



---

ÁREA TEMÁTICA: Educação e Aprendizagens Sociais

---

Entre actos e relatos de violência escolar e de género

---

QUARESMA, Maria Luísa

Licenciada em Sociologia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

quaresma.ml@gmail.com

---

### Resumo

A problemática da violência em contexto escolar constituiu o objecto de estudo de uma investigação-acção levada a cabo numa escola situada numa zona de exclusão social (Escola Básica 2/3 Manoel de Oliveira - Porto), no âmbito de uma tese de licenciatura em Sociologia e de um projecto de prevenção da violência escolar e de género levado a cabo pela associação UMAR. Conciliando a investigação com a leccionação em diversas sessões de Formação Cívica, este trabalho permitiu uma reflexão sobre as práticas de violência escolar no quadro da sala de aula – espaço de lutas simbólicas entre professores (transmissores de um leque de conhecimentos e de “saber-estar”) e alunos (receptores de um arbitrário cultural unilateralmente imposto) e de focos de conflitualidade entre alunos – e no quadro dos espaços recreativos, locais onde se tecem sociabilidades por vezes atravessadas por dinâmicas disruptoras. Interessou-nos, então, aferir se a representação de escola enquanto espaço de conflitualidade e violência socialmente construída pelo senso-comum é, realmente, vivenciada pelos alunos deste estabelecimento. Norteados pelas variáveis “género” e “classe social”, analisámos ainda as representações sociais dos discentes sobre as dinâmicas de violência – escolar, mas também de género, dada a nossa integração num projecto dinamizado por uma associação feminista cujas intervenções privilegiam o combate à violência contra as mulheres.

Palavras-chave: escola; violência; género; juventude





## I. Notas introdutórias

Pretendendo conciliar a investigação com a intervenção, este trabalho propõe-se reflectir sobre a *violência* em contexto escolar (Escola Básica 2/3 Manoel de Oliveira) – problemática que abordámos junto de quatro turmas de 7º e 8º anos abrangidas por um projecto de prevenção da violência dinamizado pela associação UMAR.

A violência está, hoje, na ordem do dia, facto a que não será alheia a atenção mediática que sobre ela tem incidido. A sensibilidade acrescida da opinião pública à temática explica que o vocábulo tenha entrado no léxico quotidiano dos cidadãos e que tenha vindo a adquirir uma plasticidade crescente. O termo passa então a abranger, para o senso comum, fenómenos tão heterogéneos como a violência social/grupal – englobando desde criminalidade, delinquência juvenil, violência escolar ou de género –, a violência entre Estados ou grupos étnico-religiosos, ou mesmo pequenas incivildades, num processo de banalização da violência que merece a rejeição de Floro (1996).

A centralidade que o fenómeno da violência – real ou mediaticamente dramatizada – assume no nosso quotidiano e o facto de a sua prevenção, nomeadamente pela desconstrução de representações sociais que a perpetuam, ser mais eficaz em idade juvenil, justificaram a pertinência da nossa investigação-acção junto de um segmento de alunos integrados numa instituição escolar onde confluem jovens de diferentes origens sociais – desde bairros sociais até cooperativas de habitação de classe média. Centrámos-nos, assim, na dimensão social da violência que, sendo socialmente (re)construída, não deve ser analisada enquanto agregado de actos inter-individuais. Propusemo-nos, então, compreender as múltiplas formas sob as quais a violência escolar – na sala de aula e nos recreios – e de género se inscreve nas práticas quotidianas dos alunos e nas suas representações sociais, em função das variáveis classe social<sup>1</sup> e género.

Norteados pela convicção de que a investigação se enriquece e nos enriquece quando não se cinge a propósitos meramente académicos e assume uma dimensão interventora e promotora de mudança social, articulámos o pilar da investigação com o da acção. Conscientes das potencialidades da triangulação metodológica e técnica, recorremos a uma pluralidade de técnicas qualitativas e quantitativas. Elegemos como instrumento principal de recolha de dados a entrevista semi-directiva, aplicada aos discentes. Complementámo-la quer com um conjunto de observações – directas, nos espaços recreativos, e participantes, nas sessões de Formação Cívica leccionadas no âmbito do projecto de prevenção da violência –, quer com um inquérito de caracterização sociográfica das turmas. A especificidade desta investigação levou-nos ainda a accionar, para além das técnicas tradicionais de pesquisa, outros instrumentos de análise menos usuais, como as fichas de trabalho realizadas pelos alunos nas aulas de Formação Cívica. Os materiais produzidos nestas sessões foram, em função da sua especificidade, objecto de análise quer qualitativa, quer quantitativa.

A especificidade do contexto social e habitacional em que a escola Manoel de Oliveira se insere não nos permite, porém, a extrapolação das conclusões – nomeadamente em matéria de agressividade entre alunos – para o universo escolar português.

## II. Entre a violência da/na escola e a violência de género: breve enquadramento teórico

Inerente ao tecido social onde surge profundamente inscrita, a violência atravessa também a realidade escolar. A escola tem sido, assim, um dos palcos privilegiados de reflexão sobre o fenómeno da violência – institucional ou inter-pares – e sobre as dinâmicas de resistência encetadas pelos alunos – as vítimas mais directas da violência simbólica perpetrada pela instituição escolar.

Se a violência entre alunos é socialmente anatemizada, a violência inerente à relação pedagógica é, porque usada ao serviço dum valor considerado supremo para os indivíduos e para o próprio Estado,



socialmente legitimada. Bourdieu e Passeron (1974) vêem a relação pedagógica como um exercício legítimo de violência institucionalizada. Através de um subtil processo de violência simbólica, a escola inculca nos alunos, como naturais, os códigos valorativos e comportamentais e a “cultura legítima” da classe dominante, garantindo, desse modo, a preservação e a legitimação da ordem social e económica vigente. Também para Baudelot e Establet (1981), o aparelho escolar cumpre, para além da função de inculcação da ideologia burguesa, a missão de reproduzir as relações sociais de produção através da distribuição dos alunos por vias de ensino tão distintas económica, social, cultural e simbolicamente quanto o ensino de pendor profissionalizante ou não profissionalizante. Illich (1974), por sua vez, considera que a escola fomenta o acriticismo e a resignação das crianças à ordem social existente, ensinando-as a identificar o lugar a que pertencem e a conformar-se com ele, razão pela qual defende a desescolarização da sociedade.

Uma outra dimensão da violência escolar socialmente legitimada reside no controlo dos “corpos” dos alunos, exercido em nome de um melhor controlo das suas mentes. Correia e Matos (2003) falam da “disciplinarização da escola”, remetendo para a ideia de um espaço onde é accionada uma “micro-física do poder” tendente à “docilização dos corpos” (Foucault, 2002). Aprisionados por uma disciplinarização castradora, restringidos por um código de linguagem “restrito” (Bernstein, 1975) que os exclui do “código elaborado” que constitui a norma escolar, desmunidos dos *capitais* necessários para o sucesso educativo e subordinados a uma autoridade docente que já não se impõe *per sí*, muitos são os alunos que resistem a integrar-se na escola, a aceitar a “alunização” da sua juventude e a subordinação à ideologia “escolocêntrica” (Correia e Matos, 2001), resistindo, em suma, à aprendizagem do “ofício do aluno” (Perrenoud, 1995). Os estudantes desenvolvem, então, uma “cultura de resistência” à escola e uma “contracultura escolar” (Pais, 2003) materializadas em comportamentos por vezes disruptivos, observáveis quer na sala de aula, quer fora dela: na aula, accionando estratégias activas ou passivas que podem obstaculizar o processo de ensino-aprendizagem e instaurar o conflito; nos recreios, construindo uma “realidade alternativa” à institucional (Pais, 2003) que engloba desde a mera informalidade e convivialidade até comportamentos de agressividade verbal, física e psicológica entre pares.

Outro domínio da vida onde a violência se inscreve é na relação de género, caracterizada por uma assimetria de pendor marcadamente androcêntrico. A inferioridade psico-social da mulher face ao homem foi, durante um largo período do pensamento das ciências sociais, justificada por razões de ordem física e biológica. Hoje, contudo, é consensual o peso do condicionalismo social e das instâncias socializadoras na constituição e internalização, como natural, da identidade social feminina e masculina, dando pertinência à distinção entre os conceitos de sexo e de género. Assim, a masculinidade e a feminilidade são concebidas como socialmente construídas, numa dinâmica de bipolarização caracterizada não apenas pela diferencialidade, mas também por uma hierarquização de pendor androcêntrico que constitui a base do sistema patriarcal. Esta diferenciação hierarquizante tem expressão a vários níveis, como analisa Amâncio (1994). No plano da categorização de género, encontramos socialmente definidos modos de ser distintos, cristalizados em estereótipos de género, de valorização assimétrica, que identificam a feminilidade com a “submissão e expressividade” e a masculinidade com a “dominância e a instrumentalidade” (Amâncio, 1994). Santomé fala duma “cultura do feminino”, caracterizada por traços como a passividade, a sensibilidade, a irracionalidade e a incapacidade de sistematização, em oposição ao “(...) seco, intelectualista e normativo cartesianismo do ser humano do género masculino” (1995: 135).

A diferencialidade de género inscreve-se igualmente no plano da divisão das actividades produtivas e da distribuição de papéis sociais: aos homens compete providenciar a subsistência através da actividade profissional; às mulheres compete, prioritariamente, assegurar o desempenho das tarefas domésticas e garantir o bem-estar da família. Esta diferenciação de papéis traduz-se na dicotomização do espaço em esfera pública e privada – com os homens a “(...) dominar o espaço público e o campo do poder (nomeadamente económico, sobre a produção) enquanto as mulheres permanecem destinadas (de modo predominante) ao espaço privado (doméstico, lugar da reprodução (...))” (Bourdieu, 1998: 101). Encontrando nas instâncias socializadoras – família e escola – poderosos aliados para a elaboração e imposição da sua



sociodiceia, os homens conseguem, pela via da dominação simbólica, a paradoxal submissão das mulheres à visão androcêntrica da ordem social e a inerente aceitação, por parte destas, da assimetria e da violência de género.

### III. Cruzando olhares e confidências sobre práticas e representações sociais da violência inter-pares

Na escola Manoel de Oliveira a violência inter-pares constitui uma prática quotidiana, como pudemos constatar por via das observações directas e pelos relatos dos entrevistados. A frequência das agressões – físicas e verbais – e dos furtos de bens pessoais, como sapatilhas e telemóveis, poderá explicar o facto de a maioria dos entrevistados e dos alunos com quem trocamos impressões nas aulas assumirem que a violência é, na sua escola, um fenómeno preocupante. Numa identificação da violência aos bairros sociais que constitui, segundo Sebastião (2003), uma das concepções fortes do discurso mediático/político, os jovens responsabilizam os colegas oriundos das zonas estigmatizadas envolventes pela agressividade escolar:

*“os do Bairro de Aldoar vêem aqui pegar com os outros, ameaçam-nos «-Dás-me uma...dás-me isto, não dás? Faço-te isto, aquilo!»” (sexo masculino, PBE<sup>2</sup>)*

Procedendo a uma análise mais esmiuçada das entrevistas dos jovens, verificámos que a percepção sobre a centralidade e gravidade da violência e sobre o papel dos seguranças varia não em função do género ou da classe social dos alunos, mas antes da sua participação e do seu papel (de agressor ou de vítima) nas dinâmicas de agressividade. Os alunos que assumiram o papel de agressores desvalorizam a violência e sobrevalorizam a acção dos seguranças; as vítimas ou os que nunca participaram em actos de agressividade enfatizam a violência como um problema da escola e subestimam a intervenção dos seguranças na protecção dos agredidos. Somos levados, assim, a concluir pela relevância das experiências de vida na construção das representações sociais dos indivíduos.

Constatámos ainda que os entrevistados atribuem ao seu grupo de pertença sexual o maior protagonismo nas condutas de agressividade, facto que contraria a ideia de que a violência é um fenómeno exclusiva ou predominantemente masculino. Os diversos relatos de violência no feminino - como *“(...) tava a entrar na escola e elas chegaram ao pé de mim e fizeram-me uma rasteira e eu caí. E eu fiquei calada, continuei a andar e elas: “- Tás-me a ignorar?”. Uma pessoa se ignora, vem bater, se não ignora, vem bater à mesma. “-Tás-me a ignorar?” e eu “-Não”. Eu até tava cheia de medo e ela: “-Ai, é bom que não ignores”. E vem e puxa os cabelos e eu continuo a andar para a frente.” (sexo feminino, BEP<sup>3</sup>)* – parecem, de facto, infirmar a estereotipia de género neste âmbito.

Constatámos contudo, no plano discursivo, diferenças de género: as raparigas relatam exaustiva e expressivamente casos concretos de violência, exprimindo abertamente as suas subjectividades e extravasando livremente os seus sentimentos; os rapazes mostram-se, geralmente, mais retraídos e mais parcios nas palavras, escondendo-se amiúde atrás de narrativas na terceira pessoa e apenas assumindo o “eu” quando relatam casos em que saíram vitoriosos do confronto, numa lógica de masculinidade exacerbada.

Indissociável destas diferentes formas de contar (ou até de efabular) uma história, está a interiorização de uma identidade de género que, se incentiva as raparigas a dar voz às suas emoções, silencia a expressão dos sentimentos dos rapazes e esvazia de emotividade os seus discursos. Enquanto elas, socializadas para a afectividade (Amâncio, 1994) e para a expressão fácil das emoções (Renzetti, 1993), partilham connosco as suas subjectividades, nos confidenciam os sentimentos de medo e de ansiedade vivenciados, eles jamais retiram a sua “máscara da masculinidade” (Giddens, 2001: 105), preservando o seu “(...)



autocontrolo enquanto forma de dominação sobre a vida emocional” (Almeida, 2000: 85). Assim, se eles e elas vivem violências semelhantes, revivem-nas de formas diferentes.

Relativamente à percepção sobre as causas da violência, concluímos haver dissemelhanças agora não em função do género, mas sim da classe social. Os alunos da Burguesia apontam factores de índole sociológica; os da PBE e do Operariado salientam causas de carácter psicológico, facto revelador de que os primeiros concebem os fenómenos da violência como um problema eminentemente social (Negreiros, 2003), enquanto os segundos os associam a traços de personalidade inatos. Os alunos da Burguesia lêem, então, os comportamentos disruptivos como consequência de um clima familiar violento e desestruturado e de um insucesso escolar que atira os jovens para o limiar da marginalidade. Os jovens da PBE, por sua vez, associam a violência a pessoas de má índole, de quem se querem dissociar por não partilharem a sua “moral” e o seu *ethos* de vida - “*Sei lá, dos bairros e assim. Pessoas más, que só andam aqui para armar confusão.*” (sexo masculino, PBE) – identificando-a a “esses” outros, naturalmente maldosos, oriundos dos bairros estigmatizados da cidade que os “empresários da moral” (Becker, 1985) integram no “eixo do mal”. Pertencentes a uma classe de charneira – ainda tão próxima económica e socialmente do Operariado, mas tão longe simbolicamente –, dir-se-ia que os jovens da PBE se esforçam por se afastar da base da pirâmide social, da qual pretenderiam demarcar-se através da afirmação da sua “natureza civilizada” por oposição à “barbárie inata” dos meios sociais desfavorecidos de onde, provavelmente, provieram.

A representação social sobre o perfil sócio-psicológico das vítimas não é atravessada por heterogeneidades classistas ou de género, uma vez que rapazes e raparigas de todas as classes sociais são unânimes em associar as vítimas a características de índole psicológica, como a timidez, a passividade e a fragilidade. O seu discurso é atravessado por um sentimento de compreensão e de compaixão pelas vítimas. As únicas respostas que se afastam deste padrão de regularidade provêm de alunos que, por terem superado processos de vitimização, não hesitam em culpabilizar as vítimas, no pressuposto de que todo o indivíduo pode “(...) escolher, em todos os domínios, a sua verdade, a sua moral, a sua identidade, o seu futuro” (Kaufmann, 2004: 42) tendo apenas de se sujeitar aos riscos inerentes à sua decisão. Mais uma vez, encontramos especificidades relativamente às percepções sociais dos inquiridos não em função do sexo ou da classe social, mas antes em função das suas experiências de vida. Porque as vivências nos múltiplos contextos de vida onde o sujeito se move influenciam, directamente, as suas percepções, não podemos perspectivar o real social com um olhar balizado apenas por duas variáveis independentes que, teoricamente, explicariam, *grosso modo*, as diferentes representações dos indivíduos sobre a violência inter-pares. Apesar de não negarmos a centralidade destas variáveis estruturais e estruturantes nos trajectos e projectos de vida dos estudantes, consideramos que a “história de vida” de cada um é uma vida repleta de “histórias” que a influenciam directamente e que jamais poderão ser secundarizadas.

#### **IV. Entre a sobrevivência e a resistência à imposição da cultura escolar**

A sala de aula, como observámos durante as aulas de Formação Cívica, é igualmente um espaço privilegiado de exercício de violência – esta, ao contrário da anterior, legitimada socialmente por estar ao serviço da docilização dos corpos e das mentes em que assenta a perpetuação e pacificação de um sistema classista. O ingresso na “fábrica de ensino-aprendizagem” (Estrela, 2002) é, pois, doloroso. Mas sendo a vida escolar, à luz da concepção Durkheimiana, o gérmen da vida social, os alunos precisam de se adaptar ao sabor do cálice da amargura (Perrenoud, 1995) que terão de beber na adultez capitalista. Este longo processo de disciplinarização exige, principalmente para os alunos oriundos dos contextos sócio-económicos mais descapitalizados, um processo de progressiva desfiliação da cultura operária de pertença – culturas populares que “(...) são, por definição culturas de grupos sociais subalternos” (Cucho, 2003: 117) – e de assimilação da cultura dos grupos dominantes que, segundo a teoria bourdiana, a Escola veicula como cultura de referência. Neste sentido, corroborando os estudos realizados sobre o processo de integração dos jovens no sistema de ensino, concluímos serem os entrevistados provenientes dos estratos sociais mais favorecidos os que mais facilmente se adaptaram ao “saber estar” e “saber fazer” exigidos no contexto escolar:



*“Os meus pais sempre me habituaram... tipo, antes de entrar para a escola primária, ah... eu já treinava em casa números (...) E depois, já estava preparado, psicologicamente, para... enfrentar as aulas, quer em termos de atenção, quer em termos de estar bastante tempo sentado a aprender, a ler.” (sexo masculino, BD<sup>4</sup>)*

Para este jovem, a integração na escola não constituiu um problema porque, à luz da concepção bourdiana, as posições e disposições adquiridas no meio familiar fizeram com que a socialização escolar fosse um prolongamento da sua cultura familiar e de classe. Podemos esmiuçar, no discurso de uma jovem da BEP, a facilidade de adaptação à cultura escolar:

*“E no dia que eu entrei ah... cheguei lá a correr, entrei assim para a sala, disse «Olá» a todos, sem vergonha, pus-me a dar rodas na sala com... e a fazer barulho. (risos) E a stôra mandou-me sentar e eu depois sentei-me, não é? (risos) E fui lá, calminha.” (sexo feminino, BEP)*

A subordinação desta jovem burguesa face à ordem do professor – cujo discurso de autoridade foi reconhecido e aceite como legítimo (Bourdieu, 1982) – contrasta, porém, com a atitude de uma aluna da classe operária face à imposição de regras de conduta por parte da professora. Sem o “controlo de si” que caracteriza a cultura ascética burguesa (Weber 2001), esta jovem adopta um comportamento insubmisso quando lhe é exigida uma ruptura abrupta com as práticas e o saber-estar transportado do seu universo familiar e cultural:

*“(...) eu não tava calada. (risos) (...) [a professora] Dizia: «- Helga, tá quieta!». Eu não lhe ligava nenhuma” (sexo feminino, OI<sup>5</sup>)* – dizia a aluna, em resposta à terrível assimetria de poder de falar e de mandar calar que vigora na instituição escolar (Perrenoud, 1995).

Não obstante os diferentes graus de adaptabilidade ao sistema escolar, os alunos valorizam primordialmente a dimensão convivial da escola, confirmando-se a “(...) valorização do capital de sociabilidade dos agentes estudantis face ao tradicional capital escolar ligado à credenciação que a escola exerce (...)” (Lopes, 1997: 132): é no espaço recreativo que formam os seus grupos de amigos – predominantemente endogâmicos, em termos de género – e que constroem a sua identidade juvenil. Ao mesmo tempo que valorizam esta vertente expressiva da vida, os entrevistados reconhecem que os momentos consagrados à representação do papel de aluno lhes rouba tempo de juventude apetecível para actividades de índole recreativa e lúdica. A permanência nas aulas é assim, principalmente para os alunos de contextos familiares descapitalizados, o factor menos apreciado numa escola que estrutura o seu funcionamento em torno de regras de disciplinarização por eles sentidas como castradoras da sua espontaneidade e liberdade. A escola não é representada, pela generalidade dos entrevistados, como um espaço de autonomia, de criatividade e de felicidade, mas antes como um espaço de clausura e de coação onde estão constangidos por regras rígidas de postura corporal e de contenção verbal.

Um leitor sociologicamente ingénuo esperaria que tais sentimentos de insatisfação se traduzissem em enunciados discursivos contra o actual modo de funcionamento do sistema escolar. Tal visão encantada do mundo esquece, porém, a eficácia da violência simbólica que, num passe de magia, leva os dominados a accionar os esquemas de percepção e compreensão dos dominantes, que lhes oferecem as “lentes” com que vêem e lêem o mundo social. Constatámos, assim, que a maioria dos jovens não tece críticas à “ordem” escolar: apesar de sentirem a sala de aula como um espaço de desprazer, concordam com a disposição jesuítica das carteiras em nome da boa visibilidade para o quadro, do silêncio e da disciplina inerente a um





ambiente de trabalho escolar – prova de que “(...) os anos de permanência na escola ensinaram-lhes, e eles aprenderam, que essa forma de estruturar o espaço é «a única possível»” (Santomé, 1995: 44) - e defendem, igualmente, o modelo tradicional de ensino de comunicação unidireccional. Os entrevistados acreditam ainda que o papel do aluno é aprender com o professor e que apenas ele tem competência para escolher as metodologias e os conteúdos a leccionar e para avaliar o desempenho dos alunos, segundo a tradicional escala hierarquizante:

*“Eles [os professores] é que sabem o que hão-de dar. Nós tamos aqui para aprender, não é para ensinar” (sexo feminino, OP<sup>6</sup>)*

Um outro modelo de aula menos centrado na figura do docente e onde os alunos tenham um papel mais activo e construtivo é encarado pelos discentes como uma ameaça à ordem e à disciplina da sala de aula. Como nos diz um aluno, *“era engraçado, mas acho que isso ia dar muita confusão. Tá bem assim...”* (sexo feminino, PBE). Os discentes, independentemente do sexo e da classe social, parecem aderir ao modo de funcionamento da instituição, numa confirmação de que internalizaram a cultura escolar. Nesta linha de conformidade face às metodologias da escola que os socializou, os alunos vêem os TPC como um instrumento fundamental para a aprendizagem do seu “ofício”.

Face a este conformismo – determinado, essencialmente, por uma socialização escolar para a apatia, o acriticismo e a normatividade, mas também pela idade ainda precoce dos jovens entrevistados – não surpreende que as propostas de mudança ao *status quo* escolar se cinjam a alterações pouco significativas em termos de transformação profunda da escola. As propostas dos alunos – no sentido de melhores condições físicas dos espaços ou da redução do horário lectivo – enquadram-se na filosofia escolar vigente, não pondo em causa os pilares sobre os quais ela se ergue. Como nos diz uma entrevistada, no pressuposto da premissa educativa Durkheimiana de que “Nem tudo na vida é um divertimento; é portanto necessário que a criança se prepare para o esforço, para o sofrimento e, por consequência, seria desastroso fazer-lhe crer que se pode fazer tudo a rir.” (Durkheim, 2001: 212): *“Se calhar, não há escolas ideais, tem que ser um pouco de tudo, também, para se aprender, senão...”* (sexo feminino, OP).

Não obstante este conformismo discursivo, assistimos a manifestações de desadaptação ao universo escolar sob a forma de condutas indisciplinadas. Estas, como tivemos oportunidade de observar, contemplam um variado leque de acções que obstaculizam o funcionamento das aulas: desde pequenas insubordinações verbais contra os professores, até actos de agressividade manifesta, passando por comportamentos desadequados ao “saber-estar” na aula:

*“Tamos na sala de aula e o Hugo entra com a Marta para a sala e vira-se assim a Telma: «-Ah, chegaram tão tarde?» E ele vira-se assim para a Directora de Turma, assim sem mais nem menos: «- Tivemos a dar uma queca.»”* (sexo feminino, BEP)

Relativamente à genderização da indisciplina, constatámos a inexistência de diferenças de género no que diz respeito à frequência e ao tipo de resistência accionado. Com efeito, as raparigas desta escola não parecem revelar maior facilidade de adaptação à normatividade escolar do que os rapazes – facto constatado tanto pelas observações como pelas intervenções dos entrevistados. As diferenças de comportamento estruturam-se, antes, em função do aproveitamento escolar e da origem social dos alunos, assumindo também os entrevistados que o insucesso e a pertença às classes descapitalizadas são preditores da indisciplina na sala de aula.





Apesar de a indisciplina marcar o universo quotidiano da escola Manoel de Oliveira, como os relatos dos alunos e as nossas observações demonstraram, constatámos que os entrevistados valorizam, discursivamente, a ordem na sala de aula. Entre os que a defendem contam-se, aliás, muitos dos jovens indisciplinados – facto que só não é paradoxal se tivermos em consideração que as dinâmicas disruptivas não se inserem, como refere Lopes (1997), num plano racional de luta reivindicativa por uma outra ordem escolar. A indisciplina surge, antes, como uma forma de inconsciente resistência dos alunos face a um *mal-estar* provocado pelo *processo* de imposição de uma cultura escolar prescritiva. Imposição que, no entanto, os alunos defendem em nome do que consideram ser um *bem-estar* na sala de aula: respeitar a disciplina, *produto* da cultura prescritiva. Interiorizada a importância da ordem professoral não como uma arbitrariedade mas como uma *doxa* inabalável, os estudantes consideram que o *modus operandi* da escola ruiria caso o pilar da disciplinarização cedesse.

A incapacidade de pensar “uma outra escola” dir-se-ia reflectir a subvalorização, por parte da escola, do desenvolvimento nos alunos da reflexividade e do espírito crítico, vectores fundamentais de emancipação.

## **V. Violência de género: entre a aceitação da ordem androcêntrica e os tímidos sinais da (des)ordem paritária**

Esta investigação versou igualmente sobre a violência de género nos seus diversos domínios. A divisão equitativa dos afazeres domésticos constitui ainda, no quotidiano familiar dos entrevistados, uma prática excepcional, permanecendo as lides domésticas largamente feminizadas. No plano das representações sociais, porém, verificámos que a maioria dos alunos afirma concordar com a igualdade de papéis e de práticas entre cônjuges na esfera doméstica. A “consistência” deste discurso de modernidade parece, no entanto, não resistir a uma análise mais esmiuçada. Por um lado, os entrevistados não dão sinais de se insurgirem contra o carácter pontual e secundário das intervenções masculinas nas lides do lar, verbalizando-as positivamente como “ajudas” solícitas de quem se disponibiliza, amavelmente, a ser “colaborante” sempre que necessário, mas também sempre e só como “personagem secundária”. Por outro lado, parece ainda internalizada a ideia de que há tarefas intrínseca e naturalmente femininas, razão pela qual nunca poderão ser bem executadas pelos homens. “*É a minha tia, é a minha tia é que faz as coisas, que a mim não me deixa fazer, que eu atrapalho-me muito e inda posso estragar alguma coisa*”, diz-nos um dos entrevistados (*sexo masculino, PBE*), justificando a sua não colaboração nas tarefas domésticas, num aparente pressuposto de que as aptidões neste campo serão inatas e consubstanciais ao género feminino e não resultantes de um processo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências no quadro da socialização de género.

As práticas lúdicas dos entrevistados, quando crianças, são também expressão de genderização, tanto a nível dos brinquedos como das brincadeiras. Constatámos, mais uma vez, que a maioria dos jovens naturaliza os gostos e as preferências em matéria de diversão em função da variável sexo. Através das brincadeiras “treinam-se” os papéis de género que irão ser desempenhados futuramente:

*“(…) acho que é natural elas brincarem só com coisas de raparigas, que assim, quando forem grandes, tornam-se mais senhoras, para não serem assim daquelas... tipo Maria-rapaz.” (sexo masculino, PBE)*

Os únicos jovens (rapazes e raparigas) que rejeitaram o estereótipo relativo à naturalização das preferências lúdicas em função do sexo foram aqueles que, na infância, disseram participar nas brincadeiras do sexo oposto. Reafirma-se, uma vez mais, a centralidade das vivências para a construção das representações sociais dos sujeitos, em detrimento do peso das variáveis independentes – sexo e classe



social – que definíramos como estruturantes e que se revelaram insuficientes para explicar toda a complexidade do real.

Interessou-nos também aferir a representação social dos jovens sobre a violência doméstica – um dos temas da nossa intervenção. Concluímos que a generalidade dos alunos associa a violência à agressividade física perpetrada pelo elemento masculino do casal. Explicam-na pelas características dos indivíduos – de carácter psicopatológico ou aditivo –, pelo contexto sócio-cultural ou pela interação de ambos. Relacionando a legitimidade da violência doméstica com a classe social e com o género, verificámos que para os alunos da Burguesia, a violência doméstica é sempre injustificável; o mesmo não acontece para as raparigas da PBE e do Operariado, que admitem justificar-se a violência quando o comportamento da mulher não corresponde às expectativas do homem – expectativas de género, entenda-se. Como nos dizem, *“Mas também temos que ver o assunto” (sexo feminino, OI)*, uma vez que há *“(…) razões para bater e outras não” (sexo feminino, PBE)* – razões para aplicar, senão uma sova, pelo menos o leve correctivo físico de *“uma chapada ou isso, vá lá... Eu acho que essas mulheres merecem” (sexo feminino, OI)*. Estas jovens aceitam que o elemento masculino tenha um papel punitivo e correctivo dos comportamentos de género desviantes, em prol da reposição da ordem e da harmonia familiares – conceptualizadas, naturalmente, à luz do patriarcado:

*“Mas às vezes, há aquelas mulheres que o homem está a trabalhar, vem estafado... para pagar as contas todas da casa (...) e as mulheres nem arrumam nem nada” (sexo feminino, PBE)*

As dissemelhanças de género são também visíveis quando analisámos a percepção dos jovens sobre o lugar social da mulher – a esfera laboral ou doméstica. Verificámos que as raparigas, independentemente da classe social, defendem dever as mulheres exercer uma actividade laboral no exterior do espaço doméstico. Com uma visão claramente instrumental, elas vêem no trabalho a garantia de sobrevivência económica caso lhes falte a “bengala financeira” do marido:

*“Ai deve trabalhar, então! Que sabe-se lá, de um dia para o outro, se o marido está vivo, para sustentá-la.” (sexo feminino, OI)*

Já os rapazes não são tão categóricos, abrindo espaço à liberdade de escolha da mulher – que admitem poder optar ou pela vida laboral ou pela doméstica ou ainda pela solução ideal: a conjugação entre ambas. Com efeito, quando um rapaz afirma que a mulher *“costuma-se mais habituar à vida caseira. Mas eu deixava-a escolher, a mulher”* vem à superfície a internalização da ordem patriarcal: a genderização dos papéis, que o leva a evocar a “adaptabilidade natural” das mulheres ao universo doméstico; a assimetria de poderes que o leva a usar o verbo “deixar”, numa manifestação evidente de que o poder permanece em mãos masculinas e de que as opções femininas dependem da autorização magnânima do *pater famílias*.

Relativamente à desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres na esfera laboral, concluímos, tal como Amâncio (1994), que as entrevistadas minimizam a discriminação de género, adoptando estratégias de denegação da mesma. Elas acreditam ser o mérito e não o género a variável determinante na promoção a cargos de chefia, confirmando que nos dominados *“(…) os seus pensamentos e as suas percepções estão estruturados de acordo com as próprias estruturas da relação de dominação que lhes é imposta (...)”* (Bourdieu, 1998: 19):

*“(…) quem chega a chefes são as pessoas mais competentes, pode ser homem ou mulher” (sexo feminino, BEP)*



A generalidade dos rapazes, pelo contrário, reconhece a existência de discriminação sexual, numa clara confirmação de que são os jovens do sexo masculino a ter uma visão mais realista das regras do jogo do campo laboral. *No acesso aos cargos de chefia, admitem que “as mulheres são um bocado mais prejudicadas... As pessoas acham que os homens que... têm mais capacidades” (sexo masculino, PBE), uma vez que “antigamente já... dava-se muito o emprego aos homens e então... agora há muitos mais homens a trabalhar que mulheres. E depois, o homem tenta ser o... sexo superior, em muitos casos” (sexo masculino, PBIC<sup>7</sup>).*

A desvalorização da discriminação de género reaparece no discurso feminino quando abordada a questão da participação das mulheres na esfera política. As entrevistadas alegam razões de índole naturalista, como a falta de “apetência”, para explicar a invisibilidade das mulheres na vida política. Concepção radicalmente oposta é a dos rapazes que explicam este fenómeno na base de factores de índole sociológica, como a tradição, a discriminação da mulher e a auto-discriminação:

*“Acho que, às vezes, as próprias mulheres pensam que esse trabalho é para os homens, às vezes discriminam-se a elas próprias” (sexo masculino, PBIC)*

No plano das representações sociais sobre a (in)visibilidade da mulher no espaço público (laboral e político), concluímos que as raparigas não vão além da defesa dos direitos femininos já conquistados – como o exercício de uma profissão remunerada no exterior do espaço doméstico – e, incapazes de descortinar as subtis formas de discriminação na esfera pública, não se rebelam contra elas, tornando-se aliadas do imobilismo social da sociodiceia masculina. Inversamente, se os rapazes não postulam tão afincadamente como as entrevistadas a emancipação feminina pelo trabalho, revelam maior perspicácia em desvendar a discriminação de género nas diversas facetas da vida social. Contudo, seria precipitado concluir que as “vozes feministas” são masculinas, sabendo nós quão longo e sinuoso é o caminho a percorrer entre a assumpção teórica de uma discriminação que favorece os homens – dominantes na ordem androcêntrica – e a concretização de uma *praxis* igualitária que pressuporia o fim da sua sociodiceia.

## VI. Reflexão final

A violência atravessa, como vimos, duas das mais importantes instâncias socializadoras – a escola e a família –, vasos comunicantes na educação dos jovens. A primeira, assumindo-se como palco de violência inter-pares mas também como palco de uma violência institucional que molda os alunos, subtil mas eficazmente, para a docilidade e acriticismo; a segunda, assumindo-se com um espaço de (re)produção da ordem social androcêntrica que se impõe, tantas vezes, pela força física. Como seria expectável, a violência simbólica encontra aliados nos dominados: os alunos, na esfera escolar; as mulheres, na esfera da dominação de género. No campo escolar, diríamos que a violência simbólica cumpriu a sua missão, resignando os alunos a uma escola heteroconcebida, asfixiado a sua capacidade de sonhar e de ir para além do real e transformando a escola num deserto de conformidade – onde os “poços” de esperança e de criticismo parecem ser soterrados pela areia da alienação escolar; no pilar da violência de género, diríamos que as instâncias patriarcais também cumpriram o seu desígnio de naturalização da genderização, assumida essencialmente pelas raparigas.

Não podemos deixar de assinalar que estas conclusões se referem a uma investigação realizada numa escola sedeada num contexto social marcado por fenómenos de exclusão e de pobreza, não tendo portanto qualquer pretensão de extrapolação para a realidade das escolas portuguesas. Assumimos, também, que a selecção aleatória dos entrevistados não nos autoriza a garantir a representatividade da amostra.



Procuramos contornar esta limitação integrando nela alunos de sexos e de proveniências sociais distintos – as duas principais variáveis independentes que tivemos em consideração na análise dos dados.

Estamos conscientes de que a nossa intervenção quinzenal na leccionação da disciplina de Formação Cívica, no âmbito do projecto de prevenção da violência, não teve, pelo seu carácter pontual, a força suficiente para arrancar pela raiz as arraigadas disposições que legitimam as manifestações de violência protagonizadas por muitos dos nossos alunos. Acreditamos, porém, ter lançado, com a nossa investigação-ação, uma semente da mudança à terra. Se brotará ou não, só as trajectórias de vida destes jovens o poderão confirmar.

Diríamos contudo, como Aragon, que “S’il était à refaire, je referai ce chemin.”<sup>8</sup>

## VII. Bibliografia

ALMEIDA, Miguel Vale de (2000), *Senhores de si*, Lisboa, Fim de século.

AMÂNCIO, Lúcia (1994), *Masculino e feminino*, Porto, Edições Afrontamento.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. (1981), «A escola como reprodutora da estrutura de classes.», em MÓNICA, Maria Filomena, *Escola e classes sociais (Antologia)*, Lisboa, Presença, pp. 67-84.

BECKER, Howard S. (1985), *Outsiders*, Paris, Editions Métailié.

BERNSTEIN, Basil (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1974), *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Vega.

BOURDIEU, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

BOURDIEU, Pierre (1998), *La domination masculine*, Paris, Éditions du Seuil.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001), «Da crise da escola ao escolocentrismo», em STOER, Stephen R. [et al.] (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 91-117.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2003), «Disciplina e violência: algumas reflexões introdutórias», em CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel, *Violência e violências da e na Escola*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 25-29.

CUCHE, Denys (2003), *A noção de cultura nas Ciências Sociais*, Lisboa, Fim de Século.

ESTRELA, Maria Teresa (2002), *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, 4.<sup>a</sup> ed, Porto, Porto Editora.

DURKHEIM, Émile (2001), *Sociologia, Educação e Moral*, 2.<sup>a</sup> ed, Porto, Rés Editora.

FLORE, Michel (1996), *Questions de violence à l'école*, Ramonville Saint-Agne, Editions Erès.

FOUCAULT, Michel (2002), *Vigiar e Punir*, Petrópolis, Editora Vozes.

GIDDENS, Anthony (2001), *Transformações da intimidade*, 2.<sup>a</sup> ed, Oeiras, Celta Editora.

ILLICH, Ivan D. (1974), *Educação sem escola?*, Lisboa, Editorial Teorema.

KAUFMANN, Jean-Claude (2004), “Devoir s’inventer”, *Sciences Humaines*, nº 154, pp. 42-43.



LOPES, João Teixeira (1997), *Tristes Escolas*, Porto, Edições Afrontamento.

NEGREIROS, Jorge (2003), «Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar.», em CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel, *Violência e violências da e na escola*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 73-81.

PAIS, José Machado (2003), *Culturas juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

PERRENOUD, Philippe (1995), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora.

RENZETTI, Claire; CURRAN, Daniel (1993), «Sex-role socialization», em KOURANY, Janet A. [et al.], *Feminist philosophies*, London, Harvester Wheatsheaf, pp. 31-42.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995), *O curriculum oculto*, 3ª ed, Porto, Porto Editora.

SEBASTIÃO, João (2003), «Cidades e cidadanias: que papel para a escola?», em CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel, *Violência e violências da e na escola*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 49-53.

WEBER, Max (2001), *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Lisboa, Editorial Presença.

<sup>1</sup> Lugares de classe construídos com base na tipologia de J. F. Almeida, A. F. Costa e F. L. Machado

<sup>2</sup> Pequena Burguesia de Execução

<sup>3</sup> Burguesia Empresarial e Proprietária

<sup>4</sup> Burguesia Dirigente

<sup>5</sup> Operariado Industrial

<sup>6</sup> Operariado Pluriactivo

<sup>7</sup> Pequena Burguesia Intelectual e Científica

<sup>8</sup> Verso do poema "Ballade de celui qui chanta dans les supplices"