

Violência escolar e de género: vivências e representações sociais discentes

Luísa Quaresma¹

Resumo:

Este artigo incide sobre cultura de violência. Conciliando a investigação sociológica com a intervenção social – através da leccionação de sessões de Formação Cívica -, este trabalho aborda não apenas as práticas de violência escolar, quer na sala de aula, quer nos espaços recreativos, mas também as representações sociais dos discentes sobre a violência escolar e de género.

Palavras-chave: Violência escolar; Violência de género; Indisciplina; Disciplinarização.

1. A investigação-ação em contexto escolar

1.1 Reflectindo e intervindo sobre a problemática da violência

Acreditando que a escola tem por missão não apenas instruir mas também, numa acção conjunta com outras instituições educativas, educar os jovens, decidimos aderir a um projecto de prevenção da violência levado a cabo pela Associação UMAR em algumas escolas do distrito do Porto. Coube-nos como terreno de acção uma escola localizada em Aldoar – um contexto marcado pela exclusão – e que acolhe alunos com trajectos de vida marcados pela violência, quer no seio da própria família, quer nos contextos amicais e vicinais. Através da leccionação de aulas de Formação Cívica a quatro turmas do 7º e 8º ano e da investigação sociológica em torno das representações discentes sobre a *cultura de violência* propusemo-nos, então, conciliar o pilar da intervenção social com o da investigação, na convicção de que a investigação se enriquece e nos enriquece quando não fica confinada à produção teórica, mas elege igualmente como missão a transformação da realidade e a mudança social

Da especificidade do público escolar e da natureza da associação promotora do Projecto decorre a pertinência de uma reflexão em torno de duas dimensões específicas

¹ Investigadora do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (ISFLUP) e bolsreira de doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

da *cultura de violência*²: a violência escolar, justificada pelo contexto onde decorre a nossa intervenção e a violência de género, justificada pelo facto do nosso estágio ser levado a cabo numa associação feminista que tem nesta dimensão analítica uma das suas prioridades. No âmbito da primeira dimensão, incidimos a nossa análise sobre duas questões: a violência da e na escola. Retomando os pressupostos de Barroso (2003a), reflectimos sobre a violência institucional implícita na imposição de uma ordem escolar e a consequente contestação discente a esta imposição sob a forma de indisciplina - tão intrinsecamente violenta, segundo aquele investigador, quanto a disciplina. A sala de aula constitui o *locus* privilegiado do confronto entre estas duas dinâmicas e entre os respectivos agentes: a violência socialmente legitimada em nome de um bem comum que é a educação e que tem como representante legítimo o professor, transmissor da *doxa* escolar e detentor da autoridade pedagógica para a impor; a violência socialmente anatemizada que tem como protagonistas os alunos, receptores de um arbitrário cultural unilateralmente imposto pelo docente contra o qual se rebelam. Reflectimos ainda sobre as dinâmicas de interação dos alunos nos espaços recreativos, tantas vezes atravessadas por dinâmicas disruptoras originadoras de fenómenos de violência interpares. Indissociável das práticas de violência discentes estão as suas representações sociais sobre a violência escolar, razão pela qual as analisámos nas suas múltiplas acepções. No âmbito da segunda dimensão - violência de género - apenas incidimos no pilar das representações sociais, procurando captar as percepções discentes sobre os papéis de género nas diferentes esferas da vida social.

Norteados pelo ideal da investigação-acção educacional -“(...) contribuir para uma maior equidade e justiça social na educação e na sociedade” (Zeichner, 2001:276) - propusemo-nos desenvolver um projecto que, na linha do ideal-tipo de investigação na/pela acção conceptualizado por Esteves (2003), respondesse aos objectivos de investigação (reflectindo sociologicamente sobre a cultura de violência na sua dimensão escolar e de género), de inovação (introduzindo no currículo escolar a problemática da violência) e de formação de competências (potenciando nos objectos-sujeitos de intervenção o questionamento crítico e a reflexividade sobre a temática da violência e incentivando-os à intervenção). Para concretizar estes objectivos, accionámos, maximizando as potencialidades da triangulação metodológica, um conjunto de técnicas de investigação de cariz quantitativo e qualitativo. Na fase exploratória, procedemos à consulta de fontes secundárias quer sobre a associação que nos acolheu, quer sobre a escola onde realizámos a nossa intervenção e o contexto social envolvente; levámos a cabo uma entrevista semi-directiva à Coordenadora do Projecto; realizámos um conjunto de observações “deambulantes” pelo terreno e administrámos uma ficha de caracterização sociográfica aos alunos das turmas em estudo. Já na fase principal, as observações deambulantes deram lugar às observações directas nos contextos recreativos - locais privilegiados de estruturação das teias de sociabilidade interpares tantas vezes atravessadas por episódios de violência. A observação participante no contexto sala de aula, onde desempenhávamos o papel de “docente” de Formação Cívica, foi outra técnica por nós accionada e que se revelou fundamental para uma

² A *cultura de violência* foi analisada tendo em consideração as variáveis “classe social” e “género” dos alunos. Os lugares de classe foram construídos com base na tipologia de J. F. Almeida, A. F. Costa e F. L. Machado.

proficua compreensão das dinâmicas de interacção na sala de aula, quer entre alunos, quer entre docentes e discentes. A realização de uma entrevista grupal a um grupo de alunas dinamizadoras de um projecto escolar de prevenção da violência e de um conjunto de entrevistas semi-directivas a alguns alunos das turmas em que leccionávamos foi essencial quer para a reflexão em torno das representações sociais discentes sobre a problemática em causa – respondendo aos propósitos da investigação –, quer para a definição dos objectivos e das metodologias de intervenção, que deverão sempre ir ao encontro das características e expectativas da população-alvo. Para uma compreensão holista do nosso objecto de estudo foi igualmente fundamental a análise – qualitativa e quantitativa – dos materiais produzidos na aula pelos discentes. Como um projecto de intervenção apenas faz sentido se causar impacto na população, realizámos uma avaliação *ex-post*, aplicando um pequeno questionário aos discentes envolvidos, aos quais se pediu que, retrospectivamente, indicassem os aspectos positivos e negativos da nossa acção e apresentassem sugestões de mudança.

1.2 A escola e a comunidade envolvente

A escola que elegemos como palco da nossa investigação-acção congrega, pela sua localização territorial e especificidade populacional, todos os ingredientes para uma análise proficua sobre a violência em contexto escolar. A ela acorrem jovens provenientes não apenas da freguesia de Aldoar, mas também de freguesias vizinhas que albergam no seu seio uma forte heterogeneidade sócio-cultural. A coexistência de moradias privadas, de “ilhas” e de bairros de habitação social que datam, em alguns casos, de há quarenta anos e cuja imagem anda associada à insegurança, ao tráfico de droga e à exclusão social, explicam que a escola se veja habitada por um mosaico sócio-cultural pautado por esta heterogeneidade. Uma grande fatia da população estudantil provém, porém, do Bairro de Aldoar – bairro que é, ainda hoje, uma das zonas habitacionais mais pobres e marginalizadas da cidade e onde os problemas da violência se sentem com intensidade. A sua especificidade faz dele um *locus* privilegiado para a implementação de projectos de intervenção social, como o que foi levado a cabo no âmbito do Porto 2001 Capital da Cultura. Este bairro foi então eleito pelo Departamento Educativo da Casa da Música para constituir o cenário de um projecto de intervenção cultural visando a integração social das populações excluídas e estigmatizadas da cidade através do seu envolvimento em iniciativas social e culturalmente válidas que possibilitassem a interpenetração sócio-cultural e classista. As populações foram, pois, convidadas a integrar o elenco de actores da ópera *Wozzeck* e a abrir os equipamentos locais do seu bairro à realização de eventos culturais ditos cultivados, iniciativas que permitiram levar estas populações marginalizadas ao “mundo para além das fronteiras do bairro” – nomeadamente através da apresentação do espectáculo na Central Eléctrica do Freixo – e, simultaneamente, trazer ao bairro os grupos sociais e culturais que integram o público habitual destes eventos.

2. Violência: deambulações em torno de um conceito

Fenómeno heterogéneo nas suas formas de expressão, causas e implicações sociais e que é hoje indissociável de um crescente sentimento de insegurança e

de ansiedade social, a violência não podia deixar de merecer reflexão por parte da comunidade científica. Rejeitando o que considera ser a banalização da violência patente nos discursos mediáticos e no senso comum, Floro (1996) observa que o sentimento de insegurança é alimentado pela criação e divulgação de um mito da violência que radica em três pressupostos não comprovados: o aumento exponencial da violência, a sua actualidade e ainda a sua dimensão de urbanidade, característica esta que o imaginário colectivo tende a associar ao “problema das periferias” cujos “(...) «bairros sensíveis» cumulam os principais factores de insegurização: altas taxas de desemprego, empregos precários e actividades marginais, habitat degradado, urbanismo sem alma, promiscuidade entre grupos de origem étnica diferente, presença permanente de jovens ociosos que parecem exhibir sua inutilidade social, visibilidade de práticas delinquentes ligadas ao tráfico de drogas e às receptações (...)” (Castel, 2003:55). Já à luz da concepção freudiana, a violência é inerente ao ser humano, estando mesmo na origem da fundação da sociedade. Apesar de ser tão velha quanto a sociedade humana onde se inscreve como um “dado historicamente normal” (Neves, 2003:119), a definição da violência não é ainda, segundo este investigador, nem óbvia nem consensual – indefinição conceptual aliás agravada, como observa Rochex (2003), “(...) pelo facto de aquilo que é violência para uns não o ser necessariamente para outros” (Rochex, 2003:14).

Do ponto de vista social, Floro (1996) identifica três grandes categorias de violência - a física, a económica e a moral – fazendo igualmente a distinção, ao nível dos seus produtores e dos seus alvos, entre o indivíduo e o grupo e, ao nível da natureza dos factos, entre a violência efectiva e a violência simbólica. Assim, o conceito é frequentemente usado numa acepção demasiado lata, abrangendo um amplo e heterógeneo leque de realidades, fenómenos e condutas: desde a agressão verbal até ao crime violento perpetrado por um indivíduo sobre outro ou então sobre a sociedade, na forma de pequenas incivildades ou de atentados graves à integridade da propriedade colectiva; desde a exclusão social de um indivíduo ou de um grupo perpetrada pela sociedade, até à guerra entre sociedades.

No sentido de uma maior precisão conceptual do termo “violência”, Giddens (1997) propõe que ela seja identificada pelo que constitui a sua especificidade, isto é, o uso da força para causar danos físicos a outrem. Esta dimensão de “força” – presente no étimo latino da palavra – surge também na conceptualização de Fisher (1992) e de Floro (1996): para o primeiro autor, a violência caracteriza-se pelo “(...) uso material da força, medido pelo prejuízo mais ou menos grave e voluntariamente cometido contra alguém (...)” (1992:18) que pode atentar de forma directa ou indirecta contra a integridade física, as crenças religiosas ou a liberdade do indivíduo; para Floro (1996), ela constitui uma ameaça à vida, à saúde e à liberdade no quadro de uma luta pelo poder.

Giddens (1997) introduz ainda a distinção entre violência privada – de que é exemplo a violência doméstica sobre mulheres, crianças e idosos – e a violência pública, esta última abarcando, nomeadamente, os conflitos bélicos inter-estaduais, a agressividade étnico-religiosa, a violação dos direitos humanos e o terrorismo. Hatty (2000), por sua vez, traz novas achegas para o debate ao lembrar que sendo a violência uma construção social imbuída de uma carga política a etiquetagem ou

não de uma acção como violenta vai depender de ela pôr ou não em causa o poder instituído. Também Bourdieu (1998) contribui para a discussão em torno do conceito, introduzindo no léxico científico a noção de “violência simbólica”, essa doce e invisível submissão ao poder simbólico facilitadora da adesão das próprias vítimas à opressão. Instrumento através do qual os dominantes impõem como legítimos os seus privilégios, a violência simbólica garante a (re)produção do *status quo* e tem expressão quer no quadro familiar quer no quadro escolar, como termos oportunidade de ver.

3. Violências da e na escola

3.1 Entre a ordem e a desordem disciplinar

A violência da e na escola tem, como diz Magalhães, a “(...) idade da própria instituição escolar” (Magalhães, 2003:39), inscrevendo-se nos múltiplos espaços-tempos escolares, como a sala de aula, recreios e corredores e materializando-se em múltiplas dinâmicas de diferente natureza e com diferentes protagonistas: a assimétrica relação pedagógica professor-alunos, os focos de resistência discentes ao poder/saber do professor e a agressividade interpares, esta última de maior ou menor violência e ostensibilidade, conforme decorre no que Goffman (1993) designa por regiões de “fachada” (sala de aula) ou de “bastidores” (recreios).

Elegendo como missão educar os alunos, a escola, à luz da concepção durkheimiana, prepara o jovem para se integrar na vida social, quer levando-o a internalizar os hábitos e as regras de vida comunitárias, quer preparando-o para a função que desempenhará na vida laboral. A educação, entendida enquanto acção que visa “(...) suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente” (Durkheim, 2001: 13) implica, pois, “modelar” a criança – papel pacífico para os que, pugnando pelo primado da sociedade sobre o indivíduo, reconhecem nesta “modelagem” a condição de sobrevivência da sociedade, mas questionável para todos quantos lêem na vivência escolar uma ilegítima imposição de violência simbólica. Bourdieu e Passeron (1974) partilham esta última visão, associando, portanto, a relação pedagógica ao exercício de violência institucionalizada - violência socialmente legitimada que tem por missão inculcar nos alunos, como naturais, arbitrários culturais garantes da preservação da ordem dominante. Assim, a escola reproduz e impõe a cultura das classes dominantes aos jovens das classes dominadas, fechando as portas do sucesso educativo aos “bastardos” do sistema que não receberam, em “herança”, as disposições requeridas no universo escolar.

Também Illich (1974) vê no funcionamento da instituição escolar uma dimensão reprodutora da ordem social. Na sua aceção, a escola, ao fomentar o acriticismo e a resignação das crianças ao *status quo*, educa os jovens para o conformismo e não para a mudança e emancipação social das classes descapitalizadas - razão pela qual defende a desescolarização da sociedade. Partilhando esta visão, Althusser (1981) acredita que a escola é, pela sua obrigatoriedade e gratuidade, o mais eficiente de todos os aparelhos ideológicos do Estado na prossecução da sua meta de manutenção das relações sócio-económicas capitalistas e da reprodução social.

A dimensão violentadora da escola denunciada por estes autores serve de mote à nossa reflexão sobre as interacções no contexto de sala de aula. Uma profícua análise e compreensão da natureza – mais ou menos conflitual - destas dinâmicas exige ao investigador a consciência de que a relação pedagógica não é um puro acto de comunicação, mas antes uma relação marcada pela assimetria “(...) decorrente da superioridade do estatuto daquele que detém o saber e está encarregado da sua transmissão em relação àquele que é suposto não o deter e dele se deve apropriar” (Estrela, 2002) e por uma lógica de “disciplinarização” (Correia e Matos, 2003) onde reconhecemos ainda algumas das técnicas foucaulnianas, como a “arte das distribuições”, o “controlo da actividade”, a “vigilância hierárquica” ou a “sanção normalizadora”. Nesta linha de ideias, há toda uma panóplia de recursos posta ao serviço do “adestramento” (Foucault, 2002) discente, como é o caso da organização racional do espaço - traduzida, por exemplo, na disposição das carteiras em fila para uma mais fácil supervisão e no posicionamento do docente no centro da sala onde encontra “(...) as condições materiais e simbólicas que lhe permitem manter os estudantes à distância e em respeito (...)” (Bourdieu e Passeron, 1974:146) e controlá-los disciplinarmente -, da segmentação do tempo e das actividades lectivas ou mesmo do controlo exercido sobre a *hexis* corporal dos alunos, regulamentações que são vividas tanto mais a contragosto quanto maior é o hiato entre a socialização familiar e escolar. Para os jovens mais descapitalizados, as dificuldades de adaptação à ordem escolar são ainda agravadas pela imposição de um código linguístico único que, nesta linha de pensamento, configura também uma forma de violência institucionalizada sobre todos quantos não estão na posse da chave que lhe dá acesso. Condenados por um código de linguagem restrito (Bernstein, 1975) à incompreensão da mensagem docente e incapazes de descodificar o código elaborado que constitui a norma escolar, estes jovens confrontam-se com dificuldades acrescidas para encontrar no trabalho escolar o sentido necessário ao bom exercício do “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995). Acentua-se, assim, o seu alheamento do universo escolar, fruto de uma desvantagem de classe que ainda mais se aprofunda, segundo Barroso (2003b), com a “(...) imposição de uma matriz pedagógica uniforme a todos os alunos (...) e de uma mesma organização a todos os alunos e para todos os fins (...)” (p.35), processo que não tem em conta a diversidade do público trazido à escola pela democratização, cujas especificidades sociais e culturais e diferentes perspectivas e expectativas requerem a diversificação das estruturas e dos modos de organização escolar.

Enquanto elemento fundamental da relação pedagógica, o professor tem um papel crucial no (re)estabelecimento dum clima disciplinar propício ao desenvolvimento da acção pedagógica. É-lhe pois exigido, implicitamente, um “saber lidar” (Correia e Matos, 2001:105) que poderemos considerar como parte integrante de um “currículo oculto” desta classe profissional e que parece andar de mãos dadas com o “saber estar” dos alunos, com o qual tem, aliás, fortes similitudes na medida em que nenhum deles está sujeito a uma avaliação formal, mas ambos são essenciais para a perpetuação das relações “pacíficas”, na sala de aula, entre estes dois *corpus*. Tal “saber-estar” discente nem sempre resiste ao mal-estar que muitos jovens experienciam na sua trajectória escolar. Incapazes, como vimos, de encontrar sentido na escola, muitos são os alunos que resistem à integração na normatividade escolar, à interiorização da ideologia

“escolocêntrica” (Correia e Matos, 2001) e à aprendizagem do “ofício de estudante” (Perrenoud, 1995). Agentes activos na concretização do seu próprio destino, os alunos envolvem-se em “culturas de resistência” à escola, construindo uma verdadeira “contracultura escolar” (Pais, 2003) marcada, em graus diferentes de intensidade e ostensibilidade, pelo “(...) domínio do informal, da convivialidade, das travessuras aos professores, das diatribes” (*op. cit.*:284). Na aula, confrontam a ordem escolar através do accionamento de estratégias obstaculizadoras do processo de ensino-aprendizagem – ora passivas, como as traduzidas no alheamento das actividades lectivas, ora activas como as materializadas em comportamentos disruptivos e em dinâmicas de conflitualidade; nos recreios, criam uma “realidade alternativa” à institucional (Pais, 2003) caracterizada pela convivialidade e informalidade nas interacções interpares, mas também por dinâmicas de agressividade verbal, física e psicológica de que o *bullying* é o caso extremo. Não deixando de admitir a prevalência desta irredutibilidade à ordem escolar nos alunos dos estratos social e culturalmente mais descapitalizados, muitas são hoje as correntes sociológicas que desmistificam esta visão polarizada e determinista, lembrando a existência quer de alunos das classes populares que, numa estratégia pragmática, apostam na escola como veículo de mobilidade social (Abrantes, 2003), quer de “herdeiros” que, contrariando as expectativas sociais e familiares de conformismo escolar, ou não aderem incondicionalmente ao projecto escolar ou se rebelam, mesmo, contra ele.

A indisciplina assume-se então como a manifestação, por excelência, deste mal-estar discente. Uma “generalização abusiva e infundamentada”, nas palavras de Estrela (Estrela, 2002:132), tende a associá-la à violência e mesmo à delinquência – sobreposição conceptual que não se aplicará à regra mas sim à excepção, uma vez que são raros os casos de indisciplina reveladores de patologias individuais ou sociais. Maioritariamente, a indisciplina restringe-se a um “acto de desvio às regras previamente fixadas (...)” (Estrela, 1986:193) que põe em causa o decurso da aula e que é expressão, segundo Barroso (2003a), do desajustamento entre uma “ordem escolar formal” e a multiplicidade de “ordens informais” construídas pelos diferentes actores sociais de acordo com os seus próprios interesses e lógicas. Amado (2001) lembra, contudo, que a indisciplina não se caracteriza apenas pelo incumprimento das regras na realização das tarefas escolares, mas também pelo desrespeito pelas normas e valores garantes da convivialidade interpares e da relação com o professor enquanto pessoa e autoridade. Propondo o uso do vocábulo no plural, identifica diferentes tipos de “indisciplinas” escalonáveis em três níveis de gravidade inversamente proporcionais à sua frequência: desvios às regras da sala de aula; conflitualidade entre alunos (agressões verbais e/ou físicas ou danos morais e patrimoniais) e conflitualidade relacional aluno-professor, materializada em réplicas às admoestações, em desobediências, em insultos e obscenidades ou mesmo em confrontos físicos. Em suma, uma diversidade de fenómenos disruptivos que muito contribui para a actual imagem negativa da escola e que, sem excessivas dramatizações, mas também sem irresponsáveis desvalorizações, urge prevenir e corrigir.

3.2 A (des)adaptação à cultura escolar: relatos de sobrevivências na sala de aula

Para muitos jovens, a integração na “fábrica de ensino-aprendizagem” (Estrela, 2002) que é a escola constitui um processo doloroso e, mesmo, violento, marcado pela transição do sistema de autoridade familiar – pautado pelas relações personalizadas e afectivas - para o sistema de autoridade escolar, de cariz despersonalizador como o de qualquer organização burocrática (Perrenoud, 1995). O primeiro dia de aulas é, pois, vivenciado pela maioria dos entrevistados com desconforto e mal-estar:

“Não tava habituado a tar... a tar tanto tempo fechado e assim...e calado (...) eu só queria era falar com os colegas, era o que eu fazia antes de andar na primária...” (sexo masculino, PBE³)

A longa trajectória no percurso escolar exige, principalmente aos alunos oriundos das famílias mais descapitalizadas, uma progressiva desfiliação da sua cultura de pertença e uma paulatina assimilação da cultura dominante veiculada pela escola (Bourdieu e Passeron, 1974) – processo moroso e difícil não só pela exigência de um saber-estar e saber-ser desconhecido para estes alunos, mas também pela necessidade, como já referimos, de dominar o código elaborado (Bernstein, 1975) accionado na escola e essencial para a compreensão da mensagem pedagógica transmitida. Se o código linguístico escolar arbitrariamente imposto como norma não se traduz num factor de segregação escolar das classes que com ele estão familiarizadas, ele configura um obstáculo ao sucesso escolar para os alunos que, pela sua pertença social, estão confinados a um “código restrito” sem cotação no mercado linguístico (Bourdieu, 2003) legitimado. Ainda que todos os entrevistados, independentemente da classe e do sexo, refiram já ter sentido, em algum momento da vida escolar, dificuldade de decodificação da palavra docente, é entre os jovens da PBE e do Operariado que mais se sente este handicap comunicacional:

“A stôra fala, fala, fala... e fala com cada palavra, que ninguém percebe nada. E nós perguntamos outra vez o que é que significa aquilo e ela fala igual e ficamos a saber o mesmo! E depois, a gente só percebe um bocadinho daquelas palavras todas... todas caras, e prontos...” (sexo feminino, PBE)

“Por exemplo, uma palavra quer dizer, tem dois significados, mas eu só conheço um.” (sexo feminino, PBE)

Preparados, no quadro da socialização familiar, para uma integração pacífica na ordem escolar, os entrevistados oriundos das classes mais capitalizadas tendem a não experienciar, aquando do ingresso na escola, as dificuldades e o mal-estar reconhecidos pelos restantes, interiorizando rápida e facilmente as normas de comportamento escolarmente expectáveis ao nível do “saber estar” e do “saber fazer”:

³ Pequena Burguesia de Execução.

*“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, BD⁴)*

Já para quem não encontra na escola um prolongamento da cultura familiar, como acontece aos jovens oriundos das classes populares, a internalização da cultura escolar apenas é alcançável através do que Bourdieu e Passeron (1974) definem como uma acção de violência prolongada e subtil que tem o seu início logo no primeiro dia de aulas:

“Desde que entrei para a escola comecei a aprender... assim, a boa educação e tudo... (sexo feminino, OP⁵)

Daí que seja essencialmente entre estes jovens que a permanência nas aulas é vivenciada a contra-gosto, como pudemos constatar ao longo do trabalho de campo. A insatisfação com a dimensão lectiva da escola é, contudo, partilhada pela generalidade dos alunos entrevistados, numa transversalidade social que a investigação teórica nos deixava prever. Não concebendo a escola como um espaço de autonomia, de felicidade e de espontaneidade, mas antes como um espaço de fechamento e de castração onde vigoram rígidas regras disciplinares em termos de postura corporal e de contenção verbal, os alunos entrevistados valorizam, primordialmente, a dimensão convival da escola. Elegem, pois, como locais escolares preferenciais o recreio, o bar e o pavilhão desportivo – este último indissociável do desporto e das brincadeiras inter pares realizados no âmbito das aulas de Educação Física, disciplina de cariz essencialmente prático e disciplinarmente menos constrangedora do que as restantes.

A insatisfação com a actividade lectiva expressa pelos entrevistados não se traduz, porém, na produção de enunciados discursivos críticos face ao modo de organização escolar – um acriticismo que, quanto a nós, radicar-se-á menos na imaturidade etária do que num conformismo resultante da socialização, por longos anos, na lógica escolar vigente. É perceptível, nas entrevistas, a dificuldade de os alunos por em⁶ causa as premissas em que assenta o ideal escolar e o seu modo de funcionamento, o que parece provar que a escola cumpre eficazmente a sua missão de aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1981). Reproduzindo a doxa da instituição educativa onde foram socializados, a quase totalidade dos entrevistados defende não apenas a disposição jesuítica das carteiras da sala de aula, mas também a existência de carteiras individuais, alegando que um modelo não soció-fúbo de organização da sala de aula poria em causa o silêncio requerido no processo de ensino-aprendizagem -“havia muito mais barulho, as pessoas começavam a falar muito mais” (sexo masculino, PBE) - e dificultaria a “visibilidade para o quadro” (sexo masculino, PBPA⁷). Acreditando que “O papel dos

⁴ Burguesia Dirigente.

⁵ Operariado Pluriactivo.

⁶ Pequena Burguesia Intelectual e Científica.

⁷ Pequena Burguesia Proprietária e Assalariada.

alunos é ouvir o professor, aprender com ele” (sexo masculino, PBIC), os entrevistados, num visível conformismo, consideram que deverá ser o docente a organizar a aula (Estrela, 2002), a seleccionar conteúdos e a escolher métodos de ensino:

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

A escola não deverá, pois, na aceção dos entrevistados, abandonar o tradicional modelo do magister dixit, uma vez que uma prática pedagógica mais voltada para metodologias activas de ensino poderia ameaçar a ordem e a disciplina da sala de aula. Na voz de uma discente, a introdução de novas metodologias “era engraçado, mas acho que isso ia dar muita confusão. Tá bem assim...” (sexo feminino, PBE). A interiorização dos princípios e valores da ordem escolar (Bourdieu, 1998) está também patente na definição de “bom aluno” dada pelos entrevistados – uma concepção onde, aliás, encontramos muitos pontos de contacto com a aceção partilhada pelos docentes. Alunos e professores parecem postular, em uníssono, que o estudante de sucesso é aquele que cumpre o “ofício do aluno” (Perrenoud, 1995) imposto pela instituição escolar, ou seja, é um jovem conformado às regras impostas pela ordem escolar e capaz de internalizar os dois currículos que a escola veicula: o formal, conseguindo “boas notas nos testes” (sexo feminino, PBE) e realizando “sempre o trabalho de casa” (sexo feminino, BEP⁸) - e o oculto (Illich, 1974), interiorizando o “saber estar dentro da sala, o saber estar com o professor, com os colegas, com os funcionários, no recreio” (sexo feminino, BEP).

Neste quadro de adesão discursiva aos valores escolares compreende-se que as propostas de mudança ao status quo se restrinjam a alterações pouco significativas em termos de transformação dos pilares em que assenta a escola, como é o caso da melhoria das condições físicas dos espaços e da redução do horário lectivo. No pressuposto durkheimiano 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), uma aluna vaticina “Se calhar, não há escolas ideais, tem que ser um pouco de tudo, também, para se aprender, senão...” (sexo feminino, OP).

Não obstante a resignação discursiva sobre a instituição escolar, a indisciplina marca o quotidiano da escola em análise. Como pudemos observar, as dinâmicas de resistência estudantil contemplam um amplo leque de acções que obstaculizam o curso das aulas: insubordinações verbais contra docentes e alunos, comportamentos desadequados ao “saber-estar” na aula, actos de agressividade manifesta – essencialmente perpetrados contra colegas – ou mesmo “invasões de aulas”. Os alunos relatam-nos inúmeros episódios de indisciplina que ocorrem no quotidiano escolar e que, contrariando as expectativas de género, têm por protagonistas tanto rapazes como raparigas:

“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

⁸ Burguesia Empresarial e Proprietária.

Directora de Turma, assim sem mais nem menos: «- Tivemos a dar uma queca.» (sexo feminino, BEP)

“Eu, à stôra de História, até tive que lhe mandar com uma coisa à cabeça... (...) Foi uma bolota, daquela árvore. Mas com picos! (...) Ficou com um ganda... com um ganda galo!” (sexo feminino, OI⁹)

“ Eu, uma vez, a professora mandou-me calar e eu disse-lhe «- Cale-se você, que eu tou farta de a ouvir!» e ela mandou-me para fora” (sexo feminino, PBE)

Numa confirmação de que a resistência à escola é transversal às classes sociais (Abrantes, 2003) uma das entrevistadas lembra que “os bons [alunos], às vezes, também saem da casca” (sexo feminino, OI). Porém, como nos confirma um outro entrevistado, não só “é menos grave, o que fazem” (sexo masculino, BD) como é mais “dócil” a sua atitude quando confrontados pelo professor, não hesitando em pedir-lhe desculpa ou em acatar as suas admoestações, como observámos nas aulas que leccionámos. “Falar para o lado” constitui, como nos diz uma das entrevistadas, o comportamento disruptivo mais frequente entre os bons alunos - uma prática que, admitimos, só configura um acto de indisciplina quando põe em causa o decurso da aula e que é, para Perrenoud (1995), uma estratégia vital de sobrevivência para quem se vê forçado a “(...) viver na aula vinte e cinco a trinta horas por semana, quarenta semanas por ano (...)” (p.176), “sem respirar” (sexo feminino, OI) e confrontado com a obrigatoriedade de só ouvir a rede de comunicação legítima que tem por emissor o professor.

Bem mais gravosas são as práticas que obstaculizam a aula ou mesmo que atentam contra a integridade física, psicológica ou profissional do docente tantas vezes testemunhadas no decurso da nossa incursão no terreno e de que são exemplo o generalizado rodopio entre carteiras, os gritos contra colegas ou professores, ou a linguagem desadequada com que respondiam aos docentes – “desvios às regras de «produção» na aula”, “conflitos da relação entre pares” e “conflitos da relação professor/aluno” (Amado, 2001:186) que este investigador integra na conceptualização de indisciplina e que, por vezes, resvalam para situações de violência escolar. Testemunhámo-las, na sala de aula, sob a forma de agressões físicas entre alunos, de furtos ou de vandalização do material da escola ou dos colegas e de agressões verbais pela via da grosseria, dos insultos e das ameaças que caracterizam as inflamadas altercações, quer entre alunos, quer com os docentes. Também passíveis de serem integradas na definição de violência escolar são as invasões às salas de aula por parte de alguns alunos de outras turmas, como a que pudemos presenciar numa das nossas sessões de Formação Cívica, quando um grupo de jovens irrompeu, repentinamente, pela sala onde leccionávamos, entre gritos e pontapés ao material escolar. Lançar o caos, colocar em causa a autoridade docente e impedir o funcionamento da aula parecem ter constituído os aparentes motivos de tal comportamento.

⁹ Operariado Industrial.

Apesar de a indisciplina marcar o universo quotidiano desta escola de Aldoar, como os relatos dos alunos e as nossas observações demonstraram, constatámos que os entrevistados, independentemente do grau de adesão a estas práticas obstaculizadoras do processo de ensino aprendizagem, valorizam, discursivamente, a ordem na sala de aula. Esta dissonância entre o pilar das práticas e das representações poderá encontrar explicação no facto de as dinâmicas disruptivas não constituírem acções de luta de cariz racional por uma outra ordem escolar, como salienta Lopes (1997), mas serem apenas expressão de um mal-estar provocado pela inadaptação a uma cultura escolar prescritiva que lhes é imposta.

3.3 Dinâmicas de violência interpares no contexto recreativo

A conflitualidade em contexto escolar assume especial gravidade no contexto recreativo, facto a que não será alheio o menor controlo e vigilância a que estes locais estão sujeitos. Definida como “(...) relação de abuso de poder que se estabelece entre um ou mais alunos que agredem geralmente um ou mais colegas que consideram suas vítimas habituais” (Ramirez, 2001:93), a agressividade interpares encontra a sua manifestação mais extrema no bullying – uma forma de violência reiterada transversal a idades, classes sociais e fronteiras que começa a evidenciar-se nos jardins infantis, prolongando-se até aos últimos anos do ensino secundário.

Como pudemos constatar quer pelas observações directas em contexto recreativo, quer pelos testemunhos dos alunos, a violência interpares constitui uma prática quotidiana nesta escola, onde chega a ser assumida por alguns alunos como “forma de retaliação” socialmente legitimada. As respostas à ficha de trabalho “A minha vida na escola” distribuída numa das sessões de Formação Cívica e que constituiu um material de reflexão sobre a violência nas nossas aulas revelaram-nos, com efeito, que apenas 27,9% dos inquiridos nunca recorreram à violência para resolver um conflito; os restantes, assumem a violência como uma forma de “lidar” com os colegas, de retaliar à agressividade escolar ou mesmo de responder ao bullying – uma conduta que é, aliás, considerada “normal na fase de crescimento” por metade dos alunos que responderam à ficha “Mitos sobre o bullying”.

Com a agressividade física e verbal e os furtos de bens pessoais a assumirem uma tal centralidade que se tornam, nas palavras dos entrevistados, fenómenos preocupantes, um grupo de alunas da escola tomou a iniciativa de dinamizar um projecto de informação e prevenção do bullying, pondo ao dispor dos alunos uma “Caixinha dos Segredos” onde podem depositar os relatos, sob anonimato, das agressões vividas ou presenciadas. Existindo, em relação aos espaços urbanos desqualificados do ponto de vista social e urbanístico, “ (...) uma representação, cada vez mais pública e colectiva de serem espaços perigosos, de miséria, de violência e de não cidade” (Guerra, 2002:71) de que o discurso mediático-político também se faz eco (Sebastião, 2003) não surpreende que a maioria dos entrevistados identifiquem os habitantes do bairro social como os principais agressores:

*“os do Bairro de Aldoar vêm aqui pegar com os outros, ameaçam-nos
«-Dás-me uma...dás-me isto, não dás? Faça-te isto, aquilo!» (sexo masculino, PBE)*

A alegada genderização da violência escolar identificada em alguns estudos (Fonseca [*et al.*], 2003) parece não encontrar eco nesta escola. Nem as entrevistas dos discentes, nem as respostas dadas nas fichas de caracterização da sua vivência escolar - “A minha vida na escola “ e “Mitos sobre o *bullying*” -, nem as observações directas por nós levadas a cabo, nem tão-pouco os relatos recolhidos informalmente nas aulas e nos espaços recreativos apontam no sentido da violência ser fortemente marcada pela dimensão de género. Contrariando as expectativas, as raparigas envolvem-se frequentemente em actos de agressão física, como se depreende, entre várias outras ocorrências observadas, pela estalada seca e violenta com que uma aluna respondeu a um pequeno atrito com um colega que, cansado de ouvir comentários pouco amistosos, tentara pôr fim às provocações com um “*Cala-te, sua gorda*”. Os relatos das nossas entrevistadas sobre violência física feminina em contexto escolar são também esclarecedores da sua recorrência:

“E eu dei-lhe uma chapada e disse... Ela estava aí armada em cona e eu «Tomá lá!» E depois, quando ela olha para mim e diz «- Olha, afinal é verdade!» virei-me e dei-lhe um soco no nariz e ia-lhe partindo o nariz...”
(sexo feminino, PBE)

“Qualquer coisa, começam logo a mandar vir, ninguém pode falar pra elas. Arranjam logo motivos para andar à porrada” (sexo feminino, OI)

No entanto, as diferenças de género são visíveis quando analisamos a forma como rapazes e raparigas narram as ocorrências de violência: elas, socializadas para a expressividade (Renzetti e Curran, 1993; Amâncio, 1994), deixam-se levar pelo caudal das emoções, imprimindo um cunho de maior intensidade e de maior pormenorização ao relato das dinâmicas de violência em que participaram; eles, prisioneiros de uma “máscara da masculinidade” que lhes impõe não apenas o autocontrolo emocional (Almeida, 2000), mas também o desfecho vitorioso nos confrontos, mostram-se mais contidos nos relatos, assumindo-se apenas como personagens principais quando levaram a melhor e refugiando-se, nos restantes casos, no recurso à terceira pessoa gramatical:

“Uma vez, távamos ah...eu tava a entrar na escola e chegaram ao pé de mim e fizeram-me uma rasteira e eu caí. E depois levantei-me e fiquei a olhar para elas, não é? Tipo... E depois eu olhei para elas, para ver quem foi. E elas assim: “- Ai e agora aí de ti que vás fazer queixa!”. 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, então é bom que não ignores”. E vem e puxa os cabelos e eu continuo a olhar... a andar para a frente.” (sexo feminino, BEP)

“Um chegou à minha beira “- Ah, não sei quê...dá, empresta-me o teu telemóvel! Não emprestas? Bato-te!” Como ele disse “- Chamo a minha

seita”... eu disse que não lhe dava, ele vinha-se a virar a mim e virei-me eu a ele.” (sexo masculino, PBE)

Relatos sentidos e vividos de quem vê o espaço de lazer e convívio que deveria ser o recreio atravessado por dinâmicas de conflitualidade.

4. Violência de género: construção e vivências da ordem androcêntrica

4.1 Da socialização diferencial e assimétrica à internalização dos papéis masculinos e femininos

Uma das múltiplas expressões de violência é a de género. Entendida enquanto “(...) qualquer acto de violência baseado no género de que resulte ou possa resultar sofrimento ou lesão física, sexual ou psicológica para as mulheres, incluindo a ameaça da prática de tais actos, a coacção ou privação arbitrária da liberdade (...)” (Plataforma da Acção de Pequim, 1995), ela radica numa subalternização feminina cujas raízes remontam, segundo Fernandes (2005), ao passado longínquo das culturas semita e grega “(...) que construíram conceitos de mulher que tornaram possível a sua relegação histórica para as margens da sociedade, com visibilidade nas práticas sociais” (p.56). Na perspectiva feminista, a violência de género é indissociável da assimetria de relações em que assenta o sistema patriarcal e que tem expressão na própria escola, instância reprodutora dos padrões de dominação de género que vigoram no universo extra-escolar e local onde ainda se vive a ordem masculina, como vários estudos documentam (Duru-Bellat, 2004; Fonseca [et al.], 2003). As explicações biológicas justificaram, durante largo período, a negatividade psico-social que era imputada ao sexo feminino. Os estudos feministas vieram mostrar que as diferenças entre homens e mulheres são produto de uma construção histórica, cultural e social processada no quadro da socialização. O domínio masculino começou a não ser visto como uma fatalidade e a violência sobre as mulheres deixou de ser encarada como algo de inultrapassável. A distinção entre sexo e género fez o seu caminho. No primeiro conceito, vê Hatty (2000) as características biológicas de ordem cromossomática, hormonal, anatómica e fisiológica que distinguem macho e fêmea; no segundo, identifica as características psico-sociais e culturais imputáveis a homens e mulheres, transmitidas pelas instâncias de socialização e internalizadas pelos indivíduos como “verdades absolutas”. Esta diferenciação de género assume, contudo, um pendor hierarquizante. Os estereótipos de género valorizam, pois, assimetricamente homens e mulheres, imputando ao sexo masculino atributos como “a dominância e a instrumentalidade” e ao sexo feminino características como a “submissão e expressividade” (Amâncio, 1994). Também Santomé (1995) analisa esta “cultura do feminino” marcada pela passividade, sensibilidade e irracionalidade, em oposição ao “(...) seco, intelectualista e normativo cartesianismo do ser humano do género masculino” (*op. cit.*: 135). A “(...) tenacidade, dominância, extrema competitividade, espírito de luta, e repressão da empatia” (Miedzian, 1996:11) que definem a masculinidade contam-se entre os factores que contribuirão para a violência masculina.

A desigualdade de género de pendor androcêntrico inscreve-se, igualmente, no âmbito da divisão laboral e da distribuição de papéis sociais: as mulheres, vedado

o acesso à esfera pública, encontram-se confinadas ao desempenho das tarefas domésticas e à preservação da harmonia familiar; os homens, “donos” do espaço público, são incumbidos, de acordo com a conceptualização parsoniana, do papel instrumental de ganha-pão garante da subsistência familiar. À mulher “(...) guardiã de uma grande parte do tecido moral da vida social (...)” (p.157) e “especialista do amor” contrapõe Giddens (1997) o “especialista do trabalho” que é o homem. Apesar de esta segmentação de género estar hoje mais diluída – fruto do crescente acesso feminino à escolarização e ao mercado de trabalho -, persistem ainda desigualdades. Com efeito, a segregação sexual na educação e no emprego é visível ainda no facto de as mulheres enveredarem, preferencialmente, por cursos do ensino superior tradicionalmente femininos e optarem, também, por actividades laborais que constituem um prolongamento da vida doméstica, como a docência ou a assistência (Bourdieu, 1998). Estas profissões são, na opinião de investigadores como Amâncio (1994) ou Bourdieu (1998), objecto de uma desvalorização social que tem como contraponto a nobilitação das profissões masculinas – um processo de depreciação que, no entanto, terá perdido, na actualidade, a sistematicidade de outrora, como admite Maruani (2007) ao dizer que “(...) profissões tradicionalmente masculinas se feminizaram, sem por isso perderem o seu valor social. A feminização deixou de ser sistematicamente sinónima de desvalorização” (p.642). Acresce que, pese embora o sucesso da integração feminina no mundo do trabalho onde representam metade da força laboral (Maruani, 2007), as mulheres permanecem alvo de discriminação negativa, como é confirmado por diferentes estudos sociológicos de género, internacionais e nacionais (Bourdieu, 1998; Duru-Bellat, 2004; Maruani, 2007; Amâncio, 1994) Elas continuam a auferir salários mais baixos do que os homens mesmo em igualdade de habilitações literárias e qualificações, a ser minoritárias nos mais altos cargos de autoridade e de responsabilidade cujo acesso só lhes está garantido depois de uma “corrida de obstáculos” (Amâncio, 1994) bem mais longa e penosa do que a dos seus pares masculinos e a estar sujeitas a menor estabilidade profissional. São também elas que mais expostas estão a formas precárias de emprego, ao trabalho em *part-time* e à ameaça do desemprego. Na política, os progressos verificados não invalidam que, em 2005, as mulheres representassem apenas cerca de 16% dos parlamentares de todo o mundo e de 4,2% dos chefes de Estado ou de Governo (Samouiller e Jabre, 2007).

Essa discriminação de género vai ser inculcada, através de um lento mas eficaz processo de violência simbólica, pelos principais agentes socializadores: a família, que logo a partir das primeiras etapas de vida da criança a condiciona a “crescer feminina e masculina” (Renzetti e Curran, 1993:32), o que significa, como advertem as feministas, internalizar uma categorização não só diferencial mas também assimétrica que a preparará para os papéis igualmente diferenciais e valorativamente hierarquizados que a vida lhe reserva; a escola, que dá continuidade ao processo de transmissão e inculcação da sociodiceia masculina iniciada no quadro familiar, não apenas veiculando, mas fortalecendo mesmo, “(...) umas vezes subtilmente mas outras rudemente, as ideias da sociedade em geral acerca das funções dos géneros (...)” (Delamont, 1985:26).

Na infância, logo desde o nascimento, os brinquedos e as brincadeiras emitem mensagens de género: os rapazes são incentivados a brincar com jogos de construção,

Rambos, armas, que desenvolvem neles destrezas competitivas, agressivas e inventivas; as meninas, numa preparação para as funções domésticas e maternas e para o cuidado com a aparência física, divertem-se com bonecas, miniaturas de aparelhos domésticos e acessórios de beleza e de moda (Renzetti e Curran, 1993). A apropriação do espaço para brincadeiras varia também em função do género. As brincadeiras do rapazes, caracterizadas pela destreza física, pela exploração espacial e pela competição pelas “chefias”, levam-nos a apropriar-se sumptuariamente dos espaços, enquanto as das raparigas, caracterizadas pelo recato, pela intimidade e pela passividade, não exigem usurpação espacial (Duru-Bellat, 2004), podendo mesmo desenrolar-se em espaços tão exíguos como os desenhados no chão, como lembra Almeida (2000) a propósito do feminino jogo da macaca.

A instituição escolar prossegue a educação de género iniciada no quadro familiar, colonizando ainda hoje - pese embora a maior subtilidade das práticas de discriminação - as culturas femininas (Fonseca, 2001). Para Kolodny (1993), o próprio currículo escolar reflecte a masculinidade hegemónica, difundindo, de forma explícita ou oculta, a invisibilidade cultural ou mesmo a subalternidade feminina. Também os manuais escolares e restantes materiais pedagógicos não estão imunes ao sexismo, segundo Delamont (1985), silenciando as mulheres ou reduzindo-as aos “tradicionais papéis femininos” (Renzetti e Curran, 1993:38). A própria língua, cujas “(...) leis da concordância gramatical reproduzem a dominação masculina, fazendo com que a linguagem se inscreva no masculino” (Fernandes, 2005:61), se afirma como expressão da diferença de poder entre os géneros.

As interacções escolares são, igualmente, atravessadas por desigualdades de género com as raparigas a serem menos encorajadas, menos felicitadas e mesmo menos corrigidas pelos seus professores, os quais se mostram também menos receptivos às suas dúvidas (Fonseca [et al.], 2003). Segundo estas investigações, o sucesso escolar é justificado, no caso das raparigas, pela “facilidade da prova”, pela “sorte” ou pelo “trabalho esforçado” e, no caso dos rapazes, pelas suas capacidades intelectuais. Com uma visão menos negativa sobre a sobrevivência feminina no sistema escolar, Vieira (2006) lembra que as raparigas gozam de uma maior facilidade de adaptação à escola, “um universo muito feminizado” em que os rapazes se integram com mais dificuldade, por razões que se prendem, aliás, com a socialização diferencial de género. Por um lado, a socialização feminina para o recato e para a menor autonomização torna as raparigas mais adaptáveis a contextos que, como o escolar, exigem um recolhimento favorável ao estudo e à reflexão; por outro lado, a educação para o respeito, obediência e subordinação às expectativas da alteridade preparam-nas para um maior ajustamento à normatividade escolar.

Transversal a classes sociais e desconhecendo fronteiras geográficas (Jaspard, 2007), a violência sobre as mulheres não assume, porém, um pendor exclusivamente simbólico, integrando também violentações explícitas que podem ocorrer mesmo antes do nascimento – sob a forma de aborto selectivo de embriões femininos, por exemplo – ou, o que é mais frequente, já no cenário familiar e tendo como perpetrador, em grande número de casos, o parceiro íntimo.

O tipo de maus-tratos, o nível de gravidade e a sua frequência podem variar. As agressões podem ser de natureza física, mas também sexual – seja sob a forma

de mutilação genital feminina (Hennion, 2007), de prostituição (Legardinier e Villette, 2007) ou de violação, “(...) a forma mais banalizada dos maus-tratos contra as mulheres (...)” (Treiner, 2007:171) e que, segundo esta investigadora, é vivida pelas vítimas como uma “morte social”. A agressividade assume, também, contornos psicológicos - como nos casos em que o marido ou o parceiro pauta as suas relações com a mulher pela frieza e pela intimidação, a isola ou destrói os seus pertences, a deprecia e ridiculariza ou a confronta com ciúmes excessivos e sentimentos de posse motivados pelo receio de infidelidade feminina (Dobash, 2000) – podendo evoluir para a violência persecutória, como acontece quando o agressor vigia e controla as mínimas actividades (telefonemas, saídas) da mulher e podendo mesmo culminar na agressão homicida (Mahoney, 2001). Sobre a frequência e o nível de gravidade dos abusos no espaço doméstico, dizem LaViolette e Barnett (2000) que há a distinguir dois níveis: na base da escalada da violência, a “vulgar agressão entre o casal”, inerente ao conflito que inevitavelmente surge em toda a relação e que é ocasional, não vitimizante e não assustadora, podendo mesmo ser recíproca; no topo do *continuum*, o “terrorismo patriarcal” (LaViolette e Barnett, 2000:110), agora de sentido único e atingindo níveis tão elevados de violência e de controlo que se torna aterrorizante. Três fases distintas caracterizam, segundo Walker (2000), o tradicional “ciclo de violência” doméstica: a “fase de lua-de-mel”, a fase de crescente tensão entre o casal e o incidente violento, percurso doloroso que as mulheres atravessam divididas entre a dor e o medo, mas também a culpabilidade, a passividade, a baixa auto-estima e a depressão – componentes básicos do chamado “Síndrome das Mulheres Agredidas”: “(...) um conjunto de atributos da personalidade decorrente dos abusos e que torna a vítima mais capaz de sobreviver na relação e menos capaz de lhe escapar” (LaViolette e Barnett, 2000:133).

4.2 Entre a aceitação da ordem andocêntrica e os tímidos sinais da (des) ordem paritária: representações sociais discentes

Tomando em consideração algumas das múltiplas facetas da violência de género explanadas no enquadramento teórico, procurámos conhecer as representações sociais dos alunos sobre estas questões. No que diz respeito à desigualdade de género na esfera doméstica, verificamos que a divisão equitativa dos afazeres de casa constitui uma prática excepcional nos núcleos familiares dos entrevistados, o que confirma as conclusões de vários estudos (Perista, 2002; Almeida, 2003) sobre a prevalência da feminização deste tipo de actividades:

“Ai, sim, sim, o meu pai já tá memo já a fazer as coisas! Tá sempre sentadinho, a ver a bola! (risos) Olha! Logo ele, que não gosta de fazer nada!” (sexo feminino, OI).

A divisão das tarefas domésticas é, no entanto, defendida discursivamente pelos alunos, o que admitimos poder ser reflexo “(...) de uma tendência de natureza modernizante, ao nível dos discursos e do próprio quadro legal, no sentido de um reforço do papel dos homens na esfera privada (...)” (Perista, 2002:471) ou, mais pragmaticamente, do desejo de agradar à investigadora, indo ao encontro do que

acreditarão ser as suas expectativas - de género, enquanto mulher, mas também de profissional, enquanto docente que espera encontrar os “frutos” do trabalho que com eles desenvolve durante as aulas de Formação Cívica.

Uma análise mais fina dos enunciados discursivos revela-nos, porém, que os entrevistados de ambos os sexos concebem a participação masculina nos afazeres domésticos não como um dever que lhes compete assegurar, de igual para igual, mas apenas como uma “ajuda”, “quando [nós, as mulheres] precisamos” e “apenas se for preciso” (sexo feminino, BEP) – um contributo que eles e elas admitem ser pontual e secundário (ocasionalidade e irrelevância naturalizada pelas próprias raparigas, que não dão sinais de se insurgirem) e que é assumido como um gesto de cordialidade e disponibilidade masculina, quiçá merecedor de louvor e agradecimento. Os discursos apontam igualmente para a internalização da ideia de que há tarefas intrínseca e naturalmente femininas - como se as competências domésticas fossem inatas e não resultassem de um processo de aprendizagem no quadro da socialização de género - e que, portanto, jamais poderão ser bem realizadas pelos homens. Nalguns casos são as próprias mulheres a afastar os homens das lidas domésticas em nome de uma “falta de jeito” masculina, alegação que investigadores como Almeida (2003) dizem esconder o desejo de não “(...) ceder terreno aos companheiros em matéria de valores e dos universos privados de referência – onde se continuam a jogar elementos de construção da sua identidade (e poder)” (p.61) . Como nos diz um dos entrevistados “É a minha tia, é a minha tia que faz as coisas, que a mim não me deixa fazer, que eu atrapalho-me muito e inda posso estragar alguma coisa” (sexo masculino, PBE). A desculpabilização da inatividade masculina por parte das próprias raparigas assenta também no pressuposto de género de que a missão principal do homem é a de “ganhar-pão”, argumento que não vimos aplicar às mães que conciliam o trabalho doméstico com a esfera profissional:

“O meu padrasto não faz nada em casa, que trabalha o dia todo. E depois... chega a casa, toma banho, come e vai para a cama.” (sexo feminino, PBE).

As práticas lúdicas infantis dos entrevistados confirmam, igualmente, a genderização dos brinquedos e das brincadeiras referenciada em vários estudos. A maioria dos jovens naturaliza, de acordo com a ideologia de género, os gostos e as preferências em matéria de diversão, havendo mesmo quem assuma a defesa da genderização dos brinquedos como preparação para os papéis de género a desempenhar na adultez:

“(...) 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)

Incapazes de descortinar os mecanismos sociais de construção de género que fazem de nós homens ou mulheres, os entrevistados apontam as razões de ordem biológica como justificação para a diferencialidade de práticas lúdicas. Com efeito, “Mesmo quando eles são bebés o interesse não é igual. Já é uma coisa natural.” (e4,

masculino, PBIC), logo como “(...) são, pronto, são de sexos diferentes têm opiniões e mentalidades diferentes, não é?” (sexo feminino, BEP) e “(...) não vale a pena um brinquedo que seja, por exemplo, uma boneca com... que dê socos! (risos)” (sexo feminino, BEP), numa alusão ao cariz naturalmente violento dos rapazes.

As únicas vozes dissonantes vêm de alunos que têm em comum o facto de, durante a infância e por razões ligadas à fratria, terem partilhado brinquedos e brincadeiras do sexo oposto – facto que vem confirmar a centralidade das vivências pessoais para a construção das representações sociais dos sujeitos, em detrimento do peso de variáveis como o sexo ou a classe social que poderiam ter, teoricamente, um papel mais preponderante na explicação das percepções dos discentes, mas que se revelaram insuficientes para a compreensão da complexidade do real.

Interessou-nos também analisar as representações sociais dos jovens sobre a violência doméstica – um dos temas centrais da nossa intervenção em contexto de sala de aula. A generalidade dos discentes associa a violência doméstica à agressividade física e identifica o elemento masculino como agressor, retrato-tipo que os alunos poderão ter internalizado através dos media e/ou por vivências vicinais ou mesmo familiares, como acontece no estudo de Dias (2004), onde reencontramos o mesmo tipo de representação. Perguntámos ainda aos alunos se haveria casos em que a violência doméstica se justificasse. As respostas não foram unânimes. Se para os alunos da Burguesia e para os rapazes da PBE e do Operariado ela é sempre injustificável, para as raparigas destas duas últimas classes sociais ela pode justificar-se, por exemplo, quando a mulher não cumpre as suas “obrigações” de gênero – sejam elas as de dona de casa ou as de esposa. Numa comprovação de que “(...) as raparigas incorporam, sob a forma de esquemas de percepção e de apreciação dificilmente acessíveis à consciência, os princípios da visão dominante que as levam a achar normal, ou mesmo natural, a ordem social tal como ela é (...)” (Bourdieu, 1998:102) elas dizem-nos que “*também temos que ver o assunto*” (sexo feminino, OI), já que “*(...) 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). Assim, há “*(...) razões para bater e outras não*” (sexo feminino, PBE). Uma delas reside na infidelidade, uma violação dos valores em que assenta o casamento e o papel de boa esposa que é merecedora de repúdio por parte das próprias mulheres e legitimadora da violência doméstica, como documenta o estudo de Dias (2004). Assumindo-se como guardiãs da moral e dos bons costumes impostos pela ordem androcêntrica também as nossas entrevistadas admitem que “*Se a mulher andar a trair o homem (...) o homem não vai ficar parado, não é? Dá-lhe...se calhar, dá-lhe um empurrão ou quê (...) Eu acho que essas mulheres merecem*” (sexo feminino, OI). A estereotipia de gênero encontra, assim, os seus maiores defensores entre as suas vítimas.

As dissemelhanças de gênero são também visíveis quando analisámos a percepção dos jovens sobre o lugar social da mulher – a esfera laboral ou a doméstica. Com efeito, são as raparigas, independentemente da classe social, que mais defendem a integração feminina no universo laboral. Contudo, as entrevistadas partilham sobre esta questão uma visão instrumental e não expressiva, vendo o trabalho não como uma possibilidade de realização pessoal mas como um passaporte para a auto-determinação feminina financeira face ao marido, nomeadamente se este lhe faltar:

“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)

Os rapazes são menos taxativos. Mostrando-se liberais, defendem que a mulher deve, autonomamente, fazer a sua opção: enveredar pelo exercício de uma profissão, dedicar-se à vida doméstica ou, idealmente, segundo estes rapazes, conjugar ambas. Uma análise mais pormenorizada descobre, por detrás dos discursos liberais destes rapazes, sinais de internalização da ordem patriarcal, nomeadamente quando um deles admite que a mulher *“costuma-se mais habituar à vida caseira. Mas eu deixava-a escolher; a mulher”* (sexo masculino, PBIC). Ao mesmo tempo que exprime o seu acordo com a “adaptabilidade natural” das mulheres ao universo doméstico, este jovem dá voz à assimetria de poderes ao recorrer ao verbo “deixar” - numa clara manifestação de que o poder pertence ainda ao *pater familias*.

Quanto à desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres na esfera laboral, concluímos, tal como Amâncio (1994), que são as raparigas a minimizar a discriminação de género. Na opinião das entrevistadas, é o mérito e não o género que determina a promoção feminina 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)

Quando inquiridas sobre os motivos que subjazem à fraca participação das mulheres na esfera política, as raparigas subestimam, uma vez mais, a discriminação de género, justificando esta assimetria de visibilidade no espaço público com motivos de índole naturalista, como a falta de “apetência” ou de vontade. Os rapazes, revelando-se mais conscientes do que as raparigas sobre as lógicas de discriminação, reconhecem a existência de desigualdades no mercado de trabalho e admitem a invisibilidade feminina na vida política, justificando-as na base de causas de ordem social ou, diríamos mesmo, de natureza sociológica, como a tradição e/ou a discriminação e até a auto-discriminação. Assim, são os rapazes a defender que no acesso a cargos de chefia *“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). São também eles que, desvelando os sinais de (auto) discriminação feminina assente numa baixa auto-estima e numa reduzida expectativa de sucesso de género (Amâncio, 1994) observam *“(...) que, às vezes, as próprias mulheres pensam que esse trabalho é para os homens, às vezes discriminam-se a elas próprias”* (sexo masculino, PBIC).

Da assumpção teórica, por parte dos homens, de uma discriminação que os favorece até à concretização de uma praxis igualitária vai, porém, um caminho que ainda se adivinha longo e sinuoso e que a *“(...) interiorização do modo de ser feminino como uma natureza (...)”* (Amâncio, 1994:181) não ajuda a encurtar.

Bibliografia

ABRANTES, Pedro (2003), *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.

ALMEIDA, Ana Nunes de (2003), “Família, conjugalidade e procriação: valores e papéis”, in VALA, Jorge et al., *Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, p. 47-93.

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

ALTHUSSER, L. (1981), “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”, in Maria Filomena Mónica, *Escola e classes sociais (Antologia)*, Lisboa, Presença, p. 43-48.

AMADO, João da Silva (2001), *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*, Porto, Edições Asa.

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

BARROSO, João (2003a), “Ordem disciplinar e organização pedagógica”, in José Alberto Correia; Manuel Matos, *Violência e violências da e na escola*, Porto, Edições Afrontamento, p. 63-71.

BARROSO, João (2003b), “Factores organizacionais da exclusão escolar – a inclusão exclusiva”, in David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão*, Porto, Porto Editora, p. 26-36.

BENAVENTE, Ana et al. (1992), *Do outro lado da escola*, 3ª ed., Lisboa, Teorema.

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

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

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

BOURDIEU, Pierre (2003), *Questões de Sociologia*, Lisboa, Fim de Século.

CASTEL, Robert (2003), *A insegurança social. O que é ser protegido?*, Petrópolis, Editora Vozes.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001), “Da crise da escola ao escolocentrismo”, in Stephen R. Stoer et al. (Orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*, Porto, Edições Afrontamento. -----
(2003), “Disciplina e violência: algumas reflexões introdutórias”, in José Alberto Correia; Manuel Matos – *Violência e violências da e na Escola*, Porto, Edições Afrontamento.

DELAMONT, Sara (1985), *Os papéis sexuais e a escola*, Lisboa, Livros Horizonte.

DIAS, Isabel (2004), *Violência na família. Uma abordagem sociológica*, Porto, Edições Afrontamento.

DOBASH, Emerson R. et al. (2000), *Changing violent men*, London, Sage Publications.

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

DURU-BELLAT, Marie (2004), *L'école des filles*, 2.ª ed., Paris, L'Harmattan.

ESTEVES, António Joaquim (2003), “A investigação-acção”, in Augusto Santos Silva; José Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*, 12.ª ed, Porto, Edições Afrontamento, p. 251-278.

ESTRELA, Maria Teresa (1986), *Une étude sur l'indiscipline en classe*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

----- (2002), *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, 4.^a ed., Porto, Porto Editora.

FERNANDES, António Teixeira (2005), “Trajectos de aquisição do poder no feminino”. *Sociologia*, vol. XV, 55-77.

FISCHER, Gustave-Nicolas (1992), *A dinâmica social. Violência, Poder, Mudança*, Lisboa, Planeta Editora.

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

FONSECA, Laura Pereira da (2001), *Culturas juvenis, percursos femininos*, Oeiras, Celta Editora.

FONSECA, Laura *et al.* (2003), “Silêncios e invisibilidades femininas da e na escola”, in José Alberto Correia; Manuel Matos, *Violência e violências da e na Escola*, Porto, Edições Afrontamento, p. 103-113.

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

GIDDENS, Anthony (1997), *Para além da esquerda e da direita*, Oeiras, Celta Editora.

GOFFMAN, Erving (1993), *A apresentação do eu na vida quotidiana de todos os dias*, Lisboa, Relógio d'Água.

GUERRA, Paula (2002), “O Bairro do Cerco do Porto: cenário de pertenças, de afectividades e de simbologias”. *Sociologia*, vol. XII, 65-144.

HATTY, Suzanne E. (2000), *Masculinities, violence and culture*, London: Sage Publications.

HÉNNION, Cécile (2007), “A excisão no Curdistão – um segredo de família e de guerra”, in Christine Ockrent (Org.), *O livro negro da condição das mulheres*, Lisboa, Temas e Debates, p. 167-170.

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

JASPARD, Maryse (2007), “Os maus tratos conjugais na Europa”, in Christine Ockrent (Org.), *O livro negro da condição das mulheres*, Lisboa, Temas e Debates, p.217-239.

KOLODNY, Annette (1993), “Dancing Through the minefield: some observations on the theory, practice, and politics of a feminist literary criticism”, in Janet A. Kourany *et al.*, *Feminist philosophies*, London, Harvester Wheatsheaf.

LAVIOLETTE, Alyce D.; BARNETT, Ola W. (2000), *It could happen to anyone: why battered women stay*, Londres, Sage.

LEGARDINIER, Claudine; VILLETTE, Sophie (2007), “O turismo sexual”, in Christine Ockrent (Org.), *O livro negro da condição das mulheres*, Lisboa, Temas e Debates, p. 490-496.

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

MAGALHÃES, António M. (2003), “As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e colectivas: a reconfiguração do papel da escola e da cidadania”, in José Alberto Correia; Manuel Matos, *Violência e violências da e na Escola*, Porto, Edições Afrontamento, p. 39-47.

MAHONEY, Patricia *et al.* (2001), “Violence against women by intimate relationship partners”, in Claire M. Renzetti [[*et al.*]], *Sourcebook on violence against women*, London, Sage Publications, p. 143-178.

MARUANI, Margaret (2007), “Vida profissional: a paridade sem igualdade”, in Christine Ockrent (Org.), *O livro negro da condição das mulheres*, Lisboa, Temas e Debates, p. 637-653.

MIEDZIAN, Myriam (1996), “Learning to be violent”, in Einat Peled [[*et al.*]], *Ending the cycle of violence*, London, Sage Publications, p. 10-24.

NEVES, Tiago (2003), “Quando se fala de violência escolar”, in José Alberto Correia; Manuel Matos, *Violência e violências da e na Escola*, Porto, Edições Afrontamento, p. 115-122.

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

PERISTA, Heloísa (2002), “Género e trabalho não pago: os tempos das mulheres e os tempos dos homens”. *Análise Social*, vol. XXXVII, 163, 447.

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

RAMÍREZ, Fuensanta Cerezo (2001), *Condutas agressivas na idade escolar*, Amadora, McGraw-Hill.

RENZETTI, Claire; CURRAN, Daniel (1993), “Sex-role socialization”, in Janet A. Kourani *et al.*, *Feminist philosophies*, London, Harvester Wheatsheaf, p. 31- 42.

ROCHEX, Jean Yves (2003), “Pistas para uma desconstrução do tema ‘a violência na escola’”, in José Alberto Correia; Manuel Matos, *Violência e violências da e na Escola*, p. 13-21.

SAMOULLER, Ségolène; JABRE, Kareen (2007), “Os desafios do sufrágio”, in Christine Ockrent (Org.), *O livro negro da condição das mulheres*, Lisboa, Temas e Debates.

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

SEBASTIÃO, João (2003), “Cidades e cidadanias: que papel para a escola?”, in José Alberto Correia; Manuel Matos, *Violência e violências da e na escola*, Porto, Edições Afrontamento, p. 49-53.

TREINER, Sandrine (2007), “A violação no mundo”, in Christine Ockrent (Org.), *O livro negro da condição das mulheres*, Lisboa, Temas e Debates, p.171-178.

VIEIRA, Maria Manuel (2006), “Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social”. *Interacções*, 2, 291-305.

WALKER, Leonore E. A. (2000), *The battered woman syndrome*, New York, Springer.

ZEICHNER, Ken (2001), “Educational action research”, in Peter Reason; Hilary Bradbury, *Handbook of action research: participative inquiry and practice*, London, Sage Publications, p. 273-283.

Abstract:

This paper focuses the culture of violence. To analyse this question we participated in an action research project in school context, teaching formal lessons of Civic Education and developing a sociological research not only about school violence practices

in classrooms and playgrounds, but also about students' perceptions of school violence and gender violence.

Keywords:

School violence; Gender violence; Indiscipline; Discipline.

Résumé:

Cet article a comme sujet la culture de la violence. Pour analyser cette problématique, nous avons développé une recherche-action en contexte scolaire, en faisant des cours de Formation Civique et en réalisant une recherche sociologique sur les comportements violents en classe et en récréation et sur les représentations sociales des élèves à propos de la violence scolaire et de genre.

Mots-clés:

Violence scolaire; Violence de genre; Indiscipline; Discipline.