campo psíquico que é responsável pelos juízos éticos e morais, bem como pelos princípios de beleza, sucesso, etc. – este campo foi denominado por superego (FREUD, 1996).

1.2.1 O Complexo de Édipo: a ressignificação de um mito

O termo, complexo de Édipo é uma referência ao mito do rei Édipo. Conforme a lenda grega, Laio, o rei de Tebas¹⁶ havia sido advertido sobre uma maldição pelo Oráculo de Delfos¹⁷. Segundo este, o filho de Laio mataria o pai e se casaria com a própria mãe. Assim que o bebê nasceu, pregou um prego em cada pé para tentar matá-lo e abandonou-o no monte Citerão. Ao encontrar a criança, um pastor local deu a ele o nome de "Edipodos", aquele que têm os "pés-furados". O menino foi adotado pelo rei de Corinto.

¹⁶ Tebas (*Uaset* em antigo egípcio) foi uma cidade do Antigo Egito. Localizada a 800 km do delta do Nilo a sul de Alexandria. Foi capital do reino durante o Império Novo (c. 1550 a.C. - 1070 a.C.). Posteriormente, tornou-se a capital das províncias romanas de Tebaida e da Tebaida Superior. Hoje, nas suas proximidades, ergue-se a cidade de Luxor. Tebas e a sua Necrópole foram classificados Património Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1979. Na mitologia grega, Tebas, cidade de cem portas, foi fundada por Agenor, no período de nove anos em que ele habitou Mênfis. A cidade grega de Tebas tem este nome porque o oráculo de Delfos mandou Cadmo, filho de Agenor, colocar o mesmo nome que a cidade egípcia.

¹⁷ O Oráculo de Delfos, o mais famoso da Grécia Antiga, era procurado frequentemente para fazer previsões sobre qualquer tipo de questão envolvendo a pólis ou o futuro de uma pessoa. Relacionado à pólis, o Oráculo de Delfos era consultado para auxiliar em disputas internas, para dar conselhos aos guerreiros de batalhas e indicar se haveria sucesso nas expedições.

Ao consultar o oráculo, Édipo recebeu a mesma profecia dada a Laio, ou seja, ele mataria seu pai e desposaria sua mãe. Desconhecendo o fato de que era adotado, fugiu de Corinto, temendo que a previsão se concretizasse ali, sobre essa família que o acolhera.

Na fuga, Édipo encontrou um homem, Laio, após um desentendimento, e sem saber que era seu pai, Édipo o matou. Dirigiu-se para Tebas, atemorizada por um enigma da Esfinge. Édipo decifrou o enigma e ao conhecer Jocasta, encantou-se por sua beleza desposando-a, sem saber que esta era sua mãe. Em nova consulta ao oráculo, tempos depois, Jocasta e Édipo descobrem que são mãe e filho, ela comete suicídio e ele fura os próprios olhos culpando-se por ter permanecido cego e não ter reconhecido a própria mãe.

Mas qual é a relação deste mito com a Psicanálise? Segundo Násio (2007), os conceitos psicanalíticos têm origem na necessidade de explicar um problema encontrado na prática clínica. Assim, perguntamo-nos: de qual problema, então, o Complexo de Édipo é solução? Para o autor, o complexo de Édipo é a resposta sobre a constituição da sexualidade e da neurose. O Complexo de Édipo se desenvolve de forma diferente nos meninos e nas meninas. Primeiramente, vamos tratar da presença do complexo de Édipo nos meninos.

Por volta dos três anos de idade, o pênis recebe uma atenção privilegiada dos meninos. Esse período da vida é marcado pelas descobertas que as crianças empregam sobre o seu próprio corpo. Assim sendo, esse fascínio pelo pênis próprio dessa idade, o leva em direção ao outro. Quando o pênis se torna, aos olhos de todos – meninos e meninas – o representante do desejo, ele recebe o nome de falo.

O falo é um símbolo da onipotência, é a idealização de uma fantasia sobre o pênis. O menino de quatro anos sente a excitação física sobre seu corpo, as sensações de prazer típicas da infância como o brincar, o aconchego da figura materna, geram uma reação física sobre o corpo. Násio (2007) nos lembra que [...] quando esse apêndice, eminentemente excitável, nitidamente visível, erétil, manipulável e tão altamente valorizado, torna-se aos olhos de todos – meninos e meninas – o representante do desejo, nós o chamamos de “falo” (p. 22).

Porém, precisamos lembrar que na Psicanálise, tudo o que é genital é de ordem sexual, mas nem tudo o que é sexual é de ordem genital. Logo, o desejo sexual do menino em direção a seus pais não é um desejo exclusivamente genital pelo fato de ser sexual.

Há três movimentos fundantes desse desejo no menino: desejo de possuir o corpo do outro, desejo de ser possuído e desejo de suprimir. Com a impossibilidade de satisfa-

zer esses três desejos incestuosos o menino cria fantasias na busca do prazer ou de minimizar a angústia que esses desejos edipianos evocam. Uma fantasia é uma cena imaginária, consciente, que proporciona consolo à criança. Nessa idade, porém, o menino percebe a diferença em relação ao corpo feminino, ele tem o pênis, a menina não o tem. Logo, se vê perante a angústia de perder o pênis, uma vez que existem aqueles que não o têm.

A resolução da crise edipiana é proveniente da angústia de castração e consiste em três etapas: 01) recalçamento dos desejos; 02) renúncia aos pais como objeto de desejo e 03) incorporação dos pais como objeto de identificação. Assim, o menino acaba por recalcar os seus desejos inconscientes e renunciar aos pais como objetos sexuais devido ao medo de perder seu falo. A estruturação da personalidade no menino é marcada por duas ocorrências decisivas no final do Complexo de Édipo: o surgimento do superego e a confirmação de uma identidade sexual originária por volta dos dois anos de idade e afirmada com maior consistência na adolescência. A elaboração do superego se dá devido a um gesto psíquico surpreendente: o menino, ao renunciar aos pais como objeto sexual, os agrega como objetos do seu eu. Perante a impossibilidade de tê-los como parceiros sexuais, busca inconscientemente ser como eles em suas aspirações, fragilidades e ideais.

Quanto às meninas, o desenvolvimento do Complexo de Édipo se dá de forma diferenciada. Elas vivenciam uma fase pré-edipiana. Enquanto um menino de quatro anos tem três desejos incestuosos – de possuir, de ser possuído e de suprimir o outro – a menina tem somente o desejo de possuir a mãe.

Ela se sente onipotente e julga ter um falo. No entanto, assim como o menino, ela descobre a diferença em relação ao corpo do outro, percebe que o menino possui algo que ela não tem. Ao perceber o falo no outro, julga que o poder está no corpo do outro, no sexo masculino. Isso gera uma angústia, a dor de ter sido privada do falo. A menina vive a angústia da privação enquanto o menino vive a angústia da castração. O menino sofre uma angústia por supor que poderá perder o falo, a menina sofre uma dor real – a privação de algo que ela julgava possuir. Ela sente-se traída pela mãe, pois esta teria lhe passado a ideia de que ela possuía um falo onipotente.

É nesse exato momento que ao identificar o falo no menino, ela sofre, sente-se ferida em seu amor-próprio e reivindica o que acha que lhe é de direito. A menina é então presa por um sentimento ao qual Násio (2007) denomina por "inveja do falo". Segundo o mesmo autor (2007), esse termo traduz o fato de que a menina inveja não o pênis do menino, mas o símbolo de potência que ele representa. Uma coisa é invejar o falo, outra é desejar o pênis.

Aqui entra em cena a figura do pai, o grande detentor do falo. É quando a menina se volta para ele para requerer seu poder. Ela deseja ser tão forte quanto o pai e ter de volta aquilo que perdeu.

Nesse momento o pai impõe-lhe as representações e lugares dos componentes da família, a mãe é a companheira do pai, a menina é a filha de ambos e não pode ser a companheira do pai. Essa recusa do pai põe fim a toda esperança de um dia possuir o falo fantasioso. Ela entende que é impossível ter o falo, pois este é do pai. Na tentativa de resolver esse dilema, a menina busca agora ser o falo do pai, ser o seu prazer, o seu poder e entra em rivalidade com a mãe. Antes desejava ser igual ao pai para possuir o falo, agora identifica-se com a mãe, para ocupar o lugar dela junto ao pai. É nessa fase que as meninas adoram imitar a mãe se maquiando ou se embelezando.

Depois que a primeira negativa do pai permitiu à menina se voltar para a figura materna identificando-se com ela, a segunda negativa inscreve-se na recusa do desejo incestuoso da filha. Este é um acontecimento extremamente saudável no Édipo feminino: a menina tende a recalcar o seu desejo de ser possuída pelo pai. Enquanto o menino edípiano contenta-se em perder a mãe por covardia, a menina edípiana está determinada a se apoderar do pai. Ela elimina a figura do pai fantasiado, mas o retoma como um modelo de identificação. A menina por fim abandona a cena edípiana, pronta para os futuros parceiros de sua vida como mulher.

Embora, ao longo da vida, passemos por diversas transformações, no sentido de aprimorar nossas capacidades biológicas, cognitivas e sociais, a base permanece sobre as relações que estabelecemos nas experiências primordiais da vida. A experiência de adolecer é um momento turbulento, significado através do luto pela perda da infância. Essa turbulência consiste em reações normais e necessárias para a formação da personalidade. Knobel (2008) nomeia a manifestação desse período de crise como “Síndrome Normal da Adolescência”; para o autor, a adolescência:

É um momento de “crises”, crises muitas vezes interpretadas pelos familiares e pela sociedade como rebeldia, agressividade, mas que, na verdade, são um avanço, pois o adolescente precisa enfrentar essas “crises” como ponte para adentrar o mundo adulto (p. 09).

A adolescência é um período de transformações biopsicossociais. O corpo, a identidade, a compreensão de si mesmo e de mundo, para o adolescente, estão se modificando. A sexualidade ganha maior visibilidade neste momento em que, a percepção do outro como objeto de desejo e propiciador de prazer é intensificada. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2000), muitas são as mudanças ocorridas na puberdade, elas incluem

crescimento na altura, peso e desenvolvimento de todas as características sexuais do adulto (maturação dos genitais e órgãos de reprodução).

Mediante tantas mudanças, nos cabe questionar o que acontece com a subjetividade uma vez que, acontecem transformações psicológicas, físicas e sociais? Para entender quais mudanças são vividas pelo indivíduo na adolescência, recorreremos à teoria psicanalítica. Para Rosset (2003), a Psicanálise obteve reconhecimento pela descoberta de Freud sobre a importância da infância na definição dos atributos psíquicos do adulto, contribuindo assim para a compreensão da adolescência.

O complexo de Édipo é o principal acontecimento do desenvolvimento psicosexual na primeira infância (FREUD, 1996). As definições quanto ao objeto sexual e ao posicionamento em relação ao seu próprio sexo são resolvidas no desfecho deste complexo. O pai constitui-se como o modelo para os meninos e as meninas buscam uma identificação com a figura materna. A criança deixará esse amor impossível à medida que toma consciência da proibição do incesto.

Ao mesmo tempo em que este complexo se desvencilha, a sexualidade infantil atinge seu ápice, o que é demonstrado na insistência das crianças de três a quatro anos em investigar as genitálias; a esse período Freud atribuiu o nome de fase fálica. Cottet (1988) afirma que nesse período, as crianças voltam sua atenção enfatizando as questões da sexualidade, das diferenças entre o sexo masculino e sexo feminino, bem como das dúvidas quanto à origem da vida. No final do complexo de Édipo é que se dá a formação do superego (FREUD, 1996, 1997b), o momento em que a criança deixa de lado o esforço em tentar conquistar para si as figuras parentais que lhe acompanham.

Após a resolução do Complexo de Édipo, a criança entra no período de latência, ao qual é atribuída uma diminuição da excitação sexual, momento este em que o indivíduo se volta para o desenvolvimento social e cognitivo. Este período de tranquilidade do corpo é interrompido pela chegada da puberdade. Nesta, ressurgem os impulsos sexuais e as resoluções alcançadas na elaboração do complexo de Édipo a fim de serem reelaboradas pelo adolescente. Há, portanto, um afastamento do adolescente de seus pais. É neste período que ocorrem fantasias, por exemplo, de ter sido adotado por seus pais. Essa fantasia está pautada sobre o desejo de abandonar os pais, por quem não nutrem mais a mesma afinidade da infância. Assim, no adolescente a sexualidade ressurgue com toda força e dispõe do espaço da fantasia para se apresentar. Conforme Freud (1997a)

Contemporaneamente à subjugação ao repúdio dessas fantasias claramente incestuosas consuma-se uma das realizações mais significativas, porém mais dolorosas, do período da puberdade: o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão

importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha geração” (p. 127).

Alguns adolescentes não conseguem realizar esse distanciamento dos pais. Porém, para que possam direcionar sua afetividade para outras pessoas, além do círculo familiar, é preciso, perder um pouco o amor pelos pais. Para Freud (1997a): ”outros rudimentos com essa mesma origem (afeição pelos pais) permitem ao homem, sempre apoiado em sua infância, desenvolver mais de uma série sexual e criar condições muito diversificadas para a escolha objetal” (p. 128).

Freud percebeu que a origem dos traumas¹⁸ encontrava seu ponto de partida na infância. A relação mãe-filho configurou-se como um determinante na constituição da personalidade do sujeito, do que lhe proporcionará prazer, medo, raiva, entre outros sentimentos; bem como, da maneira como se comportará mediante essas emoções no processo de estruturação da personalidade. Freud desenvolveu a teoria psicanalítica, baseado em sua experiência clínica. O ponto central dessa teoria é a descoberta do inconsciente como local das lembranças traumáticas reprimidas, ou o reservatório das pulsões que constituem fonte de ansiedade, por serem socialmente ou eticamente inaceitáveis para o indivíduo.

A formação do superego também coincide com o final da elaboração do Complexo de Édipo, a criança deixa de sentir a intensidade da excitação sexual em seu corpo e direciona maior atenção ao seu desenvolvimento social e cognitivo no chamado período de latência. A entrada da adolescência interrompe este período de tranquilidade do corpo, uma vez que a excitação sexual ressurgiu com vigor e são retomadas as resoluções edípicas da infância.

Contemporaneamente à subjugação ao repúdio dessas fantasias claramente incestuosas consuma-se uma das realizações mais significativas, porém mais dolorosas, do período da puberdade: o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha geração (FREUD, 1997a., p. 1227).

Podemos compreender, portanto, que o adolescente vai poder amar alguém que não faz parte de sua família, desde que apresente particularidades que o aproximem dela. E o mais curioso é que esta figura para quem o adolescente direciona seu desejo amoroso

¹⁸ A palavra trauma é de origem grega e significa ferida ou ferimento. Refere-se, principalmente, à existência de algum tipo de impacto doloroso, provocado num momento em que a criança ainda não tinha condições de elaborar o trauma, de maneira que este ficou fixado e representado em camadas profundas do psiquismo (ZIMERMAN, 2012, p. 237-238).

so, ambigualmente escapa da proibição do incesto, mas deve se assemelhar à figura parental proibida.

Consentimos com Aberastury (2008) ao considerar que a entrada para a vida adulta representa, para o adolescente, a perda definitiva da sua condição de criança. Há um desligamento progressivo do mundo infantil, que tem início desde o nascimento e atinge o auge na Adolescência. Para a autora, estas mudanças, nas quais perde sua identidade de criança, implicam a busca de uma nova identidade, que vai se construindo num plano consciente e inconsciente (p. 14) O adolescente precisa enfrentar o mundo adulto ao mesmo tempo em que abandona o mundo infantil. Conforme salienta Aberastury (2008)

[...] o adolescente não só deve enfrentar o mundo dos adultos para o qual não está totalmente preparado, mas, além disso, deve desprender-se de seu mundo infantil no qual e com o qual, na evolução normal, vivia cômoda e prazerosamente, em relação de dependência com necessidades básicas satisfeitas e papéis claramente estabelecidos (p. 10).

Conforme aponta Aberastury (2008), a passagem pela adolescência está acompanhada da realização de três lutos por parte do indivíduo. O primeiro é o luto pelo corpo infantil, quando as mudanças biológicas se impõem ao adolescente provando sua impotência frente as transformações do corpo. O segundo luto é a perda do papel e da identidade infantil que impõe uma renúncia da dependência dos pais¹⁹ e da aquisição de responsabilidades. O terceiro luto trata da perda dos pais da infância, essa ambiguidade traz à tona o desejo de guardar a imagem dos pais da infância, como um porto seguro; paralelo a isso, o adolescente tende a questionar e romper com as normas estabelecidas pelos pais, a fim de negar a autoridade destes e afirmar sua autonomia.

Knobel (2008) nos alerta que

A busca incessante de saber qual a identidade adulta que se vai constituir é angustiante, e as forças necessárias para superar esses micro lutos e os lutos ainda maiores da vida diária obtêm-se das primeiras figuras introjetadas que formam a base do ego e do superego deste mundo interno do ser (p. 35).

A missão do adolescente no que tange à escolha do objeto amoroso e à reedição do Complexo de Édipo é árdua. Ocorre que o adolescente realiza um movimento de afastamento dos pais, fato que requer um abandono da ideia de promover a satisfação dos pais, e o entendimento de que ele pode alcançar sua própria satisfação independente dos

¹⁹ Não estamos nos restringindo apenas aos laços biológicos ou reforçando uma heteronormatividade no conceito de família. Entenda-se, pais, aqueles que exercem a função social: paterna, materna, ou ambas para com a criança.

pais ou outros adultos que representem autoridade para este adolescente. A busca da felicidade, distante da aprovação dos pais, requer um esforço grandioso por parte do adolescente que por vezes age com base na rebeldia, na tentativa de se auto-afirmar.

Knobel (2008) descreve as características psicológicas deste período como “Síndrome da adolescência normal”, a evidência de mudanças de comportamento que dificultam a convivência com os adultos é explicitada a medida que Aberastury e Knobel (2008) consideram esta síndrome como

[...] produto da própria situação evolutiva, surge, logicamente, da interação do indivíduo com seu meio. O mundo dos adultos, como os pais, não aceita as flutuações imprevistas do adolescente sem comover-se, já que reedita nos adultos, ansiedades básicas que tinham sido controladas até certo ponto (p.10).

As mudanças psicológicas que ocorrem nesse período desencadeiam uma necessidade de adaptação na relação com os pais, conseqüentemente a relação com outros adultos que representam a autoridade ou controle sobre este adolescente, também é afetada. O mundo externo toma outro sentido ao adolescente, torna-se atrativo e convida-o a traçar um caminho de independência da família.

Nesse momento se dá mais uma vez o corte do cordão umbilical entre o adolescente e o seio familiar. Calligaris (2000) postula que os adolescentes tendem a tomarem conta de sua existência, ou seja, se projetarem para além dos portões da vida familiar. Isso tudo permeado por uma espécie de metamorfose em seu corpo. O que também é descrito por Aberastury (2008)

Quando o adolescente se inclui no mundo com esse corpo já maduro, a imagem que tem de seu corpo mudou também sua identidade, e precisa então adquirir uma ideologia que lhe permita sua adaptação ao mundo e/ou sua ação sobre ele para mudá-lo. Neste período flutua entre uma dependência e uma independência extremas, e só a maturidade lhe permitirá, mais tarde, aceitar ser independente dentro de um limite de necessária dependência (p. 13).

Ocorre que na adolescência, o indivíduo vivencia como uma invasão tanto a pressão interna, promovida pelas mudanças biológicas e psicológicas; como a pressão externa, protagonizada pela influência familiar e social. Knobel (2008) observa que os “desequilíbrios e instabilidades” vivenciados pelo adolescente, por vezes entendidos como psicopatologias, podem ser compreendidos como aceitáveis para esse período do desenvolvimento, pois compõem experiências necessárias para alcançar a maturidade. O autor organiza um conjunto de comportamentos que se apresentam na “síndrome normal da adolescência” sendo estes:

- **Busca de si e da identidade**

A consciência que o indivíduo tem de si mesmo como parte do mundo tem maior relevância na adolescência embora sua construção se dê durante toda a vida. O adolescente é constantemente exposto a uma angústia tamanha, desencadeada pelas transformações biológicas típicas da puberdade como, o aparecimento dos pelos pubianos, a descoordenação muscular provocada pelo crescimento, a falta de identificação com outros familiares, reflexo da alteração rápida na imagem do corpo do adolescente, o famoso estirão (aumento da estatura), crescimento dos seios e dos quadris na menina, assim como da barba e alterações na voz do menino. Tal angústia impulsiona o adolescente a mudar seu comportamento em situações distintas, o que gera a adoção de diferentes identidades no processo de adolecer, conforme Knobel (2008)

Os processos de identificação que se foram desenvolvendo na infância mediante a incorporação de imagens parentais boas e más são os que permitirão uma melhor elaboração das situações mutáveis que se tornam difíceis durante o período adolescente da vida. O processo de luto, que se realiza como todo processo de luto, precisa de tempo para ser realmente elaborado e não ter as características de uma atuação de caráter maníaco ou psicopático, o que explica que o verdadeiro processo de entrar e sair da adolescência seja tão longo e nem sempre plenamente alcançado (p. 35).

As *identidades transitórias* são temporárias, as *identidades ocasionais* se apresentam em determinadas circunstâncias que colocam o adolescente em contato com o novo, inédito para ele, como a primeira festa ou uma competição. As *identidades circunstanciais* são aquelas que desconcertam o adulto quando este percebe que o adolescente apresenta um comportamento em casa, no seio familiar e outro comportamento numa reunião de amigos ou na presença de outros adolescentes, por exemplo. O autor salienta que à medida que o adolescente aceita simultaneamente suas características infantis e adultas, a nova identidade emerge.

- **Tendência grupal**

Em busca da identidade, o adolescente recorre há alguns mecanismos como a *uniformidade* que proporciona segurança e estima pessoal ao promover uma identificação coletiva. Ao transferir para o grupo parte da dependência que mantinha, o indivíduo se sente seguro e reconhecido sem se dar conta de que a busca da aceitação dos outros é a busca de sua própria necessidade. No princípio da adolescência, o grupo que acolhe o adolescente é formado por indivíduos do mesmo sexo, porém, na medida em que amadurecem, assumindo sua condição sexual, aproximam-se com mais liberdade do sexo opo-

to. Esse pertencimento ao grupo faz parte de uma transição necessária no mundo externo contribuindo para o amadurecimento do adolescente.

- **Necessidade de fantasiar e intelectualizar**

Escritores, poetas, músicos iniciam suas atividades na adolescência, contribuindo para o acervo revolucionário que a cultura representa no mundo. O pensamento do adolescente se reveste da fantasia e intelectualidade como mecanismos de defesa frente às situações de perda. A experiência dos lutos autoriza a um sentimento de depressão e fracasso frente à realidade externa o que impulsiona o adolescente a intelectualizar seus conflitos, na tentativa de ser ouvido pelos adultos.

- **Crises religiosas**

Segundo Knobel (2008), na vivência de uma diversidade de posicionamentos entre extremos, o indivíduo pode se manifestar como um “ateu intransigente”, rebelando-se contra qualquer tipo de crença religiosa, ou entregando-se com fervor a uma religião tornando-se um “místico fervoroso”. Isto é um reflexo da angústia interna, no confronto com a sua possibilidade de morte e de perda de seus pais. A religião oferece um arcabouço de figuras que são idealizadas por seus seguidores e lhes garantem a continuidade da vida.

- **Deslocamento temporal**

Na infância as limitações do espaço e do tempo são vivenciadas dentro dos limites do pensamento concreto da criança. Na vida adulta, temos a noção da infinidade espacial e da temporalidade da existência. Porém, na adolescência, estas noções se misturam, se confundem e o adolescente vivencia uma crise de temporalidade. Ele apreende o processo de compreensão temporal, ao tentar controlar o tempo de forma concreta e evoluindo para a própria consciência histórica individual e coletiva.

- **Evolução sexual do autoerotismo até a heterossexualidade**

Na Reedição da infância, o adolescente vivencia através da masturbação a fase de manipulação dos órgãos genitais presente na fase fálica em que esta atividade tem características exploratórias, de autoconhecimento. A prática da masturbação na adolescência pode servir como uma forma de aliviar as tensões, ou ainda, de negar a existência de outro sexo, bem como, através dela, o adolescente pode elaborar a necessidade de um companheiro sexual.

A culpa e a ansiedade podem acompanhar atividades de roer unhas, sugar lábios, gagueiras, resmungos, levar mãos aos lábios e torcer cabelos. Outras vezes, os adolescentes apresentam grande apetite oral, apresenta ainda uma linguagem suja e certa indi-

ferença pela limpeza. Inicialmente, os meninos evitam a presença das meninas e a solução defensiva deste momento é a tendência grupal, chamada fase homossexual da adolescência.

Os adolescentes vão se aproximando do sexo oposto, paulatinamente, à medida que se sentem mais seguros quanto a sua identidade sexual. Por vezes, algumas condutas afeminadas nos meninos e masculinizadas nas meninas são observadas, o que corresponde a aspectos da reelaboração do complexo de Édipo. Nesse ponto, a cordialidade nas relações com os adultos facilita o relacionamento do adolescente com o sexo oposto. Um dos elementos mais significativos da vida do adolescente é a paixão, que tende a evoluir para o amor maduro, conforme a identidade, orientação e expressão sexual vão sendo definidas pelo adolescente.

- **Atitude social reivindicatória**

Na relação com a família, o adolescente vivencia conflitos na forma de oposição ao núcleo familiar. Parte dessa oposição acaba sendo transferida para o meio social, escola e outros espaços a que o adolescente pertença. O indivíduo projeta no mundo externo as suas raivas, suas frustrações, seus anseios e suas angústias, muitas vezes na forma de conduta destrutiva. Trataremos desse assunto com maior ênfase no ponto seguinte em que a agressividade ganha destaque.

- **Contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta**

A instabilidade no comportamento são expressões da identidade adolescente, transitória ocasional e circunstancial. É importante ressaltar que as alterações bruscas no comportamento são pertinentes a esse período de mudanças.

- **Separação progressiva dos pais**

O afastamento dos pais é necessário para que o adolescente encontre sua própria identidade. Esta é uma das tarefas básicas dos adolescentes.

- **Constantes flutuações do humor e do estado de ânimo**

O processo de luto da adolescência é perpassada pela depressão e ansiedade, resultado das alterações de humor dos adolescentes. Knobel (2008) deixa claro que “soamente quando o mundo adulto compreende e facilita adequadamente a tarefa evolutiva do adolescente, ele poderá desempenhar-se satisfatoriamente, elaborando uma personalidade mais sadia e feliz (p. 59)”.

A partir das considerações de Aberastury e Knobel (2008) entendemos que a adolescência é um período de expansão e crescimento, que intermedia a passagem da infância para a fase adulta. Esse período é caracterizado por mudanças biológicas, psicológi-

cas e sociológicas, que conferem ao adolescente, características próprias, permitindo-lhe a construção de sua identidade. Na puberdade, o indivíduo é impactado pelas transformações hormonais e se reconhece envolvido em comportamentos, ora de predação, ora de cooperação; essa é a manifestação da natureza humana em sua mais pura expressão agressiva e sexual.

Enfim, a adolescência representa um momento de crise vital, de crise normativa, em que o indivíduo reedita as etapas anteriores de seu desenvolvimento, realiza a síntese de suas vivências e propõe projetos para o seu futuro. A escola não está imune aos conflitos da adolescência e cada vez mais urge a necessidade de compreender tais conflitos e auxiliar o adolescente nas crises que compõem esse momento. Para tanto, no próximo ponto abordamos a diferenciação entre agressividade e violência com base nos preceitos psicanalíticos.

1.3 A Violência e a Agressividade: proximidades e distanciamentos

*Uma parte de mim é todo mundo
Outra parte é ninguém
Fundo sem fundo
Uma parte de mim é multidão
Outra parte estranheza e solidão
Uma parte de mim, pesa
Pondera
Outra parte, delira
Uma parte de mim almoça e janta
Outra parte se espanta
Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe de repente
Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte, linguagem
Traduzir uma parte noutra parte
Que é uma questão de vida ou morte Será
arte?
Será arte?*

Ferreira Gullar

Por vezes os termos violência e agressividade aparecem como sinônimos, no imaginário popular proveniente do senso comum. No entanto, a psicanálise trata da agressividade de maneira distinta daquilo que entendemos por violência.

A agressividade está associada a aspectos intrínsecos da constituição da personalidade; é um fenômeno que faz parte do cotidiano das pessoas, sendo suas manifestações

muitas vezes visíveis e outras vezes não. Um dos fenômenos mais primitivos da humanidade é a agressividade; provavelmente tenha funcionado como mecanismo de sobrevivência às resistências do ambiente para a subsistência da espécie humana. Por tanto, podemos afirmar, com base na Psicanálise, que manifestar a agressividade é natural e saudável. Tais manifestações podem ser observadas no desenvolvimento do indivíduo, quando associadas a atividades produtivas; como, um certo grau de competitividade, por exemplo, ou a busca pela sobrevivência. Entretanto, esse mesmo potencial pode ter como finalidade um comportamento mal – adaptativo; daí a relação feita com a violência e a capacidade destrutiva das pessoas às quais a agressão está comumente associada (TOMASI; WERLANG E FLACH, 2012).

Ao lançarmos mão da ordem cronológica na obra de Freud, percebemos que o autor, inicialmente definiu a agressividade como a oposição entre a pulsão sexual e a pulsão de auto conservação, integrando a agressividade ao impulso sexual (FREUD 1996). Mais adiante, ele propõe que a pulsão sexual e a pulsão de conservação se opõem, quando propõe a primeira teoria das pulsões (FREUD, 1976). Naquele momento, os aspectos pertinentes à pulsão sexual ganharam maior destaque. Quanto às manifestações agressivas, propunha que eram oriundas de diversas situações. Segundo Laplanche e Pontalis (2001), nessa etapa de sua obra, Freud não reconhecia a agressão como proveniente de um impulso próprio, mas como resultado da relação entre a pulsão sexual e o instinto de auto conservação.

Desde a elaboração da segunda teoria pulsional, a agressividade passou a ser aceita como uma das nomenclaturas dos impulsos da pulsão de morte, “[...] existem essencialmente duas classes diferentes de pulsões: as pulsões sexuais, compreendidas no mais amplo sentido – Eros se preferem esse nome – e pulsões agressivas, cuja finalidade é a destruição” (FREUD, 1933, p.129).

Freud atendia pessoas vitimadas pelo trauma, resultado da violência presenciada na primeira guerra mundial. Constantemente, se perguntava por que os seres humanos que, aparentemente, deveriam buscar prazer, se envolvem em guerras? Chegou à conclusão de que o ser humano, inconscientemente, era regido por duas pulsões: a pulsão de vida e a pulsão de morte. Assim como Cupido, nós trazemos na aljava da mente as flechas de vida e de morte. Freud chamou a pulsão de vida (ligada à sexualidade) de Eros, a pulsão de morte (ligada à agressividade e à destruição) de Tânatos. Estas duas pulsões geram, entre si, um conflito que engendra o funcionamento do psiquismo humano.

A Psicanálise traz a relação da agressividade com a sexualidade ao tratar das pulsões de vida e de morte, conceito desenvolvido por Freud (1996). Para conceituarmos o

termo pulsão, é necessário destacar que na Psicanálise, este, se origina do termo alemão *Trieb*, que não tem tradução exata na língua portuguesa, sendo que a palavra pulsão é a mais próxima do vocábulo alemão. De uma forma geral, tudo aquilo que impele, impulsiona o indivíduo para o movimento interno ou externo, pode ser considerado uma pulsão. À luz da psicanálise, a agressividade é uma pulsão, natural no ser humano, extremamente útil à sua sobrevivência e que possibilita à humanidade, a busca pela saciedade de necessidades vitais como: alimentação, abrigo, perpetuação da espécie etc. Em *O mal-estar na civilização* (1996) Freud questiona

Por que necessitamos de tempo tão longo para nos decidirmos a reconhecer um instinto agressivo? Por que hesitamos em utilizarmos, em benefício de nossa teoria, de fatos que eram óbvios e familiares a todos? Teríamos encontrado provavelmente pouca resistência, se quiséssemos atribuir a animais um instinto com uma tal finalidade. Todavia parece sacrílego incluí-lo na constituição humana; contradiz muitíssimas suposições religiosas e convenções sociais (p. 106).

Não é tarefa fácil descrever a agressividade na teoria psicanalítica; o próprio autor da psicanálise levou um bom tempo para elaborar esse conceito. Freud tratou da agressividade em seu sentido mais amplo, reconhecendo que ela existe no ser humano e considerando o quanto a sociedade tem resistência em admiti-la e estudá-la como algo intrínseco à nossa condição humana.

Amor e ódio, sexualidade e agressividade, vida e morte, são forças que nos constituem enquanto humanos e se apresentam, desde os conflitos mais insignificantes, até os confrontos macros como as guerras. Estas forças contraditórias estão presentes em tudo que o ser humano faz, pensa e sente. Zimmerman (2010) lembra-nos de um fator relevante para essa questão. O amor não é a ausência do ódio; da mesma forma, ódio não é a ausência de amor. Por serem fenômenos contrários, eles se complementam, a existência de um está relacionada à existência do outro. O pai da Psicanálise recorre à Filosofia, mais uma vez, para definir essas forças, que foram nomeadas por pulsão de vida (Eros) e pulsão de morte (Tânatos).

Na Mitologia grega, Eros representa o Cupido, deus do amor, e Tânatos, o deus da morte. Eros possuía um arco e flecha utilizados para ferir de amor homens, mulheres e deuses. Conforme consta na Mitologia grega, certo dia Eros adormeceu em uma caverna. Ao sonhar, suas flechas se espalharam pelo chão, misturando-se às flechas da morte. Quando despertou do sono, Eros recolheu as flechas, levando consigo algumas que pertenciam a Tânatos. Sendo assim, embora desconhecesse, Eros, tinha em seu poder flechas de amor e de morte.

Freud (1996) propõe que a agressividade é resultado da pulsão de morte. Esse posicionamento diverge da sua primeira teoria, a agressividade passou a ser entendida como parte do conflito entre a pulsão de vida e a pulsão de morte. As últimas considerações de Freud quanto à agressividade, sugerem que o ego se revela incapaz de relacionar a energia psíquica proveniente da pulsão de morte, o que gera a necessidade de uma descarga dessa energia no Outro, temos, então, a conduta agressiva (Freud, 1930/1996). A agressividade então, é fruto do aumento de excitação, que precisa ser descarregada. Na estrutura psíquica, esse aumento de energia representa uma ameaça à própria organização psíquica, (FREUD, 1976).

Freud assinalou que a agressividade é o principal fator de ameaça do homem à vida em sociedade e afirmou que “se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização” (FREUD, 1996, p. 72). Dessa forma, a força da civilização se faz necessária para conter o desejo de descarregar a energia contida na estrutura psíquica. Ao contrário, estaríamos destinados a viver sobre a regência dos impulsos, como os povos selvagens.

A existência da inclinação para a agressão, que podemos detectar em nós mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros, constitui o fator que perturba o relacionamento com o outro e força a civilização a um tão elevado dispêndio de energia na difícil tarefa de conviver.

Em consequência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê, permanentemente, ameaçada de desintegração. “[...] a civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas” (FREUD, 1996, p. 70).

Freud sinaliza a existência da agressividade como algo inato ao ser humano, no entanto, aponta também para a necessidade de estabelecer limites para nossos instintos agressivos, controlar as manifestações da agressividade. Para Freud (1996):

De acordo com nossa hipótese, os instintos humanos são de apenas dois tipos: aqueles que tendem a preservar e unir – que denominamos “eróticos” e aqueles que tendem, a destruir e matar, os quais agrupamos como instinto agressivo ou destrutivo. Entretanto não devemos ser demasiado apressados em introduzir juízos éticos de bem e do mal. Nenhum desses dois instintos é menos essencial do que o outro; os fenômenos da vida surgem da ação contrária de ambos (p. 195).

Segundo a Psicanálise, a agressividade é manifestada desde cedo no desenvolvimento psíquico e comportamental do indivíduo, fazendo parte das pulsões tanto de vida

quanto de morte. O indivíduo estabelece uma relação ambígua entre amor e ódio. Se por um lado ele ama, por outro ele odeia. Conforme Laplanche e Pontalis (2001), “A noção de ambivalência vem exprimir a existência conjunta do amor e do ódio, senão ao nível metapsicológico mais fundamental, pelo menos na experiência” (p. 11). Um estudo da palavra agredir é apresentado por Zimerman (2010) da seguinte forma:

Assim, em princípio, “agredir” (ad + gerador) tem uma significação positiva, no sentido de que nossos antepassados, inclusive os primitivos hominídeos e os animais primatas, necessitavam manter a preservação da individualidade de cada um deles, e para tanto, necessitavam se alimentar, agredindo o meio ambiente para colher frutos, ou praticando uma ação predadora, contra outros animais mais frágeis. Não obstante fosse uma atividade agressiva, não deixa de ser positiva em termos de se defender com “garra”, para saciar suas necessidades vitais (p. 91).

O comportamento agressivo é uma das formas de expressão da agressividade; é um comportamento que apresenta uma complexidade em sua definição, uma vez que assume diferentes formas de manifestação como: violência física, psicológica, verbal entre outras. Quando a agressividade é manifestada de forma descontrolada e destrutiva, temos a violência. Zimerman (2010) define o termo violência da seguinte forma:

Etimologicamente, a palavra “violência” se origina do étimo vis, que nos dicionários latinos aparece como “força, energia, coragem, poder das armas”. Fazendo jus à ambiguidade do conceito de violência, também o etmo latino vis, tanto dá origem aos vocábulos construtivos de “vida” (vita, em latim); vitalidade; vigor, vitamina, vitalício, quanto também origina os termos, de significado destrutivo, como “violência” e “violação” (p. 128).

A violência é prejudicial, causa danos a quem a expressa e a quem a recebe, o que promove atritos pessoais e no convívio social. Nesse aspecto, corroboramos com Vilhena e Maia (2002) quando afirmam que

Estamos habituados a encarar a violência como um ato enlouquecido, pelo prisma de uma exceção, ou seja – como transgressão de regras, normas e leis já aceitas por uma comunidade. Violência em nosso imaginário, está permanentemente associada à marginalidade, aos atos físicos de abuso (assalto, assassinato, etc.), ou à ruptura de normas e leis que são respeitadas por uma determinada comunidade (p. 29).

Freud (1996b.) em seu livro O futuro de uma ilusão, expressou preocupação quanto às tantas transformações que a humanidade ainda sofreria no contínuo processo de civilização. O significado de civilização pressupõe tudo o que evoluíra no ser humano e o diferenciava dos animais. Neste sentido, dois aspectos ganham destaque: os conhe-

cimentos desenvolvidos no controle e uso da natureza para o bem da humanidade e a criação de leis para regular a convivência social.

Tais aspectos se relacionam, à medida que, apesar da civilização, o ser humano carregou os desejos instintivos. Com a evolução da espécie, esses desejos instintivos foram submetidos à aprovação ou recusa social e o indivíduo passa a submetê-los ao controle, a fim de que, a vida, em comunidade, seja viável a todos. Nesse sentido, as leis e os conhecimentos têm a função de proteger a civilização contra o próprio indivíduo.

Para Freud, a civilização foi uma imposição sobre a maioria, protagonizada por uma minoria que descobriu como se beneficiar dos recursos da natureza, impor o respeito às leis, constituir relações de poder e acumular riquezas por meio da exploração do trabalho. Freud atenta ainda para outra forma de dominação das massas, o convencimento quanto à necessidade de gerir os instintos e aceitar a importância do convívio em comunidade, apesar da desigualdade social quanto à distribuição de benefícios e riquezas. Priotto (2011) ao abordar a violência, considera que esta

É um fenômeno inerente à vida humana. E como um fenômeno humano, permeia historicamente a vida social e só pode ser explicado a partir de determinações culturais, sociais, políticas, econômicas e psicossociais, intrínsecas às sociedades humanas (p.71).

Percebemos que a trajetória da existência está impregnada de episódios violentos contra a humanidade. Ao considerarmos a história do Brasil, ao longo destes quinhentos e poucos anos, encontramos situações grotescas como a exterminação dos índios, a escravidão com toda a exposição à tortura, humilhação e exploração. Tivemos ainda a violência institucionalizada proporcionada pelos colonizadores portugueses ao criarem uma legislação que lhes autorizava a exploração dos brasileiros através da arrecadação de impostos exorbitantes, além das constantes humilhações públicas promovidas pela corte, conforme Zimmerman (2010). Outros episódios compõem essa história da violência brasileira como, os abusos do coronelismo, as revoluções internas como a guerra do Contestado e a Revolta dos Colonos, nos governos ditatoriais e nas relações estabelecidas entre as classes dominantes e proletariado até os dias de hoje. Exemplo disso são os conflitos que vivemos no campo da educação no estado do Paraná.

Enquanto a presente pesquisa ocorre, a instituição a qual estamos vinculados passa pela segunda greve de professores e servidores do estado do Paraná nos últimos dois anos; nesse exato momento, a universidade está ocupada por alunos que acreditam na força da resistência contra a ditadura estatal que impera sobre a educação. O movimento de ocupação de escolas, começou no Chile com a luta dos estudantes pela gratuidade da educação, chegou ao Brasil em 2015, na ocasião os alunos da rede paulista de ensino se

posicionaram contra o projeto de “reorganização” que pretendia fechar centenas de escolas, e em Goiás, contra a gestão das escolas por Organizações Sociais, se espalhou pelo Brasil em 2016. Nesse momento, o Paraná é o estado com maior número de escolas ocupadas em todo o país, alunos se mobilizam, em diversos municípios e resistem à pressão das mídias que trabalham no sentido de culpabilizá-los por estarem reivindicando seus direitos. Chauí (1999) nos lembra que:

Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, o autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, as intolerâncias religiosas, sexual e política não são considerados formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e por isso [a violência] aparece como um fato esporádico superável (p.89).

Vagliati (2014), ao tratar sobre a violência afirma que: “podemos dizer então que a violência é gerada pela existência do outro diferente, pela pulsão de dominar e eliminar esse outro por ser fonte de sofrimento” (p.32). Numa visão marxista, a violência institui-se na construção da história e no modo como se organizam as relações econômicas, sociais e políticas. Dentro dessa perspectiva, a violência aparece vinculada à exploração do homem pelo homem e ao desenvolvimento do modo de produção. São duas as abordagens principais, que partem de pressupostos diversos no que se refere à violência, a primeira supõe que a violência faz parte da natureza do ser humano e, a segunda compreende a violência como um produto social.

Nota-se que por vezes, ao tratar a categoria violência pelo viés da psicanálise, a grosso modo, parece contraditório aos pressupostos da teoria marxista. Para Marx, as relações capitalistas de produção, ou seja, as relações do trabalho assalariado com o capital tiveram um período de concentração dos meios de produção e da formação de um exército de reserva (de trabalho), com duração de cerca de dois séculos, antes da Revolução Industrial. As principais fases de desenvolvimento capitalista estão diretamente atreladas à Revolução Industrial pelo simples motivo de que pressupunha a existência de certos níveis de acumulação capitalista, gerando a força de trabalho, essa teria sido então a primeira fase do capitalismo. A permuta da força de trabalho pelo uso das máquinas consistiu na fase seguinte na busca pela acumulação e exploração do trabalho.

O aumento das invenções e a crescente procura por máquinas recém-inventadas foram potencializados pela produção mecanizada, levando à substituição da força humana pela máquina. Assim, desencadeia-se a produção de outras máquinas, e a transformação permanente do processo de produção e da necessidade constante de adaptação do homem ao tempo e às exigências da máquina, situação que se desdobra em novas divi-

sões de trabalho a partir das primeiras décadas do século XIX. O próprio Marx (1984) nos apresenta essa situação:

A máquina, da qual parte a Revolução Industrial, substitui o trabalhador, que maneja uma única ferramenta, por um mecanismo, que opera com uma massa de ferramentas iguais ou semelhantes de uma só vez, e que é movimentada por uma única força motriz, qualquer que seja sua força. Aí temos a máquina, mas apenas como elemento simples da produção mecanizada (p. 10).

A função da máquina é uma combinação do mecanismo motor transmissor enquanto uma ferramenta que pode realizar uma operação efetiva de execução pelos trabalhadores, gerando uma redução do tempo de trabalho e uma mudança das exigências de mão-de-obra, trazendo para a fábrica as mulheres e, em certos casos, também as crianças, mais habilidosas no trato com a ferramenta. Destaca-se nesse período histórico a importância atribuída à participação de crianças e adolescentes no processo produtivo. Esses pequenos trabalhadores constituíram-se como mão de obra útil ao mercado de trabalho. A escola reflete as necessidades da classe dominante que em nome do progresso clama por mais pessoas, mais mão de obra, maior produtividade o que resulta em maior acúmulo de riqueza. Marx (1983), observa que

Os trabalhadores são homens e mulheres, adultos e crianças de ambos os sexos. A idade das crianças e das pessoas jovens percorre todas as etapas intermediárias dos oito anos. Em alguns ramos as meninas e as mulheres trabalham também à noite junto com o pessoal masculino (p. 206).

Neste sentido a família da classe operária em seu conjunto passou a constituir tempo de trabalho à disposição das exigências do capital. Evidências de tal constatação estão presentes também na obra “O Manifesto do Partido Comunista”, em que Marx e Engels (1998) denunciam a exploração da mão de obra feminina e infantil

Quanto menos habilidade e dispêndio de força o trabalho manual exige, isto é: quanto mais se desenvolve a indústria moderna, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo das mulheres e das crianças. Diferenças de sexo e de idade já não têm qualquer importância social para a classe operária. Há apenas instrumentos de trabalho que, conforme a idade e o sexo, têm custos diferentes (p. 14).

Embora a máquina tenha reduzido o tempo de trabalho, esse tempo não significa vantagem para o trabalhador, mas sim para o proprietário dos meios de produção, pois a economia de tempo resulta em maior exploração da força de trabalho, visto que as jornadas continuavam muito extensas e a produtividade aumentava. As relações capitalistas que se instauraram, nesse primeiro período de produção industrial, ampliaram o exército

de reserva, já constituído durante o período de acumulação primitiva, mecanismo que permitia manter o custo da força de trabalho no seu nível mínimo.

Contudo, nesta sociedade, as necessidades humanas de compra para manter uma vida digna, tais como: alimentação, saúde, moradia, lazer, informação, cultura, educação e outros, inserem-se no processo mais amplo das relações de produção e consumo e no contexto em que a força de trabalho é regulada pela existência de um exército de reserva. A exploração do trabalho ocorre quando uma classe produz riqueza que é acumulada e controlada por outra classe que detém a propriedade dos meios de produção. Tais grupos constituem-se em classes contrárias, que só existem nas relações que mantêm umas com as outras, e tal relação concretiza-se como exploração.

Marx traz uma importante contribuição filosófica para a compreensão da organização da sociedade em torno do capital. Para Marx o modo de produção capitalista age de forma determinante sob o conjunto da vida social, política e espiritual. Marx (1988) fundamenta-se na observação da realidade e considera que

A maneira pela qual os indivíduos manifestam a sua vida refletem muito exatamente o que são. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem quanto com a maneira pela qual produzem. O que os indivíduos são depende portanto das condições materiais de sua produção (p. 46).

Nesse sentido, a história da humanidade está ligada à produção de condições concretas de vida e sobrevivência e, portanto, tem seus princípios basilares firmados no mundo material, sistematizado e reproduzido por todos os componentes da sociedade.

O desenvolvimento das relações de produção geram a otimização das forças produtivas as quais, por sua vez, reagem sobre as relações de produção. Assim, o processo produtivo está diretamente relacionado à compreensão e análise da história, das lutas de classes e das evoluções econômicas e políticas. Os modos de produção podem ser interpretados como uma maneira que a humanidade encontrou para se desenvolver e dar continuidade à espécie, pois, são históricos.

Neste sentido, em sua obra “A Ideologia Alemã”, Marx elucida a relação estrutura e superestrutura ressaltando que “A consciência da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos que o circundam é o começo da consciência de que o homem vive em sociedade” (MARX & ENGELS, 1996, p.44). Considera ainda, que os confrontos entre classes sociais distintas decorrentes da "exploração do homem pelo homem" é a força motriz da evolução histórica. Em Marx é possível perceber que esse processo gera

duas situações reais e importantes: a transformação da força de trabalho em mercadoria e a alienação do indivíduo, que não se reconhece como produtor. Ou seja, a transformação do homem em mercadoria, esta é a primeira forma de violência do Capitalismo e o fundamento de todas as outras violências que se estabelecem ao longo da história da Modernidade.

Para reafirmar e dar concretude à tese da centralidade do trabalho e sua importância na organização social, o sociólogo Ricardo Antunes (2000) em sua obra “Os Sentidos do Trabalho”, faz uma análise sobre a nova configuração da classe trabalhadora, bem como das disposições entre trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial, uma vez que o trabalho é, segundo o autor, elemento ontologicamente essencial e fundante da existência humana. Antunes (2000) enfatiza a questão da centralidade do trabalho no mundo contemporâneo, tanto no plano teórico como no plano empírico, da práxis.

Dentre as propostas defendidas pelo autor, destaca-se a relevância das lutas sociais para a consolidação de um processo de emancipação humana, argumentando que todas as formas de rebeldia são igualmente importantes, ressalva que, numa sociedade produtora de mercadorias, as revoltas do trabalho assumem um estatuto de centralidade e as lutas ecológicas, assim como o movimento feminista, quando associam suas reivindicações à denúncia da lógica destrutiva do capital, adquirem maior vitalidade.

Os escritos de Marx (2007, 1999, 1969) são basilares nas reflexões de Antunes (2000) contribuindo para a compreensão do desenvolvimento da força de trabalho e sua ligação com os mecanismos de violência, cuja origem está na exploração do trabalho e na sua transformação em mercadoria. A leitura de Marx é um pressuposto para a compreensão da violência, porque reflete sobre a estrutura econômica e social que geram as condições para a violência social e escolar que permeiam as relações humanas.

Assim sendo, consideramos que na sociedade capitalista, a violência é parte integrante da estrutura social e delimita a vida dos indivíduos. A violência aflora como a ação visível e imediata de recusa do indivíduo a uma situação que o exclui, há um aglomerado de valores aparentes que não lhe são pertinentes porque ocultam a origem de sua condição. Esta forma mais imediata de surgimento da violência mascara um conjunto complexo de relações de dominação que não dependem do indivíduo que reage, mas são intrínsecas ao modo capitalista de produção que, na Contemporaneidade, assume formas mais sofisticadas de concentração de rendas e de exclusão social.

Quanto à psicanálise e sua relação com a violência, entramos em um terreno consideravelmente instável, poderíamos aludir a um campo minado. A procura pelo conceito

de violência em psicanálise requisitou-nos um dispêndio de tempo e energia de quem procura água no deserto. Por fim, as vésperas de encerrar a pesquisa e com a incógnita desconcertante quanto à violência, deparamo-nos com a obra de Costa (2003) que nos adverte quanto à dificuldade em tratar da violência pelo viés da psicanálise considerando que

A nosso ver, a psicanálise foi levada a renunciar o seu potencial crítico e capitular diante da violência. Esta rendição se deve, de um lado, à penúria de reflexão sobre o tema, e, de outro, à leitura pouco discriminada de certos “complexos teóricos” da obra de Freud (p. 18)

Tal autor aponta para três tópicos na teoria freudiana que consideram o papel da violência na constituição do psiquismo: a teoria do trauma infantil, ou o trauma da sedução que evidencia-se na elaboração do Complexo de Édipo²⁰; a teoria da pulsão de morte e o estudo sobre totem e tabu e a abordagem sobre o tabu do incesto e o mito do parricídio primordial (COSTA, 2003). Quanto ao primeiro tópico que é a abordagem do trauma infantil proposto na passagem pelo complexo de Édipo, Costa (2003) esclarece nos que a violência se inscreve à medida que

[...] a criança é obrigada a introjetar ou interiorizar uma excitação sexual, portadora de um significado que ultrapassa sua capacidade de absorção biopsicológica. [...] Este excesso, não podendo ser metabolizado psiquicamente, é vivido como puro afluxo de energia (no sentido metapsicológico estrito), com uma tonalidade emocional violenta (p. 19-20).

Neste sentido, o autor nos insere em uma discussão crucial quanto ao trato da violência na teoria psicanalítica, o fato de que equivocadamente, *trauma infantil* é identificado como *violência*, confundindo o primeiro termo, que é condição constituinte do psiquismo, com o segundo, que trata-se de um fenômeno necessário ao desenvolvimento psicológico.

Costa (2003) pontua a influência da descoberta de Freud quanto às pulsões em propagar a ideia de que a violência faz parte da origem da cultura e conseqüentemente do psiquismo. Fazendo uma alusão à frase *O homem é o lobo do homem*, popularizada pelo filósofo inglês Thomas Hobbes, Freud buscou trazer à tona o que havia de agressivo e destrutivo na conduta e nos desejos do indivíduo. A frase célebre apresenta uma metáfora que indica que o homem é capaz de grandes atrocidades contra elementos da sua própria espécie.

²⁰ Consultar tópico 1.2.1 O Complexo de Édipo: a ressignificação de um mito.

Em Freud (1996) encontramos a ideia de uma *Pulsão de Morte*, em que o funcionamento do psiquismo é regido por uma energia que vai além do princípio do prazer: o conflito entre pulsão de vida e pulsão de morte. A pulsão de morte decorre da necessidade biológica do organismo de retornar ao estado inicial, inorgânico. O princípio do prazer mantém o seu valor, porém é preciso que a pulsão de vida sobreponha-se à pulsão de morte.

Em “*Mal estar na civilização*” Freud (1996b.) trata de forma mais incisiva sobre os instintos destrutivos humanos, questionando se o progresso da civilização poderá, em que medida, dominar as perturbações trazidas à vida em comum pelas pulsões humanas de agressão e de autodestruição?

Em *Por que a guerra?* Einstein e Freud trazem alguns pressupostos sobre a violência para a humanidade. O físico Albert Einstein questionava se haveria alguma forma de livrar a humanidade da ameaça da guerra. Esperava que Freud pudesse auxiliá-lo na busca de métodos que garantissem a paz mundial mediante a ausência da guerra. Einstein atribuía a ocorrência das guerras aos conflitos políticos, psicológicos, sociais, culturais e econômicos, o que se verifica na citação abaixo:

Sei que nos escritos do senhor podemos encontrar respostas, explícitas ou implícitas, a todos os aspectos desse problema urgente e obsessivo. Mas seria da maior utilidade para nós todos que o senhor apresentasse o problema da paz mundial sob o enfoque das suas mais recentes descobertas, pois uma tal apresentação bem poderia demarcar o caminho para novos e frutíferos métodos de ação. Muito cordialmente, Albert Einstein (VENTURA & SEITENFUS, 2005, p.25).

Freud, com muita destreza, buscou se eximir do compromisso de apresentar medidas práticas. Avalizou as conjecturas de Einstein e anunciou que poderia, a partir do conhecimento em psicanálise, ampliar as ideias que consolidavam o texto do físico. Iniciou sua resposta declarando que:

O senhor apanhou-me de surpresa, no entanto, ao perguntar o que pode ser feito para proteger a humanidade da maldição da guerra. Inicialmente me assustei com o pensamento de minha quase escrevi “nossa” incapacidade de lidar com o que parecia ser um problema prático, um assunto para Estadistas (VENTURA & SEITENFUS, 2005, p. 29).

A partir deste ponto Freud, discorre sobre a relação entre poder e violência, alegando que há um princípio geral ao considerar que, na eminência de conflitos de interesses entre os homens, a violência seja adotada como a forma de solucionar crises. Ora, no início do processo da civilização, a força bruta imperava e os mais fortes dominavam os mais fracos. No entanto, Freud aponta que no decorrer da história da humanidade houve

uma alteração nesse princípio de dominação, alteração esta que partiu da violência bruta presente na horda primitiva para o direito ou a lei.

Relembrando os conceitos apresentados em “Totem e Tabu” - (1914-1918) – Freud afirmou em sua resposta que o poder é conquistado e mantido com a violência, que no princípio, estava restrita ao uso da força muscular. O objetivo era dominar o oponente, tirando-lhe a vida ou submetendo à escravidão. O vencedor teria que garantir que o dominado permanecesse intimidado, indefeso, a fim de controlar neste o desejo de vingança garantindo assim a própria integridade física. Mas em algum momento, aqueles que eram derrotados descobriram uma força que poderia ser transformada em lei ou direito de uma comunidade em oposição ao interesse particular de um único indivíduo.

A violência podia ser derrotada pela união, e o poder daqueles que se uniam representa, agora, a lei, em contraposição à violência do indivíduo só. Vemos, assim, que a lei é a força de uma comunidade. Todavia, ela é ainda violência, pronta a se voltar contra qualquer indivíduo que se lhe oponha. Ela funciona pelos mesmos métodos e persegue os mesmos objetivos. A única diferença real reside no fato de que aquilo que prevalece não é mais a violência de um indivíduo, mas a violência da comunidade (VENTURA & SEITENFUS, 2005, p. 32).

A lei foi instituída para assegurar esse poder, Freud, considera ainda que o crescimento dos grupos em sociedade ocorreu a medida que o desequilíbrio das forças entre pais e filhos, homens e mulheres, senhores e escravos, acabava se inscrevendo nas leis que regiam a comunidade.

Com ênfase no texto “Além do princípio do prazer” – escrito em 1920, Freud falou sobre Eros e Tânatos reiterando o que Einstein chamou de desejo de ódio e destruição do ser humano. Ao tratar sobre a relação contraditória entre amor e ódio, preservar e destruir, entre vida e morte; Freud explica que uma pulsão está intrinsecamente relacionada à outra. Ambas são essenciais e necessárias à vida humana.

Perante as manifestações de violência ou de comportamentos agressivos, é importante buscar soluções positivas, minimizando os atritos. Negar a agressão ou exagerá-la tornando-a violenta, não produz resultados positivos. Neste sentido, destacamos a necessidade de manter os princípios da ética, do respeito ao outro e às diferenças que sobressaem na convivência. Corroboramos com Bisker e Ramos (2006) quando afirmam que:

Compreendemos que para mudar o quadro de violência que assola o nosso país, e o mundo, precisamos começar primeiro a mudança individual, adquirindo o compromisso de tentarmos não ser (e/ou fazer) aquilo que criticamos, apreendendo um pouco melhor a nossa própria agressividade, para que ela possa se manifestar de forma assertiva e não nociva (p. 08).

Como vimos, a violência não se restringe ao assalto à mão armada ou ao crime passional; ela impera em todo o tempo sobre os mais diversificados espaços. Um desses espaços é o ambiente escolar. O que nos leva a considerar que os problemas e os conflitos se apresentam constantemente; logo, o importante não é só evitá-los, mas manejá-los de maneira educativa conforme Bisker e Ramos (2006) asseguram

[...] entendemos que a questão da violência deve ser encarada de frente pela pessoa que, no dia-a-dia, a pratica e sofre a destrutividade, muitas vezes contidas até em atos rotineiros, quase que imperceptíveis. Alguns de nossos atos são, aparentemente tão insignificantes, que fica até difícil se perceber o grau de violência que eles contêm (p.13).

No próximo capítulo, traçamos os apontamentos da presente pesquisa quanto à relação entre a sexualidade e a agressividade no espaço escolar.

2 – TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Ao sistematizar as informações pertinentes ao segundo capítulo desta produção, deparamo-nos com a música *Daquilo que Eu Sei* composta e interpretada por Ivan Lins (1981) que nos traz o seguinte “daquilo que eu sei/ Nem tudo me deu clareza/ Nem tudo foi permitido/ Nem tudo me deu certeza/ Daquilo que eu sei/ Nem tudo foi proibido/ Nem tudo me foi possível [...]”. Toda pesquisa nasce do desejo de conhecer, de ir além do que está dado sobre o objeto em questão. As motivações para uma pesquisa são inúmeras, mas o desejo por ampliar o campo de conhecimento sobre a temática é o ponto de partida comum e nasce de um problema vivenciado, visualizado ou identificado pelo pesquisador. Considerando o ambiente escolar e a adolescência como período importante no desenvolvimento humano, intrigou-nos a manifestação da sexualidade e da agressividade entre os adolescentes.

No processo de busca por ampliar o conhecimento, nem tudo nos dá clareza, nem tudo é permitido e nem tudo é proibido como assinala Lins por meio da música.

Apresentamos, no primeiro ponto deste capítulo, a revisão bibliográfica e a fundamentação teórico-metodológica que nos direcionou no processo de investigação. O segundo ponto, traz a sistematização dos dados coletados e aponta a manifestação e percepção de comportamentos agressivos entre os adolescentes pesquisados. O terceiro ponto deste capítulo considera o olhar dos professores que participaram do processo de pesquisa.

2.1 Revisão Bibliográfica

No Brasil, a educação escolar está fundamentada legalmente em três documentos: a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Esses documentos preveem o direito ao respeito e à dignidade, além do livre acesso à educação escolar. Enquanto comunidade escolar, desejamos que as escolas sejam ambientes seguros e saudáveis, nos quais crianças e adolescentes possam desenvolver, ao máximo, os seus potenciais biopsicossociais.

A sexualidade, por sua vez, é o que nos define como humanos. Para além das relações afetivo sexuais, a sexualidade é o que nos mantém vivos e traz em si os instintos de prazer, de desejo, de dor, de raiva, entre outros. Outra característica que nos define enquanto espécie humana é a necessidade de socialização, de contato com o outro. Na

busca do contato social, seguimos tecendo as relações com o outro desde a infância, primeiro na família, em seguida no ambiente escolar e demais instituições.

Dadas as circunstâncias, lançamos mão da questão central da pesquisa. Quais as relações existentes entre sexualidade e agressividade no contexto escolar, considerando adolescentes matriculados nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de Francisco Beltrão - PR?

Ao iniciar a pesquisa, encontramos um cenário bastante comum aos pesquisadores, tínhamos uma ideia do que queríamos pesquisar, havia um problema aparente que causou em nós tamanho desconforto a ponto de lançarmo-nos na pesquisa científica. Nutríamos um desejo de que o trabalho fosse frutífero e pudesse contribuir para outras pesquisas, para o exercício da docência de outros profissionais e para nossa própria prática pedagógica, que pudesse ser significada por uma investigação e suas conclusões e porque não questionada futuramente por nós mesmos ou pelos pares que partilharão de angústias similares.

A aplicação da pesquisa para adentrar o campo da educação requereu de nós o compromisso de trilhar o caminho da investigação da melhor forma possível. Nesse ponto, a escolha do método, instrumentos e técnicas de pesquisa, funcionaram como a bússola que direcionou os possíveis caminhos a serem percorridos, bem como os limites para a caminhada. No início, fomos tomadas pelo desejo de conhecer tudo que pudesse existir registrado sobre as categorias que norteiam esse trabalho. Ledo engano! O conhecimento é fonte inesgotável. Quivy & Campenhoudt (1995) chamam de “gulodice livresco ou estatística” o fato de

(...) encher a cabeça com uma grande quantidade de livros, de artigos ou de dados numéricos, esperando encontrar em um parágrafo ou um gráfico a luz que permitirá enfim precisar corretamente e de maneira satisfatória o objetivo e o tema de trabalho que desejamos pesquisar. Esta atitude conduz de forma constante à desmotivação, pois a abundância de informações mal absorvidas conduz a embaralhar ainda mais as ideias. É preciso, portanto, voltar para trás, reaprender a refletir mais do engolir as informações, a ler em profundidade poucos textos escolhidos cuidadosamente e a interpretar judiciosamente alguns dados estatísticos particularmente significativos (p. 10).

Assim sendo, optamos por iniciar a pesquisa traçando os caminhos metodológicos que melhor nos conduziriam à reflexão sobre o problema apresentado. Portanto, quanto à abordagem, elencamos pesquisa de tipo qualitativa corroborando com Minayo (2001) ao considerar que a pesquisa qualitativa abrange uma diversidade rica de significados, explicações, pretensões, convicções, valores e efeitos, o que equivale a um apro-

fundamento nas relações, dos processos e dos fenômenos, o que a operacionalização de variáveis não contempla.

No tocante aos procedimentos de pesquisa, a revisão bibliográfica tornou-se, sem dúvida, uma técnica de pesquisa imprescindível ao passo que se propõe a levantar os estudos existentes sobre as categorias: Agressividade, Adolescência e Sexualidade, à luz da psicanálise, envolvendo o espaço escolar e a contribuição desses estudos para o trabalho educativo.

As bibliotecas virtuais de teses e dissertações das Universidades Estaduais Paranaenses foram o local de busca para a revisão bibliográfica. O Paraná conta hoje com sete (07) instituições de ensino superior vinculadas à rede estadual, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

O recorte para a pesquisa bibliográfica se justifica na relevância das pesquisas realizadas no Paraná. Uma vez que a formação da pesquisadora, bem como a atuação profissional é proveniente dessa localidade, instigou-nos o desejo de conversar teoricamente com os pares de instituições parceiras à UNIOESTE e assim, contribuir para a divulgação da ciência e conhecimentos produzidos nesse estado.

No intuito de conhecer as produções científicas, a nível de mestrado e doutorado, que contemplam as questões suscitadas para esta pesquisa, elencamos as seguintes categorias de análise: Agressividade, Sexualidade, Adolescência, Escola, Violência e Educação Sexual. Os descritores para a pesquisa nas bibliotecas virtuais foram organizados da seguinte forma: escola e violência; adolescência e violência; adolescência e psicanálise; escola e educação sexual. Buscando, assim, a associação entre as categorias para a praticidade na localização e sistematização dos materiais disponíveis. Foram encontradas 14 dissertações defendidas em programas de Mestrado que se mostraram relevantes a essa pesquisa.

Entendemos que um espaço de dez anos anteriores a essa pesquisa, representa uma margem segura para fornecer um parâmetro do material científico produzido no estado do Paraná, bem como, atender a demanda de tempo para conclusão da atual pesquisa, que é de dois anos, conforme regimento do programa de Mestrado que nos acolheu. Para tanto, consideramos o período de 2006 a 2015 como o espaço de tempo de defesa das dissertações e teses disponíveis nas bibliotecas virtuais às quais nos reportamos. Abaixo estão as 14 dissertações encontradas:

Dissertações que tratam as temáticas **Escola e Violência** nas Universidades Estaduais do Paraná.

QUADRO 01: Dissertação 01

TÍTULO	<i>Violência escolar contra professores da rede estadual de ensino de londrina: caracterização e fatores associados</i>		
ANO	2014	MODALIDADE	Mestrado
AUTORA	NESELLO, Francine.		
PROGRAMA	Mestrado em Saúde coletiva		
EIXO PRINCIPAL	Caracterizar manifestações de violência escolar contra professores e verificar fatores associados a esses eventos.		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Londrina – UEL		

A pesquisa de Nesello (2014) consistiu em caracterizar manifestações da violência escolar contra professores. A autora aplicou questionário autorrespondido e entrevistas a 789 professores das 20 maiores escolas estaduais de Londrina – PR. Por meio da coleta de dados, a pesquisa constatou que 71% dos professores submetidos à entrevista, declararam ter sofrido algum tipo de violência na escola, no espaço de tempo de até um ano anterior à pesquisa.

Os insultos e acusações por parte dos alunos se constituíram no tipo de violência de maior incidência. Na mesma ordem, a violência psicológica é classificada como o tipo de violência mais comum, o que foi associado a total ou parcial ausência de realização profissional e mal relacionamento entre professores e superiores, e, ou, alunos. As características das condições de trabalho são apontadas como um dos fatores mais relevantes para a incidência de violência física e psicológica contra professores. Em seu texto, Nesello (2014) apresenta uma definição de violência de acordo com outros autores, para esses:

A violência é um fenômeno sócio histórico que acompanha toda a experiência da humanidade. Além de fatores sociais e históricos, a complexidade e a multi causalidade da violência envolvem também, fatores contextuais, estruturais, culturais, conjunturais, interpessoais, mentais e biológicos, atingindo uma gama variada de pessoas, grupos, instituições e povos (ASSIS; MARRIEL, 2010, MINAYO, 2003).

Para Nesello (2014) “Além dos preditores da violência, é importante conhecer melhor o impacto e as consequências na vida e no trabalho dos professores (p. 76)” o que corrobora com a iniciativa que tivemos ao propor uma investigação sobre a agressi-

vidade, no sentido de ir além do comportamento agressivo, buscando suas raízes junto à sexualidade.

QUADRO 02: Dissertação 02

TÍTULO	<i>A relação entre o espaço escolar e violência infanto-juvenil no contexto de ação do Programa da Patrulha Escolar em Ponta Grossa – PR</i>		
ANO	2009	MODALIDADE	Mestrado
AUTORA	<i>IAROCZINSKI, Adriane.</i>		
PROGRAMA	<i>Mestrado em Gestão do Território</i>		
EIXO PRINCIPAL	<i>Compreender a relação entre o espaço escolar e a violência infanto-juvenil no contexto de ação da Patrulha Escolar em Ponta Grossa - PR.</i>		
INSTITUIÇÃO	<i>Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG</i>		

A pesquisa mencionada no quadro acima, dá ênfase ao segmento social infanto juvenil, considerando a capacidade de transformação do espaço por intermédio do público Infanto Juvenil. Em seu trabalho, Iaroczinsk (2009), buscou relacionar o espaço escolar e a violência infanto-juvenil no contexto da ação da Patrulha Escolar em Ponta Grossa – PR. A autora traz um olhar interessante sobre o espaço escolar quando afirma que:

A escola, nessa pesquisa, é compreendida como parte integrante do contexto histórico, social e espacial a qual pertence, participando ativamente na composição dos fenômenos sociais de forma relacional, como produto e como elemento da realidade sócio espacial. Entender a escola como um elemento que se constrói juntamente com as vidas de homens e mulheres é promover a concepção de um espaço escolar que pode ser transformado continuamente por elementos constituintes da sociedade (p. 14).

A autora nos conduz a um diálogo sobre o papel da escola para a sociedade, bem como, o papel do Estado como órgão que regula as reações sociais existentes no espaço escolar. A pesquisa, possibilitou um diagnóstico e a compreensão da expressividade da violência escolar. Considerou o olhar dos agentes educacionais como: educadores, policiais e alunos.

Ao concluir a pesquisa Iaroczinsk (2009) apontou uma divergência entre a escola e a polícia na compreensão do fenômeno da violência. Ao avaliarem os fatores negativos na efetivação do programa Patrulha Escolar, a escola aponta para a polícia a responsabilidade enquanto que a polícia enfatiza dificuldades no trato da escola para com a questão. Quanto a isso a autora considera que:

[...] a escola deve ser compreendida como parte integrante do espaço urbano e desenvolver mecanismos, justamente com os órgãos de segurança pública como a Patrulha Escolar, de forma conjunta com os projetos e propósitos seguidos de forma igualitária e não ações isoladas como apontado pelos próprios agentes (IAROCZINSK, 2009, p. 89).

A relação conflituosa entre os dois agentes sociais, polícia e escola, se revelou na coleta de dados da pesquisadora e evidenciou a necessidade de construir uma comunidade escolar integrada a fim de combater e prevenir a violência no espaço escolar. Da mesma forma, reiteramos a importância da mediação entre escola e comunidade para o enfrentamento à violência no contexto escolar.

QUADRO 03: Dissertação 03

TÍTULO	<i>A violência entre jovens num colégio de Foz do Iguaçu</i>		
ANO	2015	MODALIDADE	<i>Mestrado</i>
AUTORA	<i>ARAÚJO, Irani Batista de.</i>		
PROGRAMA	<i>Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras</i>		
EIXO PRINCIPAL	<i>Analisar a violência entre adolescentes em um colégio do bairro Porto Belo em Foz do Iguaçu – PR.</i>		
INSTITUIÇÃO	<i>Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE</i>		

Na pesquisa acima, Araújo (2015) também investigou a violência entre adolescentes num colégio do bairro Porto Belo em Foz do Iguaçu - PR. Alunos, professores, funcionários e moradores do local, foram entrevistados. Para complementar a descrição da violência na, da e contra a escola, a pesquisa contemplou ainda os registros da Polícia Civil, da Patrulha Escolar e dos livros Ata da instituição de ensino. A autora considera uma possibilidade de explicação para a ocorrência da violência no contexto escolar. Araújo (2015) propõe que os jovens passam por inúmeras frustrações que geram sentimentos de exclusão como, dificuldade para ingressar no mercado de trabalho, ausência de uma educação de qualidade e de expectativas para o futuro; prejudicam a preparação do jovem para os desafios e transformações do século XXI.

Araújo (2015) destaca, ainda, em seu texto que:

[...] a violência no ambiente por parte dos professores e corpo administrativo. São situações escolar que geram insegurança, medo, estresse e, às vezes, impotência que causam desânimo para a realização da função com estímulo. Na verdade, entende-se que a violência no espaço escolar necessita de atenção especial para que todos os inseridos no processo ensino/aprendizagem possam juntos, encontrar possibilidades de en-

frentamento do fenômeno e o ambiente torne-se mais prazeroso de ser frequentado (p.120-121).

A autora constatou que a violência na escola é caracterizada por diversas manifestações cotidianas promovidas por professores, alunos, pedagogos, direção e funcionários. Revela, também, a necessidade de projetos de cunho educativo e não apenas o uso de práticas punitivas como formas de prevenir a violência. Araújo (2015) nos posiciona quanto ao uso e tráfico de drogas, um problema crescente no cotidiano escolar, que exige uma compreensão para além da manifestação da violência. A autora considera que é necessária uma ação integrada entre sociedade e poder público no enfrentamento da violência escolar.

QUADRO 04: Dissertação 04

TÍTULO	<i>Gritos do silêncio: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar</i>		
ANO	2014	MODALIDADE	Mestrado
AUTORA	VAGLIATI, Ana Carla.		
PROGRAMA	Programa de Pós-Graduação strictu sensu em Educação – nível de Mestrado		
EIXO PRINCIPAL	<i>Conhecer como os professores lidam com a violência sexual no espaço escolar: se sabem identificar sinais de violência sexual em seus alunos e, quais suas ações frente a esse fenômeno.</i>		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE		

Na discussão sobre Violência Sexual, Vagliati (2014) buscou conhecer se os professores sabiam identificar sinais que indicam a ocorrência de violência sexual e como lidam, no espaço escolar, frente a sua confirmação. A pesquisadora que participou por algum tempo como membro do Laboratório e Grupo de Estudos Educação e Sociedade – LABGEDUS, foi nossa colega de estudos na área de violência e educação sexual. Pesquisa que antecede a essa e que traz grande influência pela riqueza do trabalho, bem como pela afinidade quanto à luta em defesa pela Educação Sexual no espaço escolar.

O trabalho de Vagliati (2014) foi composto por pesquisa bibliográfica e entrevistas com trinta e uma professoras em onze escolas do município de Francisco Beltrão - PR. Quanto à violência, Vagliati (2014) ressalta que:

[...] é um fenômeno que pode ser explicado, através de diversas teorias. Atualmente, no Brasil, estudiosos da área têm adotado por base, a teoria do poder para conceituar a violência contra crianças e adolescentes. Contudo, nem todo poder está necessariamente atrelado à violência (p. 29).

A autora lembra, ainda, que o conceito de poder é amplo, podemos defini-lo a partir da capacidade de exercer poder e colocar em ação esse mesmo poder. Vagliati (2014), afirma que as professoras entrevistadas reconhecem a importância do seu trabalho no combate, no enfrentamento, na identificação e na prevenção da violência sexual, em contrapartida, afirmam que a formação inicial não lhes proporcionou o conhecimento suficiente para identificar tais situações de vulnerabilidade. Nesse sentido, a autora enfatiza a importância de uma formação continuada para professores/as no que se refere à Educação Sexual. O que defendemos também, como alternativa para conhecer os aspectos relacionados à adolescência, à sexualidade e às relações que se estabelecem entre essas duas categorias no ambiente escolar.

QUADRO 05: Dissertação 5

TÍTULO	<i>Construção social do conceito de adolescência e suas implicações no contexto escolar.</i>		
ANO	2013	MODALIDADE	<i>Dissertação de Mestrado</i>
AUTORA	<i>MELO, Marcia Cristina Henares de.</i>		
PROGRAMA	<i>Mestrado Educação</i>		
EIXO PRINCIPAL	<i>Estudo da construção social do conceito de adolescência, bem como suas implicações no contexto escolar, tendo por base a percepção de professores e alunos.</i>		
INSTITUIÇÃO	<i>Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG</i>		

Através de rodas de conversa (grupo focal), Melo (2013), apresentou, em sua dissertação de Mestrado, diferentes concepções no que se refere ao conceito de adolescência e suas implicações no ambiente escolar. A pesquisa identificou que tanto os professores quanto os alunos, associam o período da adolescência a um tempo de curtição, fácil de ser vivida, de liberdade e diversão, um certo descomprometimento.

Este período de desenvolvimento é considerado pelos professores, como um período “natural”, universal e comum a todos, sendo que estes, não compreendem o espaço da escola como um importante meio de construção social da identidade de cada adolescente. Nesse sentido, Melo (2013) nos mostra que a construção social do conceito de

adolescência permanece de forma estereotipada e generalizada e que a falta de conhecimento da real função da escola pode ser palco de alguns conflitos.

Teses e Dissertações que tratam as temáticas **Adolescência e Psicanálise** nas Universidades no Estado do Paraná.

QUADRO 06: Dissertação 06

TÍTULO	<i>De que serve a Psicanálise à Educação Escolar?</i>		
ANO	2011	MODALIDADE	Mestrado
AUTORA	LEITE, Mônica Fujimura.		
PROGRAMA	Mestrado em Educação		
EIXO PRINCIPAL	A pesquisa propôs verificar as contribuições da psicanálise para a Educação Escolar e como transmiti-las		
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Londrina – UEL		

A autora buscou verificar se existe alguma contribuição da Psicanálise à Educação escolar, e o que ela teria a lhe transmitir. Leite (2011) elaborou, através da revisão bibliográfica, a trajetória histórica dos autores que consideraram a entrada da Psicanálise na Educação escolar, a partir do viés da psicanálise freudlacaniana.

A autora destaca, nos resultados da pesquisa, que é possível transmitir aos professores, os saberes pertinentes à psicanálise, o que possibilita ao profissional da Educação agregar novos elementos ao seu pensar sobre a importância das relações que se afirmam no cotidiano escolar para os processos de aprendizagem. Conforme Leite (2011)

O saber da Psicanálise pode contribuir para trazer para o ideal de normatização a impossibilidade estrutural da Educação, abrindo para a consideração da Castração e, a partir disso, criar um espaço para acolher o desejo dos Sujeitos implicados no processo. Acreditamos que esta seja a única forma possível de se educar (p. 07).

Na concretização da pesquisa, a autora conclui que a contribuição da Psicanálise à Educação escolar existe e ocorre no campo da ética, provocando a necessidade de mudança na postura dos que são afetados por ela.

QUADRO 07: Dissertação 07

TÍTULO	<i>Projetos de Orientação Sexual na Escola: seus limites e suas possibilidades.</i>		
ANO	2006	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado
AUTORA	MAISTRO, Virginia Iara de Andrade		

PROGRAMA	<i>Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – nível Mestrado.</i>
EIXO PRINCIPAL	<i>Identificar os limites e possibilidades pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o desenvolvimento de projetos do tema transversal Sexualidade na Escola.</i>
INSTITUIÇÃO	<i>Universidade Estadual de Londrina – UEL</i>

Na pesquisa intitulada *Projetos de Orientação Sexual na Escola: seus limites e suas possibilidades*, Maistro (2006) procura identificar os limites e possibilidades que se apresentam no espaço escolar referente ao trabalho com Sexualidade, através de projetos relacionados aos conteúdos transversais dos PCNs.

A autora aponta que acontecem projetos independentes por professores que demonstram interesse e conhecimento pela temática, mas em contrapartida há limitações. Por apresentar o conteúdo como forma transversal para as escolas e por ser um tema que ainda se apresenta como tabu e revestido de preconceitos, há uma grande resistência dos pais na aceitação e participação dos/as filhos/as em projetos e também a resistência de alguns/mas professores/as pela insegurança em abordar a temática. Enfatizando, como em outras dissertações, a importância de uma formação de professores em Educação Sexual para a abordagem da Sexualidade nas escolas.

QUADRO 08: Dissertação 08

TÍTULO	<i>Os sentidos de sexualidade e a reforma educacional brasileira: a doença, os medos e interditos</i>		
ANO	2006	MODALIDADE	<i>Dissertação de Mestrado</i>
AUTORA	<i>RODRIGUES, Christiane Martins.</i>		
PROGRAMA	<i>Pós-graduação em Ciências Sociais – nível Mestrado</i>		
EIXO PRINCIPAL	<i>Compreender a construção dos sentidos de sexualidade, encontrados em documentos oficiais da Reforma Educacional Brasileira, bem como em um Projeto Político Pedagógico de uma escola pública da cidade de Londrina.</i>		
INSTITUIÇÃO	<i>Universidade Estadual de Londrina – UEL</i>		

Pautada em documentos oficiais da Reforma Educacional Brasileira e no Projeto Político Pedagógico de uma escola pública da cidade de Londrina, Rodrigues (2006) utilizou a Análise de Discurso como método para buscar a compreensão da construção dos sentidos de sexualidade.

Em sua pesquisa, Rodrigues (2006) constatou que há conformidade entre os documentos que referenciam a pesquisa. Quanto ao conteúdo de Orientação Sexual, esses documentos trazem uma perspectiva biologizante. A autora identificou concordância entre os dois documentos analisados, pois ambos consideram o conteúdo de Orientação Sexual relacionado quase que exclusivamente ao caráter biológico. A autora também encontrou divergências entre os documentos, em decorrência da falta de continuidade e aprofundamento do conteúdo durante o Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental.

QUADRO 09: Dissertação 09

TÍTULO	<i>Vozes de uma História: as narrativas a partir dos conhecimentos prévios de alunos sobre gênero e sexualidade (Cambé/ PR)</i>		
ANO	2012	MODALIDADE	<i>Dissertação de Mestrado</i>
AUTORA	<i>MOLINA, Luana Pagano Peres.</i>		
PROGRAMA	<i>Programa de Mestrado em História Social</i>		
EIXO PRINCIPAL	<i>Apresentar uma discussão acerca das relações de Gênero e Sexualidade encontradas no cotidiano de uma escola em Cambé/PR.</i>		
INSTITUIÇÃO	<i>Universidade Estadual de Londrina – UEL</i>		

As relações de Gênero e Sexualidade presentes no dia-a-dia da escola pesquisada, ocupam o tema central da dissertação de Mestrado de Molina (2012). Com o aporte do questionário como instrumento de investigação, a autora coletou dados junto a estudantes de quatorze a dezessete anos, matriculadas no Ensino Médio do município de Cambé – PR. Molina (2012) considera que o sexismo ainda é refletido no cotidiano escolar. As estruturas sociais presentes na escola reafirmam a supremacia de um sexo sobre outro. Um dos pontos destacados pela autora é no tocante à abordagem pontual ou limitada ao caráter biológico da sexualidade, da qual ela discorda apontando para a necessidade de um trabalho contínuo (MOLINA, 2012, p.127). Para autora, enquanto educadores, parti-

lhamos dessa convicção de que a educação sexual deva ser parte do cotidiano escolar, uma vez que a nossa sexualidade não é esporádica.

QUADRO 10: Dissertação 10

TÍTULO	<i>Metodologia da Problematização como Encaminhamento da Temática Sexualidade na Escola: implicações para formação inicial de professores.</i>		
ANO	2010	MODALIDADE	<i>Dissertação de Mestrado</i>
AUTORA	<i>LANDO, Renata Lucas.</i>		
PROGRAMA	<i>Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – nível Mestrado.</i>		
EIXO PRINCIPAL	<i>Investigar as possibilidades e os eventuais limites do uso da Metodologia da Problematização e do Arco de Maguerez enquanto um dos possíveis encaminhamentos metodológicos na abordagem da Educação Sexual na escola.</i>		
INSTITUIÇÃO	<i>Universidade Estadual de Londrina – UEL</i>		

A pesquisa, relatada acima, traz uma preocupação com a aplicabilidade da Metodologia da Problematização (MP), através do uso do Arco de Maguerez na Educação Sexual na escola. Os resultados foram obtidos por meio do método qualitativo e interpretativo e o texto foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta algumas reflexões teóricas sobre a Educação Sexual em nosso país, Lando (2010) contribui significativamente para a compreensão da relevância da Educação Sexual no Ensino Formal, destacando a importância da interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, a autora nos posiciona quanto aos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. No terceiro capítulo o leitor pode acompanhar a análise dos dados resultado da proposição da Metodologia da Problematização e do Arco de Maguerez aos alunos do 1º ano de Licenciatura Plena em Biologia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); conforme LANDO 2010 (p. 14).

A autora se reporta à utilização da Metodologia da Problematização (MP) que utiliza o Método do Arco de Maguerez, este contempla cinco estágios: Observação da Realidade, Pontos-Chave, Teorização, Hipótese de Solução e Aplicação à Realidade. Essa metodologia foi proposta por Charles Maguerez e concentra a intenção de conhecer

para intervir, ou seja, propõe que se parta da realidade observada e que se retorne a essa realidade intervindo a partir da problematização identificada. Segundo Lando (2010):

A Educação Sexual na escola básica objetiva ainda proporcionar a formação de opiniões mais críticas sobre a sexualidade, orientando os alunos de maneira saudável, contribuindo positivamente para o exercício da sexualidade e possibilitando a construção de valores éticos, de respeito e de aceitação do outro, sem discriminação de sexo, cor, raça ou posição social (p. 13).

Lando (2010, p.86) constatou que a esta metodologia é aplicável a qualquer nível de ensino, desde que se leve em consideração a faixa etária dos alunos. A continuidade das aulas, bem como a assiduidade dos alunos são fundamentais para o desenvolvimento adequado da metodologia.

Teses e Dissertações que tratam as temáticas **Escola e Educação Sexual** nas universidades no estado do Paraná.

QUADRO 11: Dissertação 11

TÍTULO	<i>Sexualidade na Escola: encaminhamentos metodológicos na perspectiva dos professores de ciências.</i>		
ANO	2013	MODALIDADE	<i>Dissertação de Mestrado</i>
AUTORA	<i>QUIRINO, Josiane da Silva.</i>		
PROGRAMA	<i>Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – nível Mestrado.</i>		
EIXO PRINCIPAL	<i>Identificação dos aspectos relevantes para o ensino dos conteúdos de Sexualidade na opinião de alguns professores de Ciências atuantes na rede Estadual de Ensino do Paraná.</i>		
INSTITUIÇÃO	<i>Universidade Estadual de Londrina – UEL</i>		

Em sua dissertação de Mestrado, Quirino (2013) buscou identificar sob quais estratégias pedagógicas e recursos, os professores de Ciências da rede estadual de ensino do Paraná abordam a temática Sexualidade em sala de aula. Aponta que mesmo tendo uma diversidade de estratégias e recursos, os professores não se referem às estratégias sugeridas nas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs, quanto à problematização, contextualização, pesquisas, leituras, entre outras.

Segundo a autora, há uma série de variáveis que interferem na utilização dessas estratégias supracitadas, entre as lacunas da formação inicial, formação continuada, falta de tempo, etc.

QUADRO 12: Dissertação 12

TÍTULO	<i>Foucault, o Sujeito e a Sexualidade: a produção do sujeito na história da sexualidade de Michael Foucault</i>		
ANO	2007	MODALIDADE	<i>Mestrado</i>
AUTOR	<i>HACK, Rafael Fernando.</i>		
PROGRAMA	<i>Mestrado em Filosofia</i>		
EIXO PRINCIPAL	<i>A Dissertação discute e caracteriza os mecanismos e processos de produção do sujeito nas três obras da História da Sexualidade de Michael Foucault (“A vontade de saber”, “O uso dos prazeres” e “O cuidado de si”).</i>		
INSTITUIÇÃO	<i>Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE</i>		

A pesquisa de Hack (2007) traz uma discussão e caracterização dos mecanismos e processos de produção do sujeito nas três obras da História da Sexualidade de Michel Foucault (“A vontade de saber”, O Uso dos prazeres e “O cuidado de si”). No primeiro capítulo, o autor introduz o leitor na obra de Michel Foucault à medida que caracteriza e discute os processos de produção do sujeito, isto é, a objetivação, a individuação e a subjetivação, para na sequência analisar tais processos e seus mecanismos na História da Sexualidade.

No segundo capítulo, Hack (2007) considera a individuação e a objetivação presentes em “A vontade de Saber”. No terceiro e último capítulo, a discussão dirige-se à subjetivação presente nos dois últimos volumes da História da sexualidade. A conclusão do texto caracteriza e discute os diferentes processos de produção do sujeito e seus respectivos mecanismos ao longo da História da Sexualidade.

QUADRO 13: Dissertação 13

TÍTULO	<i>Educação em Ciência e Sexualidade: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre a sexualidade no aluno</i>		
ANO	2009	MODALIDADE	<i>Dissertação de Mestrado</i>
AUTOR	<i>SILVA, Ricardo Desidério da.</i>		

PROGRAMA	<i>Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática.</i>
EIXO PRINCIPAL	<i>Investigar de que modo se dá a abordagem da Sexualidade entre professor e aluno, através da análise das atitudes e crenças manifestadas pelos mesmos.</i>
INSTITUIÇÃO	<i>Universidade estadual de Maringá – UEM.</i>

Em sua dissertação *Educação em Ciência e Sexualidade: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre a sexualidade no aluno*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática da Universidade estadual de Maringá – UEM, Silva (2009) investiga, por meio da abordagem quali e quantitativa, de que maneira se dá a abordagem da Sexualidade entre professor e aluno, através da análise das atitudes e crenças manifestadas pelos mesmos.

Como resultado da pesquisa, Silva (2009) enfatiza a necessidade de uma formação continuada para professores acerca da Educação Sexual, pois evidenciou que grande parte considera o tema relevante, mas sente-se despreparado para abordá-lo, sem contar a dificuldade relacionada à repressão sexual que foi ou é exercida pelos pais de alunos ou pelos próprios professores.

QUADRO 14: Dissertação 14

TÍTULO	<i>Determinismo biológico e educação sexual: análise retórica da concepção da sexualidade em livros didáticos</i>		
ANO	2010	MODALIDADE	<i>Mestrado</i>
AUTOR	<i>PIOVEZAN, Gustavo.</i>		
PROGRAMA	<i>Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática</i>		
EIXO PRINCIPAL	<i>Realizar uma análise retórica da concepção de sexualidade em manuais didáticos de ciências.</i>		
INSTITUIÇÃO	<i>Universidade Estadual de Maringá – UEM</i>		

Esta pesquisa intencionou realizar uma análise retórica da concepção de sexualidade em manuais didáticos de ciências. Piovezan (2010) considera a sexualidade, as diferenças de gênero e sua representação nos conteúdos que envolvem a sexualidade nos manuais de Ciências e Biologia tomando como base as propostas curriculares expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs).

Ao discutir gênero, sexualidade e educação dentro do contexto escolar Piovezan (2010) considera que à luz dos estudos de gênero o conceito de sexo é substituído pelo conceito de gênero implicando em diversas mudanças no campo de estudos. O conceito de gênero está relacionado à diversidade quanto à orientação sexual, identidade sexual, expressão sexual e sexualidade. A análise da pesquisa está centrada na tradição retórica francesa e teve como objetivo encontrar o sentido expresso nos argumentos e nas figuras de retórica dos manuais didáticos de Ciências e Biologia.

Piovezan (2010) organizou sua dissertação em quatro partes: a primeira, uma introdução a fim de situar o contexto da discussão. A segunda parte destaca a importância dos estudos feministas e de gênero para a epistemologia e a economia política da ciência, e como esses fatores se relacionam à educação científica. A terceira parte traz alguns exemplos dos conteúdos analisados e em um quarto momento, o autor apresenta considerações finais.

As produções encontradas na revisão bibliográfica nos auxiliaram no tratamento de algumas categorias, no entanto, despertaram ainda mais o interesse em investigar a relação entre sexualidade e agressividade, uma vez que nos textos que tivemos acesso, encontramos tais categorias tratadas separadas o que revela o desafio que nos aguardava ao propor tal aproximação.

2.2 A pesquisa de campo

Quanto à pesquisa de campo, consideramos que o envolvimento relacional e prático com o objeto da investigação, proporciona uma consistência para os apontamentos quanto à proposta da pesquisa. Concordamos com Minayo (2001) ao pontuar que:

[...] as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho. Essa produção por sua vez, requer sucessivas aproximações em direção ao que se quer conhecer (p. 64).

A pesquisa está pautada no materialismo histórico dialético como método teórico-filosófico para compreensão da realidade a ser investigada. A escolha desse método deve-se ao fato de que possibilita uma apreensão da realidade e enquanto práxis permite a transformação e produção de novas sínteses, desta realidade, relacionando, dialeticamente, o objeto da pesquisa ao contexto histórico, econômico, social, cultural e político.

Ao considerarmos a dialética do ponto de vista do materialismo histórico, faz-se necessário entender um conceito fundante desta perspectiva teórica: o mundo não pode

ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas um conjunto contínuo de complexos. Os conceitos que adquirimos culturalmente são significados no plano da consciência a partir das vivências, das representações e das significações que estão refletidas nas ações cotidianas. Conforme Sanfelice (2008), Marx nos apresenta o movimento como base da dialética, logo, só há dialética se houver movimento e esse só ocorre se existir um processo histórico.

Alguns teóricos, quando encontram a associação entre a psicanálise e o materialismo histórico dialético, são acometidos de uma estranheza ao se depararem com tal aproximação. A grosso modo, alguns até argumentam que o materialismo negaria a Psicanálise por se tratar de uma ciência pautada na *psique*. No entanto, entendemos que o pensar é movimento e esse movimento se dá a partir dos reflexos internos e externos, é uma reação dialética, uma práxis humana uma vez que o indivíduo com sua estrutura psíquica em processo contínuo de amadurecimento, é suscetível a mudanças, e tais mudanças refletem na estrutura interna desse indivíduo, bem como na sua prática externa, ou seja na sua interação com o mundo. Um dos discípulos de Freud, Wilhelm Reich, nos insere nesta discussão quanto à relação do materialismo dialético com a psicanálise, Reich (1932) constata que

Marx nunca fala em negar a realidade material da atividade mental. Mas se reconhecemos como materiais os fenômenos do psiquismo humano, seremos igualmente obrigados a reconhecer a possibilidade teórica de uma psicologia materialista, mesmo que não explique esta atividade mental por processos orgânicos. Rejeitar este ponto de vista equivale a recusar discutir como marxista um método puramente psicológico. E então, com toda a lógica, não será preciso falar mais de consciência de classe, de vontade revolucionária, de ideologia religiosa, etc (p. 17).

Os conceitos abordados aqui pelo viés da teoria psicanalítica servem à pesquisa para interpretar a realidade observada, adequando-se à pesquisa qualitativa Mezan (1992) considera que, “Freud afirmava que a Psicanálise, nos seus fundamentos teóricos, é uma concepção do funcionamento mental do homem em geral, animando toda produção humana, seja ela individual ou coletiva, não se restringindo à situação clínica” (p. 67).

Como recorte de abrangência do campo a ser investigado, consideramos realizar a pesquisa em dois colégios, de ensino fundamental, localizados no município de Francisco Beltrão – PR, possibilitando, assim maior estreitamento entre pesquisador e ambiente natural da pesquisa.

Para a coleta de dados, solicitamos a autorização do Núcleo Regional de Educação, em seguida fizemos o primeiro contato com os colégios pretendidos à pesquisa. A recepção em ambos os espaços foi favorável à pesquisa. A definição quanto aos colé-

gios, está relacionada à abrangência da atividade desenvolvida no Laboratório de Educação Sexual Adolescer no interstício de 2013 a 2014. Neste período, o projeto de extensão em educação sexual compreendia um número significativo de alunos que, apresentavam várias queixas quanto a manifestações de comportamentos agressivos entre adolescentes. Sendo assim, definimos por caracterização desses colégios como campo desta pesquisa.

O colégio (A) está situado em um dos bairros mais populosos de Francisco Beltrão, atende alunos das comunidades do entorno do colégio, considerados locais de alta vulnerabilidade social, que refletem nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Enquanto o colégio (B) está situado em um bairro com realidade social considerado mais estável. Oferece formação técnica, o que concentra a representação da população de todo o município entre os alunos atendidos. A caracterização dos colégios está tabulada da seguinte forma:

QUADRO 15: Dados Gerais dos Colégios – caracterização dos locais da pesquisa.

<i>Colégio</i>	<i>(A)</i>	<i>(B)</i>
<i>Nº Geral de Turmas</i>	32	57
<i>Nº de Turmas Ensino Fundamental</i>	14	12
<i>Nº Geral de Alunos</i>	649	1370
<i>Nº de Alunos do Ensino Fundamental</i>	331	315

A faixa etária dos alunos sujeitos da pesquisa compreende entre 13 e 15 anos de idade, em média, considerando que este é o público que frequenta as turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Essa faixa etária contempla o início da adolescência, período peculiar do desenvolvimento humano que ganha ênfase nesta pesquisa.

Após o contato com a escola e a realização dos procedimentos burocráticos que consistem na aprovação da pesquisa pela direção dos colégios via carta de apresentação da pesquisa (apêndice 01) e termo de consentimento livre e esclarecido à instituição (apêndice 02), a coordenação de cada colégio passou a acompanhar a pesquisa. Por sugestão dos colégios, optamos por realizar o convite aos alunos conforme a disponibilidade da escola, de forma a alterar minimamente a rotina e andamento das funções pedagógicas.

Ocorre que no período de realização da pesquisa de campo, os alunos da rede estadual estavam retornando às aulas após um período de greve que alterou o calendário escolar gerando um clima de instabilidade tanto nos professores quanto nos alunos. Não é de hoje a crise na educação, mas nos últimos anos o estado do Paraná tem passado por algumas tribulações na rede pública de ensino e os conflitos se agravam a cada episódio. Sendo assim, intervir no espaço escolar nesse contexto requer uma cautela extra no sen-

tido de coletar as informações para a pesquisa da maneira mais neutra o possível e sem trazer prejuízos à organização pedagógica da escola. Para tanto, ambas as instituições delimitaram o acesso dos alunos a um período de aula, escolhemos o período vespertino por concentrar uma representatividade maior de alunos na faixa etária a que a pesquisa esteve direcionada.

Apresentamos a proposta da pesquisa em duas turmas no colégio (A) e em três turmas no colégio (B), obtendo o interesse de sete adolescentes no colégio (A) e dez (10) adolescentes no colégio (B) totalizando, dezessete (17) adolescentes submetidos ao questionário da pesquisa (apêndice 08). Realizamos a aplicação do questionário individualmente conforme disponibilidade da escola.

QUADRO 16: Identificação dos adolescentes participantes da pesquisa.

COLÉGIO	CODINOME ALUNOS/ADOLESCENTES	IDADE	ANO QUE ESTUDA	SEXO
(A)	<i>Guerreiro</i>	15	9º	<i>Masculino</i>
	<i>Chica</i>	14	9º	<i>Feminino</i>
	<i>Melanie Peters</i>	14	9º	<i>Feminino</i>
	<i>Smith</i>	15	9º	<i>Masculino</i>
	<i>Lexa</i>	14	9º	<i>Feminino</i>
	<i>Aluna</i>	14	9º	<i>Feminino</i>
	<i>Jheniffer</i>	14	9º	<i>Feminino</i>
COLÉGIO	CODINOME ALUNOS/ADOLESCENTES	IDADE	ANO QUE ESTUDA	SEXO
(B)	<i>Sindel</i>	12	8º	<i>Feminino</i>
	<i>Dom Toreto</i>	15	8	<i>Masculino</i>
	<i>Deapool</i>	12	8º	<i>Masculino</i>
	<i>Megamente</i>	14	8º	<i>Masculino</i>
	<i>Batman</i>	12	8º	<i>Feminino</i>
	<i>Stitch</i>	12	8º	<i>Masculino</i>
	<i>DeadPool Branco</i>	12	8	<i>Masculino</i>
	<i>Credeal</i>	13	8º	<i>Masculino</i>
	<i>Halsinha</i>	12	8º	<i>Feminino</i>
	<i>Carolina</i>	13	8º	<i>Feminino</i>

Quanto aos professores, a apresentação da pesquisa ocorreu na sala de professores, no horário de intervalo, a fim de alcançar o coletivo de professores que atendiam as turmas das quais os adolescentes sujeitos da pesquisa eram provenientes. No colégio (A) tivemos a participação de apenas cinco (05) professores, enquanto que no colégio (B) contamos com seis (06) participantes, totalizando onze (11) professores que manifesta-

ram interesse em participar da pesquisa e disponibilizaram tempo para responder os questionários (apêndices 07 e 08) que foram aplicados um a um, conforme disponibilidade dos professores.

QUADRO 17: Identificação dos professores participantes da pesquisa.

COLÉGIO	CODINOME PROFES- SORES	IDADE	REGIME DE TRABALHO/ HORAS	SEXO
(A)	<i>Cristina</i>	35	40h	<i>Feminino</i>
	<i>Sandra</i>	43	40h	<i>Feminino</i>
	<i>Andréia</i>	33	40h	<i>Feminino</i>
	<i>Professora</i>	52	----	<i>Feminino</i>
	<i>Sol</i>	39	40h	<i>Feminino</i>
COLÉGIO	CODINOME PROFES- SORES	IDADE	REGIME DE TRABALHO/ HORAS	SEXO
(B)	<i>Teacher</i>	40	40h	<i>Feminino</i>
	<i>Edimar</i>	33	40h	<i>Masculino</i>
	<i>Priscila</i>	33	40h	<i>Feminino</i>
	<i>Cristina</i>	45	40h	<i>Feminino</i>
	<i>Mana</i>	56	40h	<i>Feminino</i>
	<i>1ª</i>	42	40h	<i>Feminino</i>

Assim sendo, elencamos as técnicas ou procedimentos de pesquisa que acreditamos trazer maior fidedignidade ao trabalho de investigação. A pesquisa foi realizada mediante a aplicação do questionário. Segundo Gil (2002), o uso deste procedimento pode ser definido como:

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (p. 128).

Os questionários desta pesquisa contemplaram 10 questões semiabertas, direcionadas a professores e adolescentes conforme consta nos apêndices 07 e 08. As questões foram estruturadas para visualizar os conceitos de agressividade, violência, sexualidade e educação sexual que circundam o ambiente escolar. Buscaram, ainda, identificar as manifestações de comportamentos agressivos entre os adolescentes; a conduta da escola frente às agressões e às concepções quanto à educação sexual no espaço escolar.

Concordamos com Goldemberg (2004) quando afirma que o questionário, é viável à investigação à medida que pode ser aplicado há um número grande de pessoas concomitantemente, além de possibilitar maior uniformidade para mensurar as respostas ao manter uma padronização nas questões. Outra qualidade relevante na utilização desta

técnica de coleta de material é a garantia de que o entrevistado possa ter maior liberdade para expressar valores e conceitos que por ventura possa ter receio em verbalizar na entrevista. Junto aos questionários, apresentamos o termo de consentimento livre e esclarecido aos professores (apêndice 03) e pais ou responsáveis dos adolescentes (apêndice 05), o termo de assentimento informado livre e esclarecido aos adolescentes (apêndice 4) e uma ficha de identificação do entrevistado, a fim de traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, conforme consta nos apêndices (06) e (07).

Após a apuração dos questionários e sistematização das informações, submetemos os dados à Análise de Conteúdo, utilizando como referencial, Bardin (2007), Triviños (2006), Minayo (2004), Gil (2002) e Gomes (2001). O método da análise de conteúdo consiste em um instrumento para a compreensão da construção de significado que os sujeitos externalizam no discurso de maneira que o pesquisador consiga perceber a relação entre a realidade e sua interpretação para o sujeito. Minayo (2004) lembra a importância da análise de conteúdo a medida que esta, “articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto e processo de produção da mensagem (p. 203)”.

Triviños (1987) usa a definição de Bardin sobre análise de conteúdo, tratando-a como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que intenciona obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens. O mesmo autor (1987) trata da relevância deste método para a pesquisa qualitativa. Desse modo, não é possível fazermos a inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que estariam alimentando o conteúdo das mensagens.

As três etapas no processo de uso da Análise de Conteúdo elaboradas por Bardin, são descritas por Triviños (2006) que as considera conhecimento basilar no uso da análise de conteúdo. A primeira etapa é denominada de **Pré-análise**, trata-se da preparação e organização do material a ser utilizado na coleta de dados. A segunda etapa é apresentada como a **Descrição Analítica**, neste momento, o material coletado na pesquisa constitui-se enquanto corpo da pesquisa e requer uma imersão nos conhecimentos teóricos a fim de validar ou questionar as hipóteses iniciais. A etapa final trata da **Interpretação referencial**, momento em que ocorre a análise de fato, considerando a reflexão sobre o objeto da pesquisa levando em conta tanto o conteúdo manifesto nos documentos como o conteúdo oculto que permeia as entre linhas entre o dito e o não dito. Para Triviños (2006):

[...] não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no *conteúdo manifesto* dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem. O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denuncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas sem excluir a informação estatística, muitas vezes para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico (p. 162).

Logo, cabe ao pesquisador tentar aprofundar a análise para além daquilo que aparece no material da pesquisa. Da mesma forma, em Gomes (2001) entendemos que a utilização dessa técnica possibilita a verificação das hipóteses, além de procurar dar um retorno às indagações propostas na fase inicial da pesquisa, sempre com a intenção de chegar a “descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (p. 74).

Quanto à Análise de Conteúdo Bardin (2007) considera a modalidade Temática como uma das técnicas de análise. Para a autora, “tema é uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia a leitura” (BARDIN, 2007, p. 99).

Mediante as interrogativas (apêndices 07 e 08) de caráter semiaberto que fizeram parte do questionário, realizamos a organização das respostas em torno dos temas centrais de cada questão. Desta forma, foram geradas categorias e subcategorias que possibilitaram mais clareza na interpretação dos dados. Elaboramos o comparativo entre as respostas de professores e adolescentes a fim de visualizar se coincidiam ou divergiam em seus registros para a pesquisa.

Ao decidirmos usar os registros dos professores e adolescentes na discussão dos dados, optamos por transcrever os textos na íntegra, garantindo , maior fidedignidade ao pensamento dos entrevistados, não corrigimos vícios de linguagem, deslizes gramaticais ou erros de concordância, na intenção de manter intacta a ideia original. Desse modo, buscamos espaço junto a professores e adolescentes para possíveis questionamentos e significados, considerando a agressividade e a sexualidade na especificidade da relação, entre adolescentes, no contexto escolar, a partir do referencial psicanalítico.

3. SEXUALIDADE E AGRESSIVIDADE ENTRE ADOLESCENTES NA ESCOLA: O olhar dos participantes da pesquisa

Ensinar àquele que por muitas vezes quer se afastar...

Eis uma grande dificuldade encontrada pelo mestre de adolescentes, quase considerada uma “missão impossível”

(Beatriz C. C. Gutierrez)

Diariamente, os espaços escolares enfrentam situações conflituosas entre adolescentes; essas manifestações percorrem um longo caminho, que passa pela agressão verbal estendendo-se até a agressão física. Concordamos com Lopes Neto (2005), quando afirma que ao considerarmos os espaços onde ocorre a violência envolvendo crianças e adolescentes, a escola é um ambiente ainda pouco explorado, principalmente, quanto ao comportamento agressivo entre os estudantes. O simples fato de testemunhar ações agressivas no ambiente escolar já se constitui como fator de descontentamento com a escola, comprometendo o desenvolvimento acadêmico e social do adolescente (LOPES NETO, 2005).

A constituição da escola, como um espaço educativo, é permeada pelas relações entre os indivíduos que ocupam esse espaço. Esse relacionamento nem sempre é ameno; por vezes, traz à tona conflitos que ocorrem, cotidianamente. Os estudos, no âmbito escolar, trazem uma preocupação quanto ao que tangem à agressividade e à sexualidade, porém para os professores esses temas são ainda bastante complexos.

Na tentativa de entender a dinâmica da relação entre agressividade e sexualidade no espaço escolar, interrogamos onze (11) professores e dezessete (17) adolescentes de dois (02) Colégios da Rede Estadual de Ensino de Francisco Beltrão – PR.

Tratamos, a seguir, da sistematização e interpretação dos dados coletados e apontamos as considerações e percepções sobre a manifestação de comportamentos agressivos, bem como, da sexualidade entre os adolescentes sob o olhar dos próprios adolescentes e de seus professores.

A análise dos dados segue o referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético utilizando-se da análise de conteúdo como instrumento para a compreensão da construção de significado que os sujeitos externalizaram. Inicialmente, bus-

camos o conceito que os professores pesquisados trouxeram, sobre violência e agressividade.

QUADRO 18: Conceito de violência (Professores)²¹

CATEGORIA	Col. (A)	Col. (B)	TOTAL
01- Contato físico: <i>Violência moral, psicológica, tudo que “machuca” de forma verbal ou física. A física é a mais usada e deixa marcas.</i>	04	04	08
02- Violência Psicológica: <i>Violência moral, psicológica, tudo que “machuca” de forma verbal Reprovação e agressão verbal. Discriminação. Apelidos.</i>	01	00	01
03- Desrespeito: <i>Desrespeito ao outro Causar dano a outra pessoa ou objeto.</i>	00	02	02

QUADRO 19: Conceito de Agressividade (Professores)

CATEGORIA	Col. (A)	Col. (B)	TOTAL
1 Fala agressiva: <i>Forma grosseira que as pessoas utilizam com outras pessoas. Palavras de baixo calão Falta de educação.</i>	03	01	04
2 Agressão verbal com intenção: <i>Uso de palavras maldosas. Disputa.</i>	01	01	02
3 Agressão física: <i>Ação agressiva contra outra pessoa.</i>	00	01	01
4 Reação violenta: <i>Agir ou responder de forma violenta. Violência física Violência pelo álcool ou formação familiar.</i>	02	03	05

A partir das indicações dos professores, concentramos as respostas em torno de três categorias para a definição de Violência:

²¹ Os dados coletados na pesquisa foram trabalhados paralelamente. Neste sentido, inserimos, ao final do enunciado dos gráficos e tabelas, uma observação sobre quem respondeu a questão trabalhada.

- ✓ **Contato físico:** as devolutivas apresentaram a percepção dos professores sobre o conceito, como sendo: “tudo que machuca de forma verbal ou física.” Para alguns entrevistados, “a violência física é a mais usada e deixa marcas.”
- ✓ **Violência Psicológica:** Os registros revelaram algumas indicações para a violência psicológica, dentre essas, destacaram-se o uso repetitivo de algumas expressões como: Violência moral, Violência Psicológica, tudo que “machuca” de forma verbal, Reprovação e Agressão Verbal, Discriminação e uso de Apelidos.
- ✓ **Desrespeito:** Outro termo bastante recorrente nas respostas foi o Desrespeito, ao que entendeu-se a partir do contexto como sendo as diferentes formas de causar dano à outra pessoa ou ao objeto.

Percebemos a dificuldade em conceituar os termos violência e agressividade, que por vezes aparecem entrelaçados com a indisciplina. No primeiro capítulo, versamos sobre tais conceitos e consideramos a agressividade como uma pulsão vital, na constituição do indivíduo. Quanto à violência, entendemos como, uma manifestação destrutiva da agressividade descontrolada; o termo foi definido pela Organização Mundial da Saúde no Relatório mundial sobre violência e saúde, como:

[...] uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG *et al.*, 2002, p. 05).

A agressividade, conceito central, em discussão nessa pesquisa, é apresentada por Freud (2002), que a considera, uma pulsão fundamental para a sobrevivência, para a proteção e a adaptação dos indivíduos. Reiteramos aqui a escolha da teoria psicanalítica como um dos olhares possíveis sobre essa temática e sua importância a partir do momento em que instala essa cisão entre os conceitos de agressividade e violência.

Da mesma forma, solicitamos aos professores que respondessem o que entendiam por agressividade e organizamos as respostas em quatro categorias:

- ✓ **Fala agressiva:** à essa categoria estão associadas expressões como: forma grosseira que as pessoas utilizam com outras pessoas, palavras de baixo calão e falta de educação.
- ✓ **Agressão verbal com intenção:** além do termo “fala agressiva”, entre as respostas, encontramos, também, o relato de significado da agressividade como o uso intencional de palavras maldosas, ou ainda a competitividade entre os adolescentes, caracterizada nas respostas pelo uso do termo disputa.

- ✓ **Agressão física:** os participantes definiram, a agressão física como o uso de ação agressiva contra outra pessoa.
- ✓ **Reação violenta:** a autodefesa mediante uma situação violenta foi categorizada dentro da explicação do conceito de agressividade, para os participantes da pesquisa. Ainda se assemelharam à esta categoria o fato de agir ou responder de forma violenta, usar a violência física em defesa própria, violência pelo álcool ou formação familiar (fatores que promovem, ou provocam a violência).

Ao tabular as informações sobre o conceito de agressividade para os professores, percebemos que o termo violência estava presente na maioria das respostas, ficando visível o tratamento dado à agressividade como sinônimo de violência. A agressividade, ao contrário da violência está, diretamente, vinculada ao processo de constituição da subjetividade. Quando a agressividade eclode em forma de violência, há uma intervenção no meio social e psicossocial sobre o qual as circunstâncias, o ambiente cultural, as relações primárias e comunitárias exercem influência. Gagliotto, Berté e Vale (2012) tratam da agressividade a partir da psicanálise afirmando que:

No ser humano a agressividade é desencadeada, também de maneira positiva e necessária ao seu desenvolvimento, pois é ela quem dá o impulso para a busca da realização de desejos, porém pode se constituir em um traço negativo na personalidade, levando inclusive a atos violentos e à destruição (p. 02).

Quando a agressividade é reprimida, pode eclodir em forma de violência. A dificuldade em distinguir ações agressivas de ações violentas, pode causar a repressão desnecessária dos alunos, os quais, em resposta, apresentam comportamentos cada vez mais agressivos.

Nesse sentido, lançamos uma interrogativa no questionário (apêndices 07 e 08) que aborda o envolvimento dos participantes adolescentes no que se refere a testemunhar situações de agressão entre os colegas. As devolutivas revelaram que o total de participantes está dividido, proporcionalmente, entre presenciar e não presenciar situações de agressão entre os adolescentes, ou seja em ambos os colégios, a maioria dos participantes, atestaram ter presenciado tais situações, enquanto que a minoria nega tal possibilidade.

No entanto, quando observamos as respostas dos professores, ficou visível a discrepância quanto à identificação dos comportamentos agressivos entre adolescentes. As proporções são, praticamente, invertidas de um colégio para outro. Ou seja, no colégio (A), os professores alegam presenciar situações de agressão entre adolescentes enquanto que os professores participantes do colégio (B) negam tal incidência. Ocorre que as situ-

ações são tão repetitivas que já não causam estranhamento, levando à naturalização da violência ou comportamentos agressivos. Souza²² nos afirma que “aceitar que a violência possa ser naturalizada é uma tentativa de diluir o terror que ela provoca, de se submeter aos seus efeitos, e de não se implicar com as possibilidades, mesmo pequenas, de sua transformação.”

A escola não está imune ao contexto social que a circunda; a violência é uma preocupação que vai além do ambiente escolar, faz parte do nosso cotidiano. Em relação à compreensão dos adolescentes e dos professores quanto aos comportamentos agressivos, lançamos a questão para resposta descritiva, aos sujeitos da pesquisa solicitamos que exemplificassem uma situação agressiva que tivessem presenciado, considerando a ocorrência entre adolescentes e no contexto escolar. Organizamos as respostas conforme os quadros a seguir:

QUADRO 20: Exemplos de situações de agressividade presenciada no ambiente escolar (Adolescentes)

CATEGORIA	Col. (A)	Col. (B)	TOTAL
<i>01- Agressão física Brigas, Bullying. Chutes, socos, tapas. Empurrões.</i>	04	05	09
<i>02- Agressão verbal. Ofensas a partir de: Palavras, xingamentos.</i>	04	02	06
<i>03- Ausência de agressões Não tem briga,</i>	01	04	05

QUADRO 21: Exemplos de situações de agressividade presenciadas no ambiente escolar (Professores)

CATEGORIA	Col. (A)	Col. (B)	TOTAL
<i>1-Naturalização – Violência e agressividade algo natural no cotidiano. Brincadeiras de mal gosto.</i>	01	01	02

²² Material extraído da internet, disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs25/abanalizacaodaviolencia.htm> Acesso em 30 de outubro de 2016.

2- Agressão Verbal – Uso agressivo da palavras. Uso de palavrões. Nos momentos de interação na hora do intervalo por meio de palavras. Quando fazem trabalhos juntos. Discriminação racial, corporal, financeira. Brincadeiras de lutar.	02	03	05
3- Agressão física Brigas. Quando alguém não gosta de alguma coisa e parte para a agressão. Disputa por liderança.	02	01	03
4-Ausência de agressões	00	01	01

Como vimos nas informações sistematizadas no quadro 10, as categorias que emergiram das respostas demonstram que os exemplos que denunciam o contato físico foram os mais lembrados na escrita dos adolescentes. Isso ocorre porque a violência física, além de ser o tipo de violência que mais desconcerta o ambiente escolar, também é visível no corpo. As marcas, hematomas ou sequelas, delatam o ocorrido. Nota-se que os adolescentes trazem, em suas respostas, a agressividade preferencialmente como sinônimo de *bullying* e agressões físicas; utilizam, ainda, o termo brigas como sinônimo de conflitos pontuais no ambiente escolar.

Percebemos que, os professores (Quadro 11), consideraram por comportamentos agressivos, os xingamentos, empurrões, socos, brincadeiras ostensivas e *bullying*. Para estes, tais ações representam as diferentes manifestações de raiva, descontentamento ou contradição, por vezes, externalizadas em direção ao outro, ou em direção a si mesmo.

A escola representa um lugar em que o adolescente pode expressar aquilo que, por vezes, em casa ou em outros ambientes que frequenta não lhe é permitido, seja pelas regras morais ou pelo sentimento de pertencimento do adolescente que, às vezes, é mais marcante no espaço escolar que em outros ambientes. Essa relação do adolescente com o outro e consigo mesmo é permeada por conflitos na busca da identidade pessoal e da afirmação desse adolescente no mundo adulto.

A aplicação do questionário abriu a possibilidade de conversas informais com os professores, que relataram, de forma ampla, as agressões físicas e verbais como algo presente no ambiente escolar. Entre os exemplos de agressão, descreveram os ataques

físicos; vale destacar a presença das brincadeiras de lutar, como atos agressivos. Ao confrontarmos esta opinião apresentada pelos professores com o que os próprios alunos entendem por agressão, é provável que, aqueles que se envolvem com tais brincadeiras, não as entendam como agressão. Aproveite a esta pesquisa questionar sobre a forma como os colégios lidam com as situações agressivas, conforme demonstramos nos quadros a seguir.

QUADRO 22: Quanto à reação dos colégios, participantes da pesquisa, às ocorrências agressivas entre os adolescentes (Adolescentes)

CATEGORIA		Col. (A)	Col. (B)	TOTAL
<i>Solicitam Auxílio de terceiros Patrulha escolar. Comunicam os pais. Conselho tutelar.</i>		03	07	10
<i>Resolve internamente. Suspensão. Conversa com as pedagogas e a direção. Expulsão.</i>		04	04	08
<i>Não há envolvimento Na maioria das vezes nada.</i>		01	01	02
<i>Envolvimento parcial Só em brigas com agressão física providências.</i>	<i>tomam</i>	01	00	01

QUADRO 23: Quanto à reação dos colégios, participantes da pesquisa, às ocorrências agressivas entre os adolescentes (Professores)

CATEGORIA		Col. (A)	Col. (B)	TOTAL
<i>Orientação aos alunos: Orienta os alunos e se não surtir efeitos chama a família. Conversa com os alunos e busca solucionar. Conversa e reflexão. Diálogo para saber qual o melhor encaminhamento. Encaminhamento a equipe pedagógica. Conversa e anotação no caderno de ocorrência.</i>		04	03	07
<i>Encaminhamento para terceiros: Responsáveis (família), em casos graves a patrulha escolar e encaminhamento para fazer boletim de ocorrência.</i>		01	03	04
<i>Ações para o coletivo: Palestras, grupo de estudo, pesquisa.</i>		00	01	01

Os quadros acima nos revelam duas informações que merecem destaque. Em primeiro lugar, observa-se que no entendimento dos adolescentes, o maior índice de envolvimento da instituição quanto às manifestações agressivas dos adolescentes, concen-

tra-se na categoria um (01). Ou seja, o colégio conta com a parceria de órgãos externos como a Patrulha Escolar²³, o Conselho Tutelar²⁴ e a família. Contrapondo a informação trazida pelos professores, em que 50% dos entrevistados apontaram a tomadas de decisão interna. Ou seja, o próprio colégio busca alternativas de sanar os problemas com ocorrências agressivas, por exemplo: orientação aos alunos, conversa e reflexão, diálogo, encaminhamento à equipe pedagógica e uso do caderno de ocorrências²⁵.

Os adolescentes trazem a resolução interna como o segundo maior índice nas respostas, 38,01%. Para eles, as alternativas consideradas na abordagem interna são: suspensão, conversa com a diretora e a equipe pedagógica, ou expulsão. Há que se pensar sobre essas informações. Não temos aqui a intenção de julgar a conduta da escola, mas a de procurar entender os porquês e contribuir para melhorar a qualidade no relacionamento entre os sujeitos do espaço escolar.

Essa discrepância já nos alertou para a forma como o colégio percebe e reage às manifestações de conflitos por parte dos estudantes. Ao questionar os sujeitos da pesquisa sobre tal dúvida, entendemos que os adolescentes participantes, também percebem a forma de a escola resolver o problema, atrelada ao uso de medidas coercitivas e punitivas, presentes nas categorias um (01) e dois (02).

A sociedade é fruto de um processo contínuo de mudanças que compreende os indivíduos que a compõem, esse processo é refletido no ambiente escolar, bem como em qualquer espaço em que ocorra o convívio social. Para que os indivíduos possam compreender essas transformações, o colégio tem a incumbência de auxiliar nesse processo de socialização. Quanto a isso, Melo (2013) nos lembra que

Para tanto, esse espaço deveria ser palco de uma interação capaz de elevar seus sujeitos a um nível de negociação tal, onde a mediação e o diálogo entre os diferentes atores desse cenário fossem parte de uma prática natural e corriqueira, onde o reconhecimento das diferenças, e

²³ A Patrulha Escolar é a união da comunidade escolar com a polícia para reduzir a violência e a criminalidade nas escolas e nas suas proximidades. Seu objetivo principal é a PREVENÇÃO e, supletivamente, a repressão aos crimes e atos infracionais. Ela assessora a comunidade escolar a encontrar os caminhos da segurança através de trabalhos de reflexão, palestras e organização para a ação. O policiamento nas escolas passa a contar com policiais militares especialmente capacitados que, conhecendo a realidade da comunidade escolar, buscam medidas que minimizem a ação de criminosos nas escolas e proximidades.

²⁴ Com o intuito de cumprir as diretrizes estabelecidas no artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988, foi criado o Conselho Tutelar – órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes em seu artigo 131 da Lei Federal 8069/90.

²⁵ Livro de registros utilizado nas escolas para anotar conflitos e demais ocorrências entre os alunos no ambiente escolar.

das expectativas provenientes dessas diferenças, fosse a tônica dessas relações (p.73).

Desta forma, percebemos que, os apontamentos dos professores no que concerne à conduta do colégio na resolução dos conflitos entre adolescentes é contraditória ao que trazem os próprios adolescentes sobre esta questão. Entendemos que as alternativas propostas pelos professores transitam em torno do diálogo e refletem o desejo de que isso realmente seja algo materializado.

A educação escolar de crianças e adolescentes, historicamente, passou a ser compreendida como uma forma de contribuir para o pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania. Entendemos a urgência em contribuir para que o colégio possa olhar para os fenômenos agressivos com maior zelo, lembrando que o agressor precisa de auxílio tanto quanto a vítima, e que negar o atendimento adequado aos adolescentes que promovem agressões, repetidamente, no espaço escolar, é “tapar o sol com a peneira”, ou seja, contribuir para que os danos sejam potencializados.

Lembramos, ainda, que quando citamos a conduta agressiva não estamos nos referindo apenas à agressão física, verbal ou psicológica ao outro, mas também às condutas agressivas no seu sentido mais profundo, considerando as resistências em envolver-se com o grupo, a reclusão ou isolamento, a indiferença por vezes utilizada pelos adolescentes como mecanismos de defesa que denunciam seus conflitos internos próprios do processo de adolecer.

A teoria psicanalítica possibilita a compreensão da agressividade como uma força vital que nos impulsiona para a realização de desejos inconscientes, ou seja; o ser humano nasce com a agressividade e a amorosidade necessárias à sua sobrevivência, tal como descrevemos no terceiro tópico do primeiro capítulo. Melo (2013) trata do conceito de adolescência e sua repercussão no espaço escolar, de sorte que em sua dissertação de mestrado, a autora aborda a relação professor e aluno adolescente e, em suas considerações, pontua que

[...] a utopia de uma escola perfeita ainda permeia o imaginário pedagógico. Mas, é imprescindível considerar que uma escola com alunos que já saibam, que já sejam maduros e que estejam muito bem socializados exercitando uma conduta social impecável, é uma escola absolutamente desnecessária, porque perde sua razão de ser (p. 77 – 78).

O colégio se inscreve nesse lugar de instituição reguladora, que traz em seu poder a régua para medir o que é, socialmente, aceito e o que é repudiado. Como uma instituição que reflete a sociedade e seus mecanismos coercitivos de regar o indivíduo para a

vida em grupo; o colégio também pune aqueles que ameaçam a ordem e o equilíbrio do ambiente. Conforme afirma Chauí (2000)

Quando uma cultura e uma sociedade definem o que entendem por mal, crime e vício, circunscrevem aquilo que julgam violência contra um indivíduo ou contra o grupo. Simultaneamente, erguem os valores positivos – o bem e a virtude – como barreiras éticas contra a violência (p. 337).

Logo, se o colégio trata tais questões, dessa forma; qual seria então a reação dos próprios adolescentes frente à problemática sobre a qual nos debruçamos? Essa interrogação compôs a quarta pergunta do questionário (apêndice 08). Foi possível perceber que, 38,9% dos estudantes pesquisados, ignoram, no sentido de se posicionarem imparciais, as situações em que ocorrem manifestações agressivas entre os colegas; a porcentagem é proporcional ao número de entrevistados que sugerem relatar a situação a um adulto. Enquanto isso, 16,7% dos participantes alegam envolver-se nas situações, na tentativa de minimizar os conflitos. O processo de identificação do adolescente perpassa pelo sentimento de pertencimento ao grupo, em que o sujeito busca novas experiências, novos referenciais para além do círculo familiar. Neste sentido, Levisky (1998) considera que:

Na adolescência, os ideais pessoais sociais, sistemas éticos e morais constituintes do ego e do superego em níveis consciente e inconsciente da infância, se conflitam com as experiências atuais reestruturam a identidade em seus múltiplos aspectos a reedição e elaboração do complexo edípico definirão o ingresso na vida adulta (p. 26).

Quanto aos professores, percebemos que 47,1% dos participantes da pesquisa dão importância à situação. Justificam que não é natural tanta agressividade; é necessário saber a causa das agressões; precisa priorizar o respeito, pode ser motivo de briga e perseguição, tem que trabalhar além do conteúdo; estão pedindo socorro em alguns aspectos, etc. Conforme Anser, Joly e Vendramim (2003)

A agressividade, que faz parte da natureza afetiva do ser humano, quando reprimida, pode se manifestar como violência. A dificuldade em se perceber a diferença entre ações agressivas e violentas pode promover a repressão dos alunos, os quais por acúmulo desta comportam-se ainda mais agressivos, criando-se um ciclo do qual participam alunos e professores (p. 68).

Conforme o quadro referente às respostas dos professores, percebe-se que perante os conflitos, eles tendem a apresentar soluções temporárias, que por vezes não resolvem a situação, apenas intimidam a manifestação dos sentimentos e ações no grupo. Quanto às dificuldades em tratar dos conflitos entre os adolescentes, os participantes da pesqui-

sa, tanto professores como adolescentes encontram impedimentos para tratar das questões relacionadas à agressividade. Conforme se expõe nos gráficos a seguir:

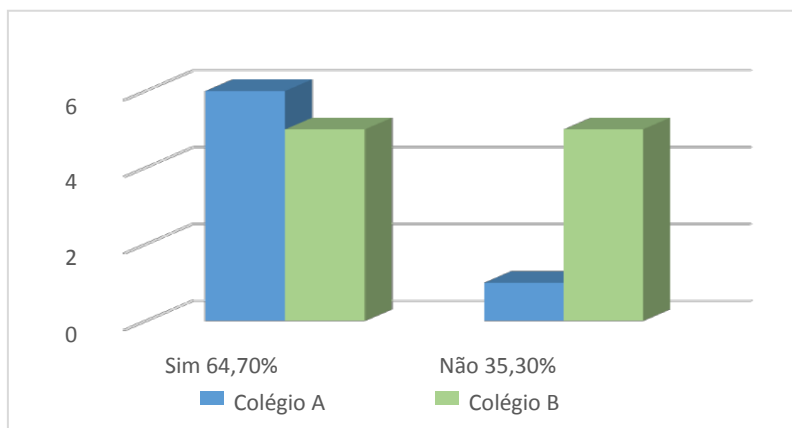


GRÁFICO 01: Dificuldade em lidar com a Agressividade (Adolescentes)

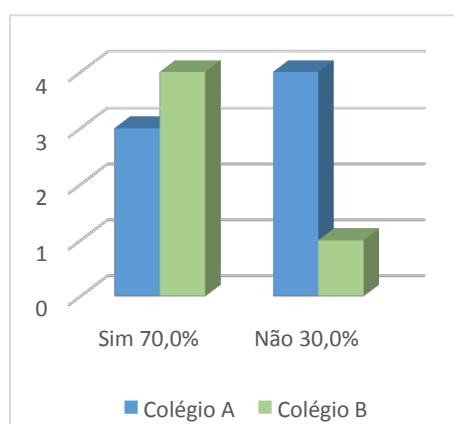


GRÁFICO 02: com a agressividade Dificuldade em lidar no colégio

Questionamos sobre quais as dificuldades encontradas pelos mesmos, no trato com os comportamentos agressivos. Conforme o gráfico 05, nota-se que quase metade dos adolescentes, que consideraram difícil lidar com as questões agressivas no espaço escolar, apresentaram como causa, o receio da reação do(a) agressor(a). Enquanto 30,8% dos estudantes da pesquisa atestaram não saber como proceder em tais situações.

Em resposta à mesma questão, 49,9% dos professores alegaram não estarem preparados para enfrentar as situações conflituosas e 16,7% afirmaram ter receio dos agressores.

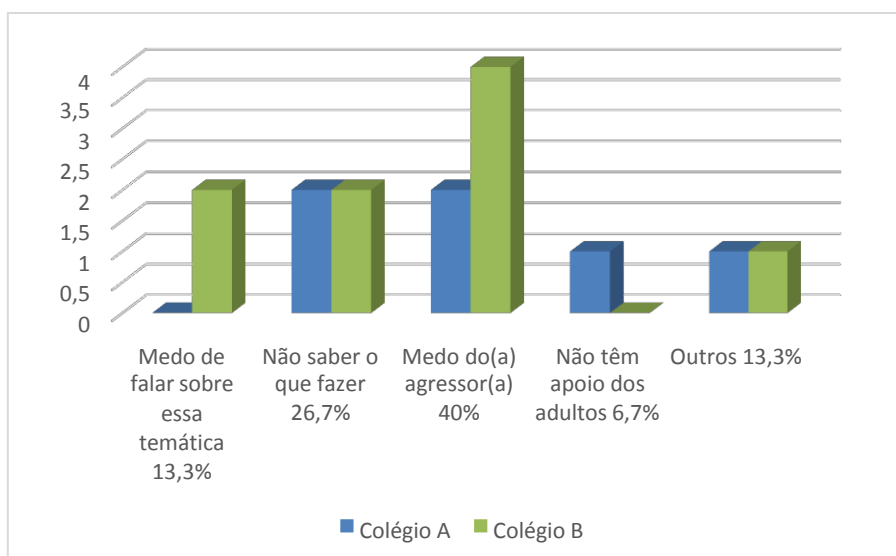


GRÁFICO 03: Dificuldades para tratar da agressão (adolescentes)

).

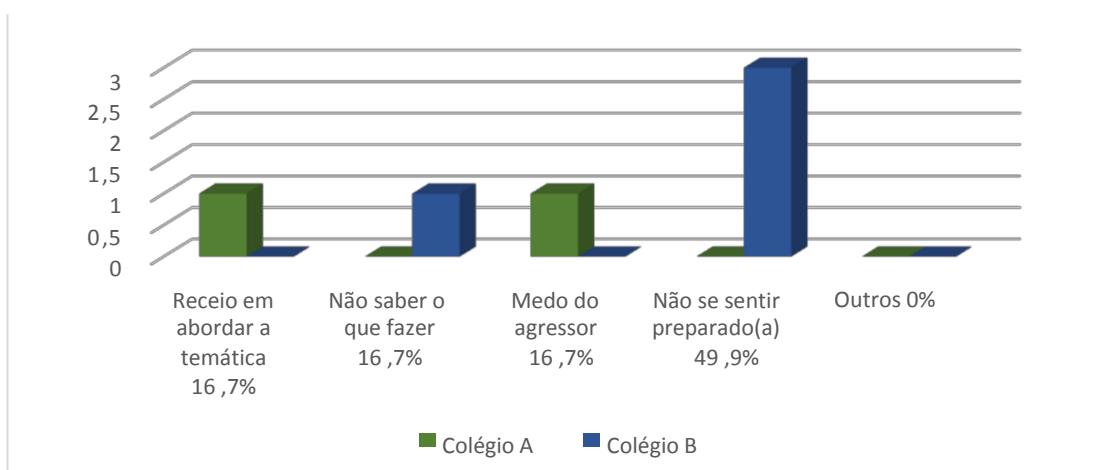


GRÁFICO 04: Dificuldades para tratar da agressão (professores)

Segundo Guimarães (2002), as relações instáveis que se estabelecem no cotidiano escolar, são fruto da forma como o professor tende a eliminar os conflitos entre os pares. Tentativa essa, constantemente frustrada uma vez que, é na sala de aula que se dá esse encontro de contextos, histórias, valores que compõem indivíduos tão distintos. A autora lembra, ainda, que o aluno reflete em sua conduta escolar, as vivências externas a esse ambiente e que trazem sentido a sua existência no mundo. O encontro dessa conduta com a forma de pensar, agir e existir dos professores gera um conflito, que tende a aumentar

quanto mais impositivas, autoritárias e repressivas forem as ações docentes. Quanto à agressividade questionamos apenas os adolescentes conforme os gráficos abaixo:

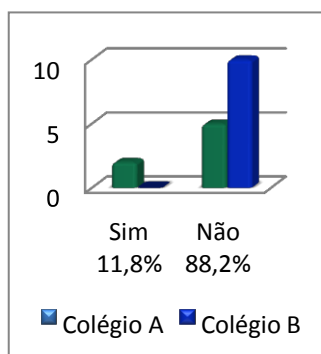


GRÁFICO 05:
a) participação em situações agressivas

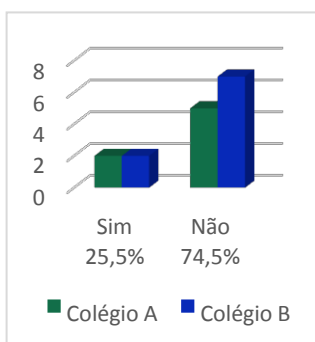


GRÁFICO 06:
b) Se consideram agressivos

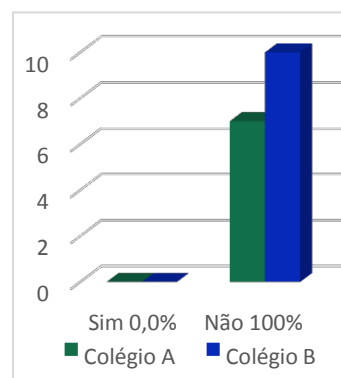


GRÁFICO 07
c) Sofrem agressões no colégio

As relações de poder e dominação que permeiam as atividades sociais ficam evidentes na continuidade do ciclo da violência em que a vítima ou testemunha, não rompem o silêncio permitindo assim, a perpetuação e, por vezes, a potencialização da violência. Ao compararmos os dados que apresentam a subdivisão, da dinâmica de envolvimento dos adolescentes em situações de agressão (Gráficos 06, 07 e 08), percebemos que os adolescentes da pesquisa negam o envolvimento em situações agressivas, ao mesmo tempo, 11,8% dos participantes se consideram agressivos e 25,5% alegam sofrer agressões por parte dos colegas.

O desenvolvimento biológico, psicológico e cognitivo é impulsionado pela agressividade que contribui para diminuir a passividade frente às imposições da cultura, da sociedade e do próprio crescimento biológico. Ao contrário do que se acredita no senso comum, a existência da agressividade não é sinônimo de falta de amorosidade. Desta forma, pessoas consideradas pacíficas podem ter comportamentos agressivos, sentir raiva, ódio, sem que isso represente uma conduta doentia. Segundo Levisky (1998)

Nestes estados mentais há o predomínio do funcionamento de estados mentais primitivos: onipotência, egocentrismo, cisão, negação da realidade, intensas projeções, concretude do pensamento, passagem ao ato, tendências narcísicas. São mecanismos presentes em todos nós, mas que se exacerbam em situações traumáticas ocasionais ou cumulativas. Na adolescência, em função da vulnerabilidade egóica inerente ao processo, a inadequação das condições ambientais amplifica os estados

mentais acima descritos. Isso se reflete no seu comportamento, com tendência a se cristalizar como modo de funcionamento mental (p. 23).

No entanto é nosso dever enquanto sociedade, pais ou professores, garantir um ambiente saudável para o desenvolvimento dos adolescentes, primando por sua segurança, bem estar e saúde física e psicológica. Em 2015, os países que compõem a ONU – Organização das Nações Unidas, firmaram um compromisso de trabalhar em prol de dezessete (17) objetivos para transformar nosso mundo; a agenda global recebeu o nome de Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, e substituem os Objetivos do Milênio. O objetivo número quatro (04) trata da Educação de Qualidade e prevê em uma de suas tópicas:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONUBR²⁶).

O Brasil tem apresentado algumas medidas para coibir as situações agressivas e violentas no espaço escolar. Em 2015, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), foi estabelecido em todo o país através da Lei n. 13.185, de 06.11.2015. O *bullying* é considerado uma preocupação de saúde pública e requer estratégias interdisciplinares de enfrentamento. Quanto a escola, Iaroczinsk (2009) considera que

O papel da escola na vida social das crianças e dos adolescentes vai além de educar e formar cidadãos livres, mas agir na construção da autonomia, criticidade e participação social ativa e efetiva. Contudo, a escola só desempenhará este papel na medida em que desenvolva mecanismos de agir de forma interativa considerando as dinâmicas sociais em escala que ultrapassam seus muros (p. 85).

A autora considera, ainda, que da mesma forma que os alunos protagonizam e são vitimizados pela violência, o colégio também traz essa dicotomia em seu cotidiano. Iaroczinsk (2009) alerta para o fato de que ao propor uma homogeneidade no controle e organização dos sujeitos que compõem o cenário escolar, o colégio desconsidera a diversidade identitária e cultural desses sujeitos. Nesse sentido, o colégio se constitui enquanto um espaço de manifestação de lutas sociais.

²⁶ ONUBR Organização das nações unidas no Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>
Acesso em: 20 de setembro de 2016.

O colégio é um espaço que revela uma certa ambiguidade à medida que agrega simultaneamente a inclusão e a rejeição nas relações estabelecidas em seu contexto. Segundo Guimarães (2002), o encontro de professores e alunos, está permeado pelos jogos de poder, em que cada grupo desenvolve as estratégias que domina, como a autoridade institucional da figura dos docentes e a rebeldia por parte dos discentes. A exposição a situações violentas ou agressivas no espaço escolar a médio e longo prazo podem causar risco de desenvolver transtornos emocionais como: ansiedade, depressão, transtornos alimentares, abuso de drogas e até suicídio. Tais distúrbios provocam dificuldades em relacionamentos pessoais e profissionais. Para Gagliotto *et al* (2014)

Os processos de preconceito e discriminação tornam-se ainda mais evidentes no que se refere ao exercício da sexualidade, nas relações de gênero, orientação e identidade sexual. A intolerância no espaço escolar é ainda mais agravante quando o assunto é sexualidade (p. 09).

Assim como a agressividade e as questões a ela pertinentes, a sexualidade também é motivo de controvérsias no ambiente escolar. A necessidade de Educação Sexual institucional no colégio é uma demanda de anos de luta.

A reflexão dessa pesquisa buscar apoio nos estudos da psicanálise. Entendemos, com base nessa ciência, que a sexualidade é uma energia, uma força vital que acompanha o ser humano desde a fecundação até a morte, tal como é a agressividade. Para Freud (2010), a libido é a energia vital que nos impulsiona na busca por aliviar o desprazer presente em toda a extensão de nossas vidas. A cultura produz e reproduz diariamente meios de repressão, ou seja, cria ou reinventa formas de controlar a vivência da sexualidade. Essas formas acabam sendo disseminadas pelas instituições que se responsabilizam pela instrução do indivíduo como, a família, a sociedade e o colégio.

A Educação Sexual pode ser entendida como toda e qualquer experiência vivida pelo indivíduo ao longo de sua trajetória, presente nos mais diversificados contextos e espaços sociais, como o colégio, família entre outros. A partir de Figueiró (2001) entendemos Educação Sexual como

[...] toda ação ensino aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível de conhecimento de informações básicas, seja no nível de conhecimentos e/ou discussões, reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual (p. XVII).

Por volta de 1920, a influência médico-higienista consolidou os primeiros indicativos para uma Educação Sexual Institucional. O colégio foi percebido como um espaço de grande potencial para disseminar alguns princípios que povoavam a área da saúde.

Neste sentido, médicos empenharam-se em investigar as funções reprodutivas do corpo e controlar a propagação de doenças venéreas. A Igreja, por sua vez, preocupou-se em reprimir os desejos sexuais e inculcar nos fiéis noções de pecado e promiscuidade. Já, o colégio, acolheu os anseios de ambos, sob forte influência da igreja católica, valorizando uma educação moralista e ensinando uma suposta “ética sexual”. Por vezes, quando mais ousada, o colégio aborda os aspectos biológicos culturais.

Com o objetivo de promover a prática do “sexo saudável” para garantir a qualidade na reprodução humana, enfatizaram o combate à masturbação e às doenças venéreas. Da mesma forma, a figura feminina, foi alvo de práticas educativas para o exercício adequado da função de mãe e esposa.

A institucionalização dos saberes sexuais no Brasil foi feita por médicos formados no ideal higiênico²⁷ e eugênico²⁸. A sexualidade passa a ser estudada a partir do que preconizava o higienismo: uma saúde sexual implicava na existência de indivíduos mentalmente saudáveis. Melhores cidadãos seriam formados se lhes fossem asseguradas possibilidades para que tivessem comportamentos e atitudes que resultassem em indivíduos sadios mental e fisicamente (BOARINI, 2003, p. 84).

No início da década de 60, a discussão sobre educação sexual voltou ao discurso pedagógico marcada pela influência dos movimentos pelos direitos civis, movimentos feministas e que buscavam a liberdade sexual. A ditadura militar reprimiu severamente algumas experiências específicas de educação sexual entre outras experiências educativas, nesse que podemos chamar de segundo período da ‘Educação Sexual’ brasileira. No período entre as décadas de 1970 e 1980, a Educação Sexual e as discussões sobre gênero ou feminismo tiveram maior visibilidade, integrando o ideal de escola e educação, que se afirmou nas bases das lutas pelo retorno da democracia no Brasil.

Na década seguinte, a escola passou a figurar como local estratégico para a popularização de informações sobre prevenção às DSTs/ AIDS, gravidez na adolescência,

²⁷ A sexualidade passa a ser estudada a partir do que preconizava o higienismo: uma saúde sexual implicava na existência de indivíduos mentalmente saudáveis. Melhores cidadãos seriam formados se lhes fossem asseguradas possibilidades para que tivessem comportamentos e atitudes que resultassem em indivíduos sadios mental e fisicamente (BOARINI, M. L. (org.). *Higiene e raça como projeto: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: Ed. da Universidade Estadual de Maringá, 2003).

²⁸ A eugenia é entendida como técnica de poder, como instrumento científico por excelência; os eugenistas incorporavam “ao conceber a vida” controles reguladores que se verdadeiros agenciadores do sexo, a definir a constituição das famílias; os modos de viver e trabalhar; as formas de educar os filhos; a sexualidade normal e as condutas desviantes; [...] enfim, os meios de existir para atingir o progresso biológico e então desfrutar do progresso social. (MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico* 1994, p. 20).

sexo seguro. Desta forma, a Educação Sexual conquistou espaço como conhecimento pertinente à área de Saúde.

Em 1995, o Governo Federal incluiu a sexualidade oficialmente no currículo escolar, quando o Ministério da Educação e Cultura – MEC passou a coordenar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e inseriu no fascículo sobre os temas transversais uma parte dedicada à Orientação Sexual²⁹. A proposta no documento era de que a Orientação Sexual seria abordada pelos professores permeando as diversas disciplinas. Maistro (2006) entende que

[...]Orientação Sexual, inserida como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um carácter de intervenção no interior do espaço escolar e tem por objetivo fazer que se discuta e reflita sobre as necessidades das crianças e dos jovens de conhecer sobre a sexualidade (p. 12).

Duas décadas após a criação dos PCN percebemos que a efetivação dos temas transversais em sala de aula, especificamente no que tange à Educação Sexual, ficou bem distante do esperado, como podemos observar nos apontamentos de alunos e professores nesta pesquisa.

No contexto educacional em que estamos, vivemos um retrocesso no que tange à Educação Sexual. Recentemente os PCNs foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento proposto pelo Governo Federal para determinar o conteúdo que todas as escolas brasileiras devem trabalhar, na tentativa de promover um equilíbrio na elaboração dos currículos escolares. Ao considerarmos o quesito Orientação Sexual, não percebemos nenhuma correlação com os temas integradores. Os Temas Integradores correspondem aos Temas Transversais nos PCNs e se referem a questões que permeiam as experiências dos sujeitos no cotidiano.

A exclusão da parte que se refere à Orientação Sexual chama a atenção já que todos os outros conceitos abordados nos Temas Transversais foram incluídos nos Temas Integradores. Este é o caso, por exemplo de Meio Ambiente que foi incorporado como Sustentabilidade ou Pluralidade Cultural que transformou-se em Culturas Africanas e Indígenas. A Base Nacional Comum Curricular faz referência à sexualidade de forma muito sucinta em uma perspectiva biológica, desconsiderando as questões relacionadas à

²⁹ Os PCN trazem em um dos títulos o termo Orientação Sexual como sinônimo do que entendemos por Educação Sexual. Mantemos o termo em consideração ao documento, no entanto entendemos conforme Silva (2009) que Orientação Sexual são “as diferentes formas do desejo sexual, que podem ser a heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade (p. 40).

identidade, gênero, orientação sexual, enfim às diferentes formas de viver e conviver em sociedade, como mostra a tabela abaixo.

<i>Temas Transversais – PCN</i>	<i>Temas Integradores – BNCC</i>
<i>Trabalho e Consumo (só no Fundamental C</i>	<i>Consumo e Educação Financeira II)</i>
<i>Ética – Ética, Direitos Humanos e Cidadania</i>	
<i>Não tinha estatuto de “tema transversal”,</i>	<i>Tecnologias Digitais, mas</i>
<i>todos os documentos faziam</i>	
<i>referência ao assunto</i>	
<i>Pluraridade Cultural</i>	<i>Culturas Africanas e Indígenas</i>
<i>Meio Ambiente Sustentabilidade</i>	<i>Orientação Sexual –</i>

Esta perspectiva está de acordo com a concepção vigente no documento, estruturado em séries e disciplinas. Outrora nos PCNs, a sexualidade podia ser discutida desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o último do Ensino Médio, isto é, deveria permeiar toda a educação do aluno.

No entanto, à medida que o novo documento estabelece os tópicos exatamente de acordo com cada ano da Educação Básica, ele retorna à educação seriada e disciplinar. O silêncio sobre a Educação Sexual na BNCC parece corroborar com a recente polêmica envolvendo a retirada de qualquer referência à discussão sobre gênero nos planos estaduais e municipais de educação. A princípio, temos a impressão de que a BNCC possa ter atendido à pressão exercida por alguns grupos conservadores e fundamentalistas.

Os discursos febris promovidos por estes grupos atacam a Educação Sexual como algo a ser combatido. Para quem estuda a área e trabalha com as questões ligadas à sexualidade, esse momento histórico representa um retrocesso do qual ainda não podemos ter noção das proporções catastróficas sobre anos de pesquisa e trabalhos desenvolvidos na promoção de uma Educação Sexual Emancipatória. Logo, a Educação Sexual voltou a ser um “fazer” daqueles professores ou instituições de ensino que percebem a necessidade de uma abordagem política, transdisciplinar e contínua, na contramão do que propõe a BNCC que a restringe à disciplina de Biologia.

Defendemos a Educação Sexual Emancipatória, a fim de proporcionar, aos indivíduos, uma vivência da sua sexualidade na totalidade para além dos tabus, dos preconceitos e das práticas ostensivas geradoras de discriminação, agressão e desrespeito. Pensando nisso, lançamos no questionário quatro (04) questões que tratam da sexualidade e da Educação Sexual na adolescência.

Quanto à percepção dos adolescentes sobre relação entre agressividade e sexualidade, a pesquisa revelou que a maioria, com 82,3%, dos adolescentes, alegou desconhecer

se há ou não relação entre sexualidade e agressividade. Enquanto 72,7% dos professores, afirmaram que sexualidade e agressividade estão relacionadas. A sexualidade é parte da nossa condição humana e permeia a adolescência como todas as outras etapas da vida.

Na adolescência, os aspectos biológicos, psicológicos e fatores culturais contribuem para a expressão da sexualidade na direção de si mesmo e do outro. A busca da parceria afetiva, o apaixonar-se, a autoafirmação no grupo social, na família e para si mesmo; fazem parte da constituição do indivíduo, o que acaba por corroborar com outros aspectos da vida social, econômica, política, cultural e biológica do adolescente. Quanto a isso, questionamos apenas os professores sobre a forma como identificavam a relação entre sexualidade e agressividade, as respostas foram alocadas da seguinte forma:

QUADRO 24: A relação entre sexualidade e agressividade. (Professores)

<i>CATEGORIA</i>	<i>Col. (A)</i>	<i>Col. (B)</i>	<i>TOTAL</i>
<i>1-Namoro:</i> <i>Às vezes, pois alguns desentendimentos ocorrem por questões de namoro. Por conta dos namoros e hormônios.</i>	<i>03</i>	<i>02</i>	<i>05</i>
<i>2-Desenvolvimento biológico/puberdade</i> <i>Disputa para chamar a atenção por conta dos hormônios. Por conta dos hormônios.</i>	<i>00</i>	<i>02</i>	<i>02</i>
<i>3-Violência Sexual:</i> <i>O auto índice de violência sexual vem aumentando. Alguns casos podem estar relacionados à violência sexual, de gênero, homofobia e lesbofobia.</i>	<i>01</i>	<i>01</i>	<i>02</i>
<i>4-Relações familiares</i> <i>Relações familiares trazem consequências. Para entender o porquê da agressividade em casa, ficam confusos.</i>	<i>01</i>	<i>01</i>	<i>02</i>
<i>5-Sexualidade</i> <i>Descoberta da sexualidade se faz presente.</i>	<i>00</i>	<i>01</i>	<i>01</i>

Foi possível identificar, na escrita de alguns professores, a relação entre sexualidade e agressividade com a justificativa de que muitas das “brigas” no ambiente escolar são causadas por motivos relacionados à sexualidade e suas manifestações. Estas abarcam: o relacionamento afetivo entre adolescentes, as mudanças advindas da puberdade e as violências manifestas, como a homofobia, a lesbofobia e a violência de gênero.

Há uma conduta sexual a ser seguida, estabelecida historicamente, repassada culturalmente e reforçada socialmente, quando um aluno “transgride” as regras impostas

nessa suposta “conduta” é marginalizado pelos outros alunos e por vezes até mesmo pela escola. Assim, se podemos falar em múltiplas violências é plausível supor que essas tenham um lugar no espaço escolar e que podem oscilar em amplitude, intensidade, constância e gravidade!

Algumas perguntas emergem na tentativa de compreender esse conflito. Por que as manifestações agressivas quanto a sexualidade estão cada vez mais violentas no espaço escolar? Que medidas o colégio tem adotado? E como podemos minimizar a vulnerabilidade dos alunos frente à conduta agressiva? Se muitas das situações que apresentam conflitos agressivos envolvem as manifestações da sexualidade, uma Educação Sexual Intencional poderia auxiliar no processo de formação desses adolescentes?

A Educação Sexual sempre existiu permeia aquilo que ensinamos, que falamos e o que omitimos, por vergonha, medo ou desconhecimento. Estes aprendizados promovidos no seio familiar, negados ou explícitos compõem o que é permitido ou não em matéria de sexualidade desde a mais tenra infância.

No colégio, os professores repassam consciente ou inconscientemente noções sobre sexualidade por meio de sua prática pedagógica, essa influência pode ser positiva e instrutiva ou repressora e castradora. A Educação Sexual era e é um tema bastante polêmico no meio educacional, envolta em tabus, tanto para professores como para os alunos, o que é confirmado por Sayão (1997) quando nos alerta que

Em primeiro lugar, devemos lembrar que muitos professores, mesmo sem perceber, já ficam incomodados em transmitir esse tipo de conteúdo para seus alunos. Não é difícil que, na apresentação dos aparelhos constitutivos do corpo humano, o reprodutor seja o último da sequência – o que significa que o professor sempre pode contar com a sorte para terminar o ano letivo sem ter de cumprir com a árdua tarefa. Passa a obrigação para a próxima vítima (p. 98).

A afirmação de Sayão (1997), corrobora com o fato de que, constantemente, o LAB GEDUS, laboratório e grupo de pesquisa ao qual estamos vinculadas, recebe convites das escolas locais para trabalhar com os alunos e ou professores em forma de palestras, oficinas ou minicursos. Lembrando, ainda, que no segundo semestre a procura é intensificada, o que denota que além de as escolas buscarem parceiros na tentativa de terceirizar a Educação Sexual, de fato essa abordagem fica para o final do ano letivo.

Faz-se necessário ressaltar que a abordagem da sexualidade em uma perspectiva emancipatória compreende um trabalho continuado e não pontual, a fim de provocar nos alunos, professores e demais componentes da comunidade escolar uma formação crítica, reflexiva na busca da autonomia para o exercício da sexualidade de uma forma plena e responsável. O trabalho de palestras pontuais acrescenta um esclarecimento de dúvidas

momentâneas, no entanto a sexualidade humana não é momentânea, não é esporádica, é permanente, dinâmica e intensa.

Remetemo-nos à Educação Sexual em uma perspectiva crítico-dialética como base teórica e metodológica, abordando ainda a educação emancipatória conforme Paulo Freire. Ao requerer o uso socialmente útil do conhecimento, a atitude do educador emancipatório não será meramente técnica, ancorada na racionalidade instrumental da contemporaneidade, mas em procedimento de reflexão crítica e reconhecimento do contexto atual, do contexto histórico e da multiculturalidade presente na própria condição da humanidade em constante processo de construção.

O conceito de Educação Sexual Emancipatória está fundamentado na pedagogia freiriana. No Brasil, temos referências nos trabalhos desenvolvidos por Figueiró (2014, 2009, 2007, 2001) Gagliotto (2014, 2009) Nunes e Silva (2000), entre outros. Para esses autores, a escola é entendida como uma instituição social que permeia a construção do conhecimento por parte dos indivíduos.

Figueiró (2007) elenca quatro abordagens sobre educação sexual: médica, pedagógica, emancipatória e religiosa. A autora considera que realizar uma Educação Sexual Emancipatória significa proporcionar autonomia através da articulação entre escola e família, intencionando construir ações, saberes e habilidades, acerca da sexualidade humana, tornando-a plena e libertadora.

A Educação Sexual é entendida por Nunes e Silva (2000) como um conjunto de representações, vivências, valores, regras, determinações, simbologias pessoais, existenciais e coletivas. A Educação Sexual ocorre continuamente no decorrer de nossas vidas, através das orientações de gênero, roupas, brinquedos, comportamentos ditos femininos e masculinos; através das normas repassadas durante a infância e a adolescência e que impõem o que é certo e errado, o que é socialmente aceito ou recusável com relação à sexualidade.

Além daquilo que está exposto, como as regras e normas, há o não dito, o velado, os segredos quanto à sexualidade. A influência de agentes distintos como a família, a sociedade, a mídia e a religião compõem o que nos educa sexualmente. A Educação Sexual, portanto, é uma construção social, histórica, política, econômica e ideológica.

O trabalho de Gagliotto (2014) trata da Educação Sexual na escola como uma intervenção necessária. A autora considera que ao longo do tempo, a Educação Sexual assume formas diferentes, os modelos vão sendo construídos pelas pessoas e correspondem às necessidades e expectativas sociais específicas de cada época. Essa educação, por sua

vez, é ensinada às novas gerações para que os mais jovens possam se apropriar da cultura e garantir a sua inserção na sociedade.

Quanto à relação entre adolescentes e professores, no que se refere à sexualidade, Miranda (2001) acrescenta que

Alguns procuram o professor para falar das decepções amorosas ou simplesmente para contar de quem estão gostando. Outros se escondem pelos cantos da escola... Grande parte deles se beija pelos corredores e pátios, como que para anunciar que chegou a hora esperada. Ofendem-se se são repreendidos pelos “excessos”. E, diante da explosão da sexualidade na adolescência, os educadores estão sempre se perguntando: “O que fazer?”, “Namorar na escola pode, não pode?”, “Até que ponto?” (p.26).

Nos espaços escolares, há sempre “aquele professor” que cativa a atenção dos estudantes e se torna um referencial para estes. Conforme já discutimos, no primeiro capítulo, na adolescência o indivíduo vivencia os lutos pela perda da infância; um desses lutos se refere à representação dos pais para o adolescente. O que leva à busca de novos referenciais, por vezes o professor figura entre esses modelos. Dada a relevância da sexualidade em nossas vidas, buscamos saber, entre os adolescentes, se há espaço, no ambiente escolar, para tal discussão.

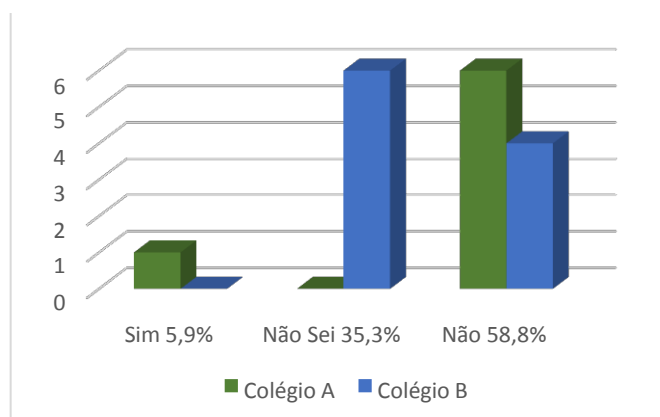


GRÁFICO 08: b) Da abertura para falar sobre sexualidade nas aulas (Adolescentes)

Como podemos observar, a maioria dos entrevistados, 58,8%, considera não haver abertura para falar sobre sexualidade no ambiente escolar. Nos chama atenção o número de adolescentes que alegam não saber se há ou não espaço para tal discussão no colégio (B). Para Miranda (2001)

Quando dialogamos com alguém, as palavras exercem por elas mesmas, uma censura, e o proibido se manifesta de muitas maneiras, mas quase

sempre com o “compromisso” de não causar grandes danos ao Eu: assim, a palavra se coloca fazendo pausas e reticências, passando pelos “não sei” constrangimento, a pessoa enrubescce, adia, silencia ou não diz nada (p. 184).

Portanto, observamos que a ausência de um posicionamento entre o “sim” e o “não” talvez esteja relacionada a uma fuga da discussão sobre sexualidade, por vergonha ou censura. Quanto a isso, questionamos ainda sobre a frequência das discussões em sexualidade nos respectivos colégios.

posicionamento contrário à pergunta anterior, o que nos leva a questionar sobre a interação dos adolescentes na abordagem da sexualidade. Uma vez que eles consideraram não ter abertura para falar sobre sexualidade e, ao mesmo tempo, afirmaram a presença do tema nas aulas. Como vem ocorrendo então essa abordagem da sexualidade nas aulas? Lançamos, então, o seguinte questionamento como subdivisão da sétima questão (c), em quais disciplinas a temática sexualidade é abordada? Em meio à uma gama de disciplinas presentes no currículo, Ciências é a única matéria lembrada pelos adolescentes quando o assunto é sexualidade. Silva (2009) enfatiza que a “Educação Sexual, considerada por muitos professores como um desafio, exige, além do conhecimento, um comprometimento que contemple aspectos mais amplos e sedimentados através da reflexão, e não apenas informações sobre aspectos biológicos” (p. 17).

Historicamente, a disciplina de Ciências assumiu a responsabilidade sobre educar para cuidar e proteger o corpo. No entanto, a sexualidade vai muito além do corpo biológico, a linguagem, a ocupação ou não dos espaços, a expressão artística, a história da humanidade, a Filosofia etc. estão diretamente relacionadas ao nosso modo de ser e estar nesse mundo. Segundo Silva (2009)

A sexualidade, no universo escolar, é um tópico polêmico, considerando-se a multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros). No entanto, consideram importantíssima a abordagem deste tema em sala de aula (p. 32).

Educação Sexual vai além da abordagem escolar sobre o sistema reprodutor, gravidez ou doenças sexualmente transmissíveis; é necessário abranger a sexualidade humana em sua totalidade, superando o senso comum e possibilitando uma vivência da sexualidade de forma natural. Ao interrogarmos os adolescentes sobre os temas relativos à sexualidade que emergem na pauta das aulas percebemos que 54,5%, dos adolescentes pes-

quisados, atribuem a abordagem da sexualidade no espaço escolar aos temas prevenção, DSTs, sexo, corpo humano e reprodução, conforme demonstra o Quadro 17.

QUADRO 25: os temas abordados quanto a sexualidade (Adolescentes).

<i>CATEGORIA</i>	<i>Col. (A)</i>	<i>Col. (B)</i>	<i>TOTAL</i>
1- Não trabalha.	02	03	05
2- Prevenção: Preservativos. Prevenção. DSTs, sexo, corpo humano, reprodução.	02	04	06

Podemos afirmar que se o colégio não trata da sexualidade ou trabalha apenas o aspecto biológico da mesma, está reforçando para os adolescentes que o assunto é mesmo um tabu, do qual não se pode falar, ou para o qual temos um espaço pontual para falar. Restringir a sexualidade apenas à disciplina de Ciências é injusto com essa pasta e com outras como a Língua, Artes, História, Geografia etc. Concordamos com Silva (2015) quando afirma que

Assim, a lacuna deixada pela escola faz com que os alunos demonstrem comportamentos de ansiedade e curiosidade, que são expressos por meio de piadas, desenhos provocativos, bilhetes, recados apelativos nos banheiros, entre outros. Tais manifestações podem ser a expressão de desejo, por parte dos alunos, de que os professores conversem abertamente sobre o assunto (p. 18).

Quando a sexualidade fica restrita à apenas um campo de abordagem disciplinar, as possibilidades de interação entre o adolescente e a temática ficam prejudicadas. Nesse sentido, interrogamos os estudantes sobre a eficácia da abordagem da sexualidade no sentido de atender ou não suas expectativas.

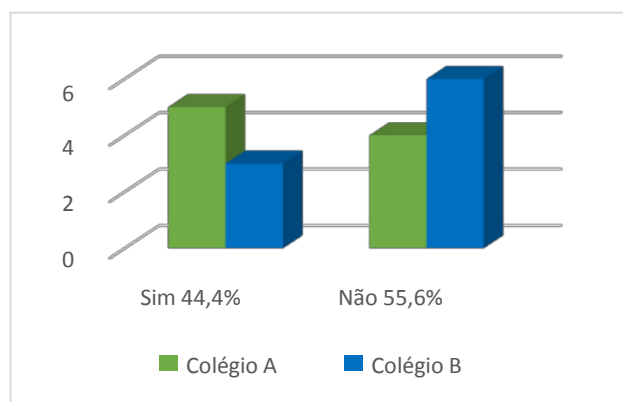


GRÁFICO 09: quanto ao nível de satisfação sobre a abordagem promovida pelo colégio

Entendemos que 55,6% dos adolescentes participantes da pesquisa não se sentem satisfeitos quanto às respostas apresentadas para as interrogações que eles trazem sobre sexualidade. No entanto, os adolescentes que afirmam terem suas dúvidas esclarecidas durante às aulas, totalizaram 44,4% o que nos leva a questionar se essas dúvidas estariam relacionadas aos aspectos biológicos da sexualidade por exemplo, que transitam a zona de conforto para a sexualidade no contexto escolar. Quanto a isso, Guimarães (2002) aponta que,

A realidade mostra que temos escolas que nada oferecem nesta área e escolas que interpretam os conteúdos de Biologia e Ciências como suficientes em Educação Sexual. Conteúdos como Anatomia e Fisiologia dos Órgãos Reprodutores – com nítida tendência em realçar o lado feminino, evitando-se ilustrações dos órgãos reprodutores masculinos –, Mudanças Físicas e Comportamentais da Adolescência, Gravidez e Parto, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Higiene e Saúde são abordagens que em si já esgotariam a questão do sexo para o jovem (p. 19).

Considerando que, quando questionados, anteriormente, os adolescentes não reconheceram ou não souberam informar uma abertura nas aulas para falar sobre sexualidade; podemos inferir que aqueles que não estão satisfeitos em suas dúvidas, talvez tenham questionamentos para além do desenvolvimento e funcionamento do corpo. Questionamentos estes que perpassam pelos sentimentos, emoções, desejos, medos, dúvidas que povoam os pensamentos e ações dos adolescentes.

Em defesa da Educação Sexual, questionamos os adolescentes sobre a participação em projetos de sexualidade. Em resposta, 47,1% dos adolescentes responderam que já participaram de projetos sobre sexualidade, mas apenas três (03) adolescentes citaram o nome do projeto do qual fizeram parte; entre eles, dois (02) nominaram o Laboratório de Educação Sexual Adolscer, na Escola Oficina Adelíria Meurer e um (01) que participou do projeto Menina Mulher na própria escola em que estuda.

Em conversas informais, os adolescentes relataram que geralmente os projetos que abordam a sexualidade são em forma de palestras promovidas por profissionais e/ou acadêmicos dos cursos da área da saúde. Quanto a isso, Silva (2009) nos lembra que:

[...] não se pode limitar a abordar os conhecimentos relacionados apenas aos aspectos biológicos e de forma fragmentada, pois a sexualidade deve ser compreendida em sua totalidade, como uma construção social, inserida em diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais (p. 30).

Ao tratar da sexualidade, na contemporaneidade, vivemos uma descompressão sexual em todos os níveis sociais; isso nos remete a uma falsa ideia de liberdade, de per-

missividade extrema e descontrolada. No entanto, o descontrolado se torna o controlador dos novos padrões sociais e culturais que são refletidos na vida cotidiana, inclusive nas relações que se estabelecem entre os indivíduos. Ocorre que com a erotização exacerbada da sociedade, os padrões de relacionamento são reconfigurados de acordo com o descontrolado, o que conduz erroneamente a uma visão negativa da sexualidade, conforme Figueiró (2001). Essa concepção é considerada também por Ribeiro (1990) quando compreende que,

[...] é perfeitamente possível denunciar a total ausência de valores éticos universais na formação dos indivíduos, a total ausência de respeito pelo outro, a égide do consumismo e do 'levar vantagem a qualquer preço'. É isso que traz problemas para a sexualidade, não a erotização em si. A erotização é natural no ser humano, anima o corpo e a vida. As relações materiais é que estão materializadas, sem afetividade, sem amizade (p. 50).

Sabidamente, o autor nos remete a observar que a erotização faz parte de nossa existência humana; é o tempero da vida. No entanto, as relações de consumo construídas, historicamente, em torno do erótico e o seu (des)uso é que imprimem uma marca negativa que, muitas vezes, se confunde com a sexualidade. Freud em seus estudos sobre a sexualidade humana defendeu a sexualidade como uma energia, uma força vital, um impulso que pode encontrar várias formas de expressão. A sexualidade está presente desde antes do nascimento, na fecundação e na vida intrauterina e se estende por toda a vida; está em todas as experiências emocionais e construções afetivas do ser humano. Para tanto, lançamos aos professores questões que exploram a sua interação com a sexualidade no exercício da docência.

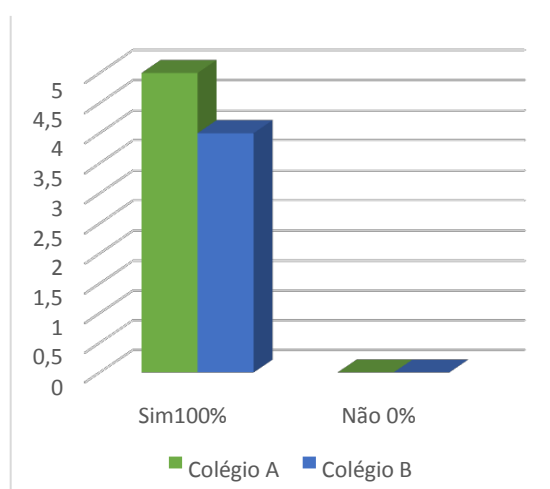


GRÁFICO 10: Da relação entre sexualidade e agressividade (Professores)

QUADRO 26: Por quê?

CATEGORIA	Col. (A)	Col. (B)	TOTAL
1- Autoconhecimento A partir do momento em que o adolescente se entende, se relaciona melhor consigo e com os outros. Se compreendem e minimiza a agressão.	01	01	02
2- Conscientização Professor precisa estar preparado para trabalhar com o assunto conscientizando-os. Conhecimento esclarece e acalma os hormônios. Informação gera tranquilidade quando for bem repassada. Conscientizando-os.	04	04	08
3- Encaminhamento Ameniza a situação e encaminha à coordenação.	00	01	01

Quanto à sétima pergunta do questionário dos professores, 100% das respostas acreditam que a abordagem da sexualidade em sala de aula pode contribuir para minimizar os comportamentos agressivos. As justificativas dos professores para tal afirmação foram agrupadas em três (03) categorias sendo que 72,7% postulam que o professor precisa estar preparado para trabalhar com a temática, esclarecendo os alunos.

Para estes, o conhecimento elucidado, o que gera a calma em contrapartida à agitação própria das mudanças hormonais.

É fato que, biologicamente, na adolescência, o corpo passa por alterações significativas e que, para além da testosterona e da progesterona, há outros hormônios envolvidos nos conflitos que envolvem o crescer. É interessante a analogia que os professores fazem quanto ao conhecimento apaziguar os transtornos gerados pelas mudanças hormonais. Conhecer o corpo e como ele funciona é uma segurança para o indivíduo, mas, além das mudanças biológicas, temos as transformações psicológicas, sociais e econômicas que também interferem na adolescência. Na sequência, abordamos a dificuldade dos professores participantes da pesquisa perante à sexualidade.

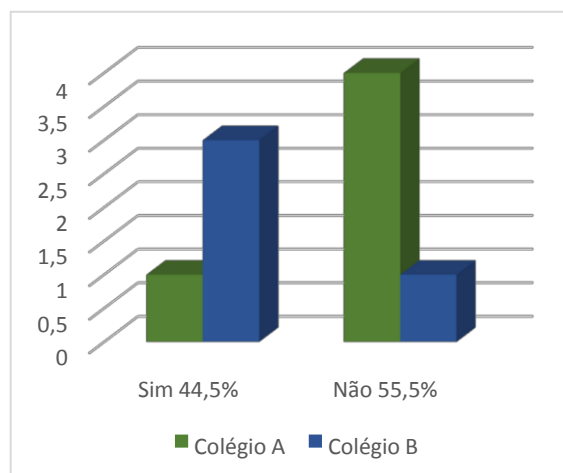


GRÁFICO 11: A dificuldade em trabalhar, as questões da sexualidade, junto aos adolescentes, no colégio (Professores)

Quanto à questão lançada, 55,5% dos professores interrogados, afirmam não terem dificuldades em trabalhar as temáticas relacionadas à sexualidade. Nota-se que há uma disparidade entre os colégios. Os professores do colégio (A), em sua maioria, não sentem dificuldades quanto ao tema. Já, os professores do colégio (B) assumem não ser essa uma tarefa fácil. Quanto a isso, Silva (2009) considera que:

Os cursos de formação de professores, na sua quase totalidade e a tradição familiar carecem de discussão sobre este tema. Desta forma, modelos de disciplinamento, censura e conservadorismo reproduzem-se, pela falta de uma discussão crítica, pautada em bases fidedignas e pela omissão destas instâncias. Assim sendo, faz-se necessária a abordagem da Educação Sexual nas escolas, pois nela pode-se compreender que os fenômenos socioculturais atingem a sociedade e, mesmo existindo casos específicos e individuais, as discussões sobre sexualidade devem extrapolar o âmbito pessoal (p. 15).

A formação dos professores, quer seja acadêmica ou continuada, carece de uma abordagem em Educação Sexual. Neste sentido, Figueiró (2006) aponta a necessidade de formação para os educadores, despertando o interesse e a paixão pela Educação Sexual, considerando as questões referentes à formação continuada e ao exercício da docência, à qualidade do ensino, ao aprendizado do aluno, entre outros. Nesse sentido, interrogamos os professores e adolescentes sobre a relevância da abordagem em sexualidade no ambiente escolar.

Quanto à justificativa dos adolescentes para sua afirmação em ser necessário a abordagem da sexualidade no ambiente escolar, obtivemos as seguintes respostas:

“assim, os alunos tomarão cuidado com o sexo”.

“Para ter conhecimento”.

“Para não engravidar cedo”.

“Para se proteger”.

“Porque está presente no dia a dia.”

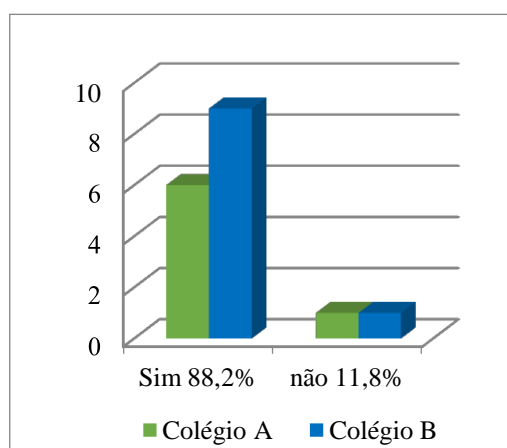


GRÁFICO 12: A importância da Educação Sexual na escola (Adolescentes)

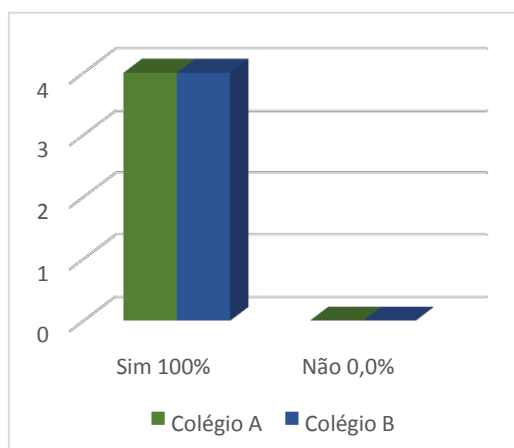


GRÁFICO 13: A importância da Educação Sexual na escola (Professores)

No relato dos adolescentes, percebemos uma alusão à Educação Sexual como medida de proteção, trazendo arraigada a ideia de que o trabalho com os métodos contraceptivos, a prevenção às DSTs e o funcionamento do corpo são os conhecimentos suficientes para uma Educação Sexual. Esses conteúdos são pertinentes, mas não são suficientes conforme já discurremos.

Os professores justificam que é importante a Educação Sexual na escola porque:

“O conhecimento, só tem a contribuir”.

“Falta informação correta e a escola é o melhor lugar para isso”.

Lembram em alguns registros que, muitos alunos só têm explicação da teoria na escola:

“Com o apoio de profissionais capacitados seria de extrema relevância”.

“É importante esclarecer dúvidas, melhora o comportamento e a disciplina”.

“Um bom trabalho de Educação Sexual minimiza a agressividade”.

“Há dúvidas e barreiras até se sentirem seguros para conversar”.

“Os adolescentes buscam sanar suas dúvidas em lugares não confiáveis”.

No relato dos professores, percebemos a preocupação em oferecer informações consistentes; sugerem a participação de agentes externos, ou seja; as parcerias estabelecidas com profissionais de outras áreas, geralmente da saúde, que façam a instrução dos adolescentes. Para Miranda (2001)

Talvez não seja mesmo possível ficar tão “à vontade” quando o aluno adolescente pergunta, fala ou mesmo ironiza sobre sexo. Mas é importante não se colocar na condição de impotência, e sim buscar as melhores condições para que o assunto possa ser discutido (p. 197).

As parcerias são importantes para o processo educativo e formativo dos adolescentes, no entanto, a Educação Sexual ocorre em todos os espaços e em todo o tempo. Quando não falamos em sexualidade e nas temáticas a ela relacionadas, quando tolhemos a verbalização dos adolescentes sobre suas dúvidas e anseios, estamos emitindo uma mensagem nas entrelinhas, de que há algo desconfortante nesse assunto. O colégio é um espaço de construção de saberes; por isso, a importância de promover a educação em todos os aspectos, inclusive no que tange à sexualidade. Assim, buscamos saber com os adolescentes, a quem eles se reportam quanto as suas dúvidas, anseios, curiosidades sobre sexualidade.

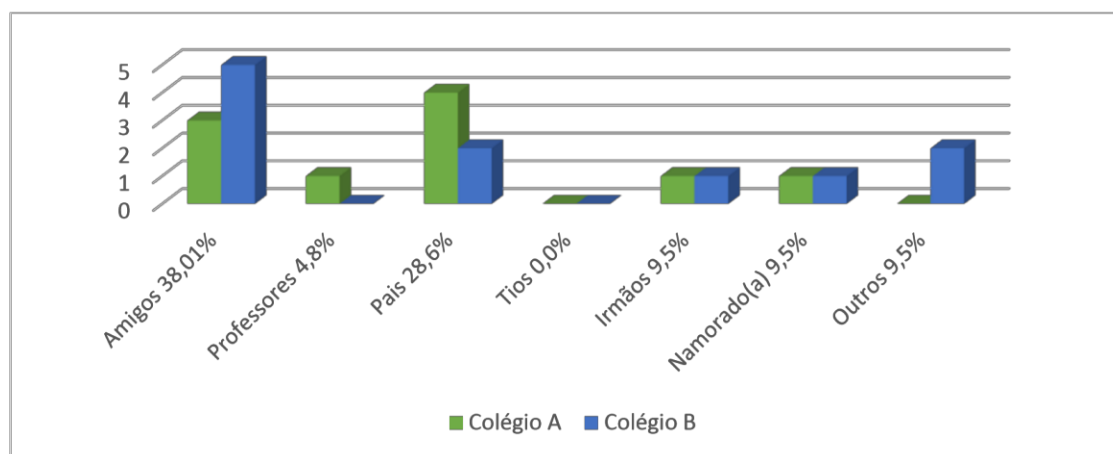


GRÁFICO 14: Referências para conversar sobre Sexualidade (Adolescentes)

Percebemos que os adolescentes buscam a verbalização de suas dúvidas e saberes sobre sexualidade, no contato com amigos 38,01%, com os pais 28,6% entre outros. Os professores aparecem em penúltimo lugar somando 4,8%. Nos espaços pesquisados, a figura do professor não aparece entre as principais opções de contato no que se refere à sexualidade. Quanto a isso, Silva (2015) acrescenta que “contudo, as dúvidas e curiosidades sobre sexualidade podem ser comentadas entre os próprios amigos de forma informal e/ou confirmada em seu “silenciamento” de não falar sobre o assunto em casa e reforçado isso na escola” (p. 53).

Nesse sentido, é importante lembrar que professores, estudantes e demais componentes do colégio, ao adentrarem esse espaço, não podem deixar a sexualidade para fora dos portões; a sexualidade faz parte da nossa condição humana. Tanto os estudantes como os professores passam boa parte do dia no colégio, desta forma instigou-nos a curi-

osidade sobre quem seriam, na concepção dos participantes, as pessoas mais indicadas para esclarecer os adolescentes quanto a sexualidade.

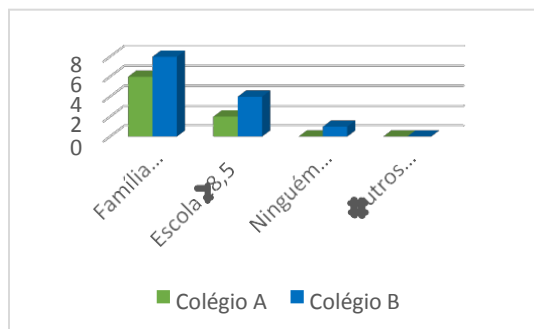


GRÁFICO 15: Quem é mais indicado para auxiliar os adolescentes nas dúvidas sobre sexualidade (Adolescentes)

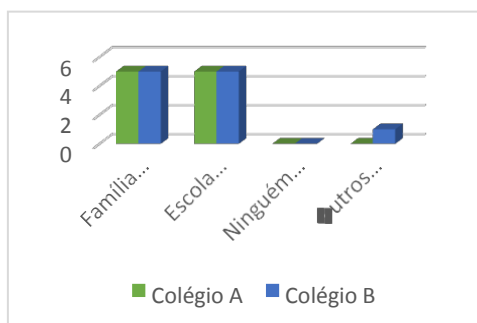


GRÁFICO 16: Quem é responsável por educar os adolescentes quanto á sexualidade (Professores)

A sistematização das respostas da questão acima, nos posiciona quanto ao anseio dos adolescentes em ter o suporte familiar para as questões da sexualidade. Conforme Silva (2009)

Os pais desempenham o papel de educadores no domínio da sexualidade e, muitas vezes, de forma inconsciente, assumem medidas e atitudes nas questões, direta ou indiretamente, ligadas à vida sexual, sem uma preocupação com a conduta tomada, educando mais pelo que fazem do que pelo que dizem (p.16).

Em casa ou no colégio, a Educação Sexual dos adolescentes ocorre muito mais pelo exemplo, pela forma como as relações cotidianas são vivenciadas pelos pares, do que pelo discurso. O colégio aparece como o segundo espaço, que na visão dos adolescentes, seria responsável por auxiliá-los em seus anseios.

Hoje, buscamos a aproximação entre a educação e o prazer de viver, ou seja a preparação do indivíduo para exercício responsável quanto à sexualidade. Nossa intenção, aqui, é nos instalarmos, nessa linha tênue, entre a família e o colégio, no sentido de fortalecer o suporte para os adolescentes que necessitam de atenção, por parte dos adultos que o cercam, no que se refere à sexualidade. Para tanto, concordamos com Vagliati (2014) quando considera que

Nesse sentido, o professor comprometido em educar para a sexualidade, precisa, mais que dominar e ensinar sobre questões biológicas do sexo. Precisa principalmente, saber conduzir debates que discutam a realidade sexual de seus alunos, como suas dúvidas, anseios etc. Para educar, é imperativo se livrar das amarras culturais constituintes da opressão de um sexo sobre o outro e reprodução de valores morais acerca da sexualidade (p. 136).

A abordagem da sexualidade em uma perspectiva emancipatória provoca essa necessidade de rever conceitos, valores, desconstruir e reconstruir a identidade profissional. Exercer a função de Educador Sexual requer essa capacidade de se reinventar diariamente. Concordamos com Figueiró (2001) quando defende que: “evidentemente, a Educação Sexual não deve ser vista como uma ação que ocorre a parte da educação global do indivíduo, mas, pelo contrário, deve ser entendida como parte da mesma (p. 123).”

Lembramos ainda as palavras de Gagliotto (2014) quando afirma que

O entendimento da sexualidade é pressuposto teórico para a Educação Sexual, de maneira que educar para a sexualidade implica ter conhecimento da *história* do homem e de seus aspectos filosóficos e antropológicos, o que remete à compreensão das suas relações materiais concretas constituídas de todos os aspectos que lhe hominizam (afetividade, cognição, emoção, prazer, razão, solidariedade, amor, etc.) (p. 162).

A pesquisa nos revela que a Educação Sexual nos espaços educativos é uma intervenção necessária, uma vez que contribui para a constituição da personalidade dos indivíduos e oportuniza questionamentos, reflexões e discussões que resgatem a sexualidade como uma marca humana. Tal educação possibilita o desenvolvimento de professores e alunos de maneira a viverem a sexualidade de forma mais responsável, prazerosa e autônoma, auxiliando no trato das manifestações da agressividade no colégio

Quando desrespeitamos o próprio corpo através da autoexposição, da má alimentação, ou descuidando-se em jornadas exaustivas de trabalho, ou ainda agredindo esse corpo na busca desenfreada por uma perfeição utópica de magreza de estilo e moda que desafiam diariamente as pessoas em todas as faixas etárias, não nos damos conta da violência instaurada contra nós mesmos todos os dias. O nosso corpo é o *locus* do pensamento, da ação, do cuidado com o outro e conosco. Como temos ensinado as crianças e adolescentes a cuidarem de seus corpos e de suas mentes? Do que temos alimentado as emoções de nossos alunos no ambiente escolar? Quando falamos de violência estamos falando de uma dualidade que é a relação e a separação entre eu e o Outro. Não basta cobrar de nossos alunos uma postura não violenta, é necessário que o exercício da docência esteja voltado para uma prática libertadora, prazerosa e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Sempre tive algo de louca,
se não me engano...
Por isso, hoje transito entre a sala de
aula
e o cotidiano.
Ensino um sujeito,
Um grupo, a multidão.
Uso o método perfeito:
coloco a loucura em ação!"
Laura Monte Serrat Barbosa*

No contexto educacional em que estamos, escrever é um ato de resistência, refletir e posicionar-se teoricamente sobre um problema é um processo lento e árduo, o que não condiz com a rapidez e praticidade típicas da atualidade quanto aos processos de escrita e produção de conhecimento. Ao nos aventurarmos na pesquisa, o desejo de existir por meio da escrita, de buscar respostas para questões que circunscreveram a nossa própria prática pedagógica e de tantos outros professores, nos motivam a persistir na caminhada.

Verificamos as relações existentes entre a sexualidade e a agressividade na adolescência, considerando os estudantes matriculados nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e seus professores, dos dois colégios pesquisados. Isso ocorre sob o olhar da psicanálise que trata da sexualidade e da agressividade como características ontológicas do ser humano. Identificamos, por meio da coleta de dados, que as manifestações de comportamentos agressivos são frequentes nos espaços investigados e que tanto adolescentes quanto professores têm dificuldades em lidar com as situações conflituosas.

Paralelamente, a sexualidade ocupou um lugar de destaque na preocupação dos sujeitos da pesquisa. Enquanto os adolescentes trouxeram, nas respostas, a escola como o último espaço ao qual recorrem quando o assunto é sexualidade; contraditoriamente, apresentaram-na como o segundo espaço responsável pela Educação Sexual, ficando atrás, somente, da família. Corroboramos com Silva (2009) ao enfatizar a necessidade de uma formação continuada para professores acerca da Educação Sexual, pois evidenciou que grande parte dos docentes considera o tema relevante, mas sente-se despreparado para abordá-lo. Silva (2009) nos alerta que é necessário contemplar a Educação Sexual como

[...] toda ação que envolve uma aprendizagem sobre sexualidade humana, que esteja inserida em um conjunto de representações, valores, vivências e regras, pertencentes a todo gênero humano. Para isto, faz-se necessário que os educadores, possam desenvolver diretrizes e princípios filosóficos, éticos e políticos emancipatórios, a partir da consideração da ação de resistência e afirmação de novas culturas e valores presentes na sociedade brasileira atual, com o reconhecimento de que há

uma marcha de cidadãos e cidadãs em busca de seus direitos e identidades, dando condições para compreender e viver positivamente a sexualidade (p. 88-89).

Nesse sentido, a presente pesquisa vem confirmar a importância da formação continuada em Educação Sexual, à luz de uma perspectiva emancipatória. Constitui-se como um instrumento para o exercício da docência no sentido de compreender a relação entre a agressividade e a sexualidade possibilitando a formação de adolescentes críticos, autônomos e atuantes nos espaços em que permeiam. Para Gagliotto (et. al. 2014).

É importante lembrar que a escola é responsável por acolher a criança e o adolescente por boa parte das horas de que esses disponibilizam em sua rotina diária. Nessa direção, é preciso reconhecer que professores, alunos e funcionários não deixam sua sexualidade do lado de fora da escola para adentrar neste espaço. Os indivíduos expressam suas intenções e sensações, sua afetividade, sua criatividade, seus desejos, insatisfações e tudo aquilo que compõe a sua vida com naturalidade, pois a sexualidade faz parte da nossa condição humana e, portanto, não podemos escolher quando, como e onde manifestá-la (p. 10).

Os professores, por sua vez, relataram a importância da abordagem da sexualidade no cotidiano escolar. Consideraram imprescindível a formação continuada específica na área, uma vez que, não se sentem preparados para atuarem como Educadores Sexuais.

Educação Sexual é tudo o que é ensinado às crianças e aos adolescentes, por palavras ou por exemplos, seja de forma intencional ou não, por meio da transmissão e da recepção dos valores éticos, morais e religiosos presentes na cultura em que vivemos, bem como tudo o que não é falado sobre o assunto.

Em sua pesquisa de Mestrado, Vagliati (2014), afirma que as professoras entrevistadas reconhecem a importância da docência no enfrentamento, na identificação e na prevenção da violência sexual, em contrapartida, afirmando que a formação inicial não lhes proporcionou o conhecimento suficiente para identificar tais situações de vulnerabilidade. Nesse sentido, a autora (2014) também enfatiza a importância de uma formação continuada para professores/as no que se refere à Educação Sexual.

A atual pesquisa reitera tais apontamentos e traz à tona a preocupação com a agressividade e sua relação com a sexualidade, bem como, da forma como a sexualidade é trabalhada no contexto escolar. A Educação Sexual que permeia esse espaço pode ser um instrumento para conhecer os aspectos relacionados à adolescência, sexualidade e às relações que se estabelecem entre essas duas categorias no ambiente escolar.

Quanto a agressividade, percebemos que a escola ainda a concebe com uma similaridade à violência e tende a combater suas manifestações. O fato de a escola tratar da agressividade como um sinônimo de violência também se apresenta como uma contradição, uma vez que, a agressividade, que é uma característica intrínseca para a constituição

do psiquismo é ambigualmente tratada dentro do contexto escolar como algo doentio, algo que deva ser combatido.

Partilhamos da concepção de adolescência como um momento de transição entre a vida infantil e a vida adulta. Embora este seja um momento que traz diversos conflitos para o sujeito, também se apresenta como período de descoberta, de construção e de identificação das potencialidades sociais, culturais, psicológicas desse sujeito para se relacionar com o mundo. Nesse processo dialético em que o sujeito interage com o ambiente e é influenciado por ele, o adolescente configura sua identidade no mundo.

Para tanto, o primeiro capítulo desta dissertação trouxe a contextualização histórica da adolescência esclarecendo que a forma como concebemos este conceito hoje foi construída historicamente. Ariés (2006) aponta para o destaque que esse período do desenvolvimento humano recebeu durante a Segunda Guerra Mundial devido a uma identificação dos adolescentes nos campos de batalha como grupo, com particularidades que os diferenciavam dos veteranos.

O autor considera a representatividade que a adolescência assumiu perante o século XX, nos lembra que “assim, passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela mais cedo e nela permanecer por muito tempo” (ARIÈS 2006 p. 14).

A educação escolar contribuiu para que esse ideal de adolescência fosse disseminado socialmente. A escola passou a ser a instituição responsável pelo pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania. Deixando suas marcas nas diferentes áreas que constituem a formação humana nos âmbitos: social, econômico, cultural e também na dinâmica da sexualidade para os indivíduos.

Tratamos também, da violência que em Psicanálise pode ser entendida como uma má administração da agressividade. Quando a Psicanálise nos apresenta a agressividade como uma pulsão, entendemos como uma energia, em uma alusão à energia elétrica, por exemplo, a violência seria o curto circuito. Entenda-se a energia elétrica como algo necessário, força motriz para garantir a iluminação, o funcionamento de aparelhos eletrônicos que auxiliam e, até mesmo, garantem a subsistência humana, no entanto se na via normal de sua condução há uma interferência, o fio desencapado; este pode causar desde um choque, uma descarga elétrica, um incêndio ou, até mesmo, um apagão, deixando uma cidade inteira sem energia.

Da mesma forma, a agressividade é uma força motriz que garante a sobrevivência humana e a capacidade de se relacionar, se defender. No entanto, se essa força interna

desembocar de forma desordenada, desorientada no sentido de agredir o outro, o ambiente ou a si mesmo, instala-se a violência.

Podemos definir o vínculo entre agressividade e sexualidade, à medida que compreendemos agressividade como a força ou a pulsão que nos direciona para a vida, enquanto que a sexualidade é o prazer de estar vivo. É necessário destacar que o prazer de estar vivo é constituído das mais diferentes experiências que estabelecemos desde a concepção, experiências boas, agradáveis ou angustiantes, traumáticas que vão tecendo nossa história, bem como a forma como reagimos aos acontecimentos do dia a dia.

A abordagem histórica da sexualidade é marcada pelos estudos de Sigmund Freud, desta forma, exploramos, ainda no primeiro capítulo, a contribuição da Psicanálise. Esta teoria inaugura as discussões sobre a importância do inconsciente e sua interferência em toda a constituição psíquica do indivíduo. A sexualidade é um conceito fundante em psicanálise e permeia a vivência do indivíduo desde a concepção até o último instante de vida.

Embora, ao longo da vida, nos deparemos com inúmeras transformações que possibilitam o aprimoramento de nossas capacidades biológicas, cognitivas e sociais, a base é consolidada nas experiências da infância e adolescência.

Adolescer é um acontecimento marcado pela turbulência, significado através do luto pela perda da infância. Essa turbulência consiste em reações normais e necessárias para a formação da personalidade. Knobel (2008) nomeia a manifestação desse período de crise como “Síndrome Normal da Adolescência”.

Ao considerarmos, neste trabalho, as contribuições de Aberastury e Knobel (2008) entendemos que a adolescência é um período de expansão e crescimento, que intermedia a passagem da infância para a fase adulta. Esse período é caracterizado por mudanças biológicas, psicológicas e sociológicas, que conferem ao adolescente, características próprias, permitindo-lhe a construção de sua identidade.

Nesse sentido, primamos pela garantia do direito de adolescer no espaço escolar e em qualquer outro espaço ao qual o sujeito adolescente esteja vinculado. Defendemos a Educação Sexual Emancipatória que pode contribuir efetivamente para o exercício de práticas pedagógicas comprometidas com a convivência democrática no contexto escolar.

A urgência de pesquisas e discussões que tratem da Educação Sexual, da Sexualidade e da Adolescência ainda configuram como necessidade no campo científico em pleno século XXI. O conhecimento é inesgotável e, em tempos em que a Educação Sexual se torna um ato de resistência, nos posicionamos como pesquisadores e como professores, mas antes de tudo, nossa posição inicial é a de cidadão que anseia por um espaço

escolar que respeite a sexualidade, a adolescência e que valorize a formação humana de fato humanizadora e não mecanizada como vemos hoje.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. O Adolescente e a Liberdade. In: ABERASTURY, Arminda & KNOBEL, Mauricio (Org.). **Adolescência Normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artmed, 1981.

ABERASTURY, Arminda & KNOBEL, Mauricio. **Adolescência Normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artmed, 1981.

ANSER, M. A. C. I., Joly, M. C. R. A., & Vendramini, C. M. M. (2003). Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5(2), 67-81.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia na Educação: algumas considerações**. Cadernos USP: São Paulo, 2000. p. 97-112.

AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

ARAÚJO, Irani Batista de. **A violência entre jovens num colégio de Foz do Iguaçu**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná) Foz do Iguaçu 2015. Disponível em: http://tede.unioeste.br/tede/tde_busca/processaPesquisa.php?PHPSESSID=0bb7b730c68629112771bdf6da19e49c&listaDetalhes%5B%5D=1485&processar=Processar Acesso em 07 março de 2016.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª Edição. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSIS, Simone Gonçalves & MARRIEL, Nelson de Souza Motta. **Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola**. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ., orgs. *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 41-63. ISBN 978-85-7541-330-2. Available from SciELO Books.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETTELHEIM, Bruno; GOMES, João Luiz; DE NORONHA, Mário. **Viena de Freud e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1991.

BISKER, Jayme; RAMOS, Maria Beatriz Breves. **No risco da violência: reflexões psicológicas sobre a agressividade**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

BOARINI, M. L. (Org.) (2003). *Higiene e Raça como Projetos: Higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: Eduem.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília- DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 25 de junho de 2015.

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 25 de junho de 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>. Acesso em: 25 de junho de 2015.

BRASIL. Indicadores sociais. Crianças e adolescentes. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 18 de novembro de 2015a.

BRASIL. Saúde de adolescentes e jovens. Caderneta. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/saude/>. Acesso em: 10 de novembro de 2015b.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência.** São Paulo: Pubifolha, 2000.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A Invenção da Adolescência no Discurso Psicopedagógico.** São Paulo. Editora UNESP, 2008.

CHAUÍ, Marilena S. **Uma ideologia perversa.** Folha de São Paulo, SP. 14 mar. 1999.

_____. **Convite à Filosofia.** 12 ed. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise,** v. 3, 2003.

COTTET, Serge. Puberdade catástrofe. **Estudos Clínicos. Transcrição,** v. 4, p. 101, 1988.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio. 2.ed. Londrina: UEL, 2001.

_____. **Formação de Educadores Sexuais:** adiar não é mais possível. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel. (Coleção Dimensões da Sexualidade), 2006.

_____. (Org.) Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

_____. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.) **Educação Sexual:** múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p.141-171.

_____. **Formação de Educadores Sexuais:** adiar não é mais possível. **Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.**

FREUD, Sigmund. Conferência XXXII. **Ansiedade e vida instintual.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 22, 1933.

FREUD, Sigmund. **Conferências introdutórias sobre psicanálise.** Imago, 1976.

_____. A dissolução do complexo de Édipo (1924). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, vol XIX, 1996.

FREUD, Sigmund. (1927-1931). **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Imago, 1996b.

_____. **Romances Familiares** (1906). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1997a.

_____. **As transformações da Puberdade** (1905). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1997b.

_____. **Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade**. Tradução: Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago Ed, 2002.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância**: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

_____. A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. 2009. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GAGLIOTTO, Giseli; BERTÉ, Rosane; VALE, Geisa. Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.144-160, jan./jun. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Ed. 8 – Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67-80.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola**: mito e realidade. 2ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado de letras, 2002.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. **Adolescência, Psicanálise e Educação**: o mestre “possível” de adolescentes. São Paulo- Avercamp, 2003.

HACK, Rafael Fernando. Foucault, o sujeito e a sexualidade: a produção do sujeito na História da sexualidade de Michel Foucault. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Toledo, 2007. Disponível em http://tede.unioeste.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=165. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

KNOBEL, Maurício. **A síndrome da adolescência normal** in. Adolescência normal: um enfoque psicanalítico, ABERASTURY, Arminda. KNOBEL, Maurício (org.) Editora Artmed. Porto Alegre 2008. P 24-62.

KRUG, Etienne G. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LANDO, Renata Lucas. Metodologia da Problematização como Encaminhamento da Temática Sexualidade na Escola: implicações para formação inicial de professores. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000160708>. Acesso em 07 de março de 2016.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise**. Sob a direção de Daniel Lagache; tradução Pedro Tamen. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE, Mônica Fujimura. De que serve a Psicanálise à Educação Escolar? Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina /UEL. Londrina, 2011. Disponível em http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_LEITE_Monica_Fujimura.pdf. Acesso em 07 de março de 2016.

LEVISKY, David Léo. Adolescência : reflexões psicanalíticas. 2. ed. rev. e atual. — São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998.

LINS, Ivan. Daquilo que Eu Sei. 1981. (Letra de música).

LOPES NETO, Aramis A. Bullying – comportamento agressivo entre os estudantes. *Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 5 (supl.), 2005. Disponível em: Acesso em 08 dezembro de 2012. NUNES, César Aparecido; SILVA, Edna. **Sexualidade(s) Adolescente(s)**. Florianópolis, SC: Sophos, 2001.

MAISTRO, Virgínia Iara de Andrade. Projetos de Educação Sexual na Escola: seus limites e suas possibilidades. 2006.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico, 1994.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983._____. Crítica do Programa de Gotha. Rio de Janeiro: Livraria ciência e Paz, 1984.

_____. O Capital: crítica da economia política. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988. (Volume IV).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O manifesto do partido comunista. In: COGGIOLA, Osvaldo. (org.). **Manifesto do partido comunista** – Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Boitempo, 1998.

MELO, Marcia Cristina Henares de. **Construção social do conceito de adolescência e suas implicações no contexto escolar**. Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. 2013 (Dissertação de Mestrado)

MEZAN, R. Pesquisa teórica em Psicanálise. In: FIGUEIREDO, L.C. (Coord.) Psicanálise e Universidade. São Paulo: Núcleo de Pesquisas em Psicanálise do Programa de Estudos Pós – Graduados em Psicologia Clínica Da PUC – SP. (Atas do 2 Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise. nov.1992. p. 51-73).

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Estrutura e sujeito, determinismo e protagonismo histórico**: uma reflexão sobre a práxis da saúde coletiva. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 6, n. 1, p. 7-19, 2001.

MIRANDA, Margarete Parreira. Adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta. **Belo Horizonte: Formato Editorial**, 2001.

MOLINA, Luana Pagano Peres. Vozes de uma História: as narrativas a partir dos conhecimento prévios de alunos sobre gênero e sexualidade (Cambé/ PR). Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2012. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000177927> . Acesso em 7 de março de 2016.

NASIO, Juan-David. **Édipo**: o complexo do qual nenhuma criança escapa; tradução, André Telles. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

NESELLO, Francine. Violência escolar contra professores da rede estadual de ensino de Londrina: caracterização e fatores associados. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina /UEL. Londrina, 2014. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000191470>. Acesso em 07 de março de 2016.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade, 2000.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Problemas de la salud de la adolescencia**. Informe de un comité de expertos de la O.M.S (Informe técnico n° 308). Genebra, 1965.

ONUBR Organização das nações unidas no Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/> Acesso em: 20 de setembro de 2016.

OUTEIRAL, José. **Adolescer**. 3 ed. revisada, atualizada e ampliada. Rio de Janeiro. Livraria e Editora RevinterLtda, 2008.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento físico e cognitivo na adolescência. In: Papalia DE, Olds SW. **Desenvolvimento Humano**. 7ed. Porto Alegre: Artmed, p. 310-312, 2000.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência Escolar: Violência Escolar: Violência Escolar: Políticas Públicas e Práticas Educativas no Município de Foz do Iguaçu**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

ONUBR. Organização das nações unidas no Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/> Acesso em: 20 de setembro de 2016.

QUIRINO, Josiane da Silva. **Sexualidade na Escola: encaminhamentos metodológicos na perspectiva dos professores de ciências**. Universidade Estadual de Londrina – UEL 2013. (Dissertação de Mestrado).

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva. 1995.

REICH, Wilhelm. **Materialismo Dialético e Psicanálise**. 1932. Disponível em: <file:///C:/Users/xlpim/OneDrive/MESTRADO/mestrado/LIVROS/Materialismo%20Dialetico%20e%20Psicanalalise.pdf> Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

RIBEIRO, Marcos. **Educação sexual: além da informação**. São Paulo: EPU, p. 62, 1990.

RODRIGUES, Chistiani Martins. Os sentidos de sexualidade e a reforma educacional brasileira: a doença, os medos e interditos. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2006. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000119383> . Acesso em 07 de março de 2016.

ROSSET, Solange Maria. **Pais e filhos: uma relação delicada**. Curitiba: Editora Sol, 2003.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise**. Elisabeth Roudinesco, Michel Plon; tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. — Rio de Janeiro: Zahar, 1998. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/JoseGeraldoMoreira/roudinesco-eplonmdicionariodepsicanalise> Acesso em: 05/06/2016.

ROUDINESCO, Elizabeth e KALPNIST, Elizabeth. **Documentário A invenção da Psicanálise**. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JrIZn3od6So>, Acesso em: 03 de fevereiro de 2016.

SANFELICE, J. Breves reflexões sobre “juventude”, educação e globalização. In: MACHADO, Otávio Luiz (orgs.). **Juventudes, democracia, direitos humanos e cidadania**. Frutal, MG: Prospectiva, 2008.

SANTOS, Benedito R. dos. **A emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias**. Dissertação (mestrado). Programa de Ciências Sociais/ antropologia, PUC/SP 1996.

<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/cras> (nr - 3).

SAYÃO, Rosely. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

SILVA, Ricardo Desidério da. **Educação em ciência e sexualidade: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre sexualidade no aluno**. Maringá, 2009. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Ricardo Desidério. **Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia**. 2015, 144 f. 2015. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP.

TOMASI, R.R.L. WERLANG, B.S.G. FLACH, K. Compreensão teórica da agressividade na infância. In: MACEDO, M.M.K. WERLANG, B.S.G. (orgs.) **Psicanálise e universidades: potencialidades teóricas no cenário da pesquisa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. – 14.reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância Informação. Disponível em: <http://www.unicef.org.br/>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

VAGLIATTI, Ana Carla. **Gritos do Silêncio: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar**. Francisco Beltrão-PR, 2014. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima & SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. **Um diálogo entre Einstein e Freud: por que a guerra?**. Apresentação de VENTURA, Deisy de Freitas Lima & SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. Santa Maria: FADISMA, 2005.

VILHENA, Junia de; MAIA, Maria Vitória. **Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea**. Rev. Mal-Estar Subj., Fortaleza, v. 2, n. 2, set. 2002. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482002000200003&lng=pt&nrm=iso acessos em 27 dez. 2015.

ZIMERMAN, David E. **Manual da Técnica Psicanalítica: uma re – visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Os quatro vínculos: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas**. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

Apêndice 01: Carta de Apresentação



Carta de Apresentação

Vimos por meio desta, apresentar a vossa instituição de ensino, a acadêmica **Gisele Arendt Pimentel**, portadora da cédula de identidade RG: 7.703.702-0, devidamente matriculada no **Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação – Nível de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste de Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR, turma 2015.**

Solicitamos o consentimento para a realização da pesquisa de campo – através de entrevistas junto aos professores e alunos – indispensável ao desenvolvimento da pesquisa intitulada: **SEXUALIDADE E AGRESSIVIDADE DO ADOLESCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS**, sob a orientação da professora: **Dra. Giseli Monteiro Gagliotto.**

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Orientadora

Mestranda

Apêndice 02: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Instituição.



Termo de consentimento livre e esclarecido
(Instituição – Colégio Estadual da Rede Pública de Ensino)

Sr./Sra. _____ Car-
go: _____

Da (o) Instituição _____

Convidamos seu Colégio Estadual da Rede Pública de Ensino a participar da pesquisa “SEXUALIDADE E AGRESSIVIDADE DO ADOLESCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS” que será desenvolvida pela acadêmica Gisele Arendt Pimentel, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão-PR.

Esta pesquisa objetiva levantar dados junto aos professores e alunos quanto as relações existentes entre a sexualidade e a manifestação de comportamentos agressivos dos adolescentes no espaço escolar. Bem como, fortalecer o diálogo entre Educação e Psicanálise em torno das temáticas sexualidade e agressividade dos adolescentes do ensino fundamental da rede pública e estadual do município de Francisco Beltrão/PR.

Você estará autorizando a pesquisadora a realizar procedimentos para coleta de dados na forma de: (1) Realização de entrevistas individuais com os professores e alunos selecionados, agendados com a sua concordância; (2) *devolução dos resultados*.

Solicitamos a cada participante a permissão para registrar com anotações e gravação as reflexões e o debate com vistas a garantir a fidedignidade de todos os relatos. Será garantida a CONFIDENCIALIDADE dos relatos bem como o ANONIMATO de todos que participarem da pesquisa. Também informamos que A PARTICIPAÇÃO DE TODOS É VOLUNTÁRIA, sem prejuízo de sua inserção funcional ou do apoio institucional recebido.

A realização desta pesquisa certamente trará benefícios visíveis ao Corpo Docente desta instituição, devido ao seu alto poder de instrumentalização para lidar com as manifestações da agressividade a luz da teoria psicanalítica.

Em caso de qualquer dúvida, entrar em contato com a responsável pela pesquisa Gisele Arendt Pimentel, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão-PR, no endereço: Rua Maringá, 1200 – Vila Nova, Francisco Beltrão, CEP: 85.605-010. Telefone: (46) 3520-4853.

Gisele Arendt Pimentel
Eu declaro ter ciência dos propósitos da pesquisa e concordo em espontaneamente participar desse estudo.

Assinatura: _____
Local _____ Data: ____/____/____

Apêndice 03: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professores.



Termo de consentimento livre e esclarecido (Professores)

Sr./Sra. _____,
Profissional da instituição _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “SEXUALIDADE E AGRESSIVIDADE DO ADOLESCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS” que será desenvolvida pela acadêmica Gisele Arendt Pimentel, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão-PR.

Esta pesquisa objetiva levantar dados junto aos professores e alunos quanto as relações existentes entre a sexualidade e a manifestação de comportamentos agressivos dos adolescentes no espaço escolar. Bem como, fortalecer o diálogo entre Educação e Psicanálise em torno das temáticas sexualidade e agressividade dos adolescentes do ensino fundamental da rede pública e estadual do município de Francisco Beltrão/PR.

Você poderá participar desta pesquisa através de *entrevistas agendadas* com a sua concordância, sobre o tema estudado. Pedimos sua permissão para registrar com anotações e gravação a entrevista com vistas a garantir a fidedignidade de seu relato. Será garantida a CONFIDENCIALIDADE dos relatos bem como o ANONIMATO de todos que participarem da pesquisa.

A SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA, o que significa que você terá plena autonomia para decidir se quer ou não participar da entrevista individual, bem como desistir de fazê-la a qualquer momento. Sua decisão será respeitada e não irá afetar o apoio institucional que você já recebe.

Em caso de qualquer DESCONFORTO em relação às perguntas formuladas, você terá todo o direito de não responder.

Qualquer dúvida, entrar em contato com a responsável pela pesquisa Gisele Arendt Pimentel, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão-PR, no endereço: Rua Maringá, 1200 – Vila Nova, Francisco Beltrão, CEP: 85.605-010. Telefone: (46) 3520-4853.

Gisele Arendt Pimentel

Eu declaro ter ciência dos propósitos da pesquisa e concordo em espontaneamente participar desse estudo.

Assinatura: _____

Lo-

cal _____ Data: ____/____/____

Apêndice 04: Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido – Adolescentes.



Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido

(Adolescentes com 12 anos completos, maiores de 12 anos e menores de 18 anos) **Informação geral:** O assentimento não substitui a necessidade de consentimento dos pais ou responsáveis. O assentimento assinado pelo adolescente demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Nome: _____,

Aluno (a) da instituição _____, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “SEXUALIDADE E AGRESSIVIDADE DO ADOLESCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS” que será desenvolvida pela acadêmica Gisele Arendt Pimentel, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão-PR.

Esta pesquisa objetiva levantar dados junto aos professores e alunos quanto as relações existentes entre a sexualidade e a manifestação de comportamentos agressivos dos adolescentes no espaço escolar. Bem como, fortalecer o diálogo entre Educação e Psicanálise em torno das temáticas sexualidade e agressividade dos adolescentes do Ensino Fundamental da rede pública e estadual do município de Francisco Beltrão - PR.

Você poderá participar desta pesquisa através de *entrevistas agendadas* com a sua concordância, sobre o tema estudado. Pedimos sua permissão para registrar com anotações e gravação a entrevista com vistas a garantir a fidedignidade de seu relato. Será garantida a CONFIDENCIALIDADE dos relatos bem como o ANONIMATO de todos que participarem da pesquisa.

A SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA, o que significa que você terá plena autonomia para decidir se quer ou não participar da entrevista individual, bem como desistir de fazê-la a qualquer momento. Sua decisão será respeitada e não irá afetar o apoio institucional que você já recebe.

Em caso de qualquer DESCONFORTO em relação às perguntas formuladas, você terá todo o direito de não responder.

Qualquer dúvida, entrar em contato com a responsável pela pesquisa Gisele Arendt Pimentel, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão-PR, no endereço: Rua Maringá, 1200 – Vila Nova, Francisco Beltrão, CEP: 85.605-010. Telefone: (46) 3520-4853.

Gisele Arendt Pimentel

Eu declaro ter ciência dos propósitos da pesquisa e concordo em espontaneamente participar desse estudo.

Assinatura: _____
Local _____ Data: ____/____/____

Apêndice 05: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e/ou Responsáveis.



Termo de consentimento livre e esclarecido (Pais e/ou Responsáveis)

Eu, Sr./Sra. _____,
Responsável pelo aluno(a) _____ da institui-
ção _____ autorizo a participação do(a) me-
nor sob minha responsabilidade a participar da pesquisa “SEXUALIDADE E AGRESSIVIDA-
DE DO ADOLESCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES
PSICANALÍTICAS” que será desenvolvida pela acadêmica Gisele Arendt Pimentel, aluna do
Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE),
campus de Francisco Beltrão-PR.

Esta pesquisa objetiva levantar dados junto aos professores e alunos quanto as relações existentes entre a sexualidade e a manifestação de comportamentos agressivos dos adolescentes no espaço escolar. Bem como, fortalecer o diálogo entre Educação e Psicanálise em torno das temáticas sexualidade e agressividade dos adolescentes do Ensino Fundamental da rede pública e estadual do município de Francisco Beltrão - PR.

A participação desta pesquisa será através de *entrevistas agendadas* com a sua concor-
dância, sobre o tema estudado. Pedimos sua permissão para registrar com anotações e gravação a
entrevista com vistas a garantir a fidedignidade dos relatos. Será garantida a CONFIDENCIALI-
DADE dos relatos bem como o ANONIMATO de todos que participarem da pesquisa.

A PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA, o que significa que você terá plena autonomia
para decidir se quer ou não autorizar a participação do(a) menor para entrevista individual, bem
como desistir de fazê-la a qualquer momento. Sua decisão será respeitada e não irá afetar o apoio
institucional que você já recebe.

Em caso de qualquer DESCONFORTO em relação às perguntas formuladas, o(a) menor
terá todo o direito de não responder.

Qualquer dúvida, entrar em contato com a responsável pela pesquisa Gisele Arendt Pi-
mentel, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do
Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão-PR, no endereço: Rua Maringá, 1200 – Vila
Nova, Francisco Beltrão, CEP: 85.605-010. Telefone: (46) 3520-4853.

Gisele Arendt Pimentel

Eu declaro ter ciência dos propósitos da pesquisa e concordo em espontaneamente participar
desse estudo.

Assinatura: _____ Local _____
cal _____ Data: ____/____/____

Apêndice 06: Perfil de Identificação- Professores e Adolescentes.



Perfil de identificação (professor)

Colégio:
Como você gostaria de ser chamado(a) na pesquisa:
Idade: _____ Sexo: Fem.() Masc.()
Estado Civil: Casado/a() Divorciado/a() Solteiro/a() União Estável() Viúvo/a()
Filhos: Sim() Não() Quantos: _____
Tempo de docência no ensino fundamental/médio:
Regime de trabalho 20h() 40h()
Formação Complementar: Você estuda atualmente? ()sim ()não
Em caso afirmativo indique a instituição onde estuda:
Que curso você está fazendo?
Qual a sua formação profissional? Magistério () Superior () Curso? _____ Especialização () Qual? _____ Mestrado () Área? _____ Doutorado () Área? _____
Formação profissional na área de adolescência/sexualidade e/ou educação sexual? ()Sim ()Não
Se sim, qual o tipo de formação: Congresso() Universitário() Pós-graduação() Mestrado() Doutorado() Palestra() Curso() Área de atuação do Profissional que ministrou a formação: () saúde () psicologia () educação () religiosa () outra; qual: _____

Perfil de identificação (aluno)

Colégio:
Como você gostaria de ser chamado(a) na pesquisa:
Idade: _____ Sexo: Fem.() Masc.()
Estado Civil: Casado/a() Divorciado/a() Solteiro/a() União Estável() Viúvo/a()
Filhos: Sim() Não() Quantos: _____
Ano em que estuda: Fundamental ()6° ()7° ()8° ()9° Médio ()1° ()2° ()3°
Frequenta algum projeto de educação integral: ()sim ()não
Em caso afirmativo indique a instituição onde estuda:
Você já participou de algum curso sobre sexualidade e/ou educação sexual? ()Sim ()Não
Se sim, qual o tipo de curso: Palestra() Curso() Projeto() Área de atuação do Profissional que ministrou a formação: () saúde () psicologia () educação () religiosa () outra; qual: _____

Apêndice 07: Questionário Professores.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão
Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR



Estado do
Paraná

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

TÍTULO: Sexualidade e Agressividade do Adolescente no Espaço Escolar: contribuições psicanalíticas

MESTRANDA: Gisele Arendt Pimentel

* Como você gostaria de ser chamado (a) na pesquisa:
* Colégio:
* Idade: Sexo:
1- O que você entende por violência? E por agressividade?
Violência:
Agressividade:
2- Você presencia situações de agressividade, entre os adolescentes, na escola?
() Não () Sim
Em que situações você percebe a agressividade, entre os adolescentes, na escola?
3- Qual o encaminhamento da escola frente aos casos de agressividade, entre os adolescentes?
4- Qual é sua reação ou reações frente a situações de agressividade, entre os adolescentes?
() ignora a situação? Por quê?
() dá importância à situação? Por quê?
() encaminha a outro profissional? Qual?
() denuncia ou registra a situação? Onde?

5- Você encontra dificuldade para lidar com a agressividade, entre adolescentes, na escola?
<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim.
Se sua resposta for sim, quais são as dificuldades encontradas:
<input type="checkbox"/> receio em abordar a temática
<input type="checkbox"/> não saber o que fazer
<input type="checkbox"/> medo do agressor
<input type="checkbox"/> não se sentir preparado(a)
<input type="checkbox"/> outras. Quais?
6- Para você, a agressividade, entre os adolescentes, está relacionada à sexualidade?
<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não sei <input type="checkbox"/> sim.
De que forma?
7- Você acredita que, abordar a sexualidade, em suas aulas, pode minimizar a agressividade, entre os adolescentes, na escola?
<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim
Por quê?
8- Você sente dificuldade em trabalhar, as questões da sexualidade, junto aos adolescentes, na escola?
<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim
O que minimizaria a sua dificuldade?
9- Você considera relevante um trabalho de educação sexual, com adolescentes, na escola?
<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim.
Justifique sua resposta:
10- No seu entendimento, quem é responsável por educar os adolescentes quanto à sexualidade?
<input type="checkbox"/> família <input type="checkbox"/> escola <input type="checkbox"/> ninguém <input type="checkbox"/> outros. Quem?
Justifique sua resposta:

Apêndice 08: Questionário Adolescentes.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão
Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR



Estado do
Paraná

QUESTIONÁRIO ADOLESCENTES

TÍTULO: Sexualidade e Agressividade do Adolescente no Espaço Escolar: contribuições psicanalíticas

MESTRANDA: Gisele Arendt Pimentel

* Como você gostaria de ser chamado/(a) na pesquisa:
* Colégio:
* Idade: Sexo:
1- Você presencia situações de agressividade entre os/as adolescentes na sua escola?
() Não () Sim
2- Você pode dar exemplos de uma situação de agressividade, que você tenha presenciado, entre seus/suas colegas adolescentes, na escola?
3- O que a escola faz quando acontecem situações de agressividade, entre os/as adolescentes, no espaço escolar?
4- O que você faz nas situações de agressividade entre os/as adolescentes, na sua escola?
() ignora a situação? Por quê?
() dá importância à situação? Por quê?
() conta a situação para outra pessoa? Quem?
() outra alternativa. Qual?
5- Você considera difícil lidar com a agressividade entre seus/suas colegas-adolescentes na escola?
() não () sim.
Se sua resposta for sim, quais são as dificuldades encontradas:
() medo de falar sobre essa temática

<input type="checkbox"/> não saber o que fazer
<input type="checkbox"/> medo do(a) agressor(a)
<input type="checkbox"/> não ter apoio dos adultos
<input type="checkbox"/> outras. Quais?
6- Sobre a agressividade e você:
a- Você participa de situações agressivas na sua escola? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Quais?
b- Você se considera agressivo? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
c- Você sofre agressão de seus ou suas colegas, no espaço escolar? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Quais?
7- Sobre sexualidade e agressividade na escola:
a- Você acredita que, a agressividade entre os/as adolescentes está relacionada à sexualidade?
<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não sei <input type="checkbox"/> sim.
De que forma?
b- Na sua escola há abertura para falar sobre sexualidade?
<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não sei <input type="checkbox"/> sim.
De que forma?
c- A sexualidade é um tema presente nas aulas de sua escola?
<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim
Em quais disciplinas?
<input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> História
<input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Artes <input type="checkbox"/> Educação Física <input type="checkbox"/> Outras. Quais?
d- Quando seus professores trabalham sobre a sexualidade, quais são os temas mais frequentes?
e- Suas dúvidas são esclarecidas nessas situações?
<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim
Por quê?

8- Você já participou de algum projeto sobre sexualidade?
<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim
Qual?
Em que local?
9- Você considera importante a sexualidade ser trabalhada na escola?
<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim.
Por quê?
10- Com quem você costuma conversar sobre sexualidade?
<input type="checkbox"/> amigos <input type="checkbox"/> professores <input type="checkbox"/> pais <input type="checkbox"/> tios <input type="checkbox"/> irmãos <input type="checkbox"/> namorado(a)
<input type="checkbox"/> outros. Quem?
11- Para você quem é mais indicado para auxiliar os/as adolescentes nas dúvidas sobre sexualidade?
<input type="checkbox"/> família <input type="checkbox"/> escola <input type="checkbox"/> ninguém <input type="checkbox"/> outros. Quem?
Justifique sua resposta: