

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PAULO ROGÉRIO DA CONCEIÇÃO NEVES**

**Disposições de gênero e violências escolares: entre traições  
e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens  
alunas de uma instituição privada do município de São  
Paulo**

**São Paulo**

**2013**

**PAULO ROGÉRIO DA CONCEIÇÃO NEVES**

**Disposições de gênero e violências escolares: entre traições  
e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens  
alunas de uma instituição privada do município de São  
Paulo**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo  
para obtenção do título de Doutor em  
Educação.**

**Área de concentração: Estado, Sociedade e  
Educação**

**Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira  
Vianna**

**Versão Corrigida**

**São Paulo**

**2013**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.047  
N518d

Neves, Paulo Rogério da Conceição

Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada do município de São Paulo / Paulo Rogério da Conceição Neves; orientação Cláudia Pereira Vianna. São Paulo: s.n., 2013.

200 p. ils.; graf.; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Relações de gênero 2. Violência 3. Escola particular 4. Jovens  
5. Socialização 6. Disposições I. Vianna, Cláudia Pereira, orient.

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

NEVES, Paulo Rogério da Conceição

Título: Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada do município de São Paulo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Aprovado em: 26/02/2014

### Banca Examinadora

Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Helena Altmann

Instituição: Faculdade de Educação Física da Universidade de Estadual de Campinas

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria Cristina Cavaleiro

Instituição: Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Campus de Cornélio Procópio)

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Elmir de Almeida

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (Campus de Ribeirão Preto)

Assinatura \_\_\_\_\_

*A meu pai Álvaro (in memoriam), pela sua sempre presença,  
à minha mãe Júlia, à minha esposa Juliana e aos meus filhos  
Henrique e Gustavo pelo carinho e amor incondicional.*

## *AGRADECIMENTOS*

Quem já ouviu ou acompanhou de longe alguns relatos sobre os trabalhos de pós-graduação, sejam eles mestrados ou doutorados, deve acreditar que a parte mais difícil é escrever a dissertação ou a tese. Afinal foram anos – neste caso foram quatro – de dedicação, de estudo, pesquisa, leituras, fichamentos, insônias, frustrações, excitações, escreve, apaga, escreve de novo, grifa, volta, revolta... Engana-se, pois a parte mais difícil é escrever os *agradecimentos*. E o é porque para este tipo de trabalho, uma quantidade de pessoas, conversas e diálogos estiveram envolvidas no seu desenvolvimento. Uma parte, obviamente importante, está lá, no meio e nos fins. No meio do texto, como citações, no fim da página, como notas de rodapé ou no fim do trabalho, nas referências bibliográficas. Com uma grande parte, diria, na verdade, com a esmagadora maioria, nossas relações foram estabelecidas e mediadas de maneira impressa ou digital. Com a outra parte, felizmente, estas conversas e diálogos puderam ser realizados pessoalmente. Porém, existe outro número de pessoas que contribuíram cada qual do seu jeito e com a sua possibilidade para que este trabalho chegasse nesse ponto, nessa concretude. E é aqui que reside a dificuldade. Não se esquecer de agradecer publicamente a ninguém. Já adianto o alibi: se esqueci de alguém é por conta do cansaço inerente ao ritmo final e frenético deste trabalho e faço uso da máxima da salvação: *para todos e todas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, meu profundo e sincero muito obrigado*. Feita a *mea culpa*, enfrentemos o desafio.

Uma vez, na fase final de minha adolescência, ouvi minha mãe dizer a uma amiga sua que sentia muito orgulho por ter um filho professor. Outra vez, com outra amiga – talvez – disse que tinha um sonho de ter um filho doutor. Obrigado! Obrigado por sentir orgulho, por incentivar, por me escrever cartas quase semanais – que as guardo como relíquias – durante minha estada em Assis e com as quais me incentivava a persistir e a não esmorecer frente às adversidades que ali vivi. Obrigado a você e a meu falecido pai por serem exemplos ao concretizarem em ações suas palavras de incentivo escritas naquelas cartas. Obrigado a você dois que fizeram o mais que possível para garantirem as minhas condições de trabalho e estudo, sem vocês, nada, nada disso, nada da minha trajetória seria possível. Pai, você que partiu cedo, que não viu seu filho ser mestre, nem doutor, nem conheceu os dois netos, mas que mesmo com sua ausência está tão presente. Aprendi com você que pescaria é mais que pegar peixe e que balcão de padaria é mais do que vender pão. Não sei se ser “doutor”

significava ser médico ou advogado, se fosse, acho não era para gente, como dizem e, tenho quase certeza, não era para mim.

À Juliana, minha querida, amada, companheira, comprometida e compreensível esposa, obrigado por me suportar duplamente durante esse período. Por dar suporte ao tomar à frente das tarefas que não conseguiria ou não poderia cumprir e por suportar as alterações de humor, paciência e cuidado – que neste último período nem alteravam mais, pois se tornaram precedidas do adjetivo pouco. Obrigado por me acalmar, acarinhar, apoiar e incentivar esse trabalho e essa opção. Aos pequenos, Henrique e Gustavo, por compreenderem da maneira de vocês a diminuição de minha presença, por desafiarem minha ausência. Obrigado por me trazerem de volta do mundo das ideias e das palavras com seus sorrisos, beijos e risadas, por pedirem colo. Por me ensinarem uma infinidade de coisas que não estão em nenhum dos livros que li ou lerei. Sem vocês três nada disso teria sentido ou seria suportável. Obrigado por manterem minha sanidade...

Meu profundo e eterno agradecimento à Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna não só pela enorme dedicação, sensibilidade, seriedade e competência acadêmica para orientar-me nesta empreitada. Não somente pela generosidade e desafios teórico acadêmicos que fizeram este trabalho vingar. Mas por permitir estabelecer uma relação de afetividade e afetuosidade que irrigava a relação técnica. Ternura e acuidade perpassam todo este trabalho. Seu olhar crítico, instigante, competente está em todo esse texto, em cada palavra, vírgula, ponto final.

Agradeço ao diretor, representante frente à mantenedora, por autorizar o desenvolvimento do trabalho de campo e pela entrevista concedida. Abrir as portas para estranhos, diz a sabedoria popular, não é recomendado, portanto agradeço a confiança e a coragem de se expor. Espero que este trabalho possa retribuí-las. Às e aos docentes da escola que permitiram minha presença, por vezes nada discreta, em suas aulas e por me convidarem, por várias vezes, a contribuir com suas aulas, num claro movimento de integração. Aos alunos e alunas em geral que, embora não entrevistados/as, contribuíram muito para esta pesquisa. Para aqueles e aquelas que aceitaram participar das entrevistas e dedicaram ou seu horário de almoço ou seu horário de saída para sua realização. Obrigado pela confiança depositada e por momentos muito ricos, obviamente, sem a participação de vocês este trabalho não existiria. À coordenadora pedagógica, colega de trabalho que abriu a possibilidade para a realização da pesquisa de campo. Obrigado pela oportunidade, pela paciência com a minha insistência e pela generosidade em, além de conceder duas entrevistas, também contribuía em conversas

informais durante os almoços e cafés. Agradeço, também, por conseguirmos mudar a relação de “colegas de trabalho” para uma amizade que pretendo mantê-la. Aos demais funcionários da escola, em especial ao coordenador pedagógico do ensino fundamental II e ensino médio, à querida secretária desta coordenação pela solicitude e disponibilidade, muito obrigado.

À minha irmã e ao meu irmão que sempre demonstraram interesse e entusiasmo, ao mesmo tempo estavam disponíveis para uma conversa, uma risada e incentivo. Meus tios e tias, consanguíneos ou agregados, bem como meus cunhados e cunhadas pelo incentivo e preocupação.

Agradeço as contribuições, generosidades e aprendizagens possibilitadas pela participação da Profa. Dra. Áurea Maria Guimarães e pela Profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton na banca de qualificação deste trabalho. Aproveito para já agradecer o aceite para a participação na banca de avaliação deste trabalho à Profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton, à Profa. Dra. Helena Altmann e à Profa. Dra. Maria Cristina Cavaleiro e ao Prof. Dr. Elmir de Almeida. Sinto-me honrado em poder discutir com vocês este trabalho.

Este trabalho também contou com influências diretas e indiretas das disciplinas cursadas no início deste doutorado e que foram ministradas pela Profa. Dra. Maria Célia Paoli, Profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton, Profa. Dra. Marlene Guirado e Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes.

Este trabalho não chegaria ao fim sem a participação de meu sogro, Eduardo Saliby, que permitiu que seu apartamento fosse ocupado, utilizado e transformado no carinhosamente chamado PATA (Posto Avançado da Tese Atrasada) durante os quatro últimos meses. E também à sua vizinha, que liberou o sinal *wifi* da internet.

À minha sogra Vera Lucia Bessa Lima, que dentre tantas outras contribuições, realizou as transcrições da maioria das entrevistas. Neste sentido, agradeço a Ana Claudia Amaral Machado de Oliveira pelo competente serviço de transcrição das entrevistas que restaram.

Ao Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES), coordenado pelas Profas. Dras. Cláudia Vianna e Marília Carvalho pela oportunidade de crescimento e intercâmbio intelectual. Não poderia deixar de agradecer aos amigos e amigas do grupo de estudos “Orientagênero”, afinal, já são mais de oito anos iniciei neste grupo. Aos/às que estão

na ativa: Osmar, Ana Paula, Edna, Tatiana, Liane, Adriano, Hamilton, Lula, Natália, Karina, Bete que muito contribuíram para este trabalho por meio de longas e profundas discussões e por, talvez sem perceberem, que a existência deste grupo ajudou a segurar muitos momentos difíceis. Aos/às que já estão trilhando seus caminhos acadêmicos, mas que suas contribuições ainda se fazem presentes: Cris, Rose, Tamara, Sandra, Claudio, Daniela, Karen, Carol, Maria José, Renata – com certeza esqueci-me de alguém... Em especial é preciso agradecer à Elisabete Regina de Oliveira, a Bete, que mesmo atribuída com sua excelente, inédita, inovadora e desafiadora pesquisa sobre pessoas assexuais se dispôs a fazer uma leitura singelamente chamada de amiga, mas realizada com um olhar apurado, cuidadoso e generoso, além de transformar o resumo em *abstract*. Bete, Betinha, querida amiga, sua ajuda foi mais do que valiosa e serei eternamente grato por isso.

À Sonia, seus serviços domésticos foram fundamentais para eu dispor, assim como Juliana, de mais tempo para nossas atividades. Muitas vezes não se dá a importância que este trabalho desempenha em nossos trabalhos. Obrigado por garantir comida de qualidade, roupa lavada e passada, casa arrumada. Com certeza liberou um tempo valioso para este trabalho.

Aos amigos de aqui e de acolá pela eterna amizade. Fernanda e Henrique que mesmo distantes são lembranças presentes e acalentadoras. A Helio, amigo de longa data e estrada e com o qual os versos do refrão de *Wasted Years* ganharam outros significados no dia 20 de setembro de 2013.

Aos amigos, amigas e demais colegas da Ação Educativa com os quais tive o prazer de trabalhar, refletir, atuar em especial a Denise, Claudia, Candelária e Luis. Também fazem parte dessa história Michele, Marilse, Renato, Leila, Bruna, Bianca, Roberto, Valéria, Claudia, Dylan, Magi, Raquel, Dica e Ana. Rodrigo, Gledson, Edson, Janaina, Vera, Sergio, Marcos, Marcia, Michelle, Regina(s), Deusira e tantos outros e outras que fizeram parte do predinho e que não citarei por conta de não enfadar mais a leitura. À Maitê, Daniel e Iracema, companheiras e companheiro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Aos colegas, amigos e amigas do CRT/DST-Aids com os quais pude conhecer e trabalhar com prevenção de DST/HIV/Aids, conhecendo as ações em escolas e nas organizações que se debruçam no combate à transmissão do HIV. Especialmente a Caio, Samantha e Silvani por essa experiência. Marcia e Nina que ao dividirem a sala, também

dividiam suas angústias e esperanças, além de boas risadas. Ao reencontro com Mylva, amiga que me fez lembrar os tempos de Escola de Aplicação.

Às secretárias do EDA, em especial à Raquel que me conhece desde o tempo de escola, por sempre estarem dispostas a ajudar em o que quer que seja.

Às professoras que dividem a sala de minha orientadora, Profa. Dra. Lucia Bruna, Profa. Dra. Shirley Silva e Profa. Dra. Maria Clara de Piero, por compartilharem a sala comigo aos finais de semana, quando me autoexilava na USP.

Gostaria de agradecer, na pessoa de Marcelo de Souza Ribeiro, a todos funcionários e funcionárias da secretaria de pós-graduação, todos e todas sempre solícitos/as a sanarem as dúvidas e encaminharem as soluções.

Às funcionárias e funcionários da biblioteca sempre dispostos a ajudar encontrar aquele livro que os olhos preocupados nunca encontram. Obrigado, à bibliotecária Luiza pela elaboração da ficha catalográfica.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter-me beneficiado com a bolsa. Embora a tenha desfrutado por pouco tempo, foi de extrema relevância para a finalização deste trabalho.

*No verão, as crianças menores ficavam na rua do alvorecer até o por do sol, enquanto os meninos e as meninas mais velhos ajudavam os adultos nos campos. Quando chegavam os dias mais frios do final do outono ou do inverno e não havia tanto trabalho nos campos, os meninos mais velhos se juntavam às brincadeiras barulhentas, entretinham-se com varas e torrões de terra; claro, o inverno era a estação em que as camponesas costuravam, e as meninas tinham que ficar em casa e aprender com as mães como cuidar da casa e fazer trabalhos manuais. Era por isso que Cinco quase não tinha lembranças de brincadeiras na sua infância.*

*(XINRAN, As filhas sem nome)*

## RESUMO

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. **Disposições de gênero e violências escolares:** entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada do Município de São Paulo. 2013.198 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta tese de doutorado apresenta os resultados da investigação realizada com jovens estudantes do ensino médio em uma escola particular localizada no distrito do Jabaquara, no município de São Paulo. Seu foco foi especialmente direcionado para as disposições de gênero acionadas por jovens alunas em diferentes episódios que envolviam violências, tanto nos relatos sobre sua socialização na família quanto na escola em questão. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, de natureza qualitativa que procura articular as contribuições de Pierre Bourdieu, no que se refere à teoria de *habitus*, com os estudos de gênero para a análise das violências vividas e produzidas na instituição escolar. A investigação empírica realizada na instituição escolar utilizou como técnicas para a coleta de dados observações e entrevistas individuais com alunas, alunos e representantes da gestão escolar. Foram consideradas, tanto nas observações quanto nos relatos, as distintas estratégias de sociabilidade utilizadas por garotas e garotos em relação às diversas expressões da violência, com destaque para a estreita relação entre as socializações e as disposições de gênero. Os resultados obtidos evidenciam que as socializações na família e na escola (dentre outras agências socializadoras), são responsáveis pela incorporação das disposições de gênero utilizadas pelas/os jovens, tendo na traição um episódio típico tanto de reprodução de padrões tradicionais de gênero quanto de superação dos mesmos. No caso específico da escola particular pesquisada, os dados revelam que estas socializações encontram-se imbricadas ao modo pelo qual a gestão escolar intervém sobre a indisciplina e sobre os conflitos oriundos das relações escolares ou outros conflitos externos que nelas teriam influência. Como resultado, por fim, conclui-se que a combinação entre incorporação das disposições de gênero, estratégias para lidar com as violências e a prática propositiva e dialogada da gestão escolar, configura disposições de cultura que contribuem para a baixa frequência de conflitos físicos na escola. Mas estes recursos não são suficientes para superar a existência de outras expressões de violências no ambiente escolar ou da reprodução de padrões tradicionais de gênero, como as manifestadas no caso de traição analisado.

**Unitermos:** gênero, violência, escola particular, jovens, socialização, disposições.

## **ABSTRACT**

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. **Gender dispositions and school violences: between cheating and other socializing strategies used by young students of a private school in the city of São Paulo.** 2013. 198 p . Doctorate Dissertation. Education College, São Paulo University, São Paulo, 2013.

This doctoral dissertation presents the results of a research with young high school students in a private school located in Jabaquara district, in the city of São Paulo. It focuses specifically on gender dispositions enlisted by young female students in different situations involving violences, according to their accounts about their family and school socialization. This is an exploratory qualitative research that seeks to articulate Pierre Bourdieu's theory of habitus with gender studies to analyze violences experienced in school and also the ones created by the school institution itself. As method for data collection, the empirical investigation carried out in a private school employed observations and individual interviews with male and female students, as well as members of the school administration. In both observations and interviews, different sociability strategies used by girls and boys regarding the numerous expressions of violence were considered, with focus on the close relationship between socializations and gender dispositions. The results show that family and school (among other socialization agents), are responsible for the incorporation of the gender dispositions utilized by young people. The cheating incident is a typical episode which reveals simultaneously the reproduction and the superation of traditional gender patterns. In the specific case of the investigated school, data show that these socialization processes are intertwined with the way the school administration intervenes on indiscipline and conflicts that emerge from school relations or other outside conflicts that might influence them. The conclusion is that the combination of incorporation of gender dispositions, strategies for dealing with violences and school's proactive dialogic practices has set up cultural dispositions that contribute to the low occurrence of physical conflicts in school. However, these resources are not efficient enough to inhibit other expressions of violences in the school environment or the reproduction of traditional gender norms, as expressed in the cheating case analyzed in this dissertation.

**Key words:** gender, violence, private school, socialization, dispositions.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Portões de entrada.....	85
Imagem 2 – Grade de provas semanais .....	124

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Distribuição de Domicílios, segundo faixa de renda.....	80
Mapa 2 – Domicílio segundo Padrão de Renda e Conforto .....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População do distrito de Jabaquara das décadas 1950 à 2010 .....	78
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, cujos pais ou responsáveis verificaram se os seus deveres de casa (lição de casa) foram feitos, nos últimos 30 dias, por sexo e dependência administrativa da escola, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012 .41

Tabela 2 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que fumaram maconha nos últimos 30 dias, por sexo e dependência administrativa da escola, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012 .....42

Tabela 3 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, dentre os que usaram algum tipo de droga alguma vez, que utilizaram maconha, por frequência de uso da droga, nos últimos 30 dias, sexo e dependência administrativa, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012 .....42

Tabela 4 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, dentre os que usaram algum tipo de droga alguma vez, que utilizaram maconha, por frequência de uso da droga, nos últimos 30 dias, sexo e dependência administrativa, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012 .....42

Tabela 5 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que, nos últimos 30 dias, foram agredidos fisicamente por um adulto da família, por sexo e dependência administrativa da escola, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012.....43

Tabela 6 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental por frequência com que, nos últimos 30 dias, se sentiram humilhados pelas provocações de colegas da escola, por sexo e dependência administrativa da escola, com indicação do

intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012.....	44
Tabela 7 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental por frequência com que, nos últimos 30 dias, se sentiram humilhados pelas provocações de colegas da escola, por sexo e dependência administrativa da escola, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012.....	44
Tabela 8 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que, nos últimos 30 dias, esculacharam, zombaram, zoaram, caçoaram, mangaram, intimidaram ou humilharam algum de seus colegas da escola tanto que ele ficou magoado, aborrecido, ofendido ou humilhado, por sexo e dependência administrativa da escola, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012.....	45
Tabela 9 – Alunos, por sexo, que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe (%).....	61
Tabela 10 – Alunos e professores, por tipo de discriminação que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%).....	62
Tabela 11 – Alunos e professores, segundo violências sexuais ocorridas na escola, 2008 (%).....	62
Tabela 12 – População do distrito do Jabaquara .....	77
Tabela 13 – Distribuição da população pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade .....	78
Tabela 14 – Distribuição discente por ano (serial), sexo e ano. ....	89
Tabela 15 – Valor das mensalidades praticadas em 2012 .....	89
Tabela 16 - Agenda de visitas.....	92
Tabela 17 – Relação de entrevistas.....	94

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
<b>CAPÍTULO 1 – A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E VIOLÊNCIAS.....</b>	<b>20</b>
1.1 Violências nas escolas públicas e particulares: o que as pesquisas nos dizem? .....	29
1.2 Sexo, sexualidade e gênero: dimensões das violências na escola? .....	49
1.3 Capitais, campo, habitus e gênero .....	64
1.4 Habitus, gênero e violências escolares: juntando conceitos .....	70
<b>CAPÍTULO 2 – A PESQUISA NA ESCOLA E SUAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>76</b>
2.1 Sobre o bairro .....	77
2.2 O início do campo .....	82
2.2.1 Sobre a escola .....	84
2.3 Sobre observações, entrevistas e conversas informais: ensaiando aproximações e diálogos .....	90
2.3.1 <i>Dinâmicas e Procedimentos Metodológicos</i> .....	93
<b>CAPÍTULO 3 – OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: INTERAÇÕES POSSÍVEIS COM AS VIOLÊNCIAS ESCOLARES .....</b>	<b>101</b>
3.1 Modos de lidar com as violências: estratégias socializadoras na família.....	102
3.2 Estratégias socializadoras na escola: a proposta pedagógica .....	115
3.3 Violências na escola e violências da escola: rupturas, incongruências e tensões .....	127
3.3.1 <i>Relações entre alunos/as dentro da escola</i> .....	135
<b>CAPÍTULO 4 – SOCIALIZAÇÃO, ESCOLA E RELAÇÕES DE GÊNERO: ENTRE TRAIÇÕES E NOVAS ESTRATÉGIAS DE LIDAR COM VIOLÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>
4.1 As relações de gênero na escola: a traição como porta de entrada .....	146
4.2 As relações de gênero: o que a traição permite desvelar .....	154
4.3 Violências na escola: o papel da gestão.....	165
<b>CAPÍTULO 5 – RUMO ÀS POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – ESTUDANTES .....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – GESTORES .....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTES .....</b>	<b>199</b>
<b>ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - GESTORES .....</b>	<b>200</b>

## **INTRODUÇÃO**

Minha aproximação com a temática de violências nas escolas vem desde 2003, quando ingressei no projeto *Grêmio em Forma*, do Instituto Sou da Paz<sup>1</sup>. Em contato com as escolas, percebi a participação ativa de jovens do sexo feminino em brigas no ambiente escolar. Constatando a ausência de pesquisas e produções acadêmicas acerca do envolvimento de garotas nestes episódios, propus tal estudo como tema de mestrado (NEVES, 2008).

O trabalho desenvolvido no instituto, bem como a pesquisa de mestrado tinham como objeto as escolas da rede pública, mais precisamente da rede estadual de São Paulo. Após a finalização dos mesmos, ainda restaram incômodos sociológicos acerca dos eventos que registravam algum tipo de violências escolares envolvendo jovens estudantes de escolas particulares. Seria possível pensar em brigas protagonizadas por meninas nessas escolas? Essa foi a indagação que deu margem para a elaboração da investigação que sustenta essa tese.

Em meados de 2010, durante uma reunião de trabalho, o então coordenador pedagógico de uma determinada escola privada no bairro Alto de Pinheiros relatou-me que estava enfrentando problemas de agressão entre duas jovens. Registros da mídia impressa também indicavam alguns episódios de violências em escolas particulares envolvendo alunos<sup>2</sup>. Passei a questionar se as conclusões encontradas no referido mestrado seriam válidas

---

<sup>1</sup> “O Instituto Sou da Paz é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) que está sediada em São Paulo e há mais de 10 anos trabalha pela prevenção da violência no Brasil, procurando influenciar políticas públicas nessa área” (fonte: <http://www.soudapaz.org/QuemSomos/Default.aspx>). O projeto Grêmio em Forma tinha como objetivo a constituição de grêmios estudantis nas escolas estaduais da zona sul e leste de São Paulo como forma de criar e fortalecer a entidade representativa dos/as estudantes. O desenvolvimento do projeto gerou o Guia Grêmio em Forma, uma metodologia para formação destas associações e diversos outros materiais sobre o tema. Estão disponíveis em <http://www.soudapaz.org/Default.aspx?tabid=79&tag=0&assunto=13>.

<sup>2</sup> Cita-se resumidamente três episódios envolvendo alunos de escolas particulares. O primeiro envolvendo alunos do colégio Mackenzie e Colégio Sion, ambos (religiosos) na capital paulistana (<http://aprendiz.uol.com.br/content/uiclispepi.mmp>, último acesso em 18/04/13), outro envolvendo alunos do colégio Rio Branco (filantrópico), também na capital (<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1111200512.htm>, último acesso em 18/04/13) e, por fim, o caso de um aluno da cidade de Santos que agrediu sua professora (<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/aluno-agride-professora-por-nota-baixa-em-santos-20120925.html>, último acesso em 18/04/13)

para uma escola privada frequentada por famílias provenientes do que se poderia denominar de classes médias<sup>3</sup>.

Naquele trabalho, concluí que episódios de violências estavam mais vinculados aos processos de socialização das jovens que envolviam as relações sociais de gênero, pois as entrevistadas<sup>4</sup> relataram que tanto em casa quanto na escola eram repreendidas ou censuradas caso apresentassem algum comportamento que diferisse do que era comumente esperado a elas. Dessa forma, família e escola reforçavam um modelo socialmente aceito do que é ser menina.

No entanto, também assinalo que não eram somente as relações sociais de gênero as responsáveis pela constituição daquelas jovens enquanto alunas e sujeitos sociais, pois tal processo incluía o recurso ao uso de violências. De acordo com as entrevistas realizadas para a dissertação de mestrado, os episódios de violências ocorriam tanto na vida doméstica – como forma de garantir obediência a uma ordem parental – quanto na vida escolar – por meio de intimidações de professores/as para garantir disciplina. Assim, o recurso às formas de violências era um procedimento cotidiano e legítimo dentro da escola e da família. Era raro ocorrer processos de mediações que possibilitassem a construção de alternativas à violência e, até mesmo, à sua mais evidente expressão: a agressão física. Esta foi interpretada como forma de reprodução de formas de violências, ao mesmo tempo em que estas violências, ao serem praticadas pelas jovens, contestavam padrões de gênero socialmente atribuídos às meninas (mulheres).

Todavia, se por um lado nas escolas particulares também são encontrados episódios de violências<sup>5</sup> que contribuem para problematizar a estigmatização sofrida pelas escolas públicas, por outro, esse fato traz o desafio de estudar esse fenômeno nesse tipo de escola, na maioria das vezes, reticente<sup>6</sup> em abrir seus portões para pesquisas acadêmicas. As jovens dessa classe social também recorreriam às violências como formas de contraposição às suas

---

<sup>3</sup> A noção de classes médias, aqui utilizada no plural devido ao caráter não homogêneo dessa parcela da população não é central nesta tese. Entretanto, merece ser explicitada uma vez que a escola privada observada é frequentada por estudantes pertencentes a famílias provenientes destes setores, alguns de seus responsáveis assumiam postos significativos na gerência ou administração das demandas sociais – podendo constituir 'intelligentsia' referida por Oliveira (1988) – alguns representavam as novas classes médias sugeridas por Boschi (1987), Mills (1969) e Larangeira (s.d.).

<sup>4</sup> Dois instrumentos de coleta de dados foram utilizados: entrevistas individuais e reuniões com um grupo selecionado de alunos e alunas com equilíbrio de igual representação de sexo e séries de estudo.

<sup>5</sup> Como se verá adiante, a violência em ambiente escolar pode ser multivariada, por isso o recurso em utilizar o termo no plural.

<sup>6</sup> A reticência ou resistência será abordada em capítulo específico mais adiante.

socializações de gênero? Por fim, será que a escola desempenharia algum papel de destaque no enfrentamento das violências ali vividas e vivenciadas? Tais são as indagações iniciais da pesquisa empreendida para a tese de doutorado<sup>7</sup>.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos além desta introdução. No primeiro capítulo apresento as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa e discuto a relação entre escola e violências. Em seguida ofereço uma síntese sobre as pesquisas que tratam de violências nas escolas públicas e privadas para depois abordar os conceitos de sexo, sexualidade e gênero, suas possíveis relações com as violências escolares e com alguns conceitos da teoria de Pierre Bourdieu, tais como capitais, campo, *habitus* e gênero. Embora este trabalho se dedique primordialmente a investigar as socializações das jovens estudantes de uma escola de classe média, o conceito de gênero será aqui trabalhado como categoria relacional e não como sinônimo de mulher e/ou feminino, permitindo perceber como são tecidas, fendidas e cerzidas a intrigada rede das relações sociais entre homens e mulheres.

No segundo capítulo exponho o trabalho de campo. Nele procuro caracterizar o bairro e a escola – sua história, organização e instalações. Discorro sobre alguns dos problemas enfrentados durante a realização da pesquisa, bem como sobre os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste trabalho.

O terceiro e o quarto capítulo são dedicados à análise dos dados de campo em diferentes dimensões. O terceiro capítulo concentra-se no cruzamento entre os processos de socialização dos/as jovens – tanto na escola, como na família – com as violências vivenciadas nestas duas instituições.

No quarto capítulo, por sua vez, examino mais cuidadosamente a traição e a agressão física – sua decorrência mais evidente. A traição – real ou imaginária – esteve presente, como se verá, desde o primeiro dia da pesquisa em campo e destacou-se ao permitir o acesso às possíveis correlações entre violências e socializações de gênero. Para tanto, em ambos os capítulos procurei estabelecer um diálogo entre os conceitos de violência, gênero e *habitus* – construídos ao longo do primeiro capítulo – com as informações obtidas por meio das entrevistas, das observações e das conversas informais.

---

<sup>7</sup> Segundo resolução deste programa de pós-graduação, é permitido revisar a tese após a avaliação da banca. Assim, foram feitas pequenas correções, agregados alguns comentários, mas não foram feitas outras análises além das apresentadas em respeito ao trabalho que a banca de avaliação.

No último capítulo apresento algumas considerações provisórias deste trabalho, sem a pretensão de apontar respostas definitivas, senão de contribuir, a partir do estudo realizado em uma escola particular da cidade de São Paulo, com os debates acerca das disposições de gênero e sua influência sobre as violências presentes nas unidades escolares, independentemente de serem particulares ou públicas.

Por fim, é necessário fazer uma ressalva para a leitura deste trabalho: embora cômico da existência e da aplicação do masculino generalizador como regra gramatical para o uso do plural na qual, por exemplo, o substantivo *alunos* contemplaria tanto os alunos como as alunas – tal qual *professores* contemplaria os professores e as professoras –, esta regra propositadamente não será aplicada. Assim, utilizo *alunos/as*, *professores/as*, *os/as jovens*, etc. como forma de evidenciar a presença feminina em situações que socialmente são mais reconhecidas como masculinas. Ademais, no intuito de destacar a presença das jovens, quando julguei necessário, elas precederão a eles (*alunas/os*, *as/os jovens*, *as/os estudantes*). Não obstante esta opção represente ônus à fluidez de leitura, é coerente com um trabalho que busca indagar sobre as diferenças e as desigualdades entre os sexos e as relações de gênero por elas delineadas.

## ***Capítulo 1 – A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E VIOLÊNCIAS***

De acordo com Guy Vicent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), a invenção da forma escolar está situada nos séculos XVI-XVII, quando se concentraram as crianças em um lugar diferentemente qualificado, em relação aos quais se realizavam atividades sociais, a escola. Rompe-se, portanto, com a maneira anterior de aprendizagem pautada na observação e na oralidade. Com a instauração da República, influenciada pelo Iluminismo, esta “escola” ganha maior importância ao ensinar regras e controles como modos de manifestação individual, isto é, criar retidão na maioria dos alunos, dada a mudança política fundamental que marcou as sociedades europeias ao longo do século XVII.

No entanto, não há como falar da escola sem citar Émile Durkheim (1978) e seu esforço de sistematizar a capacidade de internalização de regras propiciada pela escola, considerando sua capacidade disciplinar e socializadora. Para o autor, a ausência de qualidades morais, das condutas necessárias para o convívio em sociedade são características intrínsecas às crianças, sendo necessário, portanto, socializá-las pelas gerações adultas e imbuí-las destas características. Como destacado por Marília Sposito (2003), Durkheim (1947) compreendia a moral como racional e de origem social e, por isso, possível de ser aprendida. Porém devido à intensa divisão social do trabalho, este aprendizado a partir das famílias foi comprometido. Assim, foi necessária a criação de um ambiente diverso, de característica impessoal, público e isento de relações afetivas como as que constituem as relações familiares.

Tal proposição estava de acordo com os desejos de uma escola pública, laica e republicana, ainda que marcada por muitas contradições nas últimas três décadas do século XX com a massificação do sistema de ensino e a grande presença, entre o público escolar, de populações migrantes (SPOSITO, 2003).

Embora haja várias maneiras não formais ou não escolares de crianças e jovens tomarem contato com a tradição histórica da humanidade, adquirirem conhecimentos específicos, aprenderem a manejar a oralidade, defenderem seus pontos de vista – ou nos dizeres da filósofa alemã Hannah Arendt (2005), aprenderem a “agir de modo político” –, o presente trabalho trata os processos de socialização e seus reverses em sua matriz escolar. Principalmente porque no Brasil a educação escolar é obrigatória a partir dos quatro anos de

idade<sup>8</sup>, possui taxa de frequência de 85,7%<sup>9</sup> e é reconhecida como a principal instituição responsável pela transmissão de conhecimento, muitas vezes tida como panaceia para os problemas de desenvolvimento do País, a criminalidade e os preconceitos de classe, raça/etnia, orientação sexual, etc.

Neste sentido, Bernard Charlot (1979) é categórico em afirmar que a educação é política e para sua justificativa recorre a quatro regressões que estão intimamente relacionadas entre si: *a educação transmite os modelos sociais; a educação forma a personalidade; a educação difunde ideias políticas* e, por fim, *a educação é encargo da escola, instituição social* e a justifica:

[...] a educação é política na medida em que é encargo da escola, instituição social cuja organização e funcionamento dependem das relações de força sociais e políticas. A escola é uma instituição educativa: esforça-se por colocar em ação os meios mais eficazes para alcançar as finalidades educativas perseguidas pela sociedade. Transmite às crianças modelos explicitados e estilizados de comportamento, isto é, modelos mais puros, mais esquematizados, do que aqueles que a criança adquire através [sic] de contato social direto. [...] Explica-lhes, direta ou indiretamente, o que é a sociedade, como ela funciona e quais são os deveres dos cidadãos. Em suma, a escola visa a uma transmissão mais eficaz dos modelos e das normas de comportamento, dos funcionamentos éticos do controle pulsional e das idéias sócio-políticas.

A escola desempenha, portanto, um papel político na medida em que propaga uma educação que tem, ela própria, um sentido político. Assim, os grupos sociais e as classes sociais procuram fazer da escola o instrumento de suas finalidades, de seus interesses e da difusão de suas idéias. (CHARLOT, 1979, p. 19)

No entanto, essa passagem exige a necessidade de discutir, embora resumidamente, o caráter de classe da educação materializada na escola. O próprio autor escreve mais adiante:

A escola se diz laica e politicamente neutra, mas serve, antes de tudo, aos interesses da classe dominante – apesar de não ser totalmente fechada aos modelos, aos ideais e às idéias das outras classes sociais. [...] Não cria a ideologia dominante. Esta é engendrada pelas estruturas e pelas próprias

<sup>8</sup> Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)

<sup>9</sup> Fonte: IBGE - Censo Democrático 2010 – Educação e deslocamentos – Resultado da Amostra. Obtido em [ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Educacao\\_e\\_Deslocamento/pdf/tab\\_educacao.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/pdf/tab_educacao.pdf) último acesso 23/08/13. A porcentagem citada foi obtida a partir da somatória da população das faixas etárias de 6 a 17 anos que frequentava a escola, dividida pela somatória da população residente com faixa etária referida, apresentada na Tabela 1.1.1 - População residente, por situação do domicílio e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2010.

relações sociais, e a escola contenta-se em adotá-la. Mas reforça a ideologia dominante dispensando uma educação que se diz humanista, puramente cultural e independente das realidades sociais. A escola pretende proteger-se das realidades e das lutas sociais e dar a todos a mesma cultura individual. Mas, refletindo as finalidades educativas de uma sociedade de classes, a escola transmite uma cultura individual que tem uma significação política de classe. Além disso, na medida em que seu isolamento com relação às realidades sociais lhe traz uma garantia de objetividade cultural, ela mascara, ainda melhor, a significação política de classe dessa cultura individual do que o faz a formação por contato social direto. (CHARLOT, 1979, p. 20)

É também sabido que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2012) estabeleceram diversas críticas ao sistema educacional francês, principalmente por seu caráter reprodutor das estruturas sociais, demonstrando como a escolha dos cursos e carreiras, por exemplo, estão estritamente vinculadas à origem social dos estudantes, explicitando como o discurso da meritocracia não corresponde à realidade. Assim, a experiência escolar não necessariamente propiciaria ascensão social. No entanto, como diverge Bernard Lahire (1997, 2002), é possível que jovens das classes populares rompam com o processo de reprodução porque as relações que estabelecem com o mundo social não são estáticas e fixas, pois

[...] o ator individual é o produto de múltiplas operações de dobramentos (ou de interiorização) e se caracteriza, portanto, pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais, etc., que interiorizou. Essas dimensões, esses processos ou essas lógicas (essas contexturas) dobram-se sempre de maneira relativamente singular em cada ator individual, e o sociólogo, que se interessa pelos atores singulares, encontra em cada um deles o espaço social amassado, amarrotado. Se o ator individual é um ser dos mais complexos, é porque nele se encontram dimensões, lógicas ou processos variados. Há tempo a sociologia tem o hábito de estudar essencialmente as estruturas planas (os processos sociais, os grupos sociais ou as estruturas sociais), isto é, o social em sua forma desdobrada e desindividualizada. Mas pouco a pouco, a sociologia interessou-se por essas múltiplas operações de dobraduras constitutivas de cada ator individual, essas amassaduras sempre particulares que fazem de cada ator, ao mesmo tempo, um ser relativamente singular e um ser relativamente análogo a muitos outros. (LAHIRE, 2002, p. 198)

Assim, pode-se depreender pelo já exposto, que embora a escola possua um caráter reprodutor e de classe, estes nunca são exclusivamente determinantes. O pertencimento a uma

determinada classe social pode interferir no acesso a grupos sociais e na rede de empregos<sup>10</sup>, por exemplo, mas faz parte do amplo espectro que constitui a correlação de forças sociais e políticas presentes na sociedade e também na escola. Esta, portanto, torna-se um terreno em disputa quanto se trata de definir sua finalidade. Por fim, como destaca Flávia Schilling (2004), é a educação, materializada na escola, que possibilita o acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade e, principalmente, potencializa o usufruto dos direitos civis e políticos, dos direitos sociais e econômicos.

Parte-se, então, da compreensão da escola como um ambiente de mediação entre a vida privada e a vida pública, que, dentre as suas atribuições, está a de preparar os/as mais jovens para a vida no espaço público. Marcados como local onde deveria prevalecer a arguição, o discurso, o convencimento, o convívio das diferenças, trata-se de um espaço no qual “[...] não seja mais necessário ‘mapear’, ‘dominar’, ‘vigiar’ e ‘treinar’ condutas [...]” (GUIMARÃES, 2010a, p. 413). No entanto, tal proposição também traz um desafio importante para este trabalho, pois se é a escola responsável pela inserção dos jovens no mundo político, onde deve prevalecer a persuasão e não as violências, então os eventos violentos ocorridos no ambiente escolar poderiam explicitar debilidades nesse processo? O que dizem os estudos acerca das violências em meio escolar?

A temática das violências no meio escolar remonta a pelo menos 30 anos. Ganha maior destaque durante o processo de democratização do País nos anos de 1980, no qual a sociedade, recém-saída da ditadura militar, reivindicava direitos, mas, contraditoriamente, apresentava aumento do índice de criminalidade, principalmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro (PERALVA, 2000). Esse processo abarcou jovens da periferia, mas também a polícia, com seu envolvimento no crime organizado, em grupos de extermínio e de extorsão a traficantes (ZALUAR, 1997), além do desrespeito aos direitos humanos<sup>11</sup>.

Além disso, a partir dos anos de 1980, nos países da América Latina e do Caribe, a crise econômica redefine o papel do Estado e diminui a sua atuação como executor das políticas sociais. No Brasil, o Estado não reduz somente sua capacidade direta em conter as violências, mas, também indiretamente, ao restringir o investimento ao acesso universal à

---

<sup>10</sup> Este assunto será retomado adiante quando serão discutidos os conceitos de capital econômico, social, cultural e simbólico.

<sup>11</sup> É importante ressaltar, por exemplo, que, dez anos após as primeiras eleições diretas (no caso, o pleito a governador) e três anos depois da primeira eleição presidencial direta após a ditadura militar, testemunhamos, por um lado, o impedimento do então presidente Fernando Collor de Melo e, por outro, o Massacre do Carandiru, antiga Casa de Detenção, que resultou na morte, segundo dados oficiais, de 111 presos.

infraestrutura de serviços públicos e ao estímulo ao crescimento econômico (CARDIA, 1997). Tal processo iniciou-se em 1988, aprofundando um período que pode ser denominado como de “política social sem direitos sociais” (VIEIRA, 1997, p. 14).

A política social que, por um lado, nunca havia recebido tanto acolhimento por parte de uma constituição no Brasil – como ocorreu na Constituição Federal de 1988 – por outro, simplesmente não viu esses direitos praticados e nem mesmo regulamentados, quando assim era exigido e necessário. Vivemos, portanto, a tensão entre a conquista de direitos, inclusive na legislação e a dificuldade de implementá-los (VIEIRA, 1997).

Esse processo determinou cortes nos orçamentos públicos, debilitando as áreas de segurança e de infraestrutura – entre outras – e conduziu uma parcela considerável da população a viver em situações precárias e sem acesso, ou com acesso reduzido, a equipamentos e serviços públicos. Agrega-se a redução da renda média na Região Metropolitana de São Paulo a partir dos anos de 1980 e a baixa absorção do mercado de trabalho (KOWARICK; CAMPANÁRIO, 1985, KOWARICK, 1979, 1994, 2000, por exemplo).

Nesse contexto de crise econômica e abertura política, assistiu-se à retomada e ao surgimento de diversos movimentos sociais (KOWARICK, 2000; MARTINS, 1980; SADER, 1980, 1988; SINGER; BRANT, 1983, entre outros). As reivindicações por melhores condições de vida também envolveram o campo da educação por melhores condições das instalações físicas, ampliação da rede e melhorias da qualidade do ensino em geral.

Marília Sposito (2001) expõe que, ao se reivindicar maior acesso e democratização da escola, simultaneamente buscava-se protegê-la das violências que sofria, principalmente de vandalizações, atribuídas a elementos estranhos, identificados como marginais ou delinquentes. Porém, as pesquisas referentes à temática em questão apresentaram como conclusões que as violências no ambiente escolar não eram somente oriundas de elementos externos e invasores, mas também produzidas pela própria instituição.

Nesta direção, o trabalho de Áurea Guimarães (1988) apresenta a escola como produtora de normalizações<sup>12</sup>, isto é, processos e ações com o objetivo de inculcar nas

---

<sup>12</sup> Em *Vigiar e punir* (2004), Foucault adverte que a função da punição é mais uma forma de indicar aos outros o comportamento esperado do que corrigir o infrator e, dessa forma, normaliza os comportamentos. O mesmo ocorre com a vigilância, pois não necessariamente é preciso alguém vigiando, mas é necessário aos indivíduos

crianças e jovens comportamentos sociais esperados, porém percebidos como violentos por alunos e alunas que, por sua vez, não encontravam constantemente a possibilidade de participação ou nem mesmo de discussão de seus interesses. Assim, alunos e alunas revidavam a estas violências, depredando as instalações escolares, embora nem sempre percebessem a instituição como produtora das violências. Em uma espiral de violências, algumas escolas optaram por sistemas de vigilância e rigorosidade disciplinar. No entanto, como conclui a autora:

não há uma relação direta entre o rigor dos sistemas de vigilância e punição e a depredação do prédio, uma vez que encontrei escolas com um rígido sistema de disciplina e que não são danificadas; em outras, a disciplina quase inexistente, mas o prédio é depredado; como também há estabelecimentos onde a rigidez disciplinadora parece ocasionar a depredação feita por alunos. (GUIMARÃES, 1988, p. 133)

Nos anos de 1990 realizam-se pesquisas quantitativas sobre violências e juventude, como é o caso do Mapa da Violência (WASELFSZ, 1998). Também foram realizadas investigações qualitativas em escolas, procurando compreender a relação entre escola e violências.

Waiselfisz (1998) já apontava na primeira pesquisa realizada que os homicídios por armas de fogo vitimavam a maioria dos jovens entre 15 e 24 anos. Embora as pesquisas qualitativas apresentem dificuldades para explicar os casos de homicídio identificados nos grandes *surveys*, contribuem para trazer à luz os problemas vivenciados pela juventude. Neste sentido, as pesquisas de Alba Zaluar (1996) e Nancy Cardia (1997)<sup>13</sup> são importantes para ilustrar esse período. Zaluar descreve o percurso dos jovens moradores das periferias do Rio de Janeiro para o crime e, por sua vez, para Cardia “a violência no bairro”, “a violência e a família”, “a violência e a escola”, “a violência e as relações interpessoais na escola”, entre outras, revelam vários aspectos da construção e da vitimização da violência.

---

se sentirem vigiados – como no caso clássico do panóptico. Assim, tanto a vigilância quanto a punição servem para separar, ordenar e hierarquizar o “certo” e o “errado”, o “bom” e o “mau”, o “infrator” e os/as “obedientes”.

<sup>13</sup> A fim de não tornar enfadonha e repetitiva a apresentação de cada produção sobre violência e sobre violências na escola, é importante indicar como referências algumas autoras que percorrem o caminho desta reflexão. São, portanto, demasiadamente completos os trabalhos de Luiza Camacho (2000), Marília Sposito (2001), Vera Candau; Maria Lucinda e Maria Nascimento (2001); Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2004); Miriam Abramovay (2005); Eugênia Paredes, Léa Saul e Kátia Bianchi (2006), Caren Ruotti, Renato Alves e Viviane de O. Cubas (2006) e Alba Zaluar (1994, 1996, 1997, 1999).

Preocupada com o envolvimento de jovens na criminalidade – como vítimas e/ou como perpetradores(as) – a Secretaria Especial de Direitos Humanos<sup>14</sup> elabora o programa *Paz nas Escolas* em 2000, do qual o projeto *Polícia e Escola* faz parte, visando capacitar policiais a auxiliar os profissionais escolares no enfrentamento às violências que ocorria nas escolas. Contemporaneamente, foi realizada uma pesquisa de âmbito nacional sobre a temática das violências nas escolas, publicada no livro *Violências nas escolas*, de Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2004).

Em geral, as produções desse período permitem consolidar alguns resultados: agentes internos são responsáveis pelas violências que atingem a instituição escolar que não é somente vítima de agentes externos, como se acreditava; a escola é promotora de violências, sejam elas simbólicas ou morais, por meio de seus funcionários, de seus professores e de sua equipe gestora. Devido às relações envolvidas no ambiente escolar que ultrapassam, felizmente, o binômio “bandidos” e “mocinhos”, a política de policiamento escolar é insuficiente.

O policiamento escolar também não teve uma aceitação unânime, como destacado por Célia Giglio

Os programas de segurança que prevêm a presença do policial na escola têm deixado de lado a natureza e responsabilidade da instituição escola num duplo sentido: por um lado permite-se à escola que transfira suas responsabilidades em solucionar conflitos entre os alunos para os policiais presentes; por outro, a polícia vem assumindo um papel educador quanto às questões relativas à segurança preventiva junto aos escolares, de modo a reforçar a idéia de que professores e educadores não teriam por função tratar destes assuntos ligados à segurança. (GIGLIO, 2002, p. 55)

No mesmo período na Europa, principalmente na França, iniciou-se a discussão mais sistemática sobre violências nas escolas. Embora a temática tenha se originado em 1980, é a partir de 1990 que ganha maior destaque, inclusive na mídia, decorrentes das reformas institucionais produzidas<sup>15</sup> e das crises nas periferias francesas (PERALVA, 1997).

Constituído por uma rede de acadêmicos de diversas formações e com foco de suas pesquisas sobre violências escolares, na aversão à escola e em questões correlatas à

---

<sup>14</sup> À época, a Secretaria era ligada ao Ministério da Justiça. Na primeira gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tal Secretaria ganhou *status* de Ministério, sendo, portanto, agora ligada diretamente à Presidência da República.

<sup>15</sup> Reformas que garantiram acesso massificado ao ensino.

delinquência juvenil (BLAYA, 2003), fundou-se o Observatório Europeu de Violência Escolar, em 1988 e, três anos depois, constituiu-se o Observatório Internacional de Violência Escolar<sup>16</sup> possibilitando uma enorme troca de pesquisas sobre violências nas escolas produzidas em diversos países. O Brasil cria seu Observatório no ano de 2002, após conferência internacional sobre violências nas escolas – I Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas (CIAVE), realizada em Brasília. Além da conferência supracitada, realizaram-se em 2005 e 2008 o II e III CIAVE, respectivamente, nas cidades Belém (PA) e Curitiba (PR).

O marco político europeu assemelhava-se, em muito, à discussão brasileira dos anos de 1980: o aumento do desemprego devido às reformas neoliberais acentuou as contradições na periferia francesa. A democratização do acesso à educação, tornada de massa a partir da reforma educacional, levou uma quantidade de jovens a não conseguir emprego, dada a decorrente desvalorização de diplomas, colocando em xeque a perspectiva de ser a escola uma forma de inserção no mercado de trabalho. Ou seja, o acesso à educação deixou de ser garantia de emprego<sup>17</sup>. Revelou-se, também, por meio de pesquisas<sup>18</sup>, a força do papel da escola como produtora de violências e de segregação e não somente como o espaço de intermediação entre o espaço privado e público, local de aprendizagem para o mundo adulto.

Simultaneamente ao processo de massificação do acesso, são implementadas políticas educacionais coerentes com modelo neoliberal e às orientações das agências multilaterais. Em texto intitulado “*Avaliação em larga escala: controle da produtividade e controle ideológico?*”, Vera Peroni (2001), trata da avaliação como um dos pilares da materialização das redefinições no papel do Estado, nos anos 1990, no Brasil. Entre os principais aspectos trabalhados, a autora analisa a avaliação institucional como controle do produto (o conhecimento como mercadoria) e o seu controle ideológico. Nesse contexto, o destaque dado às avaliações é parte de uma concepção em que o Estado não é mais o executor das políticas, passando a ser o coordenador e, por vezes, o financiador (PERONI, 2001). Portanto, o Estado passou a ter o papel mais de coordenação e controle de resultados do que de responsável pela execução e a materialização dos direitos sociais.

---

<sup>16</sup> Ver mais em: <<http://www.obsviolence.com/spanish/presentation/index.html> e <http://www.ijvs.org/>>

<sup>17</sup> Atualmente, a Europa enfrenta uma grande crise oriunda de 2008, no qual uma quantidade enorme de jovens chamados de “nem, nem”: nem estudando – porque já terminaram seus estudos – e nem trabalhando, dado que a taxa de desemprego atinge o patamar de, aproximadamente 12% na Comunidade Europeia, chegando a patamares maiores em países como Portugal e Espanha.

<sup>18</sup> Principalmente as desenvolvidas pelo Observatório Europeu de Violência Escolar

A esse respeito, cabe destacar a transformação do regime de progressão continuada no ensino fundamental (adotada no Estado de São Paulo) em promoção automática, pois:

[...] como não existe uma infra-estrutura que sustente essa grande inovação, o regime de progressão continuada, ao se adaptar às condições reais das escolas, passa a não reprovar mais os alunos e, desse modo, cede à pressão dos gestores da educação no sentido de obter indicadores quantitativos que apontem para algum tipo de “melhoria” do ensino. É dessa forma que os sistemas de ensino passam a adotar “índices de aprovação”, submetendo-se à lógica dos financiamentos internacionais. Mais uma vez, o que importa são os números, os dados. (GUIMARÃES, 2006, p. 116)

Durante minha pesquisa de mestrado (NEVES, 2008), foram encontrados dados que também diziam respeito à prática de incrementação dos números de aprovados, pois, segundo relatos da diretora e de uma professora (ambas entrevistadas), havia um aluno a ponto de se formar no ensino médio e que não sabia ler, nem interpretar texto, era um aluno, segundo elas, copista. A professora identificava a causa na progressão continuada, mas a diretora era assertiva ao afirmar que isto era resultado da pressão exercida por meio dos “índices de aprovação”. Durante a escrita deste trabalho, tanto a rede municipal de educação de São Paulo, quanto a rede estadual mudaram os processos de progressão de ano, destacando a possibilidade de reprovação/retenção em outros anos para além dos já praticados.

Neste sentido, a pertinência da observação de Guimarães às consequências das reformas neoliberais na educação – que, afora a aprovação automática, também envolvem uma série de avaliações externas de larga escala com implicações na rotina pedagógica das escolas e nos rendimentos salariais dos/as professores/as. Além da crítica à “retórica empresarial”, chama-nos a atenção para outros objetivos das práticas educativas, disseminadas nestes tempos neoliberais que,

[...] não suportam pensar num sujeito que não seja idealizado, que não contenha fissuras. Ser criativo, participativo, ter espírito de equipe, respeitar as diferenças são qualidades a serem desenvolvidas nas instituições educativas desde que adaptadas ao mundo do trabalho, isto é, a um mercado que a cada dia torna-se mais diversificado e diferenciado. A “retórica empresarial” reconhece que é de qualidade o produto educativo capaz de competir com o mercado e de produzir “rentabilidade”. [...] Está fora de cogitação o esforço de se criar outros universos de significação que ajudem alunos e professores a construir suas diferenças, porque isso não se faz “mapeando”, “controlando”, “fiscalizando”, “treinando” comportamentos. (GUIMARÃES, 2010a, p. 423)

A partir do exposto é possível vislumbrar que as mudanças ocorridas no plano econômico e político tiveram influências também nas políticas educacionais e, conseqüentemente, nos cotidianos escolares. Foi nesse contexto de mudanças que a temática da(s) violência(s) nas escolas começou a ser investigada e alguns dos resultados dessa produção serão apresentados a seguir.

### ***1.1 Violências nas escolas públicas e particulares: o que as pesquisas nos dizem?***

Embora esse trabalho não se proponha realizar um Estado da Arte sobre a produção acerca da(s) violência(s) na escola, não se poderá menosprezar parte dessa produção. Somada aos trabalhos já citados, há uma quantidade razoável de estudos realizados que contribuem para a caracterização das variadas formas de expressão de violências nas unidades escolares. Uma característica comum a estes trabalhos é identificar que houve incremento da violência social, porém, são diversas as bases teóricas de análise. É possível organizá-los em três grupos.

O primeiro grupo é formado pelos trabalhos que identificaram a instituição escolar como principal alvo de violências. Este grupo é formado pelos estudos dispersos a partir do Poder Público, na década de 1980, porém a falta de continuidade nas formas dos registros e no monitoramento do fenômeno das violências nas escolas, não possibilitavam análises concretas do que estava ocorrendo. Em alguns momentos, a compreensão dos dados por vezes responsabilizavam as gestões escolares como inábeis a lidar com o problema, isto é, apontavam fragilidades do trabalho pedagógico ou, em outros momentos, as ocorrências de tais fenômenos resultaram em maiores recursos materiais e profissionais ou mesmo vantagens salariais para os professores que atuavam nessas escolas. Neste sentido, os resultados parciais apontavam a escola como vítima de depredações, vandalismos, furtos e invasões nos períodos em que as unidades escolares se encontravam ociosas (SPOSITO, 2001).

O segundo grupo é constituído por pesquisas que adentram ao mundo escolar para compreender se a escola era somente vítima ou também produtora de violências. Nesse sentido, o trabalho de Áurea Guimarães (1988) é seminal. As violências que ocorrem nas escolas são produzidas por seus integrantes e possuem também elementos gerados por seus profissionais. Há um esforço em delimitar o conceito de violência e distingui-lo da indisciplina, como no trabalho de Luiza Camacho (2000) que realizou sua pesquisa em duas escolas de Vitória, Espírito Santo – uma particular e outra pública –, cujos públicos foram

caracterizados pela autora como de classe média, para a escola pública e como elite para a escola particular. Um dos problemas apontados pela pesquisadora é a tênue fronteira entre indisciplina e violência; assim, atos violentos eram compreendidos como indisciplina e vice-versa, de acordo com a fonte e para quem estes atos eram dirigidos. Tal indefinição permitia que, por exemplo, somente as agressões físicas fossem consideradas como atos violentos e, os demais, eram banalizados, vistos como brincadeiras, “coisas da idade”. Frente a essa confusão, pesquisas e artigos foram desenvolvidos no esforço de apontar saídas possíveis. É o caso, por exemplo, do livro organizado por Julio Groppa Aquino (1996) no qual artigos de dez pesquisadores/as se dedicam a discutir tais implicações. Em seu conjunto, os artigos revelam que o conceito também comporta diversos significados e percepções e, portanto, procuram retirá-lo da chave dicotômica “aluno/a disciplinado/a = bom/boa aluno/a” “aluno/a indisciplinado/a = mal/má aluno/a” para indicar outra possibilidade de interpretação que permitisse maior amplitude de análise: a de contestação e resistência, rompendo, assim, com a herança durkheimiana de compreendê-la como falta de coerção moral.

Pesquisas recentes também indicam a transitoriedade entre os conceitos de indisciplina e violência. O estudo de mestrado de Lilian Santos (2007) apresenta compreensões distintas da indisciplina pela equipe técnica e por alunos/as, ademais, aponta que, embora haja menos alunas indisciplinadas, elas são mais rigorosamente punidas que os alunos, porque alguns comportamentos – como correr, falar alto, conversar e brincar em sala de aula –, são identificados como “naturais” aos meninos, demonstrando claramente um recorte de gênero na forma de tratamento da questão por parte da equipe técnica.

Andréa Longarezi (2001) tentou identificar quais eram os sentidos envolvidos no discurso dos principais agentes educativos na escola em relação à indisciplina, assim como observar em práticas educativas concretas. Aponta que, de modo indistinto e genérico, os atos de violências ocorridos na escola são chamados, pelos agentes educativos, de indisciplina, o que corrobora com literatura até então apresentada. Conclui sua análise ao identificar três dimensões da indisciplina correntes nos discursos de professores, da equipe técnica e de alunos: a pedagógica ou técnico-pedagógica, a individualista ou egocêntrica e a ética e moral, sendo esta a mais enfatizada pelos agentes educativos.

Tal problema também foi encontrado no trabalho de Shirlei Santo (2002) realizado a partir da observação com jovens do ensino médio em uma escola pública no centro de Belo Horizonte, ressaltando o caráter multidimensional e relativo do conceito de violência na

escola. Interessada em saber como os/as jovens veem e nomeiam determinadas práticas, conclui que aqueles/as jovens somente nomeiam as brigas como violências e que há ações passíveis de serem consideradas como violências para outros/as, adquire conotação de brincadeira, provocação, ou até mesmo uma tática deliberada de oposição e luta. Embora cite uma briga entre duas jovens, sua análise apenas sublinha o fato, sem nele se deter. Na mesma direção, Claudio Roberto da Silva, em seu doutorado, destaca que a “zoação” “[...] não era considerada uma atitude séria e era vista como um caso de desrespeito tolerável. Essa forma de interação produzia cenas de forte violência simbólica, pois o objetivo era expor características que humilhassem publicamente a pessoa que era ‘zoada’” (SILVA, 2010, p. 110).

A indisciplina também pode ser compreendida como incivilidade, uma expressão de violência de baixo potencial ofensivo, como, por exemplo, empurrar os outros na fila, furar fila, conversar em sala de aula. Debarbieux (2005) e Charlot (2002) apresentam síntese sobre os conceitos em questão. Os procedimentos definidos pelos códigos Penal e Civil, tais como furto, latrocínio, roubo, assassinato, são enquadrados como *desrespeito à lei*. Por sua vez, a *transgressão* vincula-se ao desrespeito às normas do estabelecimento de ensino: cabular aulas, não fazer os trabalhos exigidos ou não realizá-los no tempo estipulado, colar nas provas, etc., ou seja, não configuram desrespeito à lei, portanto, não são crimes. Debarbieux define agressividade como intrínseca à existência humana – uma disposição –, capaz de induzir a conflitos – uma situação. A forma de solucionar os conflitos é um ato que, por um lado, pode ser o debate de ideias e posições – expressão política – ou, por outro lado, por meio das violências – rompimento da política<sup>19</sup>. Esta agressividade pode ser racional ao ser utilizada como pressão – física ou psíquica – para conseguir aquilo que se deseja, no entanto, pode ser irracional ao ser utilizada além da necessária para tal feito.

Não obstante, aqui se faz necessário trazer outro aporte explorado por Angelina Peralva (2000), sobre o conceito de *incivilidade*, pois, para a autora, o desrespeito às regras de boa convivência é apenas uma de suas expressões. Partindo da contribuição de Norbert Elias acerca do processo civilizatório, onde a manutenção do Estado-nação ocorreu a partir da identificação e pela adesão voluntária à ordem civilizada, marca específica do Estado

---

<sup>19</sup> Segundo Hannah Arendt (1985), não é a violência ou o ódio que desumaniza as pessoas, mas, sim, precisamente suas ausências, porque ódio não é reagir com violência a qualquer coisa – a uma doença terminal, por exemplo – mas somente àquelas condições que poderiam ser mudadas e não o são. Vale a pena mencionar que o título de uma das obras de Primo Levi sobre sua experiência como prisioneiro de Auschwitz não surpreendentemente chama-se “É isso um homem?”.

nacional republicano. A formação do Estado moderno exigiu a transformação dos conceitos de lealdade e fidelidade – antes devidas à Casa Real pelos súditos –, ao mesmo tempo em que se reconstruíam o espaço territorial e também o simbólico. São comunidades políticas imaginadas (ANDERSON, 1989), constituídas por um território delimitado capaz de levar seus cidadãos a compartilharem um espírito de nação, criando uma comunhão entre desconhecidos. Outra ruptura importante foi a transferência do monopólio do uso da força para o Estado, retirando-a das mãos dos monarcas. Assim, para a autora, as *incivilidades* se referem à diminuição destes laços comunais, de fidelidade, da adesão voluntária devido ao fato que a massificação da escola e a consequente desvalorização da profissionalização levou ao enfraquecimento de projetos de vida mais longevos.

No mesmo sentido, a adesão voluntária dos/as jovens, resulta em *incivilidades* ao não reduzirem sua apreensão do Estado Nacional como uma comunidade de destino, principalmente por conta da influência do neoliberalismo e da globalização do capital. (MONTEIRO, 1998)

Também fazem parte deste segundo grupo pesquisas de abrangência nacional, as pesquisas coordenadas por Julio Jacobo Waiselfisz e por Miriam Abramovay. O primeiro nos traz informações quantitativas acerca da distribuição das violências na população jovem (WAISELFISZ, 1998, 2012), enquanto as pesquisas realizadas e coordenadas por Abramovay (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004; ABRAMOVAY; RUA, 2004; ABRAMOVAY, 2005, 2009) adentram nacionalmente nas escolas para pesquisarem os atos, causas e consequências das violências.

Os trabalhos de Abramovay e parceiras trazem um importante alerta: a polissemia inerente ao próprio conceito de violência devido a sua construção ser marcadamente histórica e social, sujeita a deslocamentos de sentido<sup>20</sup> (ABRAMOVAY, 2005). O debate feito pela autora soma-se à contribuição de pensadores franceses acerca da definição de violências nas escolas. Para Bernard Charlot, a *violência na escola* envolve atos que ocorrem dentro da unidade escolar, mas que podem ser decorrentes de desentendimentos externos à escola ou acertos de contas de disputas do bairro (2002). Já Éric Debarbieux ressalta que este tipo de violência deve ser compreendida como *violência dentro da escola*, pois para ele, *violência na*

---

<sup>20</sup> Como exemplos ligados ao contexto histórico-cultural, podemos citar a escravidão para a qual sua condenação e compreensão como violenta somente foi possível no século XIX. Recorrendo a um exemplo mais atual a fim de ilustração está a proibição do castigo corporal em todas as escolas do Canadá somente em 2004 (AXELRDOD, 2010).

*escola* está relacionada às especificidades escolares, como ameaças para o colega passar cola em provas, ceder lugar na fila da merenda, isto é, embora aconteçam dentro da escola, envolvem particularidades da instituição escolar que precisam ser levadas em conta a fim de compreender melhor os fenômenos relacionados (2005).

Porém, insultos a professores, pichações e atos de vandalismos, entre outros, são compreendidos por Charlot como *violência à escola*, pois estão diretamente relacionados à estrutura escolar, suas instalações ou seus representantes diretos. A *violência da escola*, para ambos os autores, está relacionada àquelas praticadas por seus/suas funcionários/as, que podem envolver agressão ou intimidação por parte dos/as professores/as e funcionários/as, ou outras medidas como atribuição de notas baixas, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados racistas ou pejorativos, entre outros.

Isto posto, compreende-se que o conceito *violência na escola* não é suficiente para dar conta da diversidade de fenômenos desse tipo que podem ocorrer na instituição escolar, sendo, portanto, mais fértil sua utilização no plural: *violências na escola*.

A busca em compreender o fenômeno das violências nas escolas também é encontrada em trabalhos que recorrem às bases teóricas da psicologia e à psicanálise, apontando outros motivos que levam garotos e garotas a apelar à violência. Recorrendo à produção de Freud, Claudemiro Cláudio (2005) aponta que o refreamento das pulsões exigido para a vida em sociedade, no caso de adolescentes, choca-se com a experiência concreta da vida social sob a batuta do neoliberalismo. Isto porque, ao estar no período de transição entre a infância e a vida adulta – e, portanto, já tendo uma série de impulsos/pulsões controladas a partir da socialização na família e na escola – adentra em uma sociedade que preza, preconiza e incentiva o individualismo, o sucesso, incentivando a redução de laços societários tais como organizações políticas. Outro exemplo de trabalhos da psicologia pode ser observado no artigo de Ana Carla Loureiro e Sávio de Queiroz (2005)<sup>21</sup> que se baseia na teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da moral da criança que, a partir dos doze anos começa a construir sua moral autônoma. O artigo aponta que os/as entrevistados/as indicam a desestruturação familiar e a falta de participação dos pais (e mães) na vida escolar de seus filhos e filhas, isto é, são causas externas à responsabilidade da escola. No entanto, o autor e a autora lembram que a gestão escolar não cria as condições para que os familiares

---

<sup>21</sup> O título deste artigo é o mesmo da dissertação defendida por Ana Carla Loureiro em 2003, mas somente foi encontrado este artigo que faz referência à pesquisa desenvolvida.

compareçam à escola, ao mesmo tempo em que é reduzida à participação do corpo discente nos processos decisórios da escola. A maior frequência de ocorrência de violências nessa escola particular é identificada como agressões verbais e psicológicas (humilhação, coação, discussões, desrespeito ao próximo).

Em 2009 foi lançado o livro *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, coordenado por Marília Sposito, analisando a produção da pós-graduação no campo dos estudos de juventude nas áreas de Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social. Tal publicação visou estabelecer, na medida do possível, comparações entre a produção anterior (1980/1998) e a mais recente ao examinar as principais inflexões e aportes teórico-metodológicos presentes nas referidas áreas de conhecimento. O estudo também indicou novas vertentes de pesquisa voltadas para problemáticas ainda pouco exploradas pelos mestrados e doutorados. Dividida em dois volumes – o primeiro com cinco e o segundo com seis capítulos – a publicação abordou diversas temáticas que envolvem a juventude<sup>22</sup>. No capítulo dois, *Juventude e escola*, aborda a temática de violências nas escolas, como um subtema nomeado *Indisciplina e Violência da/na escola*.

Reunindo 41 trabalhos (sendo 39 dissertações e 2 teses) concentrados em enorme maioria na área de Educação, sendo somente 6 deles distribuídos nas áreas de Sociologia (3), Antropologia (2) e Serviço Social (1), o objeto de análise deste subtema é bem amplo. Sua proposta é compreender

[...] as concepções de jovens e/ou da comunidade escolar sobre a indisciplina e/ou a violência, as expressões de violência praticadas e sofridas na escola, as relações entre a violência extra-muros com aquela intra- muros e até mesmo as relações entre violência e gênero, explicitando de alguma forma a ótica dos jovens sobre tais fenômenos.” (DAYRELL *et al.*, 2009, p. 62).

O autor e as autoras apontam que a maioria dos trabalhos sobre o tema Juventude e Escola está reunida neste subtema (21,8% do total). Registram ainda um aumento

---

<sup>22</sup> A saber: capítulo 1 A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006); capítulo 2 Juventude e Escola; capítulo 3 Adolescentes em processos de exclusão social; capítulo 4 Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional; capítulo 5 Jovens, sexualidade e gênero; capítulo 6 Jovens e trabalho; capítulo 7 Juventude, Mídias e TIC; capítulo 8 Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho; capítulo 9 Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências; capítulo 10 Estudos sobre jovens na interface com a política; capítulo 11 Estudos históricos sobre a juventude: estado da arte.

significativo em números absolutos em comparação com o estudo realizado em 1988. Também ressaltam que a escola continua sendo lócus preferencial de pesquisa. Todavia, mostram que, para além do ponto de vista das representações dos alunos e da violência observada na instituição escolar – já presentes em 1988 – os trabalhos investigaram as relações entre a violência observada fora da escola, seja na família ou na comunidade, com aquela praticada no interior da escola ou mesmo as relações entre violência e gênero. A introdução de outras expressões de violência pode estar vinculada às novas configurações deste fenômeno, pois

Na década de 90, o fenômeno da violência sofreu, a exemplo da criminalidade urbana, importantes transformações qualitativas e quantitativas e consolidou-se como uma das preocupações sociais mais explícitas. No caso da escola, a novidade foi a disseminação das agressões entre alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou dos jovens para com o mundo adulto. Houve um deslocamento do protagonismo da violência escolar que teria passado dos grupos externos à escola (ex-alunos, turmas do bairro, etc.) para os próprios alunos. Outro aspecto novo é que os incidentes passaram a se concentrar no período das aulas e não mais nos finais de semana, como ocorria na década anterior. (DAYRELL *et al.*, 2009, p. 63)

Os trabalhos formaram quatro agrupamentos de acordo com os eixos de análise enfatizados em cada um deles, são eles: as concepções de violência; a violência praticada e sofrida na escola e fora dela; a relação entre a violência extramuros e a intramuros da escola e alguns outros trabalhos que não se encaixam nos agrupamentos anteriores. Após apresentação de suas análises, o autor e as colaboradas indicam alguns desconfortos, como, por exemplo, apesar de a temática possuir relativa visibilidade (mídia, congressos, seminários...), não houve crescimento relativo nos números de teses e dissertações durante o período estudado. Também apontam a dificuldade em definir a questão das violências, por conta de seus múltiplos significados e que, por vezes, algumas das definições sobrepõem-se à definição de indisciplina – como já exposto neste trabalho. Por sua vez assinalam que a maioria dos trabalhos analisados investiga as construções intraescolares das violências, enquanto outros procuram explicitar os processos sociais externos, porém poucos procuram articular estas duas dimensões. Há, segundo o autor e as autoras, diferenças entre o campo da pesquisa segundo a temática, pois, por um lado, as pesquisas que investigaram as violências nas escolas foram realizadas em escolas públicas da periferia dos centros urbanos, tendo como público adolescentes das classes populares. Por outro lado, as investigações sobre a temática

da indisciplina privilegiaram jovens de classes médias. Por fim, assinalam duas tendências acerca dos estudos examinados. Uma primeira tende a associar os atos de violências cometidos pelos jovens ao contexto familiar o que, conseqüentemente, poderia reforçar – ainda que implicitamente – o senso comum que vincula a violência às camadas populares. A outra tendência presente nas produções estudadas enfatiza as múltiplas variáveis constituintes do fenômeno da violência e amplia o conhecimento sobre a dimensão e a tipologia dos incidentes que ocorrem na escola, apresentando os jovens como atores e exigindo que trajetórias humanas, sociais e culturais dos jovens sejam explicitadas, o que possibilitaria melhor apreensão do contexto em que eles são socializados, superando a dicotomia entre bem *versus* mal.

Os trabalhos apresentados a seguir<sup>23</sup> – e que formam o terceiro bloco dessa análise – foram encontrados a partir de uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com os descritores *violência*, *escola particular* e *escola privada*. Foi encontrada uma tese<sup>24</sup> e 11 dissertações. No entanto, cinco destas dissertações não foram encontradas na Internet (em busca por meio do Google ou nas bibliotecas depositárias) e, havendo endereço eletrônico disponível na ficha da Capes, enviou-se uma mensagem solicitando o trabalho, porém sem resposta. São estudos recentes, sendo um de 2005 (CARREIRA, 2005), um de 2007 (SANTOS, Leandro, 2007), dois de 2008 (GUIMARÃES, 2008; JORGE, 2008) e dois de 2009 (QUEIROZ, 2009; VIEIRA, 2009). Em comum – além do fato de se dedicarem a estudar violências na escola – está a contestação de um lócus (de classe, de região ou de condições socioeconômicas, por exemplo) específico para que as violências se manifestem, além do registro de dificuldades, resistências e desistências na adesão à realização das pesquisas. Com exceção do trabalho de Débora Carreira (2005) – que não indica se houve ou não dificuldades – todas as outras dissertações trazem algum relato ou comentário sobre a recusa de escolas a participarem de suas respectivas pesquisas de mestrado. Leandro Gabriel dos Santos (2007) destaca que inclusive o Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e o

---

<sup>23</sup> Como dito anteriormente, não é o objetivo e nem a pretensão desta tese fazer um balanço sobre a produção acadêmica acerca das violências nas escolas. O que procurei realizar, foi ampliar o diálogo com Estados da Arte já produzidos a partir de um pequeno levantamento na base de dados da CAPES. É com base nesse levantamento que faço a exposição.

<sup>24</sup> A tese embora trabalhe sobre a prática do *cyberbullying* dirigido aos docentes, fugindo, portanto, do escopo dessa pesquisa, traz elementos interessantes para a compreensão das violências nas escolas, pois ao analisar a prática de *bullying* por meio eletrônico coloca em xeque os consensos acerca deste tipo de violência ao não ser mais necessária a prevalência física e a proximidade física entre vítima, agressor/a e observadores, sendo, portanto, insuficiente o conceito amplamente divulgado de *bullying* para analisar este tipo de agressão (Ver mais em ROCHA, 2010).

Tratamento do Delinquente (Ilanud), também teve dificuldades para a realização de sua pesquisa<sup>25</sup>. Entre 20 instituições escolares privadas consultadas, somente três aceitaram o convite. Por fim, todos salientam a existência de agressões nas escolas pesquisadas, embora a maioria identifique como mais frequentes as agressões verbais e suas variantes.

Para além das fronteiras brasileiras, mas ainda no continente latino-americano e o Caribe – dado que já se falou da Europa acima –, o fenômeno das violências nas escolas também é presente. Em uma publicação da UNESCO (2003), há informes de Argentina (FILMUS, 2003), Brasil (ABRAMOVAY, 2003), Uruguai (VISCARDI, 2003), Chile (NAVARRO, 2003), Equador (MALUF; CEVALLOS; JENNY, 2003), México (FURLAN; REYES, 2003), Colômbia (BERNAL, 2003) e República Dominicana (VALERIA, ZIIFER, 2003) que contribuem para a construção de um quadro sobre como as violências nas escolas estão sendo enfrentadas desde os respectivos governos federais, estaduais e as respectivas produções acadêmicas. Embora o tema desperte interesse, são poucas as pesquisas nacionais, sendo, em sua maioria, estudos isolados. Em comum, apontam a desigualdade social como um dos problemas que acentuam os conflitos nas escolas. Alguns países centram seus esforços em programas/projetos de mediação e resolução de conflitos, bem como de formação de professores (Argentina, Uruguai, República Dominicana), em outros o enfrentamento das violências nas escolas está subsumida a outras temáticas como o combate a drogas (México), à proteção das crianças e à formação cidadã (México, Colômbia, Equador e República Dominicana), participação juvenil (Brasil e República Dominicana).

Recentemente, foi realizada uma grande investigação com parceria entre o Programa de Antropología Social y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina) e a Área de Educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância da Argentina (UNICEF Argentina) por meio de uma amostra de 1690 alunos e 93 diretores, 36 entrevistas com familiares, docentes e diretores e 8 grupos focais com docentes e alunos de escolas secundárias públicas e privadas da Ciudad Autónoma de Buenos Aires e de Gran Buenos Aires (Área Metropolitana de Buenos Aires). O estudo aponta que os dados obtidos contrastam com o imaginário social que tende a identificar os problemas de violências substancialmente nas escolas públicas e nos alunos de nível socioeconômico mais baixo,

---

<sup>25</sup> ILANUD/INSTITUTO SOU DA PAZ - Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente. O dia a dia na vida das escolas (Violações Auto Assumidas), São Paulo, 1999.

mesmo em relação ao acesso a bebida alcoólica e drogas (embora aponte ser mais frequente em escolas nas quais o nível socioeconômico é maior, com exceção ao acesso ao “paco”<sup>26</sup>)

[...] al analizar el conjunto de situaciones conflictivas [*sic*] y de violencia el panorama resulta diverso al imaginario social e institucional a partir de las respuestas que hemos recibido de los alumnos.

Para el conjunto de situaciones que hemos definido como maltrato, acoso y hostigamiento entre compañeros hemos encontrado una amplia e indudable preponderancia de estos hechos entre las escuelas de *gestión privada*. También, y sorprendentemente, mayores porcentajes de hurtos y robos. (D’ANGELO; FERNÁNDEZ, 2011, p. 192, grifos meus)

Este dado também se torna interessante se agregado à outra conclusão que o trabalho apresenta: os diretores das escolas privadas desconhecem os programas de prevenção de violências nas escolas ou, até mesmo, acreditam não ser necessário recorrer a um programa externo (p. 31), talvez por acreditar que, contrariamente aos resultados desta pesquisa, há maior nível de conflitos e violências nas dinâmicas das escolas públicas (D’ANGELO; FERNÁNDEZ, 2011, p. 32).

A pesquisa apresenta dados que desmontam o senso comum de que as escolas públicas são piores ou mais vulneráveis às violências<sup>27</sup>:

Para dar un ejemplo, los resultados de la encuesta realizada a los alumnos indican que ni el hurto ni el robo por la fuerza o amenaza tienen mayor incidencia en estudiantes de hogares de nivel económico social (NES) más bajo que en otros. Así como tampoco se evidencia una mayor presencia de armas de fuego en estos sectores.

Por el contrario, las burlas, el maltrato, el hostigamiento, la discriminación por diversas causas, las humillaciones, el padecimiento de actitudes crueles o de dichos inadecuados, es decir, los conflictos entre los alumnos, son más frecuentes entre los estudiantes de hogares de NES alto. Además, en cuanto al vandalismo contra materiales u objetos de la escuela, agresiones físicas a adultos de la escuela y falta de respeto a los profesores también puede

<sup>26</sup> Paco é uma gíria para o que chamamos de craque ou *crack*.

<sup>27</sup> Os autores se utilizam da caracterização do “nível educativo del principal sostén del hogar” e argumentam que “existe una significativa relación entre esta variable y otras incluidas en el cuestionario aplicado que miden de alguna forma características socioeconómicas de los hogares de los alumnos, como ser posesión de computadora, conexión a Internet y existencia de biblioteca en el hogar” Assim, o NEDPSH “parece funcionar como una variable *proxy* de nivel económico social de los hogares de los alumnos entrevistados y por lo tanto – con la cautela que impone la proximidad– las relaciones pueden ser analizadas también desde esa óptica.” (p. 136). Consideram baixo nível educativo para aquele adulto que sustenta a casa ter ensino fundamental completo; logo, quem possui ensino médio completo possui médio NEDPSH e, os que possuem esse nível alto são os que estudaram além do ensino médio.

distinguirse una tendencia a una mayor ocurrencia en el segmento de NES alto.

En relación a peleas entre compañeros, el conocimiento sobre hechos de peleas con golpes aumenta en los segmentos de NES bajo y principalmente alto. A su vez, la frecuencia de ocurrencia de peleas y la preocupación de verse envuelto en las mismas se percibe levemente mayor en el segmento de NES bajo, pero estar concretamente involucrado en peleas es indicado en una moderada mayor proporción en el segmento de NES alto. (D'ANGELO; FERNÁNDEZ, 2011,p. 191)

Em relação a maus tratos frequentes entre alunos, a pesquisa revela os seguintes dados sobre as ocorrências mais frequentes nas escolas e, como se poderá observar, as agressões físicas não estão presentes entre as mais frequentes:

Haber tratado mal a algún compañero (33,0%).

Burla por alguna característica física de compañero (29,3%);

Evitar o no querer compartir alguna actividad con algún compañero (21,8%).

Decir cosas que lastimaron a algún compañero (21,0%).

Burla sobre algún compañero por su vestimenta o apariencia física (20,5%).

Burla sobre algún compañero por cuestiones étnicas, raciales o religiosas (9,2%). (D'ANGELO; FERNÁNDEZ, 2011,p. 74)

No entanto, os dados dos questionários dos diretores apontam informações divergentes quando comparados com os dados revelados pelos alunos, o que pode significar uma maior sensibilidade destes para as ocorrências:

Situaciones de insulto o humillación verbal de un estudiante a otro: 87,6% (una y más veces).

Situaciones de aislamiento social de un grupo de estudiantes hacia otro: 57,6% (una y más veces).

Conflictos entre estudiantes por cuestiones étnicas, religiosas o de nacionalidad: 39,9% (una y más veces).

Agresión física de un grupo de estudiantes sobre un estudiante: 21,2% de menciones (una y más veces).

Estudiantes que resultaron heridos durante una pelea y tuvo que recurrirse a atención médica: 20,1% (una y más veces).

Agresión física de un estudiante a otro: 61,1% (una y más veces). (D'ANGELO; FERNÁNDEZ, 2011,p. 75)

Detalhando as diferenças entre escolas públicas e particulares, há uma predominância de algumas práticas de violências nestas últimas:

Haber tratado mal a algún compañero (33,0%, con mayores porcentajes en escuelas privadas).

Evitar o no querer compartir alguna actividad con algún compañero (21,8%, con mayores niveles en escuelas privadas).

Decir cosas que lastimaron a algún compañero (21,0%, especialmente en escuelas privadas). (D'ANGELO; FERNÁNDEZ, 2011,p. 74)

Ademais, 67,9% dos alunos das escolas privadas contra 65,2% das escolas apontam humilhação frequente ou constante em sala de aula (D'ANGELO; FERNÁNDEZ, 2011., p. 86).

Os resultados acima apresentados contribuem para desmistificar a aura que envolve as escolas particulares como ilhas de segurança em contraponto com as escolas públicas. No mesmo sentido, os resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar<sup>28</sup> (PeNSE) de 2012 também apresentam resultados que contribuem para, ao menos, duvidar da prevalência da escola particular sobre a escola pública. Por exemplo, é preconizado pelo senso comum que os familiares de estudantes da rede pública não acompanham as tarefas escolares de seus/suas dependentes, porém, os dados coletados apontam ao contrário: “Do total de escolares, 32,3% responderam que seus pais ou responsáveis acompanharam seus deveres de casa, sendo observado maior percentual entre os estudantes das escolas públicas (33,4%) versus 26,8% das escolas privadas” (IBGE; Ministério da Saúde; Ministério do Planejamento, 2013, p. 51). Embora a diferença reduza desde o dado nacional até o nível estadual, esta se mantém significativamente. Chama atenção que tais resultados não confirmem o mesmo comportamento nas escolas privadas, mantendo-se praticamente estável nos três níveis apontados. (Tabela 1)

---

<sup>28</sup> “Em 2009, com o objetivo de implantar no Brasil um Sistema de Vigilância de fatores de risco e proteção à saúde em escolares, com base em inquéritos regulares realizados em amostras probabilísticas desse grupo populacional, o Ministério da Saúde (MS) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o apoio do Ministério da Educação (MEC), constituíram parceria para a realização da primeira Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). Em 2012, no período de abril a setembro, foi realizada a segunda edição da PeNSE. Participaram da pesquisa 109.104 escolares do 9º ano do ensino fundamental - 86% deles com 13 a 15 anos de idade - e, também, os diretores ou responsáveis pelas escolas. Integraram a amostra da pesquisa as escolas com mais de 15 alunos matriculados no 9º ano, em turmas regulares diurnas. Em 2012, a abrangência geográfica da pesquisa foi ampliada para o conjunto do País e as cinco Grandes Regiões. A edição de 2009 trazia apenas informações sobre as 27 capitais.” (fonte: [http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar\\_texto?idt=40347&janela=1](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto?idt=40347&janela=1))

**Tabela 1 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, cujos pais ou responsáveis verificaram se os seus deveres de casa (lição de casa) foram feitos, nos últimos 30 dias, por sexo e dependência administrativa da escola, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012**

Brasil, Sudeste e Estado de São Paulo	Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, cujos pais ou responsáveis verificaram se os seus deveres de casa (lição de casa) foram feitos, nos últimos 30 dias (%)														
	Total			Sexo						Dependência administrativa da escola					
				Masculino			Feminino			Privada		Pública			
	Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%	
Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	
<b>Brasil</b>	32,3	31,7	32,8	33,5	32,4	34,6	31,1	29,9	32,4	26,8	26,0	27,7	33,4	32,8	34,0
<b>Sudeste</b>	29,9	29,4	30,5	32,1	30,5	33,7	27,7	25,8	29,7	26,6	25,7	27,4	30,8	30,4	31,3
<b>São Paulo</b>	29,3	26,8	31,8	31,2	27,9	34,5	27,2	24,1	30,4	26,8	22,4	31,3	29,9	27,1	32,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012. Grifos meus

Há o estigma de que os/as jovens estudantes das escolas públicas estão menos seguros em relação ao consumo de drogas, porém os dados apresentados na pesquisa PeNSE 2012 colocam em dúvida a segurança da escola particular em relação ao uso de drogas, pois como se pode observar na Tabela 2, no Estado de São Paulo há prevalência dos/as escolares de instituições particulares que consumiram maconha nos últimos 30 dias. Ademais, como demonstram as tabelas nas quais são isoladas as variáveis administrativas (Tabela 3 para escolas privadas e Tabela 4 para as escolas públicas), pode-se ver as seguintes relações: para *nenhuma vez* os/as alunos/as de escolas particulares superam os de escolas públicas em nível geral e regional, sendo invertido no nível do estado. Em relação ao uso de 1 a 2 vezes nos últimos 30 dias, em todos os níveis (nacional, regional e estadual) a preponderância é de alunos/as de escolas particulares. Embora as diferenças sejam pequenas para uso de 3 a 9 vezes, os/as estudantes das escolas públicas são maioria, somente se invertendo em nível estadual com grande prevalência dos/as escolares de escola particular (7,9% para escola pública e 14% para escola particular). Por fim, o mesmo comportamento se observa em relação ao consumo de 10 vezes ou mais. Em suma: para o nível estadual, os/as alunos/as de escola pública responderam que não consomem ou consomem menos frequentemente que os/as estudantes das escolas particulares.

**Tabela 2 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que fumaram maconha nos últimos 30 dias, por sexo e dependência administrativa da escola, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012**

Brasil, Sudeste e Estado de São Paulo	Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que fumaram maconha nos últimos 30 dias (%)														
	Total			Sexo						Dependência administrativa da escola					
				Masculino			Feminino			Privada			Pública		
	Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%	
Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	
<b>Brasil</b>	2,5	1,3	3,7	3,1	1,9	4,3	2,0	0,8	3,1	2,2	1,1	3,2	2,6	1,4	3,8
<b>Sudeste</b>	3,2	0,6	5,8	3,8	1,4	6,2	2,6	-	5,2	2,4	0,5	4,3	3,4	0,7	6,1
<b>São Paulo</b>	5,2	3,8	6,5	5,9	4,1	7,6	4,4	2,9	5,9	6,6	4,9	8,2	4,8	3,2	6,5

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012. Grifos meus.

**Tabela 3 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, dentre os que usaram algum tipo de droga alguma vez, que utilizaram maconha, por frequência de uso da droga, nos últimos 30 dias, sexo e dependência administrativa, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012**

Brasil, Sudeste e Estado de São Paulo	Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, dentre os que usaram algum tipo de droga alguma vez na vida, que utilizaram maconha, por frequência de uso da droga, nos últimos 30 dias (%)											
	Dependência administrativa											
	Privada											
	Nenhuma vez			1 ou 2 vezes			3 a 9 vezes			10 ou mais vezes		
Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		
	Limite inferior	Limite superior		Limite inferior	Limite superior		Limite inferior	Limite superior		Limite inferior	Limite superior	
<b>Brasil</b>	66,5	59,0	74,1	20,2	12,7	27,7	6,5	4,4	8,6	6,7	4,7	8,6
<b>Sudeste</b>	64,1	51,4	76,8	20,9	8,4	33,3	7,5	4,1	10,8	7,6	4,6	10,5
<b>São Paulo</b>	35,8	26,7	44,9	35,2	23,5	46,8	14,0	2,7	25,3	15,0	5,6	24,4

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012. Grifos meus.

**Tabela 4 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, dentre os que usaram algum tipo de droga alguma vez, que utilizaram maconha, por frequência de uso da droga, nos últimos 30 dias, sexo e dependência administrativa, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012**

Brasil, Sudeste e Estado de São Paulo	Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, dentre os que usaram algum tipo de droga alguma vez na vida, que utilizaram maconha, por frequência de uso da droga, nos últimos 30 dias (%)											
	Dependência administrativa											
	Pública											
	Nenhuma vez			1 ou 2 vezes			3 a 9 vezes			10 ou mais vezes		
Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		
	Limite inferior	Limite superior		Limite inferior	Limite superior		Limite inferior	Limite superior		Limite inferior	Limite superior	
<b>Brasil</b>	65,4	58,8	71,9	18,8	15,2	22,5	6,8	4,4	9,2	9,0	8,0	10,0
<b>Sudeste</b>	60,0	50,1	70,0	20,3	14,4	26,1	7,7	3,5	12,0	11,9	10,9	13,0
<b>São Paulo</b>	59,2	51,3	67,1	22,0	14,8	29,1	7,9	4,5	11,3	11,0	5,9	16,0

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012. Grifos meus.

Os dados da PeNSE também apresentam dados sobre violência doméstica que revelam que a porcentagem é maior entre os/as estudantes de escolas públicas (10,8%) do que os/as frequentadores/as de escolas privadas. Ademais, demonstram que as meninas eram as maiores vítimas em todos os níveis administrativos (Tabela 5)

**Tabela 5 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que, nos últimos 30 dias, foram agredidos fisicamente por um adulto da família, por sexo e dependência administrativa da escola, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012**

Brasil, Sudeste e Estado de São Paulo	Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que, nos últimos 30 dias, foram agredidos fisicamente por um adulto da família (%)														
	Total			Sexo						Dependência administrativa da escola					
				Masculino			Feminino			Privada			Pública		
	Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%	
Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	
<b>Brasil</b>	10,6	10,1	11,1	9,6	8,2	11,0	11,5	10,7	12,3	9,9	9,5	10,3	10,8	10,2	11,3
<b>Sudeste</b>	12,0	11,1	12,8	11,0	8,0	14,0	12,9	11,7	14,1	9,9	9,4	10,4	12,5	11,9	13,2
<b>São Paulo</b>	12,5	11,1	13,9	10,6	8,8	12,4	14,6	12,7	16,4	9,1	6,9	11,4	13,3	11,7	15,0

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012. Grifos meus.

Em relação ao *bullying* (inquiridos/as sobre se sentiram humilhados/as pelas provocações de colegas da escola), a pesquisa revela que os rapazes (7,9%, na Tabela 6) eram mais vitimados que as meninas (6,5%, na Tabela 7).

**Tabela 6 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental por frequência com que, nos últimos 30 dias, se sentiram humilhados pelas provocações de colegas da escola, por sexo e dependência administrativa da escola, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012**

Brasil, Sudeste e Estado de São Paulo	Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental por frequência com que, nos últimos 30 dias, se sentiram humilhados pelas provocações de colegas da escola (%)								
	Sexo								
	Masculino								
	Nenhuma vez			Raramente ou às vezes			Quase sempre ou sempre		
	Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%	
Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	
<b>Brasil</b>	63,2	59,3	67,1	28,9	26,0	31,7	7,9	6,9	9,0
<b>Sudeste</b>	61,7	53,4	70,1	29,9	23,8	36,1	8,3	6,1	10,5
<b>São Paulo</b>	62,6	59,7	65,6	29,7	27,0	32,5	7,6	6,0	9,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012.

**Tabela 7 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental por frequência com que, nos últimos 30 dias, se sentiram humilhados pelas provocações de colegas da escola, por sexo e dependência administrativa da escola, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012**

Brasil, Sudeste e Estado de São Paulo	Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental por frequência com que, nos últimos 30 dias, se sentiram humilhados pelas provocações de colegas da escola (%)								
	Sexo								
	Feminino								
	Nenhuma vez			Raramente ou às vezes			Quase sempre ou sempre		
	Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%	
Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	
<b>Brasil</b>	66,0	63,0	69,1	27,5	24,6	30,4	6,5	6,2	6,7
<b>Sudeste</b>	63,1	55,7	70,5	29,6	22,6	36,6	7,3	6,8	7,9
<b>São Paulo</b>	<b>60,5</b>	57,6	63,4	<b>31,2</b>	28,5	33,8	<b>8,3</b>	6,6	10,0

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012. Grifos meus

As tabelas separadas por sexo indicam que, normalmente, são os rapazes que sentem mais as humilhações por provocação dos colegas; porém, quando se olha estritamente para os dados do estado de São Paulo, estes dados se invertem para todos os três agrupamentos de resposta – embora a variação seja pequena, elas se sentem mais agredidas que a média nacional e do sudeste em todas as três faixas.

Questionados/as sobre se foram agentes de *bullying*, 20,8% dos estudantes afirmaram praticar “algum tipo de *bullying* (esculachar, zoar, mangar, intimidar ou caçoar) contra os colegas, levando-os a ficarem magoados, incomodados ou aborrecidos, nos últimos 30 dias anteriores à pesquisa. Foi observado que a prática de *bullying* era proporcionalmente maior entre os estudantes do sexo masculino (26,1%) do que do feminino (16,0%) (Tabela 8)” (p. 70).

**Tabela 8 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que, nos últimos 30 dias, esculacharam, zombaram, zoaram, caçoaram, mangaram, intimidaram ou humilharam algum de seus colegas da escola tanto que ele ficou magoado, aborrecido, ofendido ou humilhado, por sexo e dependência administrativa da escola, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo dados nacionais, Região Sudeste e Estado de São Paulo - 2012**

Brasil, Sudeste e Estado de São Paulo	Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que esculacharam, zombaram, zoaram, caçoaram, mangaram, intimidaram ou humilharam algum de seus colegas da escola tanto que ele ficou magoado, aborrecido, ofendido ou humilhado (%)														
	Total			Sexo						Dependência administrativa da escola					
				Masculino			Feminino			Privada			Pública		
	Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%	
Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	
<b>Brasil</b>	20,8	19,5	22,2	26,1	24,4	27,9	16,0	15,1	16,9	<b>23,6</b>	22,8	24,4	<b>20,3</b>	18,5	22,0
<b>Sudeste</b>	23,6	20,9	26,4	29,1	25,6	32,6	18,2	17,0	19,5	23,7	22,8	24,5	23,6	20,2	27,0
<b>São Paulo</b>	25,3	23,3	27,3	31,5	28,5	34,6	18,4	15,7	21,0	23,1	19,6	26,6	25,8	23,5	28,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012.

A tabela acima sobre a vitimização por sexo corrobora dados dos *surveys* já citados, ao apresentar os jovens como as principais vítimas e atores de violências. Destaque para os dados nacionais apontarem prevalência de jovens de escolas particulares sobre os oriundos das escolas públicas, o que ecoa com os dados apresentados na pesquisa da FLACSO.

Assim, os resultados já obtidos pelas investigações disponíveis lançam luz sobre a ocorrência de violências em escolas particulares e evidenciam a necessidade de novas pesquisas sobre essa realidade escolar.

Além disso, a produção acadêmica tem trazido poucas informações em relação ao protagonismo das jovens em episódios de violências nas escolas. Poucas pesquisas ainda se dedicam sobre as formas de violências perpetradas por garotas no ambiente escolar e, quando

se deparam com estes eventos, eles são tratados superficialmente<sup>29</sup>, o que reitera a invisibilidade das formas femininas de violências na escola.

Podemos citar os trabalhos de Waiselfisz e de Abramovay (WAISELFISZ, 1998; ABRAMOVAY e RUA, 2004), nos quais a presença masculina na autoria de atos de agressão física e de vitimização é maciça. Também em publicação mais recente, (WAISELFISZ, 2012) novamente confirma a mesma tendência e conclui que detalhando “[...] as causas externas nas três décadas estudadas, o aumento observado das taxas foi insignificante no caso de vítimas de acidentes de transporte – 7% – e infinitamente maior nos homicídios: 346%.” (p. 80). Tais resultados podem reforçar o discurso dominante que relaciona as formas de violências como meio de construção de masculinidades ou daqueles que naturalizam como intrínseca a eles, restando às jovens somente o papel de vítimas.

Neste sentido, o trabalho de Abramovay, Castro e Silva (2004) – que envolveu pesquisas em escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio em treze capitais e no Distrito Federal –, revela que são muitos os jovens que já foram vítimas de violências e aponta, também, os desdobramentos em relação às jovens: em algumas localidades, violências como assédio, estupro e discriminação por gênero e orientação sexual atingem a taxa de 10%. Novamente têm-se as meninas como vítimas e não como autoras de violências; mesmo assim, destaca-se a necessidade de pesquisas que abordem as violências de gênero, principalmente as que relacionam homofobia e sexismo com as formas de violências presentes no ambiente escolar.

Shirlei Santo (2002) descreve como as brigas protagonizadas por meninas são vistas como negações da “natureza” feminina – a qual está vinculada a uma “obrigação” em ser doce e delicada – e repleta de adjetivos pejorativos como “feio”, “absurdo” ou “vulgar”, sendo, portanto, julgadas não somente pelo comportamento agressivo, mas também pela expectativa socialmente divulgada de “ser mulher”. Tal conclusão também foi encontrada em pesquisa de mestrado (NEVES, 2008), na qual as meninas envolvidas em brigas eram duplamente julgadas: por conta da agressão e por conta de serem meninas protagonistas destas brigas, o que não ocorria com os meninos.

---

<sup>29</sup> Indicativa desse cenário é a ausência de textos que versam sobre o tema nos Anais da I Conferência Ibero-Americana de Violência nas Escolas, realizada em Brasília no ano de 2003 e a presença de somente um texto nos Anais da II Conferência Ibero-Americana de Violência nas Escolas, realizada em Belém no ano de 2005. Ver NEVES (2005).

A pesquisa *Cotidiana das escolas: entre violências* (ABRAMOVAY, 2005) aponta a incidência de quase 10% das jovens que afirmam já terem agredido alguém na escola, o que representa quase 86.000 alunas envolvidas em agressões físicas no ambiente escolar. Assim, o que até então era somente um dado paralelo às pesquisas, mesmo na perspectiva das relações sociais de gênero, passa a adquirir relevância.

A partir da demanda da Secretaria de Educação do Distrito Federal, é realizado pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA) um amplo diagnóstico das realidades das escolas da rede pública do Distrito Federal<sup>30</sup>, com alunos da 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Foram aplicados questionários a 9.937 alunos, distribuídos nas 14 Regionais de Ensino do DF, além de 1.330 professores das 84 escolas pesquisadas; a realização de entrevistas e grupos focais com cerca de 470 pessoas, entre professores, alunos, membros da equipe de direção e integrantes do Batalhão Escolar; e, por fim, a leitura de 215 redações elaboradas por estudantes, a partir de pergunta pré-estabelecida (ABRAMOVAY, 2009). No tocante a este trabalho, o estudo ressalta que estão cada vez “[...] mais comuns os relatos de agressões verbais e físicas atribuídas à agência de mulheres, em particular de adolescentes e jovens.” ( p. 368) No entanto, ressaltam que estas violências não tendem a ser interpretadas como as que envolvem os rapazes, seja por envolverem tapas, arranhões e puxões de cabelo ou por serem tratadas como desvio ou até mesmo uma atitude antinatural frente às representações hegemônicas da feminilidade.

Ao explorar a percepção de entrevistados/as sobre esse tipo de agressão, ganha relevo o caráter geracional dos entrevistados/as: 49,5% dos/as estudantes e 10,1% dos/as professores/as apontaram que os meninos eram mais violentos, embora 51,2% dos professores responderam não haver diferença entre os sexos. Porém, quando perguntados se consideravam as meninas mais violentas, a variação das respostas entre estudantes e docentes foi enorme: 6,9% dos/as estudantes e 38,7% dos/as docentes consideram as meninas mais violentas. Segundo a autora, uma das possibilidades de análise para tais dados é que os estudantes, ao terem crescido em um ambiente diferente que seus/suas professores/as, estariam lidando de maneira mais naturalizada frente ao envolvimento de meninas em violências do que os adultos (ABRAMOVAY, 2009, p. 370). Tais indícios ficaram mais claros durante a realização dos grupos focais com os docentes, nos quais as falas de espanto eram mais frequentes nos relatos de brigas protagonizadas pelas garotas, embora a maioria

---

<sup>30</sup> Tal diagnóstico está inserido no âmbito da Política de Promoção da Cidadania e da Cultura de Paz da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

das narrativas deste segmento enfocasse casos que envolviam a participação masculina. No entanto, ambos os setores identificam diferenças entre os motivos que levariam rapazes e moças a brigarem.

Nesse ponto, enquanto as violências masculinas parecem ser entendidas como fruto de uma sociabilidade agressiva inata ou disputas espetaculares em torno de posições de autoridade, as agressões de meninas são com uma enorme frequência percebidas como derivadas de motivações que seriam fúteis: *elas fazem gangue de meninas para bater na outra menina que é bonitinha, que vem bonita, que vem bem arrumada. Que é patricinha, elas dizem*. Muitas das brigas seriam originadas de ciúmes, inveja e fofoca, mas corresponderiam a *incidências menores*. (ABRAMOVAY, 2009, p. 370-371, grifos no original)

Também as disputas por namorado são tidas como motivações para as brigas:

Outro motivo recorrente [...] seriam os duelos travados em torno da disputa por namorados: ano passado aqui pertinho já presenciei duas garotas aqui dessa escola brigando, uma tinha jogado a outra na lama, por causa de garoto. As falas remetem à competição entre mulheres em torno da figura masculina: a maioria das brigas aqui e por causa de macho. Ou é fofoca, ou é briga de macho, do macho dos outros: ‘você pegou meu namorado, no final, na hora da saída, você vai apanhar!’. Outro aluno acrescentou: teve um caso que foi de duas meninas que brigaram na quadra. Só porque uma abraçou o amigo dela. Aí elas ficaram com raiva, começaram a brigar, puxar os cabelos, se arranhar todinhas ali no chão. (ABRAMOVAY, 2009, p. 371, grifos no original)

Tal correlação também foi constatada em meu mestrado como forma de dar inteligibilidade a estas agressões. No caso de uma das brigas investigadas – a que houve maior lesão corporal – havia dois supostos jovens envolvidos, o que levou a diretora e a vice-diretora a identificar cada um deles como vértices da briga:

E depois a gente soube que tinha menino na jogada, que uma queria arrumar namorado pra prima, você entendeu? Então assim, as coisas vão aparecendo do jeito que são, não é mesmo. (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006)  
[...] da Carla e da Julia também até hoje, por causa de um homem que é casado<sup>31</sup>. (Antonia, vice-diretora, entrevista, 12/12/2006) (NEVES, 2008, p. 122)

---

<sup>31</sup> No caso o homem casado era o marido de Carla.

Há também outra correspondência entre os trabalhos acima citados, que se referem à agressividade como parte de uma das possíveis expressões das feminilidades<sup>32</sup>, principalmente como recurso – aprendido durante anos de socialização – para serem respeitadas.

*O que eu observo é que ela [Julia] é respeitada pelos meninos. Pode não ser lá fora, eles falarem entre eles, mas diretamente eles não enfrentam ela. [...] Os meninos não enfrentam ela, se alguém soltar uma piada pra ela e ela olhar assim, eles baixam, eles murcham, o mais valente da sala baixa a cabeça pra ela. [...] Ela vai de frente assim, ela fica de frente pra eles assim e se alguém diz alguma gracinha, eles não repetem, eles não repetem. Brincam só uma vez e se ela olhar pra eles, eles não repetem.* (Vitória, professora, entrevista, 11/12/2006, grifos meus) (NEVES, 2008, p. 131-132)

A possibilidade de manifestação de outra feminilidade que não a socialmente mais divulgada, é igualmente identificada na conclusão do capítulo 5, *Gênero, sexualidade e violência*, da pesquisa *Revelando Tramas*:

Nota-se que, na prática, as mulheres apontam a agressão física como instrumento de autoafirmação e não necessariamente contrapõem atitudes agressivas a uma postura que contraria os atuais ditames de feminilidade. Demonstrar agressividade, embora tradicionalmente tenha sido uma postura que contrariasse as expectativas de gênero, parece conformar atualmente, em alguns discursos, posturas possíveis também para o feminino. Não corresponderiam, de acordo com tais percepções, a um tipo feminino corrompido ou marginal, passando a ser algo progressivamente incorporado entre as identidades femininas. (ABRAMOVAY, 2009, p. 372)

Desse modo, as investigações já realizadas adensam várias informações sobre o tema, mas também colocam novos desafios. Além da necessária produção sobre as peculiaridades das violências nas escolas particulares, fica também a urgência de respondermos sobre as especificidades de gênero na produção das mesmas. Reflexão esta que impõe, para este trabalho, a explicitação da construção teórica do conceito de gênero, de sua articulação com os conceitos de sexo e sexualidade no âmbito das violências escolares.

## **1.2 Sexo, sexualidade e gênero: dimensões das violências na escola?**

Hoje, com as tecnologias de imagem ou de exames sanguíneos é possível em poucos meses de gestação saber, com boa margem de confiança, qual será o sexo do feto. Isso

---

<sup>32</sup> O conceito de feminilidade será exposto no capítulo sobre as relações sociais de gênero

permite, entre outras coisas, que o enxoval seja comprado, o quarto organizado e o nome escolhido. Porém, mesmo quando tais exames não eram possíveis – para o que não precisamos retroceder mais do que 20 anos – havia uma série de simpatias e credices populares (posição e formato da barriga, enjoos, comportamento do feto, etc.) que cumpriam o mesmo efeito dos exames atuais: criar planos e expectativas diferentes para cada sexo.

Após o nascimento do bebê, com a concretude<sup>33</sup> do sexo da criança, inicia-se o processo de socialização no âmbito familiar, ganhando, cada vez mais espaços sociais – tais como o contato com a família extensa, a presença dos amigos do pai e da mãe, a filiação religiosa, etc.. Estes espaços sociais constituirão o adulto por meio de permissões e interdições que visam o comportamento socialmente esperado a seu sexo, o que envolve, claramente, o desenvolvimento de sua sexualidade. Como afirma Guacira Lopes Louro (2001):

Homens e mulheres adultos contam com determinados comportamentos ou modos de ser [que] parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. (LOURO, 2001, p. 25)

Margareth Mead (2003), antropóloga, durante os anos de 1931 a 1933 desenvolveu uma pesquisa em três sociedades localizadas na Nova Guiné. Ali verificou que as três sociedades apresentavam diferentes padrões de comportamento, ou temperamento – termo utilizado pela autora – ligados ao sexo. Assim, encontrou entre os Arapesh, homens e mulheres cooperativos e não agressivos e esse padrão era estimulado pela instituição do casamento. Como contraponto, entre os Mundugumor, tanto homens como mulheres eram violentos e o modelo de casamento ideal seria entre um homem violento e agressivo com uma mulher violenta e agressiva. No entanto, entre os Tchambuli, a autora encontrou uma verdadeira inversão dos padrões de comportamento, se comparados à nossa cultura, na qual a mulher era o parceiro dirigente, dominador e impessoal e, o homem, a pessoa menos responsável e emocionalmente dependente. A partir de tais dados, a autora apresenta a seguinte conclusão:

Se aquelas atitudes temperamentais que tradicionalmente reputamos femininas – tais como passividade, suscetibilidade e disposição de acalantar

---

<sup>33</sup> Isto supondo que a criança nasça com a possibilidade de não ser classificada como intersexo ou que nasça com a genitália ambígua, como nos casos de hipertrofia ou atrofia dos órgãos sexuais, etc.

crianças – podem tão facilmente ser erigidas como padrão masculino numa tribo, e na outra ser prescritas para a maioria das mulheres, assim como para a maioria dos homens, *não nos resta mais a menor base para considerar tais aspectos de comportamento como ligados ao sexo. As padronizadas diferenças de personalidade entre os sexos são desta ordem, criações culturais às quais cada geração, masculina e feminina, é treinada a conformar-se.* (MEAD, 2003, p. 268-269, grifos meus)

Assim, há pelo menos 80 anos, pesquisadores e pesquisadoras procuram discutir se determinados comportamentos são naturais, passados de geração a geração como “herança genética”. As conclusões de Mead afirmam que é no espaço das relações sociais que comportamentos e também identidades individuais e coletivas são aprendidos, vividos e formatados. Dependendo da sociedade, tal ou qual modo de ser é permitido e reiterado, ou não. Dessa maneira, o que é socialmente aceito constitui modelos dependentes do que é valorado pela sociedade em um determinado momento histórico, sendo que tais valores são construídos na relação diacrônica.

Uma das consequências da existência de modelos é a exigência da adequação do fenótipo ao genótipo logo após o nascimento. Essa exigência implica na correção de sexo de intersexuais – assim chamados quando o genital do bebê recém-nascido não é condizente ao padrão. Um dos exemplos é o caso de hipertrofia do clitóris ou de atrofia do pênis, para os quais os médicos indicam imediatamente a realização de intervenção cirúrgica, como escreve Anne Fausto-Sterling (2000). De tal fato, como nos indica a autora, pode-se concluir que a realização desse tipo de procedimento cirúrgico está mais estritamente ligada à necessidade de adequação ao binarismo macho/fêmea que às questões de ordem fisiológicas. Ao se dizer menino/menina, homem/mulher, tantos outros significados entram em ação que tais termos não se resumem somente às características físicas/fisiológicas, sobretudo, carregam significados sociais e culturais.

Helena Altmann (2013) ao abordar a temática da diversidade sexual e seus desafios para a educação e para a formação docente nos alerta que

[...] os processos educativos a respeito da sexualidade evidenciam o regime de verdade heterossexual produzido pelas próprias práticas, que mais do que revelar uma verdade sobre os sujeitos e a sexualidade, as constituem. Ao olhar para os sujeitos e para a sexualidade exclusivamente a partir de um referente biológico binário, naturalizam-se diferenças que dizem respeito ao corpo, ao gênero e à sexualidade. (ALTMANN, 2013, p. 78)

Portanto, é necessário atentar para a articulação entre os conceitos de gênero e de sexualidade, enquanto construções sociais. Nas afirmações de Brigitte Lhomond (1999),

A sexualidade, enquadrada por um conjunto de leis, costumes, regras e normas variáveis no tempo e no espaço, é um fenômeno socialmente construído, mas muitas vezes considerado uma evidência “natural”. (LHOMOND, 1999, p. 77)

Nesse sentido, o trabalho de Jeffrey Weeks (2001) é uma importante contribuição, ao reconstruir a história da sexualidade a partir do século XIX. O autor afirma que até aquele século, as questões acerca do corpo e da sexualidade eram preocupações da religião e da filosofia moral e que, desde então, tem-se tornado “a preocupação generalizada de especialistas, da medicina e de profissionais e reformadores morais” (p. 39) a ponto de, no final do século retrasado, tornar-se uma disciplina, a sexologia, “tendo como base a psicologia, a biologia e a antropologia, bem como a história e a sociologia.”

Influenciada pelos descobrimentos de Darwin, a biologia e a medicina destacam-se como “ciências da verdade”, contrapondo-se ao obscurantismo das religiões e, neste sentido, não economizam esforços para estudar, classificar, padronizar e instituir o “normal” e o “anormal”. Sem dúvida, também alimentado pelo etnocentrismo, o normal passa a ser compreendido a partir da referência europeia, urbana, branca, masculina e heterossexual. A preocupação com a saúde, o bem-estar, a moral, a eugenia, o controle da natalidade, etc., foram razões pelas quais a sexualidade foi se configurando. Segundo o autor, no período vitoriano, a

[...] sexualidade das mulheres era severamente regulada para assegurar a “pureza”, mas, ao mesmo tempo, a prostituição era abundante. As doenças venéreas representavam uma grande ameaça à saúde, mas eram enfrentadas através [*sic*] de tentativas de controlar e regular a sexualidade feminina ao invés da masculina. [...] Nos anos antecedentes à I Guerra Mundial, estava em voga a eugenia, a procriação planejada dos melhores indivíduos. [...] Ela [a eugenia] também alimentou um racismo florescente nos anos entre-guerras, visto que os políticos temiam uma degradação da população, possibilitando o domínio das “raças inferiores”. Nos anos 40 – período crucial para o estabelecimento do estado de bem-estar em muitas sociedades ocidentais – havia uma preocupação urgente com as vantagens do controle da natalidade (“planejamento familiar”), a fim de assegurar que as famílias fossem constituídas pelo tipo certo do indivíduo, bem como uma preocupação com os papéis apropriados para homens e mulheres

(especialmente mulheres) na família, no admirável mundo novo da democracia social. (WEEKS, 2001, p. 53)

Weeks ainda faz apontamentos para os anos das décadas seguintes, nos quais apresenta que nos anos 1950 houve uma “nova caça aos ‘degenerados’ sexuais” (p. 54) especialmente os homossexuais. Na década seguinte, certa lufada de liberalismo, aparentemente dividido entre um relaxamento dos códigos sociais e a “descoberta de novos modos de regulação social” (p. 54) baseados na psicologia social e na redefinição da divisão público/privado. Já nos anos 1970 e 1980, segundo o autor, houve o

[...] começo de uma reação contra aquilo que era visto como excessos da década anterior e, talvez pela primeira vez, a sexualidade se tornou uma verdadeira questão política de primeira linha, com a Nova Direita identificando o “declínio da família”, o feminismo e a nova militância homossexual como potentes símbolos do declínio nacional. (WEEKS, 2001, p. 54)

Em *História da Sexualidade*, Michel Foucault (1999), descreve como o discurso sobre sexo e sexualidade foi se construindo desde o século XVII, “[...] início de uma época de repressão própria das sociedades chamadas burguesas, e da qual talvez ainda não estivéssemos completamente liberados.” (p. 21). Não se tratava de proibir falar sobre sexo, mas estipular a forma correta de falar no assunto.

Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais. É quase certo ter havido aí toda uma economia restritiva. Ela se integra nessa política da língua e da palavra – espontânea por um lado e deliberada por outro – que acompanhou as redistribuições sociais da época clássica. (FOUCAULT, 1999, p. 21-22)

A política da língua e da palavra envolve não uma divisão binária entre aquilo que se pode ou não se pode dizer

[...] é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros.” (FOUCAULT, 1999, p. 30).

Nesse sentido, ressalta o autor, é inexato que as instituições pedagógicas impuseram algum tipo de silêncio sobre o sexo dos adolescentes ou das crianças.

Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os interlocutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa - tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes a multiplicação do discurso. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. (FOUCAULT, 1999, p. 32)

É necessário também ressaltar que as pessoas constroem em suas relações sociais sua própria identidade sexual para a qual outros marcadores sociais também influenciam sua construção, como afirma Louro (2001)

ela [a sexualidade] não pode ser compreendida de forma isolada. Nossas identidades de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual e esses vários marcadores sociais interferem na forma de viver a identidade sexual; eles são, portanto, perturbados ou atingidos, também, pelas transformações e subversões da sexualidade. (LOURO, 2001, p. 32)

Sem sombra de dúvidas, a sexualidade também continua ligada ao processo reprodutivo biológico, embora com o desenvolvimento da reprodução assistida, para o qual o intercuro sexual não é mais necessário para a reprodução da espécie,

ela permanece ainda como um elemento central da reprodução da sociedade, na medida em que a canalização ou o controle social do erotismo depende, em grande parte, de instituições tais como a família, o parentesco e tantas outras. (LOYOLA, 1999, p. 34).

Dessa forma, ao se pensar nas relações entre os sexos, a sexualidade e a reprodução biológica e social, pensa-se nas relações de dominação que são marcadas pelas diferenças hierarquizadas de um sexo sobre o outro. Em outras palavras, estas referências remetem às relações sociais de gênero.

O conceito de relações sociais de gênero foi construído a partir dos estudos teóricos feministas e dos estudos sobre as mulheres pelas ciências sociais com o objetivo de se opor às explicações que relacionavam as diferenças físicas e biológicas ligadas ao sexo que serviam – e ainda são utilizadas – para justificar as diferentes hierarquizações de poder e direitos entre os sexos – e classificar as pessoas a partir de sua apresentação corporal. Dessa forma, gênero é uma categoria relacional e, embora essa seja uma construção contemporânea, organismos internacionais, como a Organizações das Nações Unidas (ONU) e suas agências, continuam a relacionar o termo gênero como sinônimo de mulheres, em decorrência da história do movimento feminista. A conhecida “primeira onda” do feminismo, remonta ao século XIX, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, constituída por mulheres majoritariamente brancas e pertencentes às classes médias, cujas principais reivindicações estavam em torno do sufrágio. Como afirma Joan W. Scott (2002):

A reiterada exclusão da mulher da política fez com que as feministas adquirissem um senso de solidariedade, mesmo tendo visões divergentes sobre quem eram e sobre o que as mulheres deveriam ser. Na verdade, a experiência comum de exclusão, não raramente, foi tomada, por engano, como uma visão compartilhada por todas do significado de ser mulher. Em consequência, as histórias do feminismo, se por um lado tratavam dos desacordos marcantes sobre questões de táticas e estratégias, por outro deixavam de abordar diferenças entre “mulher” e feminista, pressupondo a existência de conceitos imutáveis e auto-evidentes para cada um desses vocábulos. (SCOTT, 2002, p. 43)

Já a marca do movimento conhecido como “segunda onda” é o aprofundamento das questões sociais e políticas, ultrapassando o denunciamento da opressão feminina, a separação da maternidade do intercuro sexual e incluindo a necessidade da fundamentação teórica do conceito de gênero. Partia-se, assim, para a crítica às ciências biológicas (medicina, fisiologia e demais ciências) que atribuíam ao corpo biológico a origem e justificativa das diferenças de direitos:

Os estudos de mulheres tratavam especificamente de retirar as mulheres da situação de relativa invisibilidade pelo encompassamento da ideia de “homens” como se “neutros” fossem em relação ao sexo, da relativa invisibilidade pela sua inserção privilegiada na história privada e pela sua quase exclusiva visibilidade enquanto exercendo funções complementares ao sexo masculino. (MACHADO, 1999, p. 113)

A partir de definições essencialistas entre homem e mulher, estabeleceu-se uma série de estereótipos que retroalimentam um conjunto de discriminações e exclusões entre os sexos. Feminino e masculino são apresentados como categorias dicotômicas e antagônicas que ocupam espaços diferentes social e politicamente, sendo valorados, positiva ou negativamente, conforme sua adequação. De maneira sucinta e superficial – somente a título de exemplificação – um homem que não seja o provedor ou uma mulher não familiarizada com as atividades domésticas são considerados/as “inferiores” aos seus “contrários”. Isso sem levar em consideração as orientações homossexuais que se confrontam diretamente à normatização heterossexual. A dicotomia daí decorrente cristaliza concepções do que devem ser as atribuições femininas e masculinas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 2002a, p. 20)

Assim, “[...] o gênero é uma forma de ordenação da prática social [...]”, como escreve Raewyn Connell<sup>34</sup> (1997, p. 35, tradução minha), na qual “[...] a vida cotidiana está organizada em torno do cenário reprodutivo [...]”, necessariamente vinculado, para a autora, a um processo histórico que envolve o corpo e não a um conjunto fixo de determinantes biológicos:

O gênero é uma prática social que constantemente se refere aos corpos e ao que os corpos fazem, mas não é uma prática social reduzida ao corpo. [...] O gênero existe precisamente na medida em que a biologia *não* determina o social. (CONNELL, 1997, p. 35, grifos da autora, tradução minha).

Assim, o conceito de gênero critica o determinismo biológico que “[...] desloca a culpa das evidentes desigualdades sociais, políticas e econômicas para a natureza.” (MATOS, 2001, p.70) As relações sociais de gênero são muito mais do que interações diretas entre homens e mulheres, sobretudo, “[...] significa enfatizar que o gênero é uma estrutura ampla, englobando economia e o estado, assim como a família e a sexualidade.” (CONNELL, 1995, p. 189)

---

<sup>34</sup> Cientista social australiana, transexual, trocou seu nome de batismo Robert W. Connell para Raewyn W. Connell. Será, portanto citada como R. Connell ou simplesmente pelo sobrenome.

Gênero, então, pode ser compreendido como um “[...] elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...]” e como “[...] uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p. 86) Além disso, Joan Scott alerta-nos para o fato de que o conceito remete à dinâmica da construção e da transformação social, na qual os significados e símbolos de gênero vão para além dos corpos e dos sexos e subsidiam normas que regulam nossa sociedade; noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social, na distribuição do poder e na constituição de nossas identidades individuais e coletivas.

Em rico diálogo com as reflexões de Joan Scott, Linda Nicholson (2000) ressalta que o conceito de gênero “[...] tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo construções que separam corpos ‘femininos’ e ‘masculinos’” (p. 9). Baseado na diferenciação e hierarquização dos sexos, Pierre Bourdieu (2002a) contribui – embora sob críticas das teóricas feministas<sup>35</sup> (CORRÊA, 1999) – para a discussão acerca da dominação masculina. Ao articular sua análise de gênero ao seu conceito de *habitus* aponta:

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2002a, p. 17)<sup>36</sup>

Ao estar articulada em estado objetivado e incorporado, a divisão entre os sexos – produto das relações sociais – é concretizada como ordem natural, estabelecendo, assim, uma ordem social vista como reflexo da natureza, retirando, portanto, todo o caráter histórico de sua construção:

A força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada. (BOURDIEU, 2002a, p. 33, grifos do autor)

<sup>35</sup> Uma das principais críticas refere-se a este ignorar toda a produção das teóricas feministas que se debruçaram durante anos na construção teórica do conceito de gênero.

<sup>36</sup> Por ser de origem latina a palavra *habitus* será grafada em itálico, porém não será considerada como grifo, mesmo quando utilizada em citações.

Essa relação entre a “naturalidade” e processo de dominação é a responsável pela submissão ao papel secundário atribuído socialmente às mulheres, sendo, portanto, exemplar do processo de violência simbólica<sup>37</sup> que se institui por meio da adesão do dominado ao dominante ao não conseguir compreender a relação estabelecida entre ambos, justamente por utilizar os mesmos referenciais que o fazem submisso, instituindo essa relação como natural. Recorrendo ao autor:

[...] quando os esquemas que ele [o agente] põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto. (BOURDIEU, 2002a, p. 47)

Lembra-nos Bourdieu que vivemos em uma sociedade marcada pela classificação, mas quando se trata das relações sociais de gênero, o caráter patriarcal dessa classificação se destaca, marcado pela dominação do pai e a dominação do marido (THERBORN, 2006, p. 29), uma das estruturas de poder nas quais se assentam as sociedades contemporâneas:

Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. [...] É essencial, porém, tanto do ponto de vista analítico quanto político, não esquecer o enraizamento do patriarcalismo na estrutura familiar e na reprodução sócio-biológica da espécie, contextualizados histórica e culturalmente. *Não fosse a família patriarcal, o patriarcalismo ficaria exposto como dominação pura e acabaria esmagado pela revolta da “outra metade do paraíso”, historicamente mantida em submissão.* (CASTELLS, 1999, p. 169, grifos meus)

Esta estrutura patriarcal possui uma divisão sexual de trabalho extremamente clara, na qual normalmente as tarefas de reprodução da vida – cuidado com as crianças, alimentação, limpeza da casa, etc. – são atribuições femininas e, por outro lado, as tarefas econômicas – trabalho remunerado, fabril, empresarial – são atribuições masculinas<sup>38</sup>. Aparentemente

<sup>37</sup> O autor faz longa discussão em relação ao uso do termo simbólico/a, ressaltando que não procura, com isso, minimizar o papel da violência física ou que a estrutura de dominação masculina seja invariável e eterna.

<sup>38</sup> Embora nas últimas décadas tenha havido mudanças nas ocupações profissionais, ainda é reduzido o número de mulheres em postos-chaves de empresas – ou mesmo na academia – e muito grande o número de mulheres dedicadas a empregos de médios ou em atividades de baixa qualificação. Como exemplo, podemos citar a última pesquisa do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) no estudo *Mestres 2012: Estudos da Demografia da Base Técnico-Científica Brasileira* conforme divulgado no site eletrônico da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), onde as mulheres representam 53,5% entre os titulados como mestre, enquanto os homens representam 46,5%. No entanto, recebem cerca de 28% a menos que os homens, sendo uma das razões a

muito simplista essa contextualização é consonante ao comumente difundido nas expressões “não é...”<sup>39</sup> e a partir dessa estrutura básica, qualquer comportamento diferente é visto, no mínimo, com estranhamento.

Tal estrutura não é construída sobre o vazio, tampouco é algo que paira sobre a cabeça da humanidade. Está baseada nas relações de produção capitalista, na qual ocorre a apropriação privada da produção coletiva. Com o intuito de garantir essa sua condição, a burguesia construiu aparatos estatais tal como a justiça, a polícia, os sistemas educacionais, sistema político, etc.

Connell (1997) exemplifica que o Estado é uma instituição masculina, mas que isso não significa simplesmente que os homens executivos filtrem e prejudiquem de algum modo essa instituição:

*Quer dizer algo muito mais forte: que as práticas organizativas do Estado estão estruturadas em relação ao cenário reprodutivo. A esmagadora maioria dos cargos de responsabilidade é exercida por homens porque existe uma configuração de gênero na contratação e promoção, na divisão interna do trabalho e nos sistemas de controle, na formulação de políticas, nas rotinas práticas [...] (CONNELL, 1997, p. 36, tradução minha, grifos meus)*

Ao derivar do conceito de hegemonia de Antonio Gramsci<sup>40</sup> sua teoria sobre masculinidades, permite a construção deste conceito – e, por consequência, o de feminilidades – fundamental para romper-se com as proposições naturalizantes e binomiais. Segundo ela:

Em qualquer época, exalta-se culturalmente uma forma de masculinidade ao invés de outras. A masculinidade hegemônica pode-se definir como a configuração de prática genérica que personifica a resposta comumente aceita ao problema da legitimidade do patriarcado, a que garante (ou toma-se para garantir) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres. (CONNELL, 1997, p. 39, tradução minha)

Assim, as hierarquizações das diferenças que resultam em maior poder de um sexo sobre outro ou de uma determinada masculinidade sobre outras masculinidades e sobre as

---

existência de menos mulheres nos cargos de confiança ou mais altos, os quais recebem melhores remunerações. (ver mais em <http://www.ebc.com.br/cultura/2013/04/homens-com-mestrado-ganham-mais-do-que-mulheres-com-mesma-titulacao>)

<sup>39</sup> “Isso não é coisa de menina/o”, “Isso não é profissão de mulher/homem”, “Ele/a não é homem/mulher”...

<sup>40</sup> Para Antonio Gramsci a hegemonia da classe dirigente dá-se por possuir o poder político e também a liderança na dinâmica cultural da vida social.

feminilidades, é o substrato empírico do conceito de relações sociais de gênero. Ao constatar o maior poder de um determinado tipo de masculinidade, ressalvo que, embora haja diferentes formas de ser homem e mulher, há um tipo de masculinidade mais socialmente divulgada, hegemônica, que influencia ou, porque não dizer, determina não somente o comportamento masculino, mas também o feminino, como visto nas conclusões de Margareth Mead sobre os Arapesh, Mundugumor e Tchambuli. Ou, no caso de nossa sociedade ocidental, se a masculinidade hegemônica produz o homem o provedor da casa, cabe, então, às mulheres as tarefas domésticas; se compete a eles a virilidade e a iniciativa sexual, a elas cabe timidez e passividade.

Ao apresentar a construção de diferentes tipos de feminilidades por meio de pesquisa realizada em escola de educação infantil na Inglaterra, Diane Reay (2001) contribui para a discussão acima, pois, conforme suas conclusões há quatro tipos diferentes de feminilidade: *Spice Girls* (sapequinhas e/ou meninas mais sexualizadas); *Nice Girls* (certinhas); *Girllies* (patricinhas, menininha e/ou gostosinha) e, por fim; *Tomboys* (molecas, joãozinhos). Reay afirma que estas últimas são as que mais desafiam a forma mais socialmente divulgada de feminilidade por terem seus comportamentos mais identificados como masculinos. Outra contribuição da autora é a impossibilidade de falar em uma feminilidade hegemônica, pois mesmo a feminilidade mais socialmente difundida é subordinada, criada e reforçada pela masculinidade hegemônica, pois ela também subordina as garotas aos garotos. No entanto, é importante ressaltar que embora possa parecer que essas posições são estanques, elas são ambíguas, como o próprio mundo, constituído de dimensões simultâneas que fazem as posições serem isto e aquilo, por serem constituídas por meio de práticas históricas e sociais (CHAUÍ, 1994). Isto é, por mais que tentemos definir, restringir, aprimorar alguns conceitos, esse esforço não pode perder seu caráter histórico e social e suas próprias contradições são também históricas e sociais.

Porém, apesar de os indivíduos questionarem e até mesmo enfrentarem os posicionamentos referendados pelas superestruturas sociais, caberia indagar: por quais razões nem todos os indivíduos em situações similares se mobilizam para mudar tais estruturas? Ou, ainda, de que maneira tais ideais hegemônicos são incorporados pelos indivíduos a ponto de se tornarem quase que invisíveis, “normais” e “naturais”.

Assim, pelo exposto, as relações sociais de gênero são compreendidas neste trabalho como um constructo social no qual as diferenças estão organizadas hierarquicamente em

modos de ser que são mais socialmente divulgados, reforçados, estimulados em detrimento a outros que são reprimidos, desvalorizados, sobrepujados por meio de instituições, dentre elas, a família, a mídia, as ciências, as religiões e a escola. Nesse sentido, pelo exposto até o momento, pode-se concluir que se a instituição escolar não está incólume à violência social, sem dúvida alguma também estará envolvida na produção e reprodução das violências escolares no âmbito da configuração das relações de gênero. Tais relações podem ser encontradas nos trabalhos de Edna Oliveira Telles (2005), Maria Cristina Cavaleiro (2009), Luiz Ramires Neto (2006), Claudio Silva (2010), entre tantas outras pesquisas acadêmicas.

Como um primeiro exemplo, a diretora da escola na qual se realizou o trabalho de campo para a dissertação de mestrado, após a briga entre Carla e Julia – relatada rapidamente acima – reconheceu que “[...] *se fossem meninos, a gente não tinha se chocado tanto.*” (NEVES, 2008, p. 121). Tal fala traz claramente que a briga protagonizada pelas meninas é vista como muito pior, simbolicamente, do que se ocorresse entre meninos/rapazes, porque aquilo que é social e cientificamente construído é tão amplamente divulgado a ponto de ser entendido como “natural”, da natureza do ser humano e, para o qual, a agressividade e as violências protagonizadas por homens provocam menos surpresa, choque, susto do que as praticadas por meninas, porque estariam desempenhando – respondendo – socialmente o comportamento que a eles é esperado.

A pesquisa *Revelando Tramas* (ABRAMOVAY, 2009) traz alguns dados reveladores de como se expressa o cruzamento das relações de gênero e das violências dentro das escolas. Na Tabela 9 pode-se observar que 44,4% dos meninos e 14,9% das meninas não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe.

**Tabela 9 – Alunos, por sexo, que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe (%)**

Quem não gostaria de ter em sala de aula	Respondentes do sexo masculino	Respondentes do sexo feminino
Homossexuais	44,4	14,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008 (ABRAMOVAY, 2009, p. 194)

Notas: Foi perguntado aos alunos: Quais pessoas você não gostaria de ter como colega de classe?

Tal dado ganha extrema relevância quando se leva em conta que as discriminações mais relatadas por alunos (63,1%) e professores (56,5%) serem pela pessoa ser ou *parecer* homossexual (Tabela 10).

**Tabela 10 – Alunos e professores, por tipo de discriminação que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%)**

Tipo de discriminação vista na escola	Alunos	Professores
Discriminação por a pessoa ser ou parecer homossexual	63,1	56,5
Discriminação pela raça/cor	55,7	41,2
Discriminação pelas roupas usadas	54,2	38,4
Discriminação por a pessoa ser pobre	42,3	35,9
Discriminação pela região de onde a pessoa veio	38,3	33,7
Discriminação pela religião	30,9	21,9

Adaptado de RITLA, “Pesquisa Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência escolar”, 2008. (ABRAMOVAY, 2009, p. 189)

Notas: Foi perguntado aos alunos: Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola?

Foi perguntado aos professores: Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola?

Mas as violências que podem ser relacionadas às relações sociais de gênero não ficam restritas à discriminação por orientação sexual – mesmo que suposta. Elas também se expressam na forma de violência sexual, como podem ser vistas na tabela abaixo:

**Tabela 11 – Alunos e professores, segundo violências sexuais ocorridas na escola, 2008 (%)**

Tipo de violência sexual	Alunos	Professores
Tentaram beijar ou beijaram alguém à força	39,1	26,3
Tocaram ou tentaram tocar alguém (de modo sexual) à força	21,5	22,9
Tiraram ou tentaram tirar a roupa de alguém à força	17,5	8,3
Forçaram relações sexuais com alguém	8,3	3,3
Não sei	41,9	54

Adaptado de RITLA, “Pesquisa Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência escolar”, 2008. (ABRAMOVAY, 2009, p. 380)

Notas: Foi perguntado aos alunos: Marque o que você sabe que acontece ou já aconteceu na sua escola.

Foi perguntado aos professores: Marque o que você sabe que acontece ou já aconteceu na sua escola.

Nesse sentido, os padrões de comportamento socialmente estimulados colocam as jovens em situação vulnerável frente aos rapazes, dos quais eles mesmos são vítimas e algozes. Para que não sejam vítimas de discriminação ou da suspeita sobre sua sexualidade, alguns jovens podem recorrer ao assédio ou à violência sexual para afirmarem-se perante o grupo. Porém, o recurso a esse expediente expressa claramente a compreensão da masculinidade hegemônica na qual as mulheres são compreendidas como mais frágeis e, portanto, podem ser submetidas à força e, evidentemente, a agressão sofrida pelas jovens é extremamente mais grave que as que poderiam sofrer os meninos:

De fato, no contexto de interações entre alunos, as prescrições de gênero podem expressar lógicas sociais amplamente compartilhadas sugerindo que assediar meninas pode ser um ato significado como prova de masculinidade, sendo o próprio assédio, muitas vezes, um ato performativo que, para além de desejo sexual, exprime uma afirmação identitária. Um aluno afirmou, por exemplo, *passar a mão* em colegas por uma questão de afirmar sua

masculinidade, uma vez que aqueles que não tomam esse tipo de atitude podem ser taxados como homossexuais. (ABRAMOVAY, 2009, p. 382)

Assim, as socializações nas quais todos nós somos envolvidos desde a mais tenra idade criam disposições, modos de agir e pensar, os quais, na maioria das vezes, reproduzimos “sem pensar”, com tal naturalidade – nada natural – a ponto de ser entendida como constitutiva do próprio sujeito. Em “doses homeopáticas”, diuturnamente, vamos aprendendo a como nos comportar na mesa, a utilizar os talheres, a cuidar da higiene pessoal, falar baixo – ou falar alto –, a comer caviar – ou sarapatel –, a rezar a este ou aquela(s) divindade(s), como ser homem, como ser mulher por meio de permissões e interdições. Sociedade que ainda inculca culpa à vítima de violência sexual por ela estar usando roupa inadequada (?) – saias, decotes... – ou por andar sozinha à noite na rua, ou, simplesmente, por estarem desacompanhadas em algum bar, boate, balada...

Interessante contestação desta culpabilização das vítimas é a origem da Marcha das Vadias (*SlutWalk*). Após uma série de agressões sexuais na Universidade de Toronto o policial Michael Sanguinetti fez uma declaração recomendando que as mulheres evitassem se vestir como vadias (*slut* em inglês) como forma de evitarem novas agressões. A partir de então, em diversas cidades de diversos países é realizada uma passeata na qual as mulheres “vestem-se” como “vadias” e exibem cartazes e inscrições contra a misoginia, a violência sexual, machismo e ao patriarcalismo. Também são interessantes os dados de uma pesquisa *on-line* “Chega de Fiu-fiu” sobre assédio em locais públicos – embora possa ser questionável a metodologia utilizada – na qual respondida por mais de 7.000 participantes, realizado pela usina de ideias (*think tank*) Olga<sup>41</sup>. 99,6% delas afirmaram que já foram assediadas; 83% não acham legal ouvir cantada; 81% deixaram de fazer alguma coisa com medo de assédio; 90% afirmaram que trocaram de roupa por medo de assédio; 86% já foram assediadas na balada; 82% afirmam que tentaram agarrá-las em baladas e dessas, 68% foram agarradas pelo braço, 57% pela cintura e 22% pelo cabelo. 85% já sofreram “passadas de mão” sendo, 73% na bunda, 46% na cintura, 17% nos peitos e 14% no meio das pernas. Abusando um pouco do espaço cito um relato de uma das participantes:

Ouvi um cara começar a me chamar de gostosa na rua e ignorei. De repente, o cara veio se chegando pro meu lado no ponto de ônibus, com o pau pra fora, batendo uma punheta pra mim, me chamando de gostosa. Entrei no

<sup>41</sup> Resultados disponíveis no sítio eletrônico: <http://thinkolga.com/2013/09/09/chega-de-fiu-fiu-resultado-da-pesquisa/>. Último acesso em 03/11/2013)

primeiro ônibus que encostou, nem vi para onde ia, só pra fugir do safado. Quando cheguei em casa chorando, minha mãe perguntou o que tinha acontecido. Depois que contei, ela perguntou: “E o que você fez pra provocar o homem, ele não colocou o pau pra fora à toa”. Depois disso, nunca mais contei nenhum episódio de assédio, abuso ou qualquer outra coisa pessoal que aconteceu comigo. (FARIA, 2013)

O comentário da mãe diante do relato sobre a violência que sua filha sofreu é tão assombroso e assustador quanto o fato de que somos paulatinamente inseridos/as na cultura da qual participamos e podemos internalizar seus mais absurdos preconceitos. Portanto, se estamos em uma cultura patriarcal é esperado que a imensa maioria das pessoas construam seus capitais culturais de acordo com essa sociedade. Nesse sentido o conceito de *habitus* do sociólogo Pierre Bourdieu se apresentou como um dos caminhos possíveis para dialogar com essas questões.

### 1.3 Capitais, campo, habitus e gênero

Emprestando o termo da economia, Pierre Bourdieu afirma que o capital é composto por diversas formas, sendo a mais óbvia e concreta aquela que se baseia no acúmulo e manipulação de bens materiais, isto é, o capital econômico. A somatória desses capitais, o volume global de capital, é o responsável pelas

[...] diferenças primárias – aquelas que estabelecem a distinção entre as grandes classes de condições de existência – encontram sua origem no volume global do capital (capital econômico, capital cultural e, também, capital social) como conjunto de recursos e poderes efetivamente utilizáveis (BOURDIEU, 2008, p. 107)

Resumidamente, o capital cultural possuiu como característica o acúmulo contínuo, adquirido ao longo de anos, dia-a-dia, pouco a pouco,

[...] exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor [...]. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). *O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte da “pessoa”, um habitus.* [...] Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. [...] Por consequência, ele apresenta um grau de dissimulação mais elevado do que o

capital econômico e, por este fato, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico [...] (BOURDIEU, 2007a, p. 74-75, grifos meus)

A incorporação de capital cultural não se restringe somente ao acúmulo de bens culturais tais como escolaridade – institucionalizado – ou a erudição – objetivado –, mas dos bens culturais disponíveis na sociedade, inclusive aqueles referentes ao modo de ser e de pensar que são cotidianamente ensinados e aprendidos – estado incorporado – em relações educativas não formais (igreja, família, emprego, televisão, cinema, internet...) e que também são valorados – uns mais, outros menos. Por sua vez, o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à vinculação a um grupo com ligações permanentes e úteis e não é independente dos outros dois tipos de capital, dado que as trocas ocorridas no interior deste grupo exigem certo grau de homogeneidade entre seus integrantes. Esta rede de relações interpessoais não é de modo algum natural ou simplesmente um acaso social, mas

[...] o produto do *trabalho de instauração e de manutenção* que é necessário para *produzir e reproduzir relações duráveis e úteis*, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos (BOURDIEU, 2007b, p. 68, grifos meus).

Portanto, se a realidade social é composta pela distribuição desigual de poder entre os agentes sociais, há, assim, um “modelo” hegemônico de ser homem, mulher, brasileiro, trabalhador, etc. Este modelo também conta com o reforço de outro tipo de capital, o capital simbólico que se expressa por meio de símbolos distintivos alcançados pelos acúmulos dos outros capitais e que são reconhecidos legitimamente – por exemplo, o carro de luxo, a enologia, a batina, os títulos acadêmicos, o jaleco médico<sup>42</sup>, etc. –, capazes de atribuir prestígio, autoridade, importância sem a necessidade de prová-la. O título de juiz, doutor, presidente por si só já trazem embutidas simbologias que dispensariam maiores detalhamentos, bastando que seja reconhecido pelos agentes para ter sua efetivação como valor social. O capital simbólico também se concretiza em um poder simbólico

[...] que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, um *fide*, uma *auctoritas*, que lhe confia pondo nele a sua

---

<sup>42</sup> É interessante recorrer às propagandas de medicamentos antigripais ou pasta dental: normalmente aparece um homem trajando um jaleco recomendando o referido produto. A presença do jaleco tem a clara intenção de atribuir confiabilidade ao produto anunciado. Ainda referente aos antigripais é interessante notar uma divisão de papéis marcados pelas relações sociais de gênero: normalmente a personagem responsável pelo cuidado é uma mulher (que normalmente não sabe o que fazer para cuidar de seus filhos) e quem faz o diagnóstico e recomenda o remédio – ou tratamento – é um homem, de jaleco. Essas imagens rapidamente citadas expressam e reforçam as relações de gênero e, obviamente, estão em acordo com o modelo hegemônico vigente. Estes exemplos também exemplificam a aquisição de capital cultural como não exclusivamente erudito.

confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe. (BOURDIEU, 2010, p. 188, grifos do autor)

Este poder simbólico é a expressão do modelo hegemônico, indicando como as pessoas deveriam ser e seus exemplos de prestígio são amplamente divulgados, ao mesmo tempo em que são escondidas as razões, causas e caminhos percorridos para essa situação. A imagem do *selfmade man* é uma das expressões mais comumente repetidas por nossa sociedade meritocrática, pois a possibilidade de um único sujeito – ou alguns – transpor todos os obstáculos (culturais, econômicos, sociais e simbólicos) esconde que para o restante da elite econômica e política o volume global de capital fez-se presente. Dessa forma, se estudarem com afinco, trabalharem duramente, se esforçarem, todos poderão alcançar posições de prestígio na sociedade, independentemente se estudaram na escola A ou B, se são lixeiros, empregadas domésticas ou diretores de empresa, se viajam para o exterior, aprendem línguas estrangeiras desde a mais tenra infância...

A assunção pelos dominados de que este é o modo “correto” de ser, ou de que “é assim” que se é, recebe o nome de violência simbólica para o autor e, para ser superada, exige a ruptura radical de sua produção, como bem esclarece Bourdieu:

Pelo fato de o fundamento da violência simbólica residir não nas condições mistificadas que bastaria esclarecer, e sim nas *disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem*, só se pode chegar a uma *ruptura da relação* de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica têm com os dominantes com uma transformação radical das condições sociais *de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes*. (BOURDIEU, 2002a, p. 54, grifos meus)

Finalizando a apresentação sobre os capitais, há uma propriedade comum a todos e de extrema importância: sua capacidade de reconversão. Isto quer dizer que a posse de qualquer capital pode influenciar na aquisição ou acúmulo de outro capital. Como exemplificação, estudar em uma universidade (capital cultural institucionalizado) pode ser convertido em capital simbólico, caso esta seja prestigiada. Pode-se fazer amizades, estabelecer contatos com pessoas interessantes profissionalmente ou academicamente (capital social) e pode resultar em um posto de trabalho bem remunerado (capital econômico). Mais importante do que saber ou determinar se há algum capital mais preponderante do que outro, é compreender que estes podem ser reconvertidos, embora aqueles que possuem maior acúmulo de capital

econômico possuam maiores possibilidades de conversão deste capital em capital cultural (ao se estudar em boas escolas, frequentar museus, fazer viagens nacionais e internacionais, etc.), ou ter acesso a círculos sociais mais restritos, convertendo-o em capital social. Por sua vez, todos esses capitais podem ser convertidos em capital simbólico e este, por sua vez, ser reconvertido em alguma outra forma de capital.

Porém, não basta somente possuir tais capitais, é necessário que sua posse seja reconhecida como *legítima* e *prestigiosa*, isto é, que se compartilhe do mesmo campo social<sup>43</sup>. Sendo assim, é a somatória de capitais que coloca o agente no espaço social. É este capital total que irá constituir o *habitus* a que qualquer agente se subordinará, uns mais, outros menos. Embora tais estruturas sejam estruturantes, não há nenhuma delas que seja totalizante, isto é, existem tensões e disputas colocadas nas formas de subjetivações. De outra forma: há diferentes maneiras de ser homem, pai, mulher, empregado, aluno, professor, empresário, etc., além do modelo hegemônico vigente.

Para o autor, todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, estruturas de diferenças cujo princípio gerador é a estrutura de distribuição “das formas de poder ou dos tipos de capital eficientes no universo social considerado – e que, todavia, variam conforme os lugares e momentos” (1997, p. 49, tradução minha).

Tal estrutura não é fixa e, pensá-la como um “terreno” permite analisar sua “topologia” – como propõe o autor –, a distribuição das posições sociais, fundamentando uma análise dinâmica do espaço social por meio da conservação e da transformação da estrutura de distribuição das propriedades atuantes:

Isso é o que eu quero dizer quando eu descrevo o espaço social global como um campo, ou seja, tanto como um campo de força, cuja necessidade impõe aos agentes que entraram nela, e como um campo de lutas no qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferentes segundo sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo deste modo a conservar ou a transformar sua estrutura. (BOURDIEU, 1997, p. 49, tradução minha)

No entanto, o espaço social global é constituído por diversos campos que se definem pelo o que está em disputa e pelos interesses específicos em cada campo. Nas palavras do autor:

---

<sup>43</sup> A erudição, por exemplo, pode dotar *prestígio*, ou não, pois depende que outros agentes a reconheçam como necessária. O saber das comunidades autóctones não é reconhecido como legítimo, portanto possui importância inferior para a maioria das populações urbanas.

Para que funcione um campo, é necessário que haja algo em jogo e gente disposta a jogar, isto é: dotada dos *habitus* que implicam o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, do que está em jogo, etc. (BOURDIEU, 2002b, p. 120, tradução minha)

Como forma de explicar a disputa nos campos, Bourdieu recorre à análise da alta costura e da alta cultura, onde o que está em disputa é o reconhecimento de fazer parte de tal seletivo grupo e tentar influenciá-lo. Há certa dinâmica nessa disputa por reconhecimento, ao mesmo tempo em que há certa estabilidade nos campos, isto é, todos os seus participantes o percebem como necessário, portanto destruí-lo é também perder sua influência – ou possível influência – obtida. O que se disputa nos campos é o prestígio, a legitimidade, a capacidade de influenciar e ser reconhecido como tal. Como as pessoas transitam por diversos campos, sua posição no espaço social é definida pela combinatória de suas diversas posições nos diversos campos. Uma pessoa pode ser influente em mais de um campo e, portanto, ter mais poder do que outros.

Assim, há disputas pelas posições dominantes nos campos referentes – entre aqueles que defendem outro modelo de masculinidade, ou de feminilidade, de arte, etc.. De maneira sucinta, nesta disputa há estratégias de conservação, por parte dos dominantes, e estratégias de subversão dos que recém ingressam no campo em disputa – ou que já pertençam ao campo, mas ainda não são legitimados. As disputas por legitimidade, portanto, por poder, são restritas aos limites da manutenção do próprio jogo de disputa, isto é, à manutenção desse campo social. (BOURDIEU, 1984)

É, portanto, nessa relação que envolve capitais mais valorados ao invés de outros – que distribuem as pessoas e são distribuídos por elas no campo social – que se constitui o *habitus*, conceito que agora será apresentado.

Desejando “[...] reagir contra o estruturalismo e sua estranha filosofia da acção que [...] se exprimia com toda clareza entre os althusserianos, com o seu agente reduzido ao papel de suporte da estrutura [...]”, Pierre Bourdieu (2010, p. 61), resgata a palavra latina, *habitus*, utilizada pela escolástica e que traduzia a noção grega, *hexis*, utilizada por Aristóteles para designar características do corpo e da alma, adquiridas por meio de processos de aprendizagem (SETTON, 2002a). Bourdieu (2002b) define *habitus* como

[...] sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, são o princípio gerador e unificador

do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2002b, p. 107, tradução minha).

Isto é, são estruturas que tendem a se reproduzir

[...] produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas. (BOURDIEU, 2005, p. 296).

Em uma palavra, *habitus* é o conjunto de comportamentos diversos (jeitos de falar, comer, hábitos de leitura, de consumo, etc.) que são internalizados ao longo de toda a vida, de maneira a parecerem como que naturais, como se as pessoas tivessem nascido assim.

Primeiramente, vale destacar que, para o autor, tal sistema de disposições é construído socialmente, isto é, as permissões e as interdições não existem em si. Tampouco são decorrentes de determinações naturais, genéticas, ambientais ou divinas. Esse sistema é responsável pela socialização dos agentes de modo a garantir que as estruturas mantenham as mesmas características, sendo incorporadas nas mentes e corpos dos agentes, por isso que são estruturantes.

Mesmo assim, não são estruturas estáticas. Embora algumas tendam a ser menos suscetíveis a mudanças que outras, se são construções sociais, isso significa que todas são passíveis de mudanças. Tais disposições são adquiridas por meio de aprendizagens em diversas instituições, como, por exemplo, a família, a escola e a igreja.

Porque o *habitus* é uma capacidade infinita de engendrar em toda liberdade (controlada) produtos – pensamentos, percepções, expressões, ações – que sempre têm como limite as condições historicamente e socialmente situadas de sua produção, a liberdade condicionada e condicional que ele garante está tão distante de uma criação de imprevisível novidade quanto de uma simples reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais. (BOURDIEU, 2009, p. 91, grifos do autor)

Ao tecerem considerações sobre o conceito de *habitus* em Bourdieu e Lahire, Cláudia Vianna e Maria da Graça Setton (2005) advertem que as objeções de Lahire ao conceito remetem à sua possibilidade de generalização irrestrita:

Para Bernard Lahire, o conceito de *habitus* não seria capaz de explicar a variedade de situações e de escolhas a que os sujeitos são submetidos. O mundo atual, para este autor, expõe os agentes a uma pluralidade de

condicionamentos sociais, o que não permitiria mais uma homogeneidade de *habitus* entre eles, mesmo quando socializados por processos de aprendizados semelhantes. [...] é forçoso lembrar que a teoria do *habitus*, no nosso entendimento, contempla a plasticidade, a criatividade e sobretudo a capacidade de adaptação dos sistemas de disposição dos indivíduos. Mas é preciso salientar: isso é possível desde que a conjuntura social possa estimular os indivíduos (VIANNA; SETTON, 2005, p. 120-121).

Ao se referir à história das mulheres, Bourdieu afirma que para se ser consequente deve-se debruçar primeiramente na história dos agentes e das instituições “[...] que concorrem permanentemente para garantir essas permanências [*habitus*], ou seja, Igreja, Estado, Escola, etc., cujo peso relativo e funções podem ser diferentes, nas diferentes épocas.” (BOURDIEU, 2002a, p. 101), pois o “[...] *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto [...]” (BOURDIEU, 2009, p. 93). A existência de um modelo hegemônico que não é estático – que, portanto, pode ser questionado conforme a conjuntura social – e que é constituído por diversas dimensões, permite que nos interroguemos se podemos pensar na existência de um *habitus* de gênero. Portanto, a seguir, procurar-se-á articular os dois conceitos no diálogo com as violências escolares.

#### **1.4 *Habitus, gênero e violências escolares: juntando conceitos***

A partir do já exposto, é possível pensar na existência de um *habitus* de gênero? De que maneira esses dois conceitos se entrecruzam? Para isso é necessário uma breve retomada de todos os conceitos aqui envolvidos. O conceito de hegemonia de Gramsci é útil novamente para esclarecer que embora uma concepção política seja majoritária, ela se alicerça na luta política e, portanto, nesta reside a possibilidade de mudanças.

Assim, se a força política do patriarcado é hoje hegemônica, isto significa dizer que existe uma masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995, 1997) que se sobrepõe politicamente sobre outras masculinidades e feminilidades, estabelecendo privilégios e direitos expressos na participação política<sup>44</sup>, na maior permissividade à prática sexual<sup>45</sup>, ou na maior tolerância à constituição de família<sup>46</sup>, por exemplo. Dessa forma, ao investigar as

<sup>44</sup> O direito ao voto feminino no Brasil, somente foi conquistado plenamente pelas mulheres em 1946. Em 1932, esse direito foi concedido somente a mulheres casadas e em 1934 o voto era facultativo às mulheres.

<sup>45</sup> É fato que aos meninos é mais tolerável, se não incentivado, a experimentação sexual pré-marital, estritamente heterossexual.

<sup>46</sup> Ver Margulis (2008)

relações sociais de gênero, está-se a refletir sobre como as desigualdades estabelecidas a partir do sexo e da sexualidade estão estruturadas.

Ademais, são nessas relações – nas quais homens e mulheres são socializados desde o nascimento, ou até mesmo antes dele – é que se “aprende o correto”, a forma “natural” de ser, em um processo pedagógico mais informal do que formal.

A ação de formação [...] no sentido amplo do termo, que opera esta construção social do corpo não assume senão muito parcialmente a forma de uma ação pedagógica explícita e expressa. Ela é, em sua maior parte, o efeito automático, e sem agente, de uma ordem física e social inteiramente organizada segundo o princípio de divisão androcêntrico (o que explica a enorme força de pressão que ela exerce) (BOURDIEU, 2002a, p. 34)

Esta formação, mimética – como sugere o autor –, é o

[...] trabalho pedagógico contínuo de transformação dos corpos e das mentes em *habitus* masculinos e femininos duradouros – através [*sic*] de injunções arbitrárias –, ora de apelos à ordem, prescrições e proscricções silenciosas ou explícitas; ora da construção simbólica da visão do corpo – expressos como investimentos ou abstenções [...]. (SANTOS; CARVALHO, 2010, p. 204)

Dessa forma, pode-se afirmar que o reconhecimento de maior poder de certa masculinidade sobre outras masculinidades e sobre as feminilidades, demonstra que existe um campo de disputa objetiva sobre a distribuição desigual de poderes e recursos, ao mesmo tempo em que, subjetivamente, a desigualdade da distribuição está, na maioria das vezes, incorporada por discursos e práticas que “justificam” sua concentração:

A hexis corporal é a mitologia política realizada, *incorporada*, tornada disposição permanente, maneira durável de se portar, de falar, de andar, e, dessa maneira, de *sentir* e de *pensar*. A oposição entre o masculino e o feminino se realiza na maneira de *se portar*, de carregar o corpo, de se comportar sob a forma da oposição entre o reto e o curvo (ou o curvado), entre a rigidez, a retidão, a franqueza (que olha de frente e enfrenta e que dirige seu olhar ou seus ataques direto ao objetivo) e, do outro lado, a discrição, a reserva, a leveza. Como testemunha o fato de que a maior parte das palavras que designa as posturas corporais evoca virtudes e estados de alma, essas duas relações com o corpo estão repletas de outras duas relações com os outros, com o tempo e com o mundo e, dessa maneira, de dois sistemas de valores. (BOURDIEU, 2009, p. 114-115, grifos do autor)

Seguindo a articulação do próprio autor, Vianna e Setton (2005) apontam que

[...] as formulações sobre a dominação simbólica e a teoria do *habitus* são relevantes para mostrar uma das condições de funcionamento de um processo de aprendizado enquanto fundamento e estabilidade de uma ordem social e cultural concernentes às relações de gênero. (p. 120)

Portanto, se existe um campo no qual os significados de masculinidades e feminilidades estão em disputa, podemos falar da existência de um *habitus* de gênero<sup>47</sup>, que envolve práticas e percepções que garantem o domínio de determinado tipo de masculinidade, de forma a ser, geralmente, compreendida como “natural”. Ao examinar relatos de alunos gays sobre suas experiências escolares Luiz Ramires Neto mostra a importância da articulação entre os conceitos de gênero e de *habitus*:

É neste sentido que podemos falar num *habitus* de gênero, com todas as implicações que a correlação entre os dois conceitos abre para a análise da dinâmica social. De modo sucinto, pode-se dizer que as masculinidades e feminilidades adicionam um elemento fundante que problematiza a posição dos e das agentes dentro do espaço social e as relações que estabelecem entre si em seu interior, incidindo sobre indivíduos e grupos. (RAMIRES NETO, 2006, p. 37)

Como afirma Julie McLeod:

Por um lado, este [conceito] fornece uma poderosa análise da persistência da diferença e da desigualdade, do significado da incorporação e da tradução das (des)vantagens sociais e de gênero em qualidades “naturais”. Por outro lado, a cumplicidade complexa entre *habitus* e campo pode ser processada como um alinhamento de tal forma que a reprodução de normas vigentes de gênero e as relações de dominação pareçam seguras e simples. (MCLEOD, 2005, p. 20, tradução minha)

Conseqüentemente, constatar a existência de um *habitus* de gênero significa afirmar que, independente da classe social, existe uma forma hegemônica de agir e compreender comum a todos e todas, que as socializa e que, por sua vez, exige comportamentos adequados à “regra” e que também são responsáveis pela localização delas no campo social. Aquelas pessoas que apresentem as disposições mais coerentes – incorporadas – com o modelo proposto, estarão mais propensas ao prestígio que outras.

Um dos locais de configuração do *habitus* é a escola. É nela que se aprende que o/a aluno/a é aquele/a que respeita os horários de entrada e saída, que para estudar deve-se sentar

---

<sup>47</sup> Ver também McNAY (1999) e KRAIS (2000)

adequadamente e/ou confortavelmente<sup>48</sup>, em silêncio. Ali, onde os/as jovens passam ao menos um terço de seus dias observando como se portam os/as mais velhos/as, o “recato das professoras”, o “vozeirão dos professores”, o domínio do corpo e do espaço onde não se corre, não se grita – principalmente por ser menina, porque, como dita o senso comum, “os meninos são mais agitados e as meninas mais delicadas” – vão interagindo e incorporando modos de ser, onde são vítimas de violências explícitas ou dissimuladas, produzidas pelo sistema de organização disciplinar, pela postura autoritária de professores/as, por colegas. Zoações, intimidações, “brincadeiras” com a roupa, cabelo, peso, comportamento sexual... um aprendizado cotidiano, a conta gotas, a ponto de se tornar imperceptível.

A escola, o “templo do saber”, local da transição da tradição intelectual, da intermediação do mundo privado para o mundo público, também é um local onde aprende-se muito além do que somente os conteúdos programáticos de cada disciplina.

Ademais, como bem destaca Nancy Cardia (2006), a escola se transformou nos últimos cinquenta anos em um agente muito importante dos processos de socialização das crianças, principalmente em decorrência da transformação da família e da entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho. A diminuição do número de famílias extensas em detrimento a famílias nucleares (nem sempre estáveis), bem como a redução sensível das horas disponíveis de pais e mães para estarem com seus filhos e filhas, afetam sensivelmente as oportunidades nas quais os adultos possam exercer sua autoridade e papel de modelo para padrões de comportamento e valores. Por outro lado, a escola, com todas as suas contradições permanece como um local de encontro:

É nas escolas que milhares de crianças aprendem a se relacionar umas com as outras, adquirem valores e crenças, desenvolvem senso crítico, auto-estima e segurança. Esse papel tem ainda maior peso quando não há, na comunidade, uma rede de serviços de proteção social que dê um atendimento suplementar a essas crianças e jovens, naqueles intervalos entre o término do período escolar e a volta de seus pais para casa. (CARDIA, 2006, p. 14)

Sintetizando, então, neste capítulo foi percorrido um caminho que passou pela escola, violências na escola, gênero e *habitus*.

---

<sup>48</sup> Embora possamos realmente questionar se as cadeiras escolares são confortáveis.

A escola, instituição responsável pela educação formal de crianças e jovens, além de responsável pela transmissão da tradição cultural sistematizada e organizada por meio de disciplinas, tem desempenhado cada vez mais o papel de agente socializador na relação entre adultos e crianças/jovens devido às transformações econômicas e sociais após a Segunda Guerra Mundial. Portanto, por mais que sua estrutura não tenha se alterado durante sua longa existência – a grande maioria das escolas mantém a disposição de enfileiramento dos alunos em sala de aula, voltadas todas e todos em direção ao professor ou à professora, por exemplo – algumas outras atribuições também entram no seu escopo de trabalho e, nesse sentido, reforçam a proposição de que a escola é responsável por inserir os jovens no mundo político dos adultos. Ao assumir que o mundo é político, portanto, local de convencimento, o uso da violência como forma de persuasão é inadmissível, logo, sua ocorrência dentro das unidades escolares – seja praticada por jovens ou por adultos – evidencia a fragilidade, ou coloca em suspeição seu objetivo final.

Ademais, pelos estudos acima apresentados, com exceção do livro da RITLA, as brigas eram generalizadamente naturalizadas caso tivessem sido empreendidas por meninos ou rapazes e, salvo algumas condições, eram interpretadas como algo contra a “natureza maternal, amável e carinhosa” das mulheres. No entanto, a pesquisa da RITLA também chama a atenção para uma maneira de naturalizar a briga entre as jovens ao identificá-las como decorrentes de ciúmes ou inveja.

Por sua vez, poucos são os estudos acerca das violências nas escolas que se dedicam a estudar sua ocorrência ou não em escolas privadas. Uma possível razão pode estar na dificuldade em encontrar escolas particulares que sejam receptivas à realização de pesquisas, talvez preocupadas em comprometer sua imagem no mercado educacional, ou por não compreenderem a pesquisa como parte de sua ação pedagógica de refletir sobre as práticas desenvolvidas na instituição. Há também um estereótipo hegemônico, principalmente reforçado com muito mais ênfase a partir dos anos 1990, que divulga serem os empreendimentos privados melhores e mais eficientes do que os serviços públicos, independentemente do serviço prestado, isto é, ser privado, por si só, é sinônimo de qualidade, exclusividade, privilégio. Assim, por ser um espaço de excelência, imunizado por seu caráter privado, exclusivo, não se encontrariam os mesmos problemas na escola privada como os que são relatados sobre escolas públicas. Porém, os dados das pesquisas

apresentadas (FLACSO e PeNSE) já são suficientes para, no mínimo, levantar cautela sobre essas concepções.

Neste sentido, vale perguntar se os/as jovens de classe média, pelo fato de possuírem maiores somas de capitais totais (capital econômico, social, cultural e simbólico), portanto, por conta de seus *habitus* estão menos propensos/as a se envolverem em brigas e, no caso específico das alunas, elas não se envolvem em brigas por conta de estar o *habitus* de gênero mais incorporado? E diante da ocorrência de tal situação, quais componentes sociais e simbólicos são mobilizados? Ademais, é importante também analisar de que maneira a escola, representada por sua direção, responde a tais condições.

Esta tese, mesmo com diversas limitações, procura explorar estes aspectos. Para tanto, no próximo capítulo serão apresentadas as venturas e as desventuras da pesquisa bem como a metodologia desenvolvida.

## ***Capítulo 2 – A PESQUISA NA ESCOLA E SUAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS***

Este capítulo está dedicado a apresentar dados referentes à localização da escola na cidade e à descrição de seu espaço físico. Também serão apresentados e discutidos dados referentes ao desenvolvimento da pesquisa, bem como as escolhas metodológicas.

Como já apresentado no capítulo anterior, há uma lacuna nas pesquisas educacionais em relação à violência em escolas privadas. Uma das possíveis explicações pode ser remetida à maior facilidade de acesso e, conseqüentemente realização de pesquisas em escolas com caráter público. O isolamento de muitas escolas particulares pode ser creditado à resistência ou à falta de costume dessas instituições em abrirem seus portões, talvez por receio em comprometer a imagem de maior competência das escolas privadas em relação às escolas públicas – construída nos últimos 20 ou 30 anos – ao expor dificuldades e limites no enfrentamento das violências escolares, colocando em risco seu prestígio e, talvez até mesmo sua rentabilidade econômica.

Outro motivo pode ser atribuído ao incentivo dado às investigações voltadas para a melhoria da qualidade da escola pública. Nessa direção, cabe esclarecer que, embora essa pesquisa tenha sido realizada em escola privada, sua intenção é contribuir para a superação das violências nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. Parto da convicção de que a compreensão dos problemas sociais enfrentados pela educação não deve dirigir-se apenas aos dilemas enfrentados no cotidiano das escolas públicas. Essa escolha impôs vários desafios, entre eles conseguir uma escola que permitisse a realização desta pesquisa. Foi um trabalho longo e que tomou tempo para além do esperado<sup>49</sup>, implicando na entrada tardia no campo de pesquisa. Primeiramente, tentei desenvolver a pesquisa em uma escola localizada no bairro de Alto de Pinheiros e cujo coordenador pedagógico havia me consultado, como descrito na introdução desta tese. Porém, após algumas conversas do coordenador com a gestão escolar, este trouxe a negativa da permissão, pois, segundo seu relato, o gestor da escola teria dito que muitas pessoas já haviam procurado a escola para desenvolverem pesquisas e que eles ainda não tinham elaborado uma política para tal e, portanto, não poderiam permitir a pesquisa.

---

<sup>49</sup> Neste caso o capital social demonstrou seu peso. Embora possua um grupo grande de colegas professoras/es trabalhando na rede pública de ensino, pude acionar uma rede de relações pessoais que propiciaram a apresentação do projeto de pesquisa em algumas escolas privadas e garantiram a própria realização da pesquisa em uma delas.

Partiu-se para uma segunda escola, cujo contato com a coordenadora pedagógica foi, primeiramente, intermediado por um amigo, então professor desta escola. Durante algumas conversas, além de mensagens eletrônicas, estabelecemos que a pesquisa de campo seria realizada no primeiro semestre do ano de 2010. No entanto, ao retomar o contato, conforme combinado, não se obteve qualquer resposta. Assim, foi necessário buscar uma nova escola. Após longo período de procura, conheci a coordenadora pedagógica da escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida<sup>50</sup>. Então, a partir de 19 de setembro de 2011 inicia-se, finalmente, a pesquisa de campo.

## 2.1 Sobre o bairro

Já apresentado o percurso de estabelecimento de contato com a escola pesquisada, a seguir serão apresentados os percursos “naturais” desta pesquisa: primeiro chega-se ao bairro, depois à escola e sua estrutura física e de pessoal.

A escola situa-se no distrito do Jabaquara, no bairro da Vila Mascote. Infelizmente, os dados socioeconômicos disponíveis nos sítios eletrônicos vinculados à prefeitura do município de São Paulo, não permitem caracterizar o distrito e o bairro em foco para além do ano de 2004, dado que as informações provenientes do censo de 2010 sobre o distrito de Jabaquara ainda não estão disponíveis, para além da distribuição da população.

Informações referentes ao período entre 1950 e 2010 mostram a seguinte distribuição de sua população (Tabela 12):

**Tabela 12 – População do distrito do Jabaquara<sup>51</sup>**

Unidades Territoriais	População						
	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Jabaquara	26.854	72.546	141.762	196.151	214.350	214.095	223.780

Fonte: IBGE - Censos Demográficos, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010

Sinopses Preliminares dos Censos Demográficos de 1950 e 1960

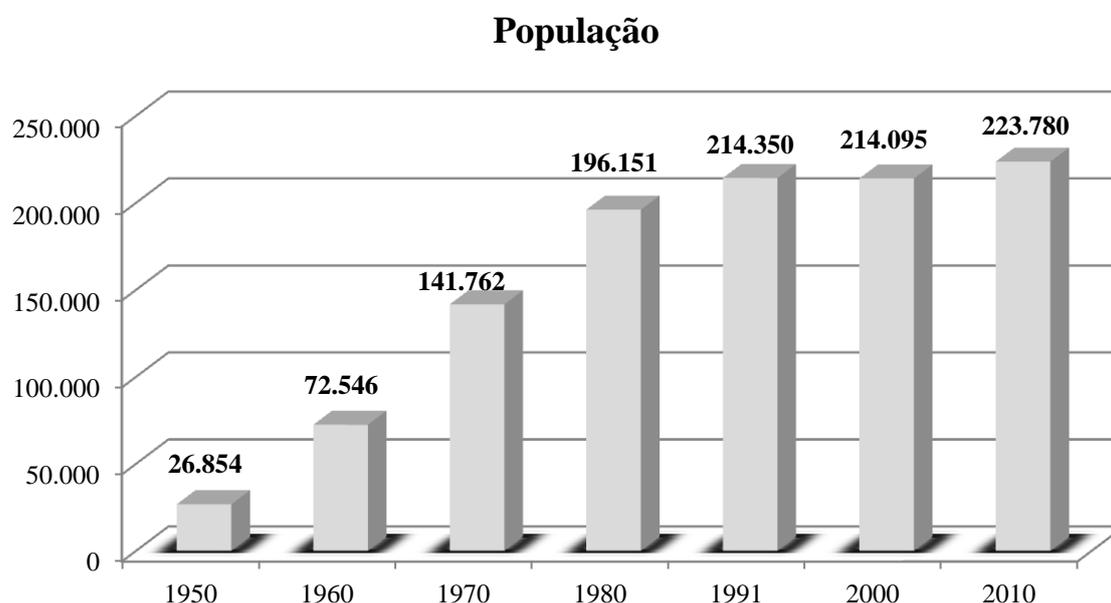
Sempla/Dipro - Retroestimativas e Recomposição dos Distritos para os anos 1950,1960 e 1970

<sup>50</sup> A coordenadora da escola também veio a trabalhar na Ação Educativa, na mesma sala na qual eu trabalhava e, durante uma conversa comentei sobre a pesquisa e chegamos à conclusão que, possivelmente, poderia ser ali realizada.

<sup>51</sup>

Ao converter os dados em gráfico, fica perceptível que o distrito sofreu um incremento significativo, de quase 100%, em sua população na década de 1970. Na década seguinte mais um salto de quase 50%, para na década de 1990 chegar ao patamar atual de mais de 200 mil habitantes.

**Gráfico 1 – População do distrito de Jabaquara das décadas 1950 à 2010**



Afora os dados populacionais, não há referências atuais para os dados a seguir, principalmente porque após mudanças nas questões do Censo 2010 algumas correlações ou formas de apresentação dos dados foram modificadas. Por exemplo, por meio do Índice Paulista de Vulnerabilidade antes era possível obter os dados por distritos da cidade de São Paulo, bem como as séries de mapas citadas abaixo. Embora não seja possível fazer a correlação com os dados de dez anos atrás, ainda apontam relevância para este trabalho.

**Tabela 13 – Distribuição da população pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade<sup>52</sup>**

Distribuição da População (em porcentagem) – 2000							
Localidade	1 - Nenhuma Vulnerabilidade	2 - Muito Baixa	3 - Baixa	4 - Média	5 - Alta	6 - Muito Alta	Total
Jabaquara	18,6	26	34,2	8,1	4,3	8,9	100
Fonte:	Fundação Seade Fundação IBGE. Censo Demográfico 2000						

Nota: ( - ) fenômeno inexistente.

<sup>52</sup> Fonte: [http://www.al.sp.gov.br/web/ipvs/index\\_ipvs.htm](http://www.al.sp.gov.br/web/ipvs/index_ipvs.htm)

Como se pode verificar, o distrito em questão apresenta índice de vulnerabilidade<sup>53</sup> baixa (34,2%), muito baixa (26%) ou nenhuma vulnerabilidade (18,6%) da sua população, permitindo que se afirme que é um bairro cujas características de infraestrutura são boas. No Mapa 1 é possível observar a distribuição dos domicílios segundo faixa de renda, ficando clara a prevalência de domicílios com renda familiar de 20 ou mais salários mínimos (R\$ 3.020,00 ou mais nos valores de 2000 ou R\$ 13.560,00 em valores atuais). Já no Mapa 2 (sobre padrão de renda e conforto) pode-se ver que a maioria dos domicílios está na faixa de Médio Padrão de Renda e Conforto (predominância de domicílios com até 2 moradores por dormitório e renda domiciliar entre 5 e 20 salários mínimos) e Bom Padrão de Renda e Conforto (predominância de domicílios com até 2 moradores por dormitório e renda domiciliar maior que 10 salários mínimos).

Atualmente, se observa uma quantidade grande de empreendimentos imobiliários autointitulados de “alto padrão”, com varandas *gourmet* (amplas varandas equipadas ao menos com churrasqueira, por exemplo). A proximidade de avenidas de grande fluxo (Avenidas Washington Luiz, Vicente Rao, Jornalista Roberto Marinho), bem como a localização próxima ao Aeroporto de Congonhas podem ser justificativas para tais investimentos.

Embora já defasados, os dados acima ilustram o que se pode chamar comumente de “bairro de classe média” e que, portanto, também justifica a estrutura escolar que apresento em seguida.

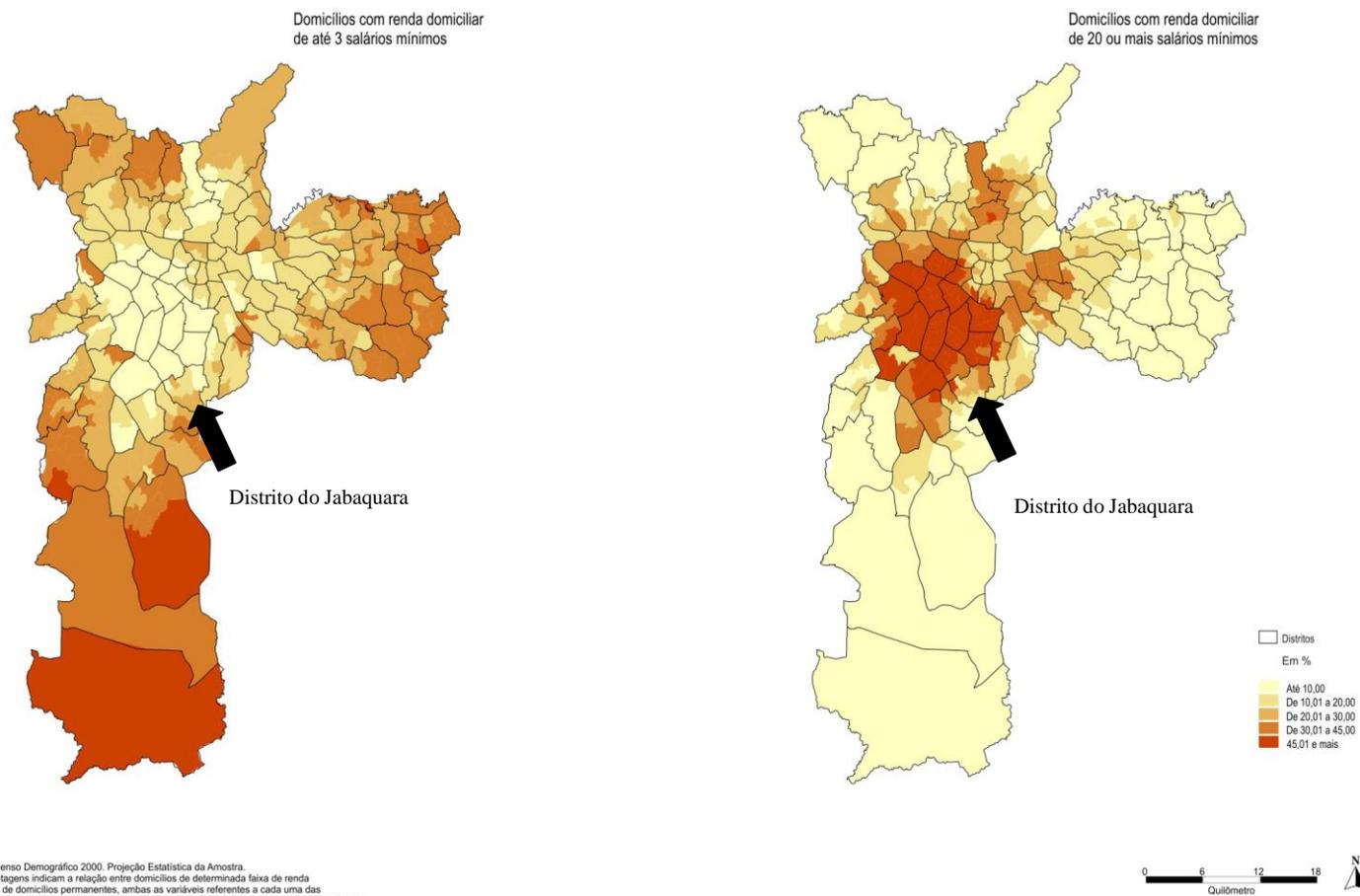
---

<sup>53</sup> As definições dos setores que compõem os grupos de vulnerabilidades são: *Grupo 1 – Nenhuma Vulnerabilidade*: setores censitários em melhor situação socioeconômica (muito alta). Seus responsáveis possuem os mais elevados níveis de renda e escolaridade e tendem a ser mais velhos, com menor presença de crianças pequenas e de moradores nos domicílios, quando comparados com o conjunto do Estado de São Paulo. *Grupo 2 – Vulnerabilidade Muito Baixa*: setores censitários que se classificam em segundo lugar, no Estado, em termos da dimensão socioeconômica (média ou alta), com famílias, em média, mais velhas. *Grupo 3 – Vulnerabilidade Baixa*: setores censitários de níveis altos ou médios da dimensão socioeconômica com predominância de famílias jovens e adultas. *Grupo 4 – Vulnerabilidade Média*: setores com níveis médios na dimensão socioeconômica, em quarto lugar na escala em termos de renda e escolaridade do responsável pelo domicílio e composto por famílias jovens, com forte presença de chefes jovens (com menos de 30 anos) e de crianças pequenas. *Grupo 5 – Vulnerabilidade Alta*: setores censitários com as piores condições na dimensão socioeconômica (baixa), composto por chefes de domicílios, em média, com os níveis mais baixos de renda e de escolaridade. Concentra famílias mais velhas, com menor presença de crianças pequenas. *Grupo 6 – Vulnerabilidade Muito Alta*: o segundo dos dois piores grupos em termos da dimensão socioeconômica (baixa), com grande concentração de famílias jovens. A combinação entre chefes jovens, com baixos níveis de renda e de escolaridade e presença significativa de crianças pequenas permite inferir ser este o grupo de maior vulnerabilidade à pobreza. Ver mais em: [http://www.al.sp.gov.br/web/ipvs/index\\_ipvs.htm](http://www.al.sp.gov.br/web/ipvs/index_ipvs.htm)

# Mapa 1 – Distribuição de Domicílios, segundo faixa de renda

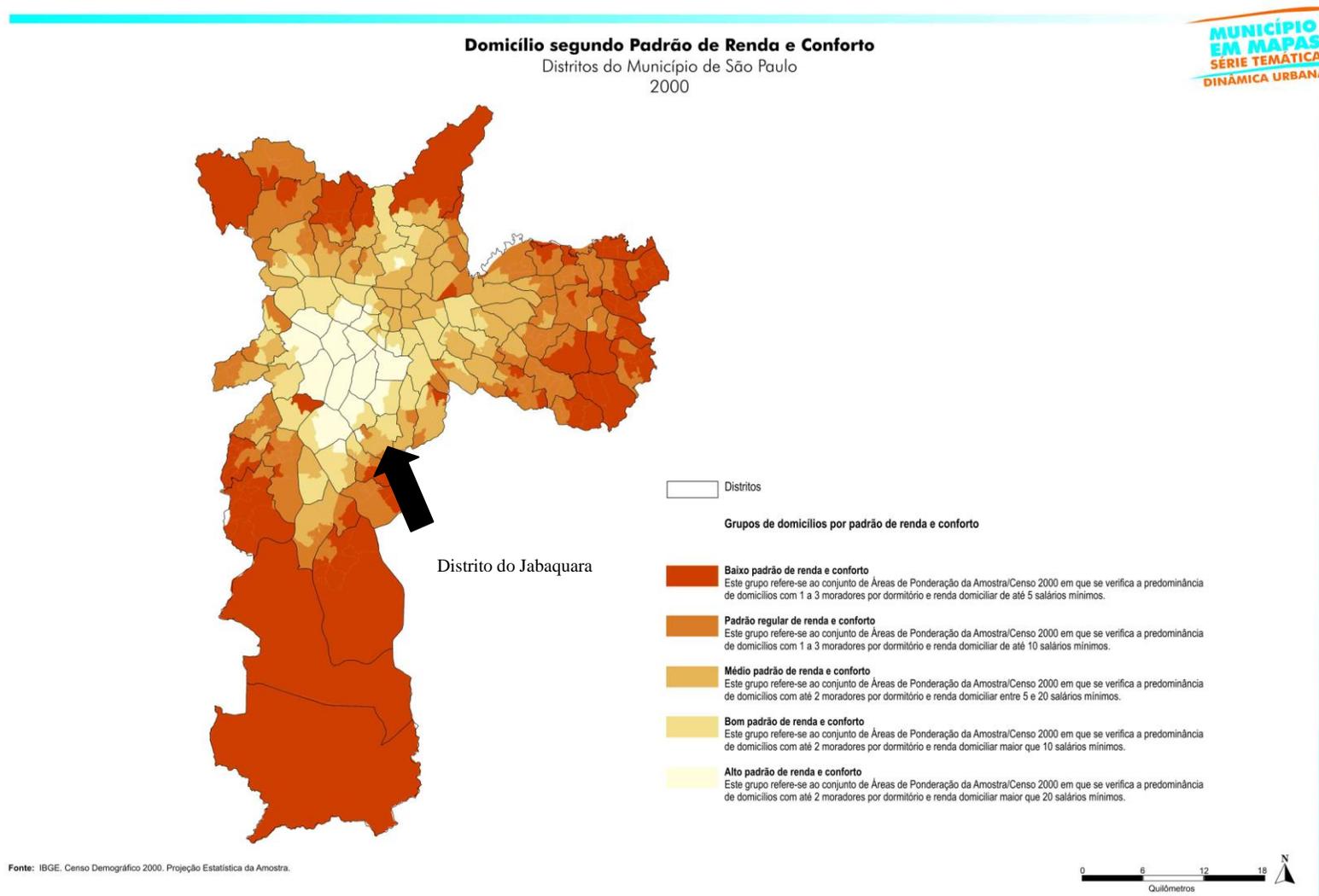
## Distribuição de Domicílios, segundo Faixa de Renda

Distritos do Município de São Paulo  
2000



Fonte: IBGE: Censo Demográfico 2000. Projeção Estatística da Amostra.  
Nota: As porcentagens indicam a relação entre domicílios de determinada faixa de renda e o número total de domicílios permanentes, ambas as variáveis referentes a cada uma das 456 Áreas de Ponderação da Amostra do Censo IBGE/2000 definidas para o Município de São Paulo.

## Mapa 2 – Domicílio segundo Padrão de Renda e Conforto



## 2.2 *O início do campo*

A apresentação da proposta, objetivos e perspectivas de investigação foram apresentadas primeiramente para Suzana<sup>54</sup> (então colega de trabalho) para que consultasse o diretor da escola. O aceite para a realização do trabalho de campo foi comunicado por Suzana pouco tempo depois e, imediatamente agendamos a primeira visita para o dia 19 de setembro de 2011. O tempo de deslocamento por transporte público foi de 30 minutos aproximadamente e, chegando à escola, a primeira surpresa foi perceber que a segurança era privada e que era necessário informar meu nome, número de minha carteira de identidade e com quem eu me encontraria, tudo isso anotado em uma planilha. Tal procedimento de portaria se repetiu nas duas seguintes visitas; nas visitas subsequentes o cordial “bom dia” foi suficiente.

Fui orientado pela segurança para seguir para a secretaria (ampla) e, ali, pedir para a secretária anunciar-me à Suzana. No grande saguão havia sofás, a maquete da escola, café em uma garrafa térmica e água disponíveis. Na mesa de centro havia produções das crianças do ensino fundamental I, com fotos dos alunos (todos brancos).

Uma das que dediquei atenção era o registro da atividade a partir de uma história infantil do “Pavão abre-fecha” de Ana Maria Machado (2000). O trabalho das crianças era ilustrar a cauda do pavão com impressão das mãos e dizer o que fazia o pavão abrir ou fechar a cauda. Entre o que o fazia abrir estavam: ser bom aluno, boa mãe, bom pai, brincadeiras, piadas, parque. Entre o que o fazia ficar triste e fechar a cauda estavam mau aluno, má mãe, mau pai, chuva, bicicleta quebrada. Também era possível ver outras produções de alunos em aquarelas, onde o “Jardim de Monet” era de fácil identificação. Uma abertura no piso possibilita ver o andar de baixo e a fonte com tanque de carpas que tem seu topo na altura do piso da secretaria.

Após certo tempo de espera, Suzana foi me apresentar ao diretor da escola e, para isso, caminhamos pelo pátio.

---

<sup>54</sup> Garantindo o sigilo, esse nome é fictício. Suzana é a coordenadora pedagógica. Pedagoga formada pela PUC-SP, com mestrado e doutorado em Educação pela USP. Trabalhou na creche da USP, depois no CEFAM. Trabalhou no CENPEC e deu aulas em universidades particulares e também foi consultora do Pradime.

Como estavam em horário destinado ao intervalo, foi possível notar que os meninos apoderaram-se das mesas de pebolim e de tênis de mesa. Não foi possível observar quem estava ocupando a quadra de esportes nesse dia. Havia grupos de conversas espalhados pelo pátio, majoritariamente constituído por meninas. Durante nosso caminho, o sinal soou e Suzana me informou que há dois sinais: o primeiro para cessar o intervalo e o segundo para que as aulas se iniciem. Percorremos as rampas (cercadas de redes de proteção) em direção à sala da direção que fica no piso três (como descrito anteriormente).

Ao ser apresentado ao diretor da escola, expliquei-lhe como seria o trabalho de campo. Logo de início, perguntou-me sobre o que seria a pesquisa, as hipóteses e prerrogativas, etc., além de informar-me que teria uma reunião naquele momento e que não poderíamos conversar, denotando que não estava ciente de minha visita e nem do meu interesse em pesquisar a escola. Obviamente, um mal estar se instalou e percebi que a mediação da entrada em campo não havia sido realizada por Suzana com o diretor e que tivemos problemas de comunicação<sup>55</sup>. Pediu-me então para sondar a mantenedora sobre a realização da pesquisa e agendamos outra visita para a semana seguinte.

Após a autorização da direção escolar, no dia 26 de setembro de 2011 fui apresentado aos/as professores/as durante o intervalo de aulas. Os/as docentes demonstraram muito interesse na pesquisa e foram adiantando que naquela escola não havia brigas, mas tensões, principalmente porque a maioria das salas possuía mais meninos que meninas. Falaram que a maior presença de meninos faz com que as meninas se retraiam. Prontamente, mencionaram o caso de um jovem que estava mal porque sua namorada havia ficado com outro rapaz e que três amigos o estavam incentivando a romper com ela e não perdoá-la, pois, caso isso ocorresse, “faria papel de bobo”.

Suzana não pôde me apresentar nas salas de aula – isto aconteceria somente após a concordância dos/as professores/as com a realização da pesquisa. Fomos à “casinha” onde ela contou que há muitos alunos/as diagnosticados “com problemas de aprendizagem” – “embora eu não saiba o que isso quer dizer” (Suzana, coordenadora pedagógica, conversa informal, 26/11/2011). Sobre a forma com a qual a gestão tem procurado lidar com a indisciplina,

---

<sup>55</sup> Talvez por ainda estar contagiado com a experiência do mestrado na qual o contato com a escola (pública) foi feito a partir de um curso de 32 horas por mim ministrado, o que gerou uma aproximação grande com a diretora daquela instituição e, também, pela impressão que tive do contato (muito acessível e tranquilo) feito com Suzana (e, também, por saber que a mesma cursou doutorado, na área de educação) imaginei, então, que o diretor já fora informado sobre a pesquisa e, assim sendo, havia autorizado seu início. Caso não tivesse tido esta percepção, teria executado outra forma de entrada em campo e agendamento com o diretor.

principalmente em relação ao costume de dar suspensão, advertências, etc., relatou-me o caso de uma briga no ano de 2010, logo que tinha assumido a gestão da escola e sobre outro episódio envolvendo dois casais de namorados. Fomos para a sala da coordenação pedagógica no primeiro piso e ali tive acesso à proposta de modificação do Projeto Político Pedagógico da escola, enquanto Suzana participava de uma reunião durante toda a tarde. Aproveitei, também, para conhecer mais a estrutura da escola, a qual apresento a seguir:

### 2.2.1 *Sobre a escola*

A *Escola*<sup>56</sup> fazia parte de uma rede de escolas particulares e foi construída para ser uma escola de fácil acessibilidade para deficientes físicos; assim, é possível acessar a qualquer lugar da escola por meio de rampas não muito íngremes. Por problemas financeiros, a *Escola* foi vendida e incorporada por outra escola particular de São Paulo, cuja mantenedora é uma entidade filantrópica fundada em 1956<sup>57</sup>. A *Escola* possui quatro pisos e, beneficiando-se do desnível do terreno e de ter acesso por duas ruas (isto é, a escola ocupa a largura de um quarteirão – Imagem 1), foi organizada para ter três portarias: uma dedicada às crianças da Educação Infantil e do Fundamental I (indicada pela seta branca) e as outras destinadas, prioritariamente, ao Fundamental II e Ensino Médio (indicadas pelas setas pretas). Ambas as portarias possuem porteiros de empresa de segurança privada.

---

<sup>56</sup> Por razões de sigilo, o nome da escola não será utilizado, sendo, portanto, referida somente por *Escola*.

<sup>57</sup> Algumas informações foram retiradas do sítio eletrônico da escola, mas, por razões que envolvem o sigilo da pesquisa, este não será fornecido.

**Imagem 1 – Portões de entrada**

Fonte da Imagem: Google Maps

Como já dito, a escola possui quatro níveis, assim a descrição começará pelo nível mais baixo – ingressando pela portaria indicada pela seta branca. Logo ao entrar, depois de passar pela guarita de segurança, ao lado direito se pode ver a pequena quadra de esportes para as crianças pequenas e o lugar do parque (onde estão as árvores na Imagem 1). Contornando a escada de emergência (há duas escadarias, uma em cada extremo do prédio), adentra-se no corredor onde estão as salas de aula das crianças a partir dos três anos de idade, a sala da coordenação pedagógica do infantil, uma sala para o diretor – na qual há uma grande mesa para reuniões e uma lousa para anotações – e, em frente, está a biblioteca da Educação Infantil, com livros e uma pequena arquibancada, cujos assentos podem ser levantados, transformando, assim, os degraus em baús onde são guardadas fantasias e fantoches para as histórias.

Há ainda uma sala para aulas de artes (com muito material disponível) e outra para aulas de música, com piano, varal de metais e outros instrumentos. Seguindo o corredor, há uma porta de vidro que dá acesso a um saguão onde está uma fonte de dois andares de altura e sua base é um tanque de carpas. Nesse mesmo *hall*, encontra-se o acesso à escada de emergência desta ponta e, também, duas salas destinadas a entrevistas<sup>58</sup>, uma sala de suporte à informática (utilizada como laboratório de informática pelos alunos menores) e outra para o

<sup>58</sup> A escola utiliza essas salas para entrevistas com pais e mães dos alunos e também com as famílias que pretendem que seus filhos e filhas ingressem na escola.

almoxxarifado. É possível descer mais um nível de escadas que leva a um refeitório no qual alunos e alunas podem aquecer e comer sua comida<sup>59</sup>. Quase em frente à sala da coordenação e secretaria da Educação Infantil, há uma sala com três microcomputadores para o uso dos/as docentes e uma saída para a rampa onde se encontram dois bebedouros adaptados para as crianças pequenas e dois banheiros exclusivos para crianças e separados por sexo. Logo após a porta de vidro que fecha uma das entradas desse andar, a sala de enfermaria, embaixo da rampa.

No piso acima está localizado o pátio que ocupa boa parte do andar. Em suas extremidades estão, de um lado a escada de emergência e do outro a secretaria, o saguão de recepção e a outra escada de emergência. Próximo à porta que leva ao saguão da secretaria, existe uma série de jogos pintados no chão, tais como amarelinha e caracol. Em frente às rampas está a cantina. Acima dela há bebedouros e dois vestiários com chuveiro, separados por sexo. Próximo à escada que leva aos vestiários, há três bebedouros e duas mesas de pebolim.

Atrás da cantina e com comunicação com ela, há outro refeitório. Alguns bancos estão espalhados e há uma mesa de tênis de mesa próxima à outra escadaria de emergência. Após a escadaria, um portão que dá acesso à casa vizinha – singelamente apelidada de “casinha” – que é utilizada pelas funcionárias e funcionários como refeitório e espaço de descanso. Este espaço ainda serve de depósito de materiais como cadeiras, carteiras escolares, etc. Do pátio parte o caminho para a quadra descoberta e outro *playgroud* para os/as alunos/as do ensino fundamental I e II<sup>60</sup>. Subindo a rampa em direção ao 3º piso, está a quadra coberta e os portões de entrada e saída de alunos e alunas (portão 1) e um caminho para a outra entrada também utilizada para a entrada e saída dos escolares e utilizada, após esses horários, por pessoas não alunos/as da escola (portão 2).

Subindo mais um lance de rampa, chega-se ao corredor de entrada do 3º piso onde há três bebedouros e, bem em frente à porta de vidro e com a facilidade de ver o corredor inteiro, está a mesa da inspetora de alunos. Virando à direita no corredor: à esquerda, avista-se um telefone público, uma sala de aula, a sala de secretaria do ensino fundamental II e do ensino

---

<sup>59</sup> Como a escola possui dias de aula em período integral, mesmo com a oferta de almoço na cantina da escola, há este espaço para aqueles e aquelas que optam em levar sua própria comida.

<sup>60</sup> Ao conhecer estes espaços durante um intervalo, havia uma das funcionárias responsáveis em acompanhar o intervalo que disse ficar por ali para garantir que os/as alunos/as respeitem o sinal de encerramento do intervalo e, também, para que os casais não ficassem naquele lugar mais “escondido”.

médio e coordenação pedagógica, a sala dos professores e professoras – com três microcomputadores para uso dos/das docentes, um painel de cortiça para recados, um armário para os/as docentes, uma grande mesa no centro e uma lousa –, duas salas de apoio e a sala do 3º ano do ensino médio. Por fim, a escada de emergência.

Entre a sala do 8º ano e a secretaria e, também, entre a sala dos professores/a e a sala de apoio há armários com chave para que os/as alunos/as guardem materiais que não utilizarão em casa. Ainda nesse mesmo sentido do corredor (virando à direita da rampa de acesso), mas do lado oposto ao descrito, estão os banheiros masculino e feminino, o laboratório de física, a sala de artes<sup>61</sup>, e três salas de aula: uma do 9º ano do ensino fundamental e as salas do 1º e 2º ano do ensino médio. À esquerda, no corredor, no lado direito estão duas salas de aula. Do outro lado do corredor tem-se outra sala de aula e outra sala de direção.

As salas de aula são amplas e bem iluminadas, pois uma das paredes (a oposta à parede do corredor) é toda envidraçada. A lousa ocupa quase que a parede inteira e há um degrau – como um tablado – de tal forma que o/a professor/a pode posicionar-se em plano elevado em relação a alunas e alunos. Nesse degrau há uma mesa e uma carteira para o/a docente. Os batentes das portas possuem uma pequena janela com dois vidros, sendo o superior transparente e o de baixo fosco. No canto formado pela parede do corredor e a de fundo, existe um armário onde há – quando há – alguns livros e cadernos, que pertencem aos alunos, mas depositados de maneira desorganizada.

As cadeiras possuem carteiras acopladas, como se fossem cadeiras universitárias, mas com o local onde se apoiam os cadernos e livros muito mais largos, sugerindo carteiras escolares. Há ainda um relógio, ventiladores e dois quadros de cortiça para avisos em geral e sobre calendário de provas da sala (chamado de “agenda aberta”). Algumas salas possuem equipamento multimídia, como computador, projetor, tela e caixas acústicas.

Ao se chegar ao 4º piso pela rampa, novamente depara-se com bebedouros. À direita e mantendo-se do lado direito do corredor observa-se os laboratórios de biologia, química e informática (cada um com uma sala específica), a sala para Jiu-Jítsu (que não está em funcionamento), uma sala vazia e a escada de emergência no final do corredor. Retornando

---

<sup>61</sup> Quando acompanhei uma aula desenvolvida nessa sala, pude perceber uma grande quantidade de materiais como tintas de vários tipos, canetas hidrocor, cartolinas e papel laminado de várias cores, lápis de cor, cola e tesouras suficiente para todos/as, além de palitos de sorvete e outros materiais utilizados durante essas aulas.

em direção à outra extremidade, há duas salas vazias, uma sala para oficina de robótica<sup>62</sup>, uma para Balé e Jazz (também não utilizadas), a sala de suporte técnico audiovisual, e a sala de multimídia também utilizada como auditório. Esta sala possui equipamentos multimídias para apresentação – como computador, equipamento audiovisual e lousa eletrônica – e divisórias móveis que permitem deixá-la do tamanho de duas salas de aula ou somente uma sala. Contígua à sala multimídia, outra escadaria de emergência (ao lado da secretaria). Em frente a esta última sala, está a biblioteca do ensino fundamental e ensino médio, os banheiros masculinos e femininos e, por fim, a corredor de acesso à rampa.

Há ainda mais um nível de rampa, porém este está fechado por um portão. O espaço seria destinado a mais um piso para abrigar o auditório, mas, de acordo com informações, por problemas financeiros, a obra não foi concluída. De forma resumida, além das salas de aulas para cada ano, há uma sala de música, duas salas de artes, cinco laboratórios (biologia, física, química e dois de informática), duas salas de direção, duas salas de coordenação, enfermaria, duas quadras para os alunos maiores, uma quadra e um parque para os pequenos, um auditório multimídia, uma sala para balé e uma para jiu-jítsu. Percebe-se, portanto, que há uma ampla infraestrutura na escola.

Como se pode observar na tabela abaixo<sup>63</sup>, no ano de 2011, somente o 8º ano do fundamental II tinha duas salas, passando a ter somente uma sala em 2012. O inverso ocorre com o 6º ano do ensino fundamental, onde em 2011 só havia uma sala e em 2012 tinham duas turmas. Nesta mesma tabela se pode ver a distribuição por sexo e a quantidade de alunos e alunas por turma. Pelos dados é possível verificar que, com exceção dos 8<sup>os</sup> anos do EF e o 1º ano do EM, em 2011, todas as salas são compostas, em sua maioria, por meninos. Em relação ao total de discentes, tem-se 57% e 43% de meninos e meninas, respectivamente, e a proporção entre meninos e meninas, no total, é de 134,74%. Para o ano de 2012, constata-se a manutenção da correlação da distribuição por sexo nos 9º e 2º anos – correlação esperada, pois são séries consecutivas aos 8º e 1º ano, respectivamente – e, ademais, a relação entre o total de discentes se mantém igual ao ano anterior. No entanto, houve uma pequena diminuição na proporção total entre meninos e meninas, passando a ser de 132,91%.

---

<sup>62</sup> Utilizada pelos/as alunos/as dos 5<sup>os</sup> e 6<sup>os</sup> anos em duas aulas semanais incluídas na grade de aulas.

<sup>63</sup> Os dados foram obtidos por meio de um instrumento chamado carômetro, uma espécie de lista de matriculados/as na qual, para além do nome, encontra-se, também, uma fotografia do/a aluno/a, daí seu nome.

**Tabela 14 – Distribuição discente por ano (serial), sexo e ano.**

Ano	2011						2012					
	Meninos		Meninas		Total por série		Meninos		Meninas		Total por série	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6° A	11	58	8	42	19	100	13	72	5	28	18	100
6° B <sup>64</sup>	-	-	-	-	-	-	13	65	7	35	20	100
7°	17	81	4	19	21	100	13	52	12	48	25	100
8° A	7	41	10	59	17	100	14	74	5	26	19	100
8° B <sup>65</sup>	7	47	8	53	15	100	-	-	-	-	-	-
9°	16	73	6	27	22	100	13	43	17	57	30	100
1°	14	47	16	53	30	100	11	65	6	35	17	100
2°	18	58	13	42	31	100	11	39	17	61	28	100
3°	7	50	7	50	14	100	17	63	10	37	27	100
Total por sexo	97	57	72	43	169	100	105	57	79	43	184	100

O corpo docente tem formação superior, uma boa parte trabalha em mais de uma escola, inclusive escolas da rede pública de ensino. Quanto aos funcionários e funcionárias, há uma divisão na forma de contratação. Aqueles e aquelas dedicadas a funções administrativas e pedagógicas são contratadas pela escola, ao passo que aqueles e aquelas dedicadas a funções de limpeza e segurança, são todos/as contratados/as por meio de empresas (os chamados contratos terceirizados). Percebeu-se certa relação harmoniosa entre todos/as.

As mensalidades praticadas no ano de 2012 eram de 12 (doze) parcelas com a seguinte distribuição:

**Tabela 15 – Valor das mensalidades praticadas em 2012**

Nível	Valor de cada parcela – 12 no total (R\$ por mês)
Educação Infantil	1.105,00
Ensino Fundamental I	1.291,00
Ensino Fundamental II	1.537,00
Ensino Médio	1.809,99

Há duas políticas em relação à mensalidade que podem ser categorizadas em descontos nas mensalidades e bolsa. No caso dos descontos, há duas categorias: para famílias

<sup>64</sup> Havia somente uma sala de 6° ano do ensino fundamental em 2011.

<sup>65</sup> Havia somente uma sala de 8° ano do ensino fundamental em 2012.

que tem mais de um/a filho/a estudando na *Escola*, há desconto de 10% para dois/duas filhos/as e de 30% em caso de três filhos/as<sup>66</sup>. A outra categoria se refere a alunos/as que cursaram a etapa anterior e prosseguem seus estudos na *Escola*. Neste caso, são aplicados três percentagens de desconto: 10% para alunos/as do ensino fundamental I que cursaram a educação infantil na escola; 15% para os/as alunos/as do ensino fundamental II que cursaram a etapa anterior na *Escola* e, por fim, 20% de desconto para os/as alunos/as do ensino médio que cursaram o ensino fundamental II.

No caso de bolsa parcial ou integral, por se tratar de uma entidade filantrópica, a mantenedora tem a obrigação legal de oferecer a 20% sobre o total de alunos, bolsas que variam de 50% a 100% de descontos, por meio da análise de documentos sobre a situação financeira das famílias e entrevistas com as famílias pretendentes ao benefício. No entanto, a *Escola* também oferece bolsas com os mesmos descontos, por meio de recursos próprios, a algumas famílias que tiveram seu pedido negado pela mantenedora – ou porque a cota de 20% ter sido alcançada ou por não se enquadrar estritamente nas exigências legais – após análise dos mesmos documentos e entrevista, levando em consideração a situação da família naquele momento, pois, por exemplo, como o corte de renda é muito baixo nos termos da lei da filantropia, a posse de casa própria e/ou carro, podem ser impeditivos ao consentimento do benefício nos termos da lei.

Após apresentar a descrição do bairro, os caminhos iniciais da pesquisa e a descrição da *Escola*, será apresentado o desenvolvimento da pesquisa – agenda de visitas, metodologia de trabalho, agenda de entrevistas, etc. – e algumas dificuldades que foram encontradas durante sua realização.

### **2.3 *Sobre observações, entrevistas e conversas informais: ensaiando aproximações e diálogos***

As visitas à escola, durante o ano de 2011, ocorreram às segundas-feiras em decorrência da disponibilidade na minha jornada de trabalho<sup>67</sup> e porque, nesse dia, havia aulas em período integral para os alunos e alunas do ensino médio, o que permitia

---

<sup>66</sup> Neste caso, a mensalidade do/a mais velho/a recebe 30% de desconto e as mensalidades dos/as mais novos/as recebem 10% cada uma.

<sup>67</sup> Somente nos últimos quatro meses de pesquisa fui beneficiado com bolsa de pesquisa, sendo necessário desenvolver atividades remuneradas durante o período anterior.

acompanhar as aulas do ensino fundamental II na parte da manhã e, no período da tarde, as aulas do ensino médio.

O campo foi retomado em 2012 após a indicação da banca de qualificação e as visitas foram majoritariamente às segundas-feiras, mas também ocorreram em outros dias da semana, dependendo da disponibilidade dos/as entrevistados ou de atividades que ocorreriam, bem como da disponibilidade da minha agenda profissional, mas ainda foram realizadas apenas uma vez na semana.

A agenda de visitas à escola e as atividades desenvolvidas em cada dia está assim distribuída:

**Tabela 16 - Agenda de visitas**

	Dia	Atividade
2011	19/setembro	1º contato com o diretor
	26/setembro	Apresentação aos professores
	03/outubro	Compromisso profissional em outra cidade
	10/outubro	1º dia de observação em sala
	17/outubro	Recesso da escola
	24/outubro	Observação
	31/outubro	Observação
	07/novembro	Observação e entrevista
	14/novembro	Recesso da escola
	21/novembro	Observação e entrevistas
	28/novembro	Negociação e distribuição do questionário. Entrevista
	12/dezembro	Coleta dos questionários
	2012	Início de maio
28/maio		Retorno ao trabalho de campo – observação em sala de aula
04/junho		Observação
06/junho		Observação
15/junho		Observação
18/junho		Observação
25/junho		Observação
03/agosto		Observação em aula e em Reunião Pedagógica
17/agosto		Observação
24/agosto		Observação em aula e em Reunião Pedagógica
29/agosto		Observação e entrevista
05/setembro		Observação e entrevistas
19/setembro		Observação e entrevista
26/setembro		Observação e entrevista
03/outubro		Observação e entrevista
10/outubro		Observação e entrevista
17/outubro		Observação e entrevista
24/outubro		Observação em sala, observação da reunião com representantes de classe e entrevista
31/outubro		Entrevistas com a coordenadora pedagógica (1ª parte) e com o diretor
09/setembro	Entrevistas com a coordenadora pedagógica (2ª parte), finalização do trabalho com as salas do 2º e 3º ano do EM e agradecimento aos professores e equipe técnica pela contribuição à pesquisa durante a reunião pedagógica	

### 2.3.1 Dinâmicas e Procedimentos Metodológicos

Como metodologia de pesquisa, foram desenvolvidas atividades de observações, tanto em sala de aula quanto no intervalo, também ocorreram conversas informais<sup>68</sup>, principalmente com Suzana, que permitiram conhecer melhor a forma de trabalho da equipe gestora, especialmente a condução dos problemas com os/as alunos/as. Esse era um ponto do qual ela gostava muito de falar, preferencialmente quando o assunto era o modo como ela conduzia o tema das relações amorosas entre os/as jovens da escola. Este processo de mediação dos conflitos amorosos será uma das temáticas priorizadas na análise dos dados de campo, principalmente porque em todos os relatos informais, Suzana destacava que sua intervenção possibilitava outra solução para o conflito posto. A *traição* será uma das entradas para interpretar as relações sociais de gênero na escola.

Também foram entrevistadas dezesseis<sup>69</sup> pessoas, por meio de um roteiro semiestruturado, envolvidas direta ou indiretamente com um episódio de briga no interior da instituição (catorze entrevistas com jovens – cinco alunos e nove alunas –, uma com o diretor e uma com a coordenadora pedagógica). No final do ano de 2011, foram distribuídos e recolhidos questionários de pré-teste. No entanto, frente ao baixo número de questionários respondidos<sup>70</sup> e, também, a impossibilidade de aplicá-lo durante as aulas, foi decidido, após consulta com a orientadora, não utilizar essa técnica. Também foi decidido conjuntamente que as observações em sala de aula e entrevistas, durante o ano de 2012, seriam concentradas no ensino médio (2º e 3º ano, precisamente) por avaliarmos que esse segmento contribuiria significativamente para compreender o papel dos *habitus* de gênero em relação à violência. Concentrar as atividades nessas salas também propiciou maior proximidade com os/as jovens e assegurou a não dispersão de dados.

---

<sup>68</sup> Está-se chamando de conversas informais, conversas realizadas com qualquer uma das pessoas da escola e nas quais não foram previamente agendadas, não se utilizou gravador e não possuíam um roteiro pré-estabelecido. Ocorriam durante o almoço, o intervalo do café, na sala dos/as professores/as, etc..

<sup>69</sup> Foram realizadas dezesseis entrevistas, no entanto, uma das entrevistadas não entregou o termo de consentimento livre e esclarecido mesmo após todas as insistências, portanto foi descartada. Dessa forma, na tabela em que são apresentadas a lista de entrevistados/as, soma-se apenas quinze entrevistas.

<sup>70</sup> Uma das causas para o baixo número de questionários respondidos foi que os/as alunos/as ao não poderem respondê-lo em sala, o levaram para casa e se esqueceram de responder ou de trazer de volta.

**Tabela 17 – Relação de entrevistas**

	Nome <sup>71</sup>	Idade	Sexo	Série	Data da entrevista
01	Pedro (P)	16 anos	Masculino	2º EM	07/11/2011
02	Ana (P)	15 anos	Feminino	1º EM	21/11/2011
03	Flora (P)	17 anos	Feminino	2º EM	21/11/2011
04	Mauro (P)	16 anos	Masculino	2º EM	28/11/2011
05	Mariana F. (AP)	17 anos	Feminino	3º EM	24/08/2012
06	Paola (A)	16 anos	Feminino	2º EM	29/08/2012
07	Manoela (A)	16 anos	Feminino	2º EM	05/09/2012
08	Lucas (A)	16 anos	Masculino	2º EM	05/09/2012
09	João (A)	17 anos	Masculino	3º EM	06/09/2012
10	Mariana (A)	17 anos	Feminino	3º EM	06/09/2012
11	Ana Maria (A)	16 anos	Feminino	2º EM	03/10/2012
12	Carla (P)	16 anos	Feminino	2º EM	10/10/2012
13	Oswaldo (A)	17 anos	Masculino	3º EM	17/10/2012
14	Rodrigo (P)	49 anos	Masculino	Diretor	31/10/2012
15	Suzana (P)	50 anos	Feminino	Coordenadora Pedagógica	31/10/2012 e 09/11/2012

As entrevistas com os/as jovens e com a coordenadora pedagógica ocorreram em uma sala reservada<sup>72</sup>, garantindo privacidade para sua realização. Esta sala continha uma mesa, quatro cadeiras, uma grande janela coberta por uma cortina e o fechamento da porta era autorizado. Não houve nenhuma interferência ou interrupção externa durante as entrevistas. Como dito anteriormente, a grande maioria delas foi realizada durante o horário do almoço<sup>73</sup>; assim, foram almoços-entrevistas, sendo que boa parte dos almoços foi financiada pelo pesquisador e nas outras, o/a entrevistado/a tinha levado seu próprio almoço. As entrevistas tiveram em média 47 minutos, totalizando quase 14 horas de gravação. Todas as entrevistas foram transcritas por profissional de confiança e conferidas pelo pesquisador.

A partir do exame de qualificação, foi indicado pela banca que a entrevista previsse uma pergunta de corte: “Como você enfrenta as situações de conflito em sua vida (na sua família, na escola, entre seus amigos da escola e de fora dela...)?”. Também foi sugerido que

<sup>71</sup>De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo/a responsável do/a jovem menor de idade e pelo/a entrevistado/a maior de idade, os nomes originais foram mantidos em sigilo. Para tanto, foi pedido que sugerissem um nome (A= autônomo), no entanto nem todos/as sugeriram, cabendo, então ao pesquisador em determiná-lo (P= pesquisador). Houve um caso em que a entrevistada sugeriu seu nome, mas que também tinha sido sugerido por outra entrevistada, assim foi necessário nomear um sobrenome (AP= autônomo mais pesquisador)

<sup>72</sup> A mesma que a direção da escola utiliza para entrevistar os familiares que pretendem matricular seus/suas filhos/as na escola.

<sup>73</sup> A escolha por realizar as entrevistas na escola deveu-se pela percepção de que havia baixa adesão dos/as jovens à pesquisa – ilustrada mais adiante – e, também, por possuírem atividades extrascolares todos os dias, ademais, a maioria possuía baixa autonomia/independência de locomoção em relação aos respectivos pais e mães.

o material fosse tratado conforme a proposta de história oral de vida de MEIHY (1996/2005 *apud* GUIMARÃES, 2010b, p. 28)<sup>74</sup>.

Apesar da riqueza da análise e do tratamento das informações obtidas por meio desta metodologia, essa alternativa mostrou-se inviável especialmente diante do tempo exigido para tal e da disponibilidade de ambas as partes envolvidas na pesquisa (entrevistador e entrevistados/as). Experimentou-se com três transcrições textualizadas – enviadas por correio eletrônico – para que fossem feitas observações dos/as entrevistados/as (propostas de correção de texto, mudanças de frases, adendos de informações que achassem importantes, etc.)<sup>75</sup>. No entanto, nenhum dos textos foi devolvido, mesmo com a realização de “cobranças” e lembranças semanais. Um dos motivos que foi facilmente percebido diz respeito ao tempo disponibilizado pelos/as alunos/as. Embora a pesquisa já fosse desenvolvida há quase um ano, o envolvimento em atividades extra horário de aulas era baixo, não sendo, portanto, seguro ou promissor depender desse procedimento. Dessa forma, optei por em ainda mandar as entrevistas “limpas”<sup>76</sup>, mesmo obtendo poucas contribuições<sup>77</sup> e trabalhá-las desse modo, construindo categorias analíticas a partir da leitura criteriosa de cada uma. Ainda acerca do retorno, há uma troca de correspondências que pode ilustrar o que se passou:

Mensagem 1 (enviada dia **26/11/2012**):

Olá, Manuela, tudo bem?

Envio a transcrição da entrevista para que você a revise e caso queira acrescentar algo ou mesmo retirar, fique à vontade, mas, por favor, sinalize o que foi modificado.

Ainda não modifiquei ou excluí os nomes citados na entrevista, principalmente para você saber de quem estávamos falando, mas como te disse na entrevista, eles serão modificados após a sua revisão.

Aproveito para agradecer mais uma vez sua participação na pesquisa e me deixar à disposição para qualquer dúvida ou questão que surja.

Resposta 1 (recebida dia **20/12/2012**):

NOSSAAA, desculpa a demora! Quando recebi dei uma olhada rápida porque estava fazendo um trabalho! Fiquei de ler e acabei esquecendo! Desculpa!

<sup>74</sup> Essa proposta de trabalho com as entrevistas possui três etapas: 1) transcrição (na qual a entrevista é literalmente transcrita); 2) textualização (na qual é feita a supressão das perguntas, reorganização do texto e eliminação de vícios de linguagem e “erros gramaticais”) e, por último, 3) transcrição (que envolve a recriação do texto, inversão de parágrafos, substituição de palavras e a incorporação da linguagem corporal presente na entrevista).

<sup>75</sup> Essa demanda de trabalho havia sido indicada na apresentação da entrevista a todos/as participantes.

<sup>76</sup> Sem a supressão das perguntas.

<sup>77</sup> Apenas três alunas fizeram algum tipo de trabalho e/ou ao menos responderam à mensagem.

Mas tá tudo certo na entrevista! Boa sorte aí com seu trabalho e desculpa a demora!

(é muito estranho ver ela transcrita, muitos erros de concordância! hahahaha)

Mensagem 2 (enviada dia **03/01/2013**):

Não precisa se preocupar com a demora, tudo bem. E também não se preocupe com a concordância, faz parte da oralidade. Se você quiser apontar os erros e corrigi-los, ainda dá tempo.

Abraços e um excelente 2013.

Resposta 2 (recebida dia **09/01/2013**):

Você irá transcrever partes da entrevista exatamente como esta (trocando os nomes e etc.) ?

Porque se for, eu prefiro arrumar os erros! Hahahaha

Mensagem 3 (enviada dia **11/01/2013**):

Quanto ao uso da entrevista: sim, irei recortar partes interessantes da entrevista para o trabalho (alterando nomes e identificações, para garantir a confidencialidade), então, se você quiser, fique à vontade para corrigir o que você considera erro. Somente peço que faça marcações, para que eu possa comparar os documentos. Se puder, também, enviar o quanto antes, agradeço.

Resposta 3 (recebida dia **11/01/2013**):

tudo bem! Acho que vou deixar a entrevista assim mesmo, hahahahaha, quem vai cometer esses erros vai ser uma tal de Manoela mesmo, nem sou eu, hahahahah.

Até mais!

As transcrições passaram por pequenas correções gramaticais como, por exemplo, alguns erros de concordância e de vícios de linguagem (por exemplo: “meu”, “tipo”, “então”, “né”...) ambos comuns à oralidade. As gírias e expressões juvenis não foram suprimidas.

A seguir serão apresentados alguns problemas encontrados no desenvolvimento desta pesquisa, não no sentido de justificar faltas e falhas, mas, principalmente, mas de salientar situações inerentes ao trabalho de campo ou às condições de se realizar uma pesquisa de doutorado na qual foi necessário combinar o desenvolvimento do doutorado (disciplinas, pesquisa de campo, leituras, escrita da tese) com a necessidade de obtenção de fonte de renda distinta das bolsas de pesquisa disponibilizadas pelas agências de fomento.

### *Nem tudo são flores*

Quando os/as pesquisadores/as iniciam suas pesquisas, as expectativas são obviamente positivas, quase inocentes e, ao não relatarem as dificuldades encontradas em seu

trabalho final, a sensação é que realmente a pesquisa foi indolor. Alguns dos desafios são inerentes ao objeto da pesquisa como, por exemplo, a obtenção de aceite de alguma escola particular dentro do perfil desejado, a negociação de horários para desenvolvimento das entrevistas, o estabelecimento de relações de confiança com os/as informantes. Outros desafios são variáveis incontroladas e incontroláveis, como a ocorrência de conflitos físicos e seu testemunho.

Para além dos problemas em estabelecer contato com escolas particulares do perfil desejado – como já exposto acima –, algumas outras dificuldades, objetivas e subjetivas, foram encontradas no início e no decorrer desta pesquisa. De maneira geral, houve muita simpatia e disponibilidade da equipe escolar com a pesquisa (e com o pesquisador), porém, em alguns momentos, ocorreram alguns problemas de comunicação, que atrapalharam desenvolvimento do campo.

O primeiro grande problema foi logo no início: ao ter confirmado pela coordenadora pedagógica a possibilidade da realização da pesquisa na escola, ficou suposto que havia anuência da direção da escola; no entanto, durante a reunião de apresentação ao diretor, foi pedida uma carta de apresentação do pesquisador e da pesquisa, bem como a apresentação ao corpo docente, para, então, poder iniciar efetivamente a observação de campo somente no dia 10 de outubro, quase um mês após a primeira visita.

O segundo problema a ser apontado deu-se em relação à realização das entrevistas: havia sido acordado com Suzana que os/as estudantes poderiam fazer as entrevistas durante o período de aula, desde que o/a professor/a autorizasse; porém, a primeira entrevista foi interrompida<sup>78</sup> e foi informado sobre a determinação do diretor que as atividades só poderiam ocorrer fora do período de aulas, isto é, nos intervalos, durante o almoço e nos horários de saída.

Assim, com a impossibilidade de realizar as entrevistas durante o período de aulas, dez foram feitas durante o almoço<sup>79</sup>, uma durante o intervalo do período da tarde e duas após a saída do período da tarde, em uma das salas de entrevista que a escola disponibilizou,

---

<sup>78</sup> Este episódio teve consequência desastrosa: a entrevistada em questão era a aluna agressora (que será apresentada mais à frente), razoavelmente arredia e após essa interrupção não foi mais possível retomar a entrevista, embora se tenha tentado as mais diversas combinações de horário e dias da semana.

<sup>79</sup> Na retomada das negociações em 2012, novamente foi negada a possibilidade de realizar atividades durante o período de aulas, sendo assim, optou-se pela suspensão de atividades em grupos – dada a impossibilidade de compatibilizar as agendas dos e das jovens – e, também, a aplicação de questionários – dado o baixo retorno obtido com os questionários do pré-teste.

inclusive colocando pratos e talheres para que fossem utilizados durante esse “almoço-entrevista”. As duas entrevistas com a equipe gestora foram realizadas em horário determinado por ambos, sem qualquer restrição.

Por fim, agrega-se o fato de acompanhar a escola somente uma vez por semana. Por mais que passasse o dia inteiro ali, esse tempo reduzido foi um fator dificultador de aproximação com os/as jovens, para permitir a criação de maior confiança com eles e elas, bem como uma relação mais direta com o diretor da escola, o que poderia diminuir os problemas de comunicação.

As questões subjetivas envolvem, primeiramente, o estranhamento do campo<sup>80</sup>, pois não eram esperadas as reticências encontradas para o desenvolvimento da pesquisa, justamente por não ter familiaridade com o ambiente pesquisado, dado que minha experiência de estudante e nos diversos trabalhos que realizei se deram em escolas públicas, salvo a única exceção, o período que lecionei em uma escola de pequeno porte, cujas instalações e público não podem ser equiparados com a escola pesquisada. Assim, chegava a um ambiente, que embora trouxesse elementos comuns (estética, arquitetura, disposição de carteiras e salas de aula), ao mesmo tempo era estranho por conta da falta de identidade do pesquisador com o universo pesquisado, isto é, minha socialização de infância e juventude – e mesmo parte da minha vida adulta – não foi vivida dentro dessa classe social, portanto não compartilhando, ao menos, o mesmo capital simbólico.

Ademais, em comparação com a fácil aproximação entre alunos/as, professores/as e direção durante o trabalho realizado no mestrado, fez refletir sobre a atração que o/a pesquisador/a pode despertar nos/as pesquisados/as, isto é, o interesse destes/as últimos/as dependeria do quanto eles/as têm de acesso a outros recursos. A suposição é que para os/as jovens desta escola pesquisada, ao terem acesso a diversas formas de socialização (academia, escola de dança, clube, baladas, etc.), a presença do pesquisador não era algo que quebrava a “monotonia” daqueles/as alunos/as, pois, acredito, que tivessem muita coisa para conversar sobre a próxima balada, a paquera, preocupações com estudos e carreira, etc. Exemplo disso foi a falta de informantes informais, aqueles/as que não necessariamente farão parte do

---

<sup>80</sup> O estranhamento é uma expressão fundada na antropologia, principalmente a partir dos trabalhos de campo, constituindo como um processo necessário para seu desenvolvimento. Basicamente consiste em assumir que o pesquisador – ou a pesquisadora – não são isentos/as ou livres de suas ideias, concepções de vida que podem não ser consoantes com a comunidade estudada, sendo, portanto, o estranhamento uma das primeiras formas de aproximação do campo de pesquisa.

escopo das entrevistas, mesmo contando com o filho de uma colega de trabalho – outra que não Suzana – estudando nesta escola.

Assim, estabelecer os contatos foi um desafio intenso e presente e que somente o tempo de permanência no campo pode contribuir para superá-lo<sup>81</sup>. Outros episódios inesperados também facilitaram minha aproximação. Clifford Geertz (1989) em um ensaio sobre uma de suas etnografias, realizada em Bali, reflete sobre o poder dos eventos inesperados na ruptura de algumas barreiras que dificultam a aproximação. Conta o autor que ele e sua esposa caminhavam “[...] sem destino, incertos, ansiosos, dispostos a agradar, as pessoas pareciam olhar através de nós, focalizando o olhar a alguma distância, sobre uma pedra ou uma árvore, mais reais que nós” (p. 278). Mais à frente acrescenta: “[...] o estranho vagueia em redor e se sente vagamente como um ente desencarnado.” (p. 279). Tal diafanidade somente foi rompida quando a polícia cercou a briga de galos que estavam acompanhando e todos, inclusive os pesquisadores, correram e tentaram se refugiar em algum local para não serem presos. A briga de galos era proibida, porém fora organizada pelo chefe da aldeia com o intuito de arrecadar dinheiro para a construção de uma escola. Ao mesmo tempo, o casal de antropólogos possuía documentos que permitiriam não serem presos, mas, ao não recorrerem a este dispositivo e fugirem como os outros, transformaram seus passaportes de estrangeiros em um quase “nós”:

Na manhã seguinte, a aldeia era um mundo completamente diferente para nós. Não só deixáramos de ser invisíveis, mas éramos agora o centro de todas as atenções, o objeto de um grande extravasamento de calor, interesse e, principalmente, de diversão. Na aldeia todos sabiam que havíamos fugido como todo mundo. (GEERTZ, 1989, p. 282)

Esse foi o caso quando durante uma das aulas – mais precisamente a primeira aula depois do almoço – um aluno (Pedro, um dos envolvidos no caso de traição que será relatado adiante) chegou atrasado e, após alguns colegas perguntarem a razão de seu atraso, ele começa a descrever que estava jogando roleta *online* e que havia perdido não me recordo quantos Reais, porém, a forma como descrevia seu infortúnio financeiro fazia com que boa parte da sala de aula risse e a mim também. Sua inocência em acreditar que poderia ganhar neste tipo de jogo, tornava seu relato mais engraçado e fazia-me gargalhar quase descontroladamente, chamando a atenção da sala de aula, tendo que, inclusive, pedir

---

<sup>81</sup> A percepção de que estava sendo percebido e notado deu-se quando me ausentei uma semana da escola e, ao retornar na semana seguinte e me aproximar de uma roda de conversa, uma das alunas falou algo como: “semana passada você não veio...”

desculpas à professora presente. Essa situação contribuiu para me aproximar mais da turma ao diminuir a possível desconfiança e estranhamento à figura de pesquisador, uma pessoa estranha e externa àquele ambiente.

A impossibilidade de controlar todos os eventos no trabalho de campo se configurou logo no primeiro dia de observação: no dia 10/10/2011, enquanto me dirigia à quadra para a observação da aula de educação física descrita acima, Ana (aluna do 1º EM) e Clarice (aluna do 2º EM) protagonizaram uma briga no corredor das salas de aula no 2º andar. Como se não bastassem os problemas encontrados para a realização desta pesquisa, o único evento de agressão física ocorrido na *Escola* durante todo o trabalho de campo aconteceu a algumas centenas de metros de distância e não pôde ser testemunhado pelo pesquisador, demonstrando que acompanhar este tipo de ocorrência no primeiro dia de campo seria fruto do acaso e da sorte. No entanto, a desventura de não presenciar essa cena de violência permitiu a percepção de outras formas de socialização na família e na escola entrelaçadas à ironia, à traição, à briga e à mediação escolar, emaranhadas com a produção sistemática de *habitus* de gênero.

Assim, o foco da análise foi aos poucos tomando forma e se dirigindo ao modo como os/as jovens vivenciam suas socializações na família e na escola e, também, no que diz respeito ao enfrentamento de questões que tangenciam o que podemos denominar de violências escolares. Tal análise está apresentada no próximo capítulo.

### **Capítulo 3 – OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: INTERAÇÕES POSSÍVEIS COM AS VIOLÊNCIAS ESCOLARES**

Este capítulo está dedicado à análise dos dados obtidos por meio das observações, conversas informais<sup>82</sup> e entrevistas realizadas durante o trabalho de campo desenvolvido em dois momentos: de setembro a dezembro de 2011 e de maio a setembro de 2012.

A ocorrência de um episódio de violência entre duas jovens da escola privada na qual foi realizada esta pesquisa, postou duas grandes questões ao longo do processo de observação e entrevistas: como essas jovens mobilizam componentes sociais e simbólicos de sua socialização diante de episódios que contêm algum indício de violência? Qual o papel desempenhado pela família e pela escola diante das formas de violências ali vividas e vivenciadas?

Para responder a estas questões, optei por empreender uma reflexão sobre agressões entre alunos e alunas que se inserissem no que Juarez Dayrell e colaboradoras (2009) denominaram de *deslocamento do protagonismo da violência escolar*, agora focada nos próprios alunos dentro das salas de aula ou de outros espaços internos à escola. Ainda com base no diálogo estabelecido com esse Estado da Arte, busquei enfrentar outro desafio: o de articular o exame dos episódios de violências intraescolares com outras dimensões das violências que ajudassem a explicitar os processos sociais externos.

Assim, privilegiei a análise da socialização de jovens na família e na escola, subordinada às impressões, discursos e práticas que foram observadas ou relatadas pelos/as diversos/as entrevistados/as. Entendo que a socialização de garotas e garotos é um processo que ocorre ao longo de toda a vida e revela as formas e os significados presentes no controle social e culturalmente determinado sobre os corpos. Esse controle aparece tanto na família, quanto na escola e diz respeito ao que Maria da Graça Jacintho Setton e Cláudia Vianna (2014) denominam como *estratégias socializadoras difusas* e muitas vezes involuntárias, capazes de construir o que Pierre Bourdieu define como disposições de *habitus*. Entre essas estratégias se encontram as disposições de gênero aprendidas na família, na escola, entre pares, deixando marcas na identidade e nas formas de lidar com a violência na família e na escola.

---

<sup>82</sup> Todos os nomes utilizados são fictícios, como descrito no capítulo anterior.

O ponto de partida desse capítulo será descrever as relações familiares de alunas e alunos na constituição de suas disposições sociais para lidar com o que podemos denominar como formas de violência. A socialização familiar não se constitui no foco dessa investigação, porém sendo a família a primeira instância socializadora, sua descrição é importante para apreender as disposições construídas por garotos e garotas ao vivenciarem os episódios observados e relatados sobre a socialização escolar.

### ***3.1 Modos de lidar com as violências: estratégias socializadoras na família***

Durante as entrevistas, nenhum/a dos/as jovens relatou casos de agressões infligidas por parte de seus pais ou mães, salvo algumas palmadas quando eram pequenos/as. No entanto, a inexistência de agressões físicas não significa que outras formas de violências não ocorram dentro da família. Foi possível encontrar algumas formas de violência – com as mediações necessárias, afinal, as relações parentais envolvem outras construções sociais distintas das que envolvem professor/a e alunos/as. A partir da instalação de conflitos no seio familiar, seguia-se uma série de dificuldades em estabelecer e manter uma discussão que não resulte em celeumas ou ofensas. Com traços específicos das relações de gênero, algumas dessas violências são expressas de maneira muito sutil na forma de prescrições e interdições às jovens e, nestes casos, a sutileza é fundamental para que, principalmente as proibições sejam favoravelmente incorporadas. Contudo, há conflitos que por vezes resultam em agressões físicas e ocorrem, segundo os relatos, entre os irmãos e irmãs.

Paulo – Então você nunca pensou em bater em ninguém, mas você já bateu na tua irmã [para João], você também já bateu na tua irmã [para Mariana].

João – É.

Paulo – Por que com a irmã acontece?

João – Ah, porque é diferente, irmã a gente...

Mariana – Tem mais liberdade...

João – É...

Mariana – Com irmão é como se fosse uma criança.

João – É, não é o fato de irmão ser assim; não é relação de irmão ser assim...

Mariana – Não é uma briga que você vai destruir a casa, você vai pegar uma mesa e começar a bater nela...

João – É beliscar o braço...

Mariana – É jogar na parede, não é um negócio que você vai querer machucar...

João – É, empurrar, esbarrar no corredor.

Mariana – Deixar uma marca, quebrar um dente essas coisas, não.

Mariana – É um negócio com limite. (Mariana e João, estudantes 3º EM, entrevista, 06/09/2012)

João e Mariana revelam algumas nuances de suas brigas com suas respectivas irmãs (ambas mais velhas, com 19 anos). Primeiramente é interessante a referência à relação entre irmãos/irmãs “como se fossem crianças”, isto é, que os comportamentos entre eles se dão entre aqueles/as que ainda não possuem todas as capacidades de argumentação e discussão como entre adultos.

João – E não é se socar.

Mariana – É tipo puxar cabelo...

Paulo – Então não é uma briga de agressão física...

João – Não, tem agressão física, mas é mais...

Mariana – Não é um negócio “tapa” na cara assim

João – Não é tapa na cara, é tipo uma tentativa, mas só que você sabe que não vai fazer isso...

Mariana – É que você não quer machucar a pessoa, você quer no momento...

João – É, na hora...

Mariana – Mas você sabe até que ponto você pode fazer.

Mariana – Você não vai pegar uma faca e bater nela, você não sente o maior ódio do mundo dela, você está com ódio naquele momento, mas...

João – Não, você sente o maior ódio, mas você segura porque sabe que vai passar... (Mariana e João, estudantes 3º EM, entrevista, 06/09/2012)

Reconhecem, por sua vez, que há agressão: que o empurrão, beliscão, puxão de cabelo, esbarrões são ações de violência, mas que não pretendem lesionar as respectivas irmãs. Embora raiva e ódio estejam presentes, são o arrependimento e a certeza de ser um “ataque momentâneo” os freios para que a briga não ganhe maiores proporções.

Paulo – Então o que segura nessa hora?

Mariana – Saber que depois você vai se arrepender, que depois vocês vão se acalmar...

João – Que é um ataque momentâneo...

Mariana – Que depois de cinco minutos vocês vão resolver; não é uma pessoa que você odeia, quer bater, quer matar...

Paulo – Mas dar tapa...

Mariana – Não, nem de dar tapa, é arranhar, pegar o cabelo, segurar na parede, segurar o braço...

João – Não sei explicar, de verdade. É uma coisa que acontece lá na hora.

Mariana – Não é soco UFC<sup>83</sup>, um negócio que é sincronizado. É um negócio que você está puxando o cabelo, então ela te empurra: “Sai para lá” e tal  
 João – “Sai daqui”

Mariana – É, ou pega a mão e puxa forte... (Mariana e João, estudantes 3º EM, entrevista, 06/09/2012)

Outro relato de brigas entre irmãs foi feito por Paola, a qual foi vítima por duas vezes.

Já aconteceu em casa duas vezes da minha irmã me bater. E realmente por coisa assim que com conversa, com “vamos sentar e conversar”. Mas isso é assim, na hora da raiva tem gente que não se segura e vai. Ela é uma pessoa que não se segura e vai. Ela é assim. Não tem o que fazer. (Paola, aluna 2º EM, entrevista, 29/08/2012)

Paloma relata que a primeira vez ocorreu quando estavam em viagem de família e uma amiga de Jaqueline, sua irmã, as acompanhava. Esta amiga sempre requisitava Paola para fazer as coisas com ela o que foi gerando ciúmes em Jaqueline, que ao reclamar, acabaram se batendo. Em outra vez, Paloma e seu pai estavam levando Jaqueline à casa de uma amiga para que ela encontrasse seus colegas e fossem para uma festa. Durante o trajeto, Paola e seu pai faziam provocações a Jaqueline:

O meu pai falando assim: “para onde você vai?” – estava irritando, brincando – “para onde você vai toda arrumada? Está toda arrumada, para onde você está indo?”. Ela falou assim: “Pai, eu já disse um milhão de vezes que eu estou indo para tal lugar”. O meu pai continuava brincando desse jeito e eu: “ei pai sabe”, para mostrar para ela que ele não estava falando isso para ela ficar brava, porque eu estava vendo que ela estava brava. O meu pai colocava a mão assim no banco e eu dava uns tapinhas na mão dele e falava: “é pai, está bom”, zoando. Ela se enervou porque eu estava rindo, gargalhando quase, e ela voltou para trás e me bateu. Então eu fiquei com um arranhão aqui. Ela me arranhou tudo. Tudo o que dava para arranhar ela conseguiu. Eu fiquei com uma [marca] aqui, uma aqui, e uma aqui [mostrando os pontos dos arranhões], eu lembro direitinho. Ela virou e como foi a segunda vez, eu peguei o braço dela assim e outro aqui assim e peguei o cabelo dela e puxei para trás e falei: “se você encostar a mão em mim mais uma vez eu vou quebrar com a tua cara, eu vou quebrar você. A nossa diferença é [pausa] é coragem, entendeu? É coração”. Ela tem coragem de bater na irmã dela; não importa do jeito que ela me olhar, eu vou me segurar. Eu vou chegar no meu quarto e vou socar tudo o que eu tenho para socar, mas eu não vou bater na pessoa, não vou bater. (Paola, aluna 2º EM, entrevista, 29/08/2012)

---

<sup>83</sup> UFC é sigla de Ultimate Fighting Championship, uma organização internacional promotora e organizadora de lutas que envolvem artes marciais mistas (MMA, em inglês)

Percebe-se que a briga também ocorre por “motivos banais” e, mesmo com as pequenas escoriações, não há um caráter recorrente e persistente de conflito que sempre seja resolvido por meio de brigas. E, por parte de Paloma, há um enorme esforço para se manter no controle, para não revidar com agressões físicas.

João e Mariana também apontam algumas recorrências, mas também com pequenas agressões. Todavia, mais importante que o grau de dano causado, é ter claro que há, também nas classes médias, uma disposição à utilização da violência como forma de superação de problemas – talvez pouco frequente e danosa<sup>84</sup> –, mas posto no horizonte como possibilidade “de quebrar” caso se tenha muita “raiva, ódio ou irritação” conforme apontam os excertos das entrevistas realizadas.

Em relação aos familiares ascendentes (pais e mães), houve poucos relatos sobre agressão – a maioria se referia a eventos esporádicos que aconteceram quando ainda eram pequenos/as. A maioria procura conversar com os/as responsáveis, porém, não há garantia de que as conversas familiares sejam sempre realizadas em clima harmônico e tranquilo, pois há referências a discussões mais infladas com os pais e mães a ponto de os/as jovens deixarem de reivindicar seus interesses.

Carla – [...] [é] só perguntar e começa a minha mãe a ficar meio brava e, então, eu deixo por isso mesmo, eu falo: “Tudo bem” porque não tem muito... porque é ela que vai arcar com os custos<sup>85</sup> e eu não sei, não posso fazer muita coisa, não tem como. [...] é que ela começa a falar com um tom acusador e, às vezes, eu fico meio brava; porque às vezes não é por nada, eu só perguntei alguma coisa, ela fala [incompreensível]. Aumentar o tom de voz, eu também aumento quando eu fico nervosa, mas senão eu deixo por isso mesmo, eu acho que é melhor esfriar depois...

Paulo – E quando você aumenta o seu tom de voz qual a reação dela?

Carla – É falar que eu estou gritando com ela e que ela não estava falando nada demais. Não é verdade. É, eu não experimento ficar lá muito tempo.

Paulo – Por quê?

Carla – Ah não sei, porque chega uma hora que não é argumento é só jogando acusação, não é nada..., não tem mais nada a ver com o que a gente

---

<sup>84</sup> Durante as entrevistas realizadas em meu mestrado (NEVES, 2008) os/as adolescentes relataram punições corporais frequentes, quase diárias, infligidas pelos/as respectivos/as pais, mães ou responsáveis. As formas poderiam variar entre tapas, chineladas ou “fiadas” – apanhar com fio elétrico, como relatou um dos adolescentes.

<sup>85</sup> Neste caso, Carla se referia ao interesse em fazer mais alguma atividade extraescolar além do curso de dança e teatro – realizados fora da escola –, vôlei e futsal – realizados na escola em horário de contraturno – por isso a referência aos custos.

estava falando. Então eu prefiro ir, porque eu sei que não vai adiantar falar normal.

Paulo – E depois que vocês têm essas discussões mais acaloradas, vocês retomam essa discussão em outro momento?

Carla – Normalmente sou eu, mas ela finge que não aconteceu nada. Como eu só os vejo à noite, normalmente essas discussões são na hora do jantar, ou mesmo antes ou depois. Então sempre na manhã seguinte ela já está..., como se não tivesse acontecido nada mesmo. (Carla, aluna 2º EM, entrevista, 10/10/2012)

Mariana F., por sua vez, aponta que ter o mesmo “jeito” de seu pai faz com que as discussões sejam mais calorosas, onde os gritos se fazem presentes, mesmo quando o assunto tratado é “coisa pequena” ou um assunto que poderia ser tratado de modo mais dialogado.

Paulo – Quando você fica nervosa como é?

Mariana F. – Fico com vontade de gritar com todo mundo. Mas nervosa de verdade, acho que aqui nessa escola ninguém nunca me viu brava, brava de verdade. Antes eu era mais nervosa. Não sei por que também.

Paulo – Mas com seu pai você é mais nervosa?

Mariana F. – Não é, é que ele parece comigo. Então às vezes a gente vai brigar por alguma coisa – é uma coisa pequena –, mas você acha que é maior e então vai indo, vai indo e briga. Sem motivo algum, às vezes.

Paulo – E como são essas brigas? Vocês ficam sentados conversando?

Mariana F. – Não, é tipo gritando (risadas) [incompreensível] (Mariana F., aluna 3º EM, entrevista, 24/08/2012)

Quando a organização familiar envolve mais pessoas do que a estrutura familiar nuclear, o ponto de tensão pode ser com outras pessoas. Osvaldo mora com a mãe e seu irmão mais novo em uma casa cujo terreno é compartilhado com outra casa na qual moram seu avô e avó materna e, também, seu tio (irmão da mãe).

Osvaldo – Fisicamente é um sobrado com quatro quartos, duas salas porque são dois sobrados, duas cozinhas, quatro banheiros, uma garagem para dois carros e psicologicamente é uma bagunça.

Paulo – Por quê?

Osvaldo – Briga toda hora; ou eu brigando com meu tio, ou meu avô porque já está velho também, acaba pegando no pé, enchendo o saco às vezes. Meu tio tudo grita, tudo fala alto, é complicado. (Osvaldo, aluno 3º EM, entrevista, 17/10/2012)

As razões para as brigas também são por “besteiras”, segundo Osvaldo

Oswaldo – Besteira às vezes. Às vezes, por exemplo, comprei uma caixa de *cookies*, para todo mundo comer; e você come dois, ele vem lá – “Pô, está comendo tudo”; e eu já sou meio esquentado, pego e começo a brigar com ele e pronto. Outra, a última briga nossa, que foi bem feia, foi por conta de academia. Eu estava fazendo academia junto com ele, e eu estava passando meio mal e eu falei: “Eu não vou hoje”; então ele falou assim: “Ah por isso você está vendo, você está engordando, você não está querendo fazer direito”; eu falei: “Cara, me deixa, eu faço aula depois, eu estou doente”; ele ficou insistindo, pentelhando, até eu me levantar, me exaltar e a gente acabar brigando de quase sair na mão. Foi barra pesada, uns três meses sem se falar. Agora está um pouco mais tranquilo, mas qualquer coisa, geralmente as brigas saem com o meu tio; fala alto demais, provoca a minha avó, eu não gosto e eu falo um monte com ele e então sempre tem uma briguinha ou outra por conta disso, ou ele quer mandar demais, quer fazer uma coisa acima do que ele pode; então acaba brigando.

Paulo – Mas as brigas ficam nesse nível de discussão?

Oswaldo – Discussão, mas é discussão pesada, gritar mesmo; eu e ele geralmente dois brutamontes um vai para cima do outro, às vezes; principalmente uma vez teve que segurar senão a gente ia acabar se batendo de porrada mesmo, de verdade. Mas geralmente fica só no bate boca mesmo. (Oswaldo, aluno 3º EM, entrevista, 17/10/2012)

Já em relação com sua mãe, ele conta que por vezes tem algumas discussões mais fortes, mas atribui isso ao fato de a mãe estar estressada por conta dos dois trabalhos que possui – é professora de história em duas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, pesquisadora em uma Fundação, além de defender seu mestrado na Universidade de São Paulo – e pela demanda que seu irmão mais novo, de oito anos, exige:

E é complicado; tudo pesa para cima de mim. Eu fico meio bravo e às vezes a gente discute, mas é bem diferente eu brigando com ela e eu brigando com meu tio; discuto rapidinho, eu falo: “Beleza”, pego e fico na minha, volto para o computador, vou tocar violão. (Oswaldo, aluno 3º EM, entrevista, 17/10/2012)

Porém, no cotidiano, ele revela que a relação com sua mãe é bem tranquila, a ponto de outras pessoas estranharem a relação que possuem:

A minha mãe separou do meu pai quando ela estava grávida de mim. Então, com a minha mãe eu senti uma amizade, tinha uma relação de amizade com ela; troco ideia com ela de tudo, tudo mesmo. Qualquer coisa que acontece – “Ah, mãe, não sei o que, não sei o que” – converso não tem problema nenhum de falar nada para ela. Chega a ser até meio estranho, as pessoas

olhando de fora; porque o jeito que eu converso com ela, as coisas que eu falo. (Osvaldo, aluno 3º EM, entrevista, 17/10/2012)

A mesma facilidade é relatada por João e Mariana, pois para os dois é possível convencer pais e mães desde que o pedido não seja “esdrúxulo”.

Mariana – Eu tenho que explicar porque que eu quero, porque eu acho certo de eu fazer, se ela não concordar, ela vai ficar falando e eu deixo quieto. Só que se eu começar a ver que ela está mais flexível eu tento falar...

João – É normalmente eles deixam a gente fazer as coisas. Normalmente eles concordam se a gente falar o que a gente quer e porque a gente quer, tudo bem.

Mariana – Se tiver um motivo concreto.

Paulo – Tudo bem assim fácil, mas nunca teve uma discussão mais acalorada...

Mariana – Teve.

João – Não já teve, mas normalmente eles deixam fazer...

Mariana – É que a gente não pede muita coisa assim para fazer, por exemplo, *deixa eu me drogar*; a gente pede coisas normais, ir para balada, meus amigos vão no aniversário do x x x. São coisas...

João – Viajar para Porto; tem pai que não deixa ir para Porto; tem pai que impediu o filho de participar do programa “Último passageiro”, meu pai e minha mãe não. Eu simplesmente avisei: “Ah, eu vou participar”. (Mariana e João, estudantes 3º EM, entrevista, 06/09/2012, grifos meus)<sup>86</sup>

Para Paola, os anos já ensinaram o que pode e o que não pode negociar:

Paola – Tem coisas que eu sei que não posso discutir. Por exemplo: viajar sem pai. Eu não posso discutir, eu não minto para minha mãe, eu [não] faço coisa escondido, então eu não vou. Eu não vou falar para ela que eu vou com a mãe [de alguém] e não vou. Isso não existe para mim. Eu nem sei fazer isso, para falar a verdade, mas é isso. A minha mãe fala “não” para coisas que realmente são necessárias. Meu pai está nessa também; poxa, a minha mãe não gosta que eu ande de táxi, por quê? Porque eu sou mulher e não sei quem é o taxista e ele vai me levar para onde.

Não me deixa viajar sem mãe. Por quê? Porque tem a lei e a lei fala que menor de dezoito viajar, menor de idade viajar sem pai é abandono. Então aí começa, e aí vai isso, vai aquilo então vai indo, então tem coisas que eu nem discuto mais. O ano que vem eu faço os meus dezoito anos, quando eu quiser viajar, acabou. (Paola, aluna 2º EM, entrevista, 29/08/2013)

Alguns destaques da fala de Paola são importantes: segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente é permitido a menores de idade viajar desacompanhados/as do pai ou da mãe,

<sup>86</sup> O programa “Último passageiro” será abordado mais à frente.

guardião/ã ou tutor/a, desde que sejam maiores de 12 anos, sendo necessária autorização judicial apenas para crianças (de 0 a 11 anos) que viajarão desacompanhadas de pai, ou mãe, ascendentes, irmãos/ãs e tios/as, guardião/ã ou tutor/a maiores de idade, portanto a explicação da mãe – que é advogada – não condiz com a realidade do adolescente desde 1990. Outro destaque a ser feito é a proibição de pegar taxi sozinha, porque poderia ser vítima de violência por algum taxista, por ela ser mulher, já apontando duas marcações sociais a partir das relações de gênero: a do homem como violento e da mulher como frágil/vítima:

Por exemplo, o homem não vai engravidar, eu acho, e é uma visão mais assim que nenhum taxista vai realmente olhar para um homem e falar: “eu vou te levar para tal canto”. Com as mulheres sim, se entra três meninas no carro e o taxista fica interessado, filha, você esquece. Você não sabe para onde você está indo, você não conhece o caminho, e aí... Tem vários caminhos para chegar num lugar não é? (Paola, aluna 2º EM, entrevista, 29/08/2013)

O anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2013) revela que a taxa de estupros (26,1/100.000 habitantes) superou a taxa de homicídios (24,3/100.000 habitantes), atingindo o número de 50.617 casos registrados no Brasil (p. 8). Este número pode ser ainda maior porque nem todas as vítimas denunciam a agressão. Mesmo assim, o temor da mãe e compartilhado por Paola parece demasiado. Mesmo não tendo acesso aos dados estatísticos, é legítimo supor que casos de estupro perpetrados por taxista devem ser irrelevantes estatisticamente. Ademais, há diversas maneiras de minimizar os riscos, seja utilizando um serviço de rádiotáxi, comunicando aos familiares a hora, o local e o número da placa do carro ou, atualmente, utilizando os serviços por meio de aplicativos desenvolvidos para *smartphones*. Dessa forma, a proibição ao uso de serviços de táxi pode indicar uma maneira de controle ou de limitação dos deslocamentos da jovem.

Paola também menciona alguns privilégios ou liberdades que seu irmão possui por ser homem:

Não que seja ruim, mas é porque é totalmente entre meninas e menino. O Orlando não tem problema nenhum de andar de táxi, o Orlando pode ir para Porto Seguro e nenhuma das meninas pode ir, ele começou a beber antes dos dezoito anos. Ficou uma coisa mais calma, ele começou a beber com dezessete indo para fazer dezoito, ficou uma coisa: “mas tudo bem”, sabe? O Orlando pode ficar sozinho em casa e eu não posso, é assim. (Paola, aluna 2º EM, entrevista, 29/08/2013)

No entanto, quando se deparou com a proibição materna a uma viagem com o namorado e um grupo de amigos/as no feriado de 12 de outubro as certezas e a “justiça” foram postas à prova. Estava no corredor da escola, com o semblante preocupado e estabelecemos o seguinte diálogo:

Paola – Estou preocupada...

Paulo – Com o que?

Paola – É que quero viajar e minha mãe não quer deixar. Diz que só se for um adulto. Acontece que sou a única menor de idade. Meu namorado tem 18 anos, todo mundo é maior de idade, vamos de carro, ficar em condomínio fechado. Se acontecer alguma coisa tem gente para cuidar de mim. Meu irmão foi com 17 anos, de ônibus, para Campos do Jordão, com a mochila cheia de bebida<sup>87</sup>, todos menores de idade, para ficar bêbado e ela deixou. Não é injusto isso?

Paulo – Agora no feriado? [12 de outubro]

Paola – Sim.

Paulo – Para onde vocês vão?

Paola – Barra do Sahy, você conhece?

Paulo – Sim.

Paola – Não é injusto? Estou muito brava. (Paola, aluna 2º EM, conversa informal, 10/10/2012)

Como se pode perceber, a aceitação dos privilégios determinados pelo sexo foi posta à prova no momento que Paola demonstrou interesse em realizar uma viagem que possuía todo o repertório exigido por sua mãe: maiores de idade, carro, segurança. No entanto, estava implícita a real razão do impedimento: Paola é uma jovem de 16 anos, que viajaria com o namorado e amigos/as, um feriado prolongado sem a tutela parental. Se o “homem não vai engravidar”, as mulheres sim, então Paola corria risco.

O privilégio de irmãos sobre as irmãs também é apresentado por Manoela, principalmente em relação ao trabalho doméstico cujo pai “do século dezenove” (Manoela, aluna 2º EM, entrevista, 05/09/2012) proíbe que o irmão contribua com os afazeres domésticos

---

<sup>87</sup> Durante uma observação na sala do 3º ano, na qual estudava o irmão de Paola, acompanhei a conversa, durante a aula, na qual discutiam o que levariam de bebida para a viagem a Porto Seguro. Além de energéticos: 2 garrafas de whisky Black Label (12 anos), 4 garrafas de vodka (falavam em Finlândia, Wyborowa e Absolut), são números aventados, por algum deles. Chegaram à conclusão que precisavam levar 5 garrafas cada um. Chamou a atenção a exigência de bebidas importadas e de alto custo financeiro. Uma garrafa de whisky 12 anos está em torno de R\$ 90,00, enquanto que uma de vodka importada, por volta de R\$ 80,00 (preços consultados em 2013). Ainda acerca do consumo de álcool entre os/as jovens, Lucas, João e Mariana revelaram durante as entrevistas, que era comum o consumo aos finais de semana quando iam a bares e baladas. Lucas gostava de frequentar “botecos”, João e Mariana costumavam ir a baladas e era comum comprarem algum destilado barato, misturá-lo com refrigerante e tomarem antes de entrarem.

Manoela – Mais porque o meu pai é o chefe da família, então como privilégio entre relação homem e mulher, eu acho. É porque como eu sou mais independente algumas coisas acabaram já deixando; mas acho, por exemplo, se eu pedisse um carro, acho que ele ganharia antes porque ele é homem<sup>88</sup>. É que ele não sai, ele não gosta de sair, ele não gosta de ir para festa, mas eu acho que ele seria, ele tem coisas – “Ah não, porque ele é menino”, “Ele não precisa lavar louça porque ele é menino”, é sempre assim.

Paulo – Quem fala isso?

Manoela – Meu pai.

Paulo – Tua mãe não?

Manoela – Minha mãe não. “Vamos passar pano na casa” – nas férias eu me ferro porque minha empregada tira férias e sou eu que tenho que fazer as coisas. “Ajuda ela, Leopoldo” – “Não ele é menino, ele não precisa fazer isso”; é sempre assim.

Acho que até ele faz esse negócio de prioridade para ver se o meu irmão liga. Meu pai era um garanhão, que era não sei o que, e meu irmão não é. Acho que ele espera muito isso do meu irmão e quando ele vê em mim, teoricamente, ele já não gosta, quer fechar [...] se eu aparecesse com um namorado, seria muito mais discutido do que se meu irmão aparecesse com uma namorada. (Manoela, aluna 2º EM, entrevista, 05/09/2012)

Manoela menciona uma dimensão interessante da socialização masculina, na qual o filho deveria percorrer o percurso de sucesso nas investidas com o sexo oposto, como supostamente seu pai cumpriu, mas as meninas não podem ter um comportamento sequer próximo, o que reforça as ponderações acerca da proibição de Paola viajar com o namorado.

A entrevista com João e Mariana mostra claramente essa divisão das tarefas domésticas. Embora os dois não tenham nenhum traço de consanguinidade, é ela que faz algumas tarefas domésticas, enquanto ele começou a contribuir somente após o “surto” de sua mãe:

Paulo – Vocês tem alguma tarefa de casa?

Mariana – Ah, lavar louça, arrumar cama, mas assim, não todos os dias, porque eu tenho uma empregada doméstica que vai lá. De final de semana, tem que lavar louça, ou quando eu chego em casa à noite e a minha mãe está cansada, eu vou lavar para ela, mas geralmente...

João – Eu não tenho, mas a minha mãe faz. A gente também não [?] tem empregada, só que às vezes, por exemplo, agora que ela surtou essa última semana, colocou um papelzinho escrito assim: João e Cassilda (que é minha irmã) com as coisas que a gente deixa na pia para gente lavar. Ela tem isso, mas até...

<sup>88</sup> Um detalhe talvez importante é que são trigêmeos, duas meninas e um menino.

Mariana – Ontem.

João – Ontem, ela fazia. Eu sempre arrumei minha cama, sempre fiz tudo; se a gente não faz, ela cobra um pouco: “Ah, o seu quarto está bagunçado”; mas ela sempre arrumou tudo sim, sempre limpou tudo.

Mariana – Não, na minha casa não é assim “sujou, lavou”; na minha casa é cada dia um. Por exemplo, terça e quinta a minha irmã; segunda e quarta sou eu; um sábado sou eu e o outro a minha irmã e, de noite, as louças do jantar a minha mãe lava.

João – É que eu não gosto muito de lavar.

Mariana – Eu também odeio, mas é o que ficou combinado.

Paulo – Não gosta de lavar louça?

João – Não.

Mariana – É a pior coisa.

João – Odeio; a minha tudo bem, mas a dos outros eu odeio.

Mariana – Odeio lavar a minha e a dos outros.

Mariana – Não gosto.

João – Tenho um pouco de nojo. (João e Mariana, estudantes 3º EM, entrevista, 06/09/2012)

Arrumar o quarto era a tarefa designada a João, mesmo assim, era necessária a lembrança e implicância de sua mãe. Agora ela “surtou” e delegou e a limpeza da pia para toda a família. Além de arrumar seu quarto, João agora tem que lavar a louça, embora não goste da tarefa por ter “um pouco de nojo”, o que indica que, possivelmente, ele nunca teve a reflexão de que sua mãe, irmã ou empregada também talvez tivessem nojo em lavar a louça de outrem. Portanto, essas disposições de gênero são fontes de tensões e negociações familiares, somadas aos modos distintos de lidar com a violência na família.

Disposições de gênero muito semelhantes foram reforçadas por famílias de bairros populares em outras investigações já realizadas anteriormente. Crianças e jovens pesquisados por Maria Luiza Heilborn (1997) e Edna Telles (2004) registram a polaridade entre a esfera pública, destinada aos meninos e garotos e a esfera privada da casa e das tarefas domésticas reservadas às meninas e garotas. Podemos, então, constatar a força de um

[...] modelo hegemônico de família que se expressa pela divisão de trabalho (nos planos moral e material) entre os gêneros. Ao masculino são atribuídas as tarefas consubstanciadas na esfera do trabalho, que tenham maior exterioridade e associação com o que é público. E ao feminino estão reservados o domínio privado e uma maior interioridade (TELLES, 2004, p.131).

No entanto, na mesma entrevista ambos revelam que gostam de cozinhar e procuram na Internet receitas para fazerem, embora tal atividade seja realizada somente em alguns finais de semana, ganhando um aspecto de esporádico e não cotidiano e, também, como prazeroso<sup>89</sup>.

Mariana – É. E eu gosto de cozinhar também.

João – É, eu gosto de cozinhar.

Paulo – Mas vocês cozinham?

João – Às vezes.

Mariana – Às vezes.

João – Final de semana.

Mariana – É, pego umas receitinhas na internet, que eu tenho vontade.

João – É, eu também.

Paulo – O que vocês gostam de fazer?

João – Meu, tudo.

Mariana – Às vezes eu gosto de pegar na internet.

João – Gosto de negócio diferente, coisa que assa eu gosto de fazer.

Mariana – Gosto de coisa com alho; tudo o que eu faço eu coloco um alhinho.

Paulo – Pensem num prato que vocês mais gostam de fazer...

Mariana – Eu gosto de fazer macarrão. O macarrão que eu faço...

João – Eu também gosto de macarrão, lasanha...

Mariana – É lasanha é legal também.

João – Gosto de tudo normal, arroz, carne...

Mariana – Estrogonofe.

João – Estrogonofe eu não sei, mas arroz, carne, molho madeira. (João e Mariana, estudantes 3º EM, entrevista, 06/09/2012)

No caso de Ana e Flora, chamou a atenção o fato de optarem em abrir mão de uma viagem ao exterior para realizarem uma cirurgia de implante de prótese de silicone<sup>90</sup>, o que revela a preocupação de enquadramento estético, incorporando a feminilidade mais divulgada e, porque não, a estrutura da masculinidade hegemônica:

Paulo – O que te levou a pensar em colocar silicone?

Ana – É assim: a minha mãe tem silicone e eu e a minha irmã sempre nos incomodamos porque achamos o nosso peito super pequeno. A gente sempre pediu para minha mãe e ela sempre falou que a gente era super nova e não tinha dinheiro para fazer. Então, ela veio com uma história que se a

<sup>89</sup> Há uma grande quantidade de trabalhos e discussões acerca do trabalho doméstico como atividades marcadas pela reprodução cotidiana das tarefas. Assim o cozinhar, por exemplo, atividade que pode ser extremamente criativa, prazerosa e instigante para a descoberta de combinações, sabores e preparo, ao adquirir cotidianidade, tornar-se obrigatória e repetitiva, perderia seus traços de liberdade sendo aprisionado na reprodução cotidiana, sendo, portanto, desvalorizada.

<sup>90</sup> Além de Ana e Flora, havia outra aluna do 3º EM de 2011 que já havia se submetido a esse tipo de cirurgia.

gente quisesse fazer uma viagem, se a gente fosse para Disney, eles [pai e mãe]<sup>91</sup> iam pagar. Então a gente falou: “Não, a gente não quer viajar, pega o dinheiro que a gente ia fazer a viagem – que é mais ou menos a mesma coisa –, a gente quer pôr silicone”. A gente falou isso para minha mãe na verdade, porque o meu pai ia se sentir super mal. Ela falou que ia conversar com o meu pai. [...] Ela conversou com ele, a gente foi ao médico, fez uns exames para ver o nosso crescimento e ela falou que não ia ter problema nenhum, então a gente vai fazer. Só que a minha mãe falou para gente não ficar falando, porque como a gente é nova mesmo, as pessoas nos iam julgar: “Nossa, vocês são muito novas”.

Paulo – Poderia ter alguma questão de saúde...

Ana – Não, não é só estética mesmo. (Ana, aluna 1º EM, entrevista, 21/11/11)

Dados da pesquisa internacional sobre procedimentos estéticos e plásticos em 2011, realizada pela International Society of Aesthetic Plastic Surgery<sup>92</sup>, apontam o Brasil como o segundo colocado no número de cirurgias plásticas (5.950 cirurgias estadunidenses, 5.024 cirurgias brasileiros e 2.000 cirurgias chinesas, por exemplo). Esta pesquisa também indica o Brasil na segunda posição com 905.124 procedimentos cirúrgicos, atrás dos Estados Unidos, com 1.094.146 procedimentos e à frente da China, esta com 415.140 procedimentos cirúrgicos. Os procedimentos mais realizados no Brasil são a lipoaspiração e o aumento da mama, com 211.108 e 148.962 procedimentos realizados, respectivamente, também o listando na 2ª colocação, atrás, novamente, dos Estados Unidos (ISAPS, 2011).

A ocorrência de cirurgias desta natureza em jovens de 15 anos pode apontar que somente a jovialidade não é suficiente para que as mulheres (jovens e adultas) se sintam em consonância ao estereótipo estético de mulher socialmente divulgado. Esta insatisfação exemplifica que a mídia (seja ela televisiva, virtual, impressa ou cinematográfica – convencional e/ou pornográfica) é integrante do processo contemporâneo de educação – em sua acepção mais ampla – ao divulgar os atuais padrões de beleza. Nos dizeres de Setton (2002b):

[...] a educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a mídia, despontam como parceiras de uma ação pedagógica. Para o bem ou para o mal, a cultura de

<sup>91</sup> O pai e mãe de Ana e Flora são separados.

<sup>92</sup> Entidade fundada em 1969 e que é referência para cirurgias plásticas no mundo todo. A pesquisa foi realizada entre os 20.000 cirurgias plásticas inscritos na associação. Embora os resultados possam ser questionados por serem oriundos somente das informações de seus membros, servem para ilustrar este trabalho.

massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações. (SETTON, 2002b, p. 109)

Ainda que a mídia e outras instituições exerçam forte influência na socialização familiar, as relações sociais na família, relatadas por garotas e garotos durante a pesquisa, não apresentam episódios cotidianos de agressão física como maneira de instituir (ou restituir) a autoridade parental, sendo, portanto, marcadas por iniciativas de diálogo. Apesar de que muitas vezes tal opção não seja efetivada com tranquilidade, estando presentes brigas e impedimentos. A violência física é vivenciada nas relações entre irmãos e irmãs, que vão desde pequenos empurrões a escoriações. Nesse processo de socialização, as diferenciações construídas a partir das socializações de gênero reproduzem os padrões socialmente aceitos nos quais a eles é possível a vivência com o álcool, com viagens e com as tarefas domésticas de modo distinto de suas irmãs.

No entanto, a socialização dos/as jovens não se dá única e exclusivamente na família, sendo necessário considerar a escola, as mudanças ocorridas na proposta pedagógica da escola e, também, como os/as jovens vivenciam na escola suas amizades e relacionamentos.

### ***3.2 Estratégias socializadoras na escola: a proposta pedagógica***

Como já descrito, as estratégias aprendidas na socialização familiar para o enfrentamento da violência física são difusas, mas revelam que esta não é a forma prioritária de (re)estabelecimento da “ordem”. A experiência doméstica com a violência se concentra nas relações entre irmãos/irmãs em momentos episódicos e, de forma simbólica nas privações advindas da socialização de gênero.

Dessa forma, o recurso à violência física é estranho, como se pode observar nos excertos das entrevistas de Mariana F. e Paola, transcritos abaixo:

É um valor que eu tenho de não bater em alguém. Eu não acho certo bater em alguém, mas uma coisa que eu acho horrível, horrível mesmo, é bater na cara de alguém. Acho que é tirar, é falta de moral. Mas, bater eu não acho certo, nunca achei certo bater em alguém. Acho que nenhuma ação deve ter grandes motivos para que você bata em alguém. Acho que você não se deve deixar levar tanto pela pessoa, tanta raiva dentro de você. Faz mal para você mesmo. (Mariana F. aluna 3º EM, 24/08/2012)

Agora eu não vou começar com isso, porque eu não vou perder os meus direitos, não vou ficar errada; não vou ficar errada por isso, e é uma coisa que eu não quero; nunca vou querer. Pegar e bater na menina, para que? O que eu vou ganhar com isso? Nada. O que, um machucado na mão e falar: “Ah, como eu sou poderosa”; que é isso, pelo amor de Deus. Tenho coisa muito mais importante para fazer na minha vida, do que ficar dando lição que a mãe não deu para menina. Ela que se ferre. Eu sou muito assim. (Paola, aluna 2º EM, entrevista, 29/08/2012)

Esse estranhamento, trazido pelos/as jovens diante do uso da violência como recurso para um possível restabelecimento da ordem, encontra respaldo na proposta pedagógica adotada pela escola.

Ao assumir a direção, Rodrigo<sup>93</sup> encontrou uma escola que vivia um conflito entre intenções e ações, além de uma descontinuidade pedagógica entre o ensino fundamental I e o ensino fundamental II. Diante deste quadro, considerou ser necessário, portanto, um alinhamento da proposta pedagógica como um todo e sua integração:

[...] tinha uma predominância de um discurso mercadológico na escola, não tinha uma predominância do pedagógico e numa instituição de caráter estritamente educacional na sua finalidade, com uma instituição de filantropia que não tem as necessidades mercadológicas do mesmo jeito que várias instituições de educação estão correndo atrás de resultados que são pautados pela mídia e não pela sua finalidade; então, a educação formal, ela deixa de ser prioritária para se buscar resultados pífios. Então, para isso você não precisa formar alunos, basta [pausa] você pegar os melhores no 3º ano, põe para fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e diz que a sua escola é muito boa, mas você não traduz esse resultado, de fato, nos 15 anos anteriores que esses meninos tiveram de escolaridade, eles não tiveram nessa escola. Isso é uma prática das escolas, eles roubam os meninos, os melhores alunos e trabalham com eles na chegada, na finalização da Educação Básica, no 3º ano do ensino médio, para prestar o exame do Enem, porque a mídia se presta a fazer essa divulgação de forma errônea, que é fazendo uma valorização das escolas particulares, onde não deveria; uma promoção, como a gente vê propaganda lá na televisão, hoje, das universidades: 1ª no Ranking Universitário Folha (RUF), 1ª no Enem. A mídia se presta a esse serviço de atender as escolas privadas, porque são rankings que não traduzem uma avaliação efetiva da escola, traduz apenas um retrato; se pegar os melhores jogadores, não quer dizer que aquele é o

---

<sup>93</sup> Formado em Educação Física pela USP; Gestão de Pessoas, pela FACAMP e Pedagogia, pela Uninove. Não fez pós-graduação. Sua experiência profissional sempre foi em escolas particulares, iniciando como professor de Educação Física. Chegou a ser diretor-sócio dessa escola. Após sua saída, fez assessorias e em diversas escolas e fundações. Uma destas parcerias foi com a mantenedora desta escola, sendo chamado a assumir sua direção em 2010.

melhor time de futebol, porque é a seleção que prestou o Enem. Mas quem formou aqueles meninos? E o nosso propósito é de formação e não só o resultado lá no fim. Só que o nosso trabalho de formação, ele é muito forte e efetivo. É claro que, se tiram os nossos melhores alunos, como acontece, você não fica com a avaliação processual de que os que continuaram evoluíram muito, então fica aquela coisa da aparência e não realmente de como a coisa é. (Rodrigo, diretor, entrevista, 31/10/2012)

A pressão advinda das formas de avaliação das escolas centradas no produto não se dá apenas sobre os resultados, mas também sobre o fluxo de alunos/as – a escola teria, segundo o diretor, a capacidade para 1000 alunos, mas atende 350 alunos. A tentativa de garantir o resultado final, assim como o fluxo constante de alunos/as afetava também o conteúdo transmitido pela educação formal oferecida pela escola. São exemplos disso o caso da terceirização das aulas de robótica<sup>94</sup> – com duas aulas semanais –, dos estudos de meio – que em 2012 passam a ser concebidos e organizados pela equipe de gestão conjuntamente com os/as docentes – e, também, de outras atividades consideradas símbolos de sucesso e vendidas às famílias, como a festa e a viagem de formatura.

No caso das viagens de formatura, a “tradição” era o 9º EFII viajar para o *Club Med* de Mangaratiba (RJ) – não realizada em 2012 – e o 3º EM viajar para Porto Seguro. A excursão é organizada por uma empresa especializada em viagens de formaturas e inclui passagem aérea (ou terrestre, dependendo do destino), hospedagem, alimentação (café da manhã e jantar) e acesso a atividades (desde passeios a baladas)<sup>95</sup>. Termos como *principais escolas, som diferenciado, gente bonita, glamour e badalação* são marcadores sociais de distinção utilizados para vender os produtos (viagens) e fazer crer que se está consumindo algo que não é exclusivo de sua turma, afinal as *principais escolas* estão presentes, e a *Escola*

<sup>94</sup> Consiste em um kit de uma empresa que fabrica peças de montagem – aquelas coloridas que se encaixam –, motores, instruções e programa de computador. “[...] tem lá umas pecinhas, tem um caderninho que orienta a construção do objeto lá, um foguete, um tanque, um não sei o que, uma maquininha. Tem uma programação de computador e o negócio se mexe, tem um motorzinho lá, você programa e ele se mexe” (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 31/10/2012)

<sup>95</sup> Consultando rapidamente o site eletrônico da empresa, é possível saber qual é a programação completa dos sete dias em Porto Seguro (um dos ícones da página é possível ler a *hashtag* #AMelhorViagemDeSuaVida). No segundo dia está previsto: “Após o jantar, saída para curtir o Luau Havaiano Exclusivo da Forma Turismo, com os alunos *das principais escolas* do Brasil.” E, para o terceiro dia, Após o café da manhã, saída [sic] com destino a Trancoso para passar o dia num dos 10 melhores *beach clubs* do mundo: *Fly Club* Trancoso, com *som diferenciado, gente bonita, glamour e badalação*. Retorno ao hotel no final da tarde. Após o jantar, saída para uma micareta sensacional na Arena Axé Moi.” (ver mais em <http://portal.formaturismo.com.br/default.asp?actA=20&actB=2&areaID=9>, último acesso em 29/10/2013, grifos meus). A empresa também oferece pacotes para Bariloche, Búzios, Cancun, Club Med – Mangaratiba (RJ), Disney, Florianópolis, Adventure SP, Porto Seguro e um pacote de *Spring Break* – no Club Med de Itaparica. Alguns desses pacotes são dedicados a alunos/as do 9º ano do ensino fundamental ou 3º ano do ensino médio.

integraria este grupo seletivo, isto é, não é qualquer uma. O mesmo ocorre com a festa de formatura: ela precisa ser exuberante, sonha-se com o vestido, com o final apoteótico da longa jornada de educação escolar. Osvaldo sintetiza muito bem o intuito deste tipo de festa: “[...] muita mãe quer luxo, quer a filha princesinha na formatura” (Osvaldo, aluno 3º EM, entrevista, 17/10/2012).

Iniciaram, então, em 2010 o processo de alinhamento pedagógico, o que gerou a saída de alguns alunos e também a troca de professores/as que não se sentiam identificados/as com o novo projeto pedagógico. Primeiramente, descartaram as assessorias externas e instituíram fortemente os horários de trabalho coletivo (HTPC) com o intuito de mapear as práticas em sala de aula, da educação infantil ao ensino médio. Embora as reuniões fossem feitas em horários distintos,<sup>96</sup> foi possível concluir o mapeamento, segundo Suzana, no começo do segundo semestre de 2010.

De acordo com a coordenadora pedagógica Suzana, o mapeamento das práticas possibilitou uma compreensão mais profunda sobre como se dava o processo pedagógico (por que e de que maneira ensinavam) e, então, criaram um substrato comum que permitiu assumir posições e não somente discursos e chavões usualmente proferidos no meio educacional:

E, no começo de 2011, eu acho que a gente deu o primeiro salto, do ponto de vista desse debate do desenho curricular, que foi definir a cidade como eixo de articulação do currículo, que também é uma coisa que tem aparecido no “mercado” das privadas, essa coisa da cidade, mas, que a gente foi pensando junto de: “Como é que a gente produz essa possibilidade de conhecer a cidade? Ocupar a cidade? Pensar em como é que a gente pode intervir, mudar a cidade, enfim, do Infantil ao Médio”.

E, ao mesmo tempo, lá em 2010, a gente seguiu os passos dos estudos de meio, que tinha também um cardápio bem comercial, todos os estudos de meio eram terceirizados, era a agência que vende, essas agências de turismo educacional, que vendem os pacotes, tudo muito caro; então, tinha cidades históricas de Minas [Gerais] no 7º ano. Não tem nem repertório para compreender aquilo no 7º ano e de ônibus, chacoalhando não sei quantas horas e também um negócio super caro para as famílias; enfim, sem vinculação com a sala de aula. O Petar [Parque Ecológico e Turístico do Alto da Ribeira], por exemplo, os meninos foram em 2010 e foram em 2011, o 8º ano. “Ah, claro que é legal, claro que é legal conhecer um lugar assim”, mas isso não tinha, e não tem nada a ver com o currículo do 8º ano, em

---

<sup>96</sup> As equipes de educação infantil e ensino fundamental I se reúnem no final das tardes de quarta-feira e as equipes de ensino fundamental II e médio se reúnem às sextas-feiras após o almoço. Somente duas vezes por ano é realizado um encontro geral: antes do início das aulas, durante cinco dias e, em julho, um dia antes das aulas começarem. Suzana é uma das responsáveis em fazer a ligação entre as duas “equipes”.

Geografia, por exemplo. Em 2011, no ano passado, a professora de geografia disse: “Olha, eu tenho que parar tudo e fazer um parêntese, falar de Espeleologia”, entendeu; que é o tal do pré-campo. E tinha muito esse debate em 2011, quando a gente começou também essa conversa dos estudos de campo no segundo semestre de 2010, dizendo: “Ó, vamos ver o quê que se sustenta aí, o quê que faz sentido”. E aí uma parte dos professores defendia que não precisava estar vinculado com o currículo, com o que estava acontecendo em sala de aula, que você podia fazer exatamente isso, pré-campo; pré-campo era preparar para aquele lugar, sem nenhuma vinculação. Então para, faz o pré-campo e vai para o lugar que você quiser. E eu, eu digo isso, sabe: “Você pode levar os meninos, inclusive, para o inferno, desde que faça sentido”. Não tem uma censura de onde ir, mas precisa fazer sentido, sobretudo para os meninos. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 31/10/2012)

A proposta pedagógica do estudo de meio propõe aproximar os/as estudantes de uma rotina de pesquisa: levantamento prévio sobre o que será investigado; trabalho de campo com coleta de dados; análise dos dados obtidos e, por fim, síntese. Neste sentido, envolve tanto professores/as como alunos/as na construção de conhecimento. Ademais, pode possibilitar a superação da fragmentação curricular ao estabelecer a aproximação entre as diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, a mobilização exigida para sua efetivação só poderá ocorrer se estiver coerente com o projeto político pedagógico da unidade escolar. A consequência esperada é a formação de alunos/as críticos/as, capazes de analisar e compreender a realidade que os cercam (ver mais em CARDOSO, 2009).

No entanto, tal proposta pedagógica se tornou símbolo distintivo de qualidade educativa, assim, escolas que os propiciavam passaram a ser consideradas melhores, resultando, então, em pressão comercial sobre as unidades escolares<sup>97</sup> para que todas oferecessem tais recursos com o intuito de se manterem no mercado privado da educação.

Assim, o que era um recurso pedagógico que aproximaria professores/as e alunos/as no processo de construção de conhecimento, portanto, de incremento de capital cultural foi reconvertido em capital simbólico (boa qualidade *versus* má qualidade). Na esteira dessas mudanças, abriu-se um nicho de mercado para empresas de viagem fossem criadas ou reforçassem seu *portfólio* de serviços, agregando mais um marcador de distinção (empresa

---

<sup>97</sup> Atualmente há outra pressão sobre as escolas privadas no tocante a oferta de período integral, com atividades diversificadas como esporte, artes, línguas, além de horário destinado a realização das tarefas antes denominadas como lições de casa. Em uma das escolas da rede privada da cidade de São Paulo há curso de iatismo, por exemplo. (<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/04/1266145-escola-particular-oferece-ate-iatismo-para-ocupar-aluno.shtml>)

especializada *versus* escola), sendo o serviço de empresa *especializada* o mais valorado, acumulando, conseqüentemente, mais capital simbólico. Dessa maneira, a proposta pedagógica do estudo de meio sofre mutação, aproximando-a mais a excursões do que a produção de conhecimento. Neste sentido, como revela o material das entrevistas, criam-se roteiros caros que, na maioria das vezes, não coadunam com o currículo escolar daquela série/ano. Também não eram compatíveis com a nova proposta pedagógica que a *Escola* vinha assumindo, fato que gerou controvérsias e tensões entre escola, família e alunos/as.

Com o acúmulo feito em 2011, começaram em 2012 a discutir as diretrizes por ano e série e estavam criando um caminho de conhecimento: a partir do 6º ano haveria uma aproximação com as especificidades de cada disciplina, em uma perspectiva de explicar de que forma os cientistas estudam seus objetos de estudo, isto é como “o historiador estuda história? Como o matemático estuda matemática?” (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 31/10/2012). Passariam a exercitar metodologias de estudo e de pesquisa, tendo como ápice a jornada de Iniciação Científica realizada no 9º ano. No ensino médio, a diretriz era aprofundar o conhecimento científico lendo clássicos e não somente comentadores, elaborando conhecimento e não apenas aprendendo conteúdos que serão cobrados nos vestibulares. Haveria, assim, um fio condutor que integraria a educação infantil ao ensino médio que daria coesão ao trabalho discente, evitando – ou ao menos, reduzindo – a atomização do trabalho e desarticulando um discurso também presente naquela escola de que

“O professor anterior é um cara que não fez nada” [...] “Ah, os meninos escrevem mal. Ah, os meninos não dominam tabuada”. É sempre, o buraco está lá atrás, está no outro; então, essa possibilidade de olhar para a escola inteira, também vai dissipando a ideia de que eu posso ser uma excelente professora e o meu colega não. Não dá. Ou todo mundo é bom ou a gente abre um rombo, a gente abre uma rachadura, que ninguém mais se sustenta. Essa ideia de que: “Ah, eu faço, o meu trabalho é bacana”, não é possível; então, também, a gente foi quebrando isso nessa explicitação de um debate coletivo e que foi ganhando fôlego. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 31/10/2012)

Como exemplo concreto dessa opção pedagógica no ensino médio foi possível observar em uma das aulas de história do 2º EM, especificamente na qual houve debate sobre o filme *Bicho de 7 Cabeças*<sup>98</sup> – após terem discutido a origem dos hospitais – uma das alunas

---

<sup>98</sup> “Bicho de 7 Cabeças”(Bicho de 7 Cabeças, 2001, Brasil) dirigido por Laíf Bodansky e protagonizado por Rodrigo Santoro, Othon Bastos e Cássia Kiss.

diz: “Na aula de português e na tua a gente surta. Porque vocês sempre trazem coisas que desconstroem o que já nos foi falado.” (aluna 2º EM, caderno de campo, 17/10/2012). O professor responde que a “[...] proposta é produzir conhecimento, a partir de uma posição ética de desnaturalizar as verdades que nos são dadas; posição ética em relação ao conhecimento e à verdade” (professor história, caderno de campo, 17/12/2012). Também foi observado na aula de sociologia que os alunos leram *Os três tipos de dominação legítima*, de Max Weber, para discutirem o sistema eleitoral e o funcionamento da Câmara dos Vereadores de São Paulo (2012 era ano de eleição municipal).

Por sua vez, como exemplo de como as reuniões pedagógicas eram importantes para a garantia e suporte à transição pedagógica proposta é possível citar uma na qual faziam um balanço das reuniões com os familiares, o professor de história apontou seu desconforto ao discutir com os pais sobre o que era conteúdo a ser aprendido. Foi perguntado na reunião por que não era ensinado o “7 de setembro” (talvez alguma relação em ensinar a data e “consequente” atribuição de espírito, orgulho e nacionalismo patriótico aos mais jovens), ao que, o professor, haveria respondido “[...] porque não é conhecimento, mas sim a conjuntura na qual ocorreu a Independência do Brasil.” (caderno de campo, 24/08/2012) Ao relatar isso, imediatamente surgiu a discussão entre os/as professores/as e equipe técnica acerca da participação de 17 alunos/as do 3º EM em um programa de televisão chamado “Último passageiro”<sup>99</sup> e o questionamento frente a esse tipo de programa, porque reforça a ideia de que alunos/as são bem preparados, ou que o trabalho da escola é eficiente se os/as alunos/as conseguem ganhar competições desse tipo. Ao mesmo tempo, somente o grupo de alunos/as participantes – e não a sala inteira – poderia desfrutar da viagem, sendo, pois, enganosa a ideia de que se tratava de uma “viagem de formatura”. “É, voltamos algumas casas” (caderno de campo, 24/08/2012) foi a expressão utilizada por Suzana para refletir sobre a participação no programa.

O próximo passo, segundo Suzana, será (em 2013) discutir as formas e maneiras de avaliação. Ela aponta que quando chegaram havia uma prova bimestral de múltipla escolha,

---

<sup>99</sup> Programa semanal da Rede TV, aos domingos. Segundo a descrição do sítio eletrônico: “O 'O Último Passageiro' traduz o sonho da vida de todos os estudantes do ensino médio. O programa estabelece uma competição entre três escolas, transformando a busca pela vitória em uma divertida e emocionante experiência de garra, conhecimento e cultura. Três times. Três líderes. Três ônibus. Um estúdio transformado em um grande terminal, onde só um ônibus vai partir. A realização do sonho ao vencedor: a melhor viagem de formatura da vida dos participantes. Um destino paradisíaco com toda galera no fim do ano e dois dias em um local turístico próximo, saindo direto do estúdio! Esse é O Último Passageiro! A viagem vai começar... Aperte o cinto e garanta seu lugar!” (<http://www.redetv.com.br/ultimopassageiro/o-programa.html>)

com cinco horas de duração, que persistiu durante mais um ano, sendo cancelada em 2011. Para além desse tipo de prova, ainda existiam duas provas semanais<sup>100</sup>, sendo que em 2012 essas provas passaram a ser aplicadas somente uma vez por semana. (ver Imagem 2). Segundo a coordenadora pedagógica, há a intenção de retirar essa avaliação porque, por um lado, essa quantidade de avaliações tinha como finalidade o controle disciplinar (tanto na atribuição de pontos positivos e negativos como o “[...] treinamento dos corpos [...]” (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 31/10/2012)), por outro lado, são avaliações externas à sala de aula, não fazendo sentido na dinâmica dos/as jovens

[...] essa ideia de que você tem uma situação externa, uma prova semanal, com três disciplinas, aplicada por um monitor. Isso é totalmente estranho à sala de aula, a gente tem uma situação tão cotidiana com os meninos, que isso fica uma esquisitice. Eu vou defender que isso caia fora da nossa grade, que a gente ocupe esse horário com alguma coisa relevante, alguma coisa que faça sentido.

Então, assim, a ideia é que as coisas aconteçam em sala de aula, na presença do professor, inclusive as atividades avaliativas, essa externalidade é muito esquisita e para algumas disciplinas faz mais sentido e para outras menos. [...] quem tem dois encontros, nem deu tempo de terminar a reflexão ou de concluir, temporariamente, algum pedaço e você já está na avaliação, porque ela é externa para a organização da disciplina e a organização da proposta do professor, ela vai acontecer e o cara vai ter que mandar as questões, é completamente externa. Isso não combina com o que a gente vem defendendo aqui, que precisa fazer sentido para o adulto também, para o professor também. Então, tem lá as justificativas: “Ah, ritmo de estudos, e tal”. Ritmo de estudos, eu acho que tem a ver com a mobilização que a gente pode produzir nos meninos, não com essa coisa externa de avaliação. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 31/10/2012)

Para alunos e alunas, a aplicação das provas semanais também é sentida negativamente, ao mesmo tempo em que dizem que o sistema anterior – com mais provas – era mais interessante porque permitia recuperar as notas caso o resultado tivesse sido ruim na prova da semana anterior:

João – [...] a gente corre não para aprender a matéria, mas a gente corre para ter...

Mariana – Para ter matéria para a semanal. “Professor, eu não entendi essa matéria.” “Não, não, tem que ter matéria para [a prova] semanal”,

<sup>100</sup> As provas semanais concentravam, no máximo, três disciplinas a cada semana, sendo semanal a sua aplicação e não a verificação de aprendizagem de determinada matéria.

independente da gente ter entendido a matéria ou não, eles tem que passar a matéria semanal...

João – Não é no seu tempo, é no tempo da semanal. Agora é um pouco menos porque eles mudaram, agora a gente tem três blocos em cada semanal, mas antes quando era uma semana, era bem semanal mesmo, era a gente que tinha que correr.

Mariana – Mas eu achava até melhor quando era assim, porque pelo menos no primeiro ano...

João – Tinha mais notas...

Mariana – Porque tinha mais notas e porque refletia a semana mesmo; era mais o que eles queriam, o que eles propuseram que é uma nota processual. Eu fui mal essa semana, mas na outra semana eu posso ir melhor.

João – Hoje em dia não se encaixa esse método. É semanal, mas a gente tem uma vez por mês, a gente não sabe a matéria que vai cair, porque a matéria...

Mariana – Não é um negócio: “Ah, é importante que vocês aprendam essa, essa e essa matéria”. Eles preferem assim, que a gente tenha mais prova, que tenha mais matérias nas provas para aplicar...

João – Sendo que isso não vai resultar em nada, a gente só estava fazendo a prova por fazer, por ter nota. Porque eles correm para isso.

Mariana – Isso é uma das coisas que eu sou mais contra aqui na escola.

João – É, e eu também. (João e Mariana, estudantes 3º EM, entrevista, 06/09/2012)

O acúmulo de provas semanais pode ser constatado na grade abaixo:

## Imagem 2 – Grade de provas semanais

PROVAS SEMANAIS – 4º BIMESTRE/2012			
9º Ano - Ensino Fundamental II (Segunda-Feira – 12h10 às 13h00)			
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	
Ciências Geografia	Matemática História	Português Filosofia	
01/10 – 22/10 – 12/11	08/10 – 29/10	15/10 – 05/11	
1ª Série - Ensino Médio (Terça-Feira – 12h10 às 13h00)			
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4
Química Geografia	Física Matemática Sociologia	Biologia História	Filosofia Português
02/10 – 30/10	09/10 – 06/11	16/10 – 13/11	23/10
2ª Série - Ensino Médio (Quarta-Feira – 14h00 às 14h50)			
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4
Química Geografia	Física Matemática Sociologia	Biologia História	Filosofia Português
03/10 – 31/10	10/10 – 07/11	17/10 – 14/11	24/10 – 21/11
3ª Série - Ensino Médio (Quarta-Feira – 16h00 às 16h50)			
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4
Química Geografia	Física Matemática Sociologia	Biologia História	Filosofia Português
03/10 – 31/10	10/10 – 07/11	17/10 – 14/11	24/10

Foto: Paulo Neves - 2012

Ademais, cabe destacar que a escola não assume uma filiação pedagógica específica:

A gente não tem, a gente não segue uma linha, a gente segue um caminho que é o caminho do diálogo; então, a gente conversa com as teorias, com as referências, mas a gente não é exclusivista. Então, na minha prática, a minha, não a da escola, quando vieram os modismos em educação, a gente nunca se autodenominou: “Ah, somos piagetianos”. “Ah, agora nós somos construtivistas”. “Agora somos sócio-construtivistas”. Não, a gente é o que tem de melhor e se a escola tradicional pode trazer uma boa aula expositiva, porque não preservar isso com as possibilidades da *Escola Nova*, com os trabalhos em grupo com os meninos, das movimentações, das reflexões, das novas teorias e, principalmente, daquilo que se debate aqui na escola, que é o que vai colocar a escola em movimento. (Rodrigo, diretor, entrevista, 31/10/2012)

Ao não estabelecerem uma filiação restrita, apontam a possibilidade de construção coletiva do trabalho pedagógico – ao mesmo tempo, corre-se o risco de se estabelecer um novelo entre teorias, onde se faz de tudo e não se faz nada a ponto de comprometer o trabalho pedagógico, o que, aparentemente não é o caso. Por sua vez criticam o mercado educacional no qual as proposições teóricas são assumidas somente para responderem à expectativa da clientela sem a devida compreensão e extensão que tais opções exigem – tendo a mesma conotação o apelo do curso de robótica, do estudo de meio e, atualmente como vemos nos comerciais da televisão, do uso de *tablets* ou similares. Neste caso, a consideração da coordenadora pedagógica é bem contundente:

[...] porque uma filiação seria um negócio tão falso, seria uma declaração tão inconsistente, a gente teria que ter um grupo que estudasse isso e produzisse a partir desses estudos. Primeiro, que a gente não tem HTPC suficiente para isso; segundo, que a gente também não entende que a formação é aqui, aqui é a formação neste projeto, não é a formação básica ou a formação inicial do professor, então seria completamente falso a gente sustentar um sobrenome assim, a menos, que a gente tivesse um procedimento mesmo, grupos de estudo permanente, que a gente fosse se apropriando da teoria e dizendo: “Olha, a gente opera assim nessa teoria”. É papo furado. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 31/10/2012)

Segundo o diretor e a coordenadora pedagógica, a explicitação deste processo produziu saídas de professores/as e alunos/as que não tinham afinidade com o projeto iniciado com a entrada da nova equipe de gestão, mas que a perspectiva é de que a coesão da comunidade escolar está maior.

[Antes] você tinha um corredor agitado no horário de aula, agitado no sentido tenso, meninos, assim, totalmente perdidos e fora da sala de aula; hoje, *você tem os meninos no principal palco de atuação de uma escola, que é na sala de aula, é lá que as coisas acontecem, na relação professor/aluno*. Então, a gente tem a coisa acontecendo de forma tranquila, mas isso não quer dizer que a comunidade toda esteja identificada, o projeto que a gente faz, ele requer tradução, entendimento e adesão e, tem gente que, às vezes quando entende, fala: “Não, eu não quero isso”. “Não acredito”. Mas os que estão há mais tempo estão entendendo, estão acreditando, estão divulgando, a gente vê pela chegada de candidatos, alunos novos, que, potencialmente, serão alunos novos, eles vêm indicados pela comunidade; é diferente, antes eles vinham por ações comerciais: “Ah, desconto ali”. “Matricule-se já e não pague...”. Não tinha uma identidade com o projeto, tinha uma... Entende o que eu chamo de uma ação comercial? E isso gerava um entrar para ver, ficar um ano e saía batendo e, naquele período de transição, era pior ainda, o

que acabou dificultando a formação da reputação e criando uma imagem inicial negativa. Então, a gente atua na questão da reputação, que é lá no fortalecimento do projeto para reverter essa imagem; então, a nossa atuação para cuidar da imagem foi voltar para a reputação, a reputação está no projeto e na sua identidade. (Rodrigo, diretor, entrevista, 31/10/2012 – grifos meus)

No entanto, mesmo entre os alunos que permaneceram na escola, a constatação da melhora não é consensual. Manoela, que sempre estudou na escola, apresenta outra percepção:

Manoela – Quando eu entrei era a outra escola ainda. Então ficou dois anos e já mudou para *Escola*; mas antes dessa nova direção que tem o Rodrigo, a Suzana, a escola era muito mais família, a gente se identificava mais. Muitas festas, as coisas eram muito mais organizadas; quando era festa junina, ficava um mês, não perdia aula, mas ficava um mês todo mundo no clima, tudo muito... Eu sinto, me sinto em casa aqui, porque já estou faz muito tempo e eu não tenho muito como comparar, porque eu só estudei aqui. Mas formou a nossa personalidade.

Paulo – Você falou que ela era mais família, agora você acha que é menos família?

Manoela – É mais fria a relação, por exemplo, eu como representante de classe estou mais próxima, mas eu vejo alguém da escola... a gente podia ... estava com um problema, ia falar direto com a diretora. E ela vinha nossa, nas salas, mas conversar, não era só para passar um recado, ela sentava no chão até; não punha aquela autoridade do tipo “eu sou a diretora”; a gente sente muito isso no Rodrigo e eu particularmente não gosto muito dele, porque mudou muito. A outra diretora, a gente sentia muito mais liberdade para falar as coisas para ela, a gente sentia que resolvia; trazia um problema, ela tinha resposta e é isso que a gente debate muito na reunião é isso, porque a gente leva as coisas e não volta. Então a gente não tem nem mais vontade de fazer as coisas. (Manoela, aluna 2º EM, entrevista, 05/09/2012)

Antes de passarmos para a socialização dos/as jovens em sala de aula e na escola, um dado a ser frisado é que dentre os/as treze alunos/as entrevistados/as, somente dois meninos estudaram em escolas públicas antes de entrarem na *Escola*. No entanto, o único que faz alguma observação sobre a escola pública é Lucas:

Então voltei para cá [depois de viver no interior por alguns anos] e comecei a dar uns pulinhos nuns colégios piores, não tão bons, porque minha família não tinha muito dinheiro. Estudei em uns colégios que eram de bairro, ainda eram bons, *não eram nem perto de um colégio público*, mas eram bons, não eram como aqui, mas eram bons, até um dia em que a minha mãe chegou e

falou – “Precisa ter uma educação de verdade, voltar a ter um padrão bom como o que a gente tinha no interior”. Então decidimos que eu viria para cá, aqui eu peguei uma bolsa de 50%, ainda difícil de pagar porque esse colégio é realmente muito caro. *A minha mãe, ela sempre foi muito a favor do sistema público bom, mas já que nunca chegou nisso, a gente sempre acreditou que a nossa educação tem que ser muito boa*, independente do que estiver acontecendo. Então mesmo lá em casa quando estava sem dinheiro, ela se esforçou muito para pagar esse tipo de coisa. *Ela acha que a educação pública no Brasil é uma bosta e eu concordo com ela também*. Acho que não se compara a educação que a gente tem aqui com a educação que tem em um colégio público. (Lucas, aluno 2º EM, entrevista, 05/09/2012, grifos meus)

O discurso de Lucas, sem fazer qualquer mediação entre as condições objetivas discordantes sobre os dois tipos de instituição, reproduz o estigma atribuído à escola pública, e, ao afirmar que a *Escola* não é de bairro, ressalta a qualidade da escola, dado que “ser de bairro” é compreendido comumente como pequena, que a demanda está mais determinada pela localização geográfica do que pelo apelo e/ou reconhecimento de sucesso pedagógico, de ser conceituada como uma boa escola, etc.. Ao mesmo tempo destaca a centralidade da educação na estratégia familiar na aquisição de capital cultural objetivado.

Mesmo com as mudanças do projeto pedagógico, com a implantação do projeto em sala de aula e a importância que os jovens podem dar aos anos de estudo, alguns episódios observados no cotidiano da sala de aula desvendam, por um lado, que o processo não está acabado – e talvez também ainda não deveria estar acabado no momento desta pesquisa – e, por outro lado, que o comportamento dos/as jovens em sala de aula não difere, grosso modo, do apresentado em outras pesquisas. Estes serão os tópicos apresentados na próxima seção.

### ***3.3 Violências na escola e violências da escola: rupturas, incongruências e tensões***

A cena já rapidamente relatada sobre a pequena desavença entre a professora de inglês e uma aluna, bem como as observações do caderno de campo sobre o quanto era enfadonho acompanhar algumas aulas, serão agora somados aos diversos episódios registrados nas observações e aos relatos trazidos pelas entrevistas, de modo a adensar a análise das interações entre jovens e destes/as com os/as docentes. Minha intenção foi explorar a trama que tece as distintas dimensões das violências ocorridas dentro da escola e das violências relacionadas às especificidades da instituição escolar. Cabe lembrar que estas distinções

podem ser separadas apenas didaticamente, pois no cotidiano escolar aparecem mescladas, podendo ser praticadas por funcionários/as, docentes e alunas/os.

Mantenho aqui a surpresa diante do pronto atendimento de alunos/as ao pedido de docentes para interromper as conversas paralelas e realizar a tarefa encaminhada. Todavia, com o passar do tempo e com “o olhar mais apurado”, percebi que, embora uma maior parte do grupo realmente se dedicasse às tarefas, outra parte utilizava o celular – em sua maioria *smartphones* de primeira linha – para jogar, trocar mensagens ou entrar nas redes sociais<sup>101</sup>, ou simplesmente debruçavam-se sobre a carteira e descansavam, especialmente nas aulas dedicadas à área de humanas (história, sociologia e filosofia).

Alguns episódios da interação entre professor/a e alunos/as chamaram minha atenção. O primeiro deles foi durante a observação de uma aula de português do 8º ano em 2011. A professora passou olhando os cadernos dos/as alunos/as para verificar a tarefa. Após esse momento, foi realizada uma leitura coletiva de um texto sobre clonagem onde cada aluno/a lia um parágrafo. Durante a atividade, era comum a professora fazer intervenções chamando a atenção, rispidamente, sobre o modo como a leitura era realizada e isto não gerava indisposição ou enfrentamento com ela. Porém, o que mais chamou atenção foi o desmerecimento ou desqualificação de qualquer contribuição que alguns alunos traziam para a discussão do texto. Como discutiam o avanço da ciência, um dos alunos argumentou, com base em um programa do *Discovery Channel*<sup>102</sup>, que a cerveja havia sido responsável pelo desenvolvimento do campo. A professora não compreendeu e pediu para que ele explicasse melhor e, mesmo antes de ele terminasse sua explanação, ela proferiu “Então não foi a cerveja e sim a cevada” e já chama o próximo para a leitura. Mais adiante, quando discutiam sobre a clonagem especificamente, ela começou a falar sobre o filme *Blade Runner*<sup>103</sup> e outro aluno, com a intenção de contribuir com a discussão, citou o filme *A Ilha*<sup>104</sup>, mais próximo à

---

<sup>101</sup> Apenas uma vez vi uma aluna utilizando o celular para fazer uma pesquisa na Internet sobre o assunto em aula, no caso descobrir a diferença entre sinopse e resumo para a aula de filosofia. Outras vezes, o celular era utilizado para fotografar a matéria exposta na lousa em detrimento de copiar para o caderno ou “copiar” as anotações do caderno alheio.

<sup>102</sup> “O **Discovery Channel** é um canal de televisão por assinatura distribuído pela Discovery Communications destinado a apresentação de documentários, séries e programas educativos sobre ciência, tecnologia, história, meio ambiente e geografia.” (Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Discovery\\_Channel](http://pt.wikipedia.org/wiki/Discovery_Channel), último acesso em 06/11/2013, grifos originais)

<sup>103</sup> “Blade Runner, o Caçador de Andróides” (Blade Runner, 1982, Estados Unidos da América), dirigido por Ridley Scott e protagonizado por Harrison Ford e Rutger Hauer.

<sup>104</sup> “A Ilha” (The Island, 2005, Estados Unidos da América) dirigido por Michael Bay e protagonizado por Scarlett Johansson e Ewan McGregor.

sua geração, e também centrado no tema da clonagem de seres humanos mais desenvolvidos. A professora apenas declarou: “Ah, tá, mas *Blade Runner* é melhor.”

Outro episódio foi observado durante aula de história, também em 2011: um aluno foi autorizado a sair da sala para pegar água, outro colega solicitou que ele lhe trouxesse um copo também. Ao retornar à sala e entregar o copo com água ao colega o professor perguntou “É seu escravo?”, o jovem olhou com cara de “não entendi” e o professor novamente repetiu a pergunta à qual ele respondeu: “Não, é amizade mesmo.” O professor virou de costas em direção à lousa e o aluno lhe apontou o dedo médio. Na mesma aula, o professor anunciou que iriam falar de Luiz Carlos Prestes e perguntou o que sabiam sobre ele. Diante da ausência de resposta, provocou a lembrança de Olga Benário. Então duas alunas começaram a falar sobre Olga – que veio para o Brasil, se casou com Prestes (possivelmente por terem visto o filme<sup>105</sup> ou pelo livro de Fernando Morais) – e imediatamente o professor as interrompeu dizendo “Vamos ficar com o Prestes porque sobre a Olga veremos mais à frente”. Prontamente uma das alunas protestou: “Ora, então por que perguntou?”

Em 2012 um forte conflito ocorreu na aula de artes do 2º EM, quando a professora tentava terminar a atividade, mas a sala estava muito irrequieta e ela não conseguia concluir sua fala. O sinal tocou e ela continuou tentando encerrar a aula. Paola ficou em pé, conversando com outras duas meninas, a professora, então lhe chamou a atenção:

Paola – Já bateu o sinal.

Professora – Mas eu estou falando.

Paola – Mas já acabou sua aula.

Professora – Eu ainda estou falando. Você quer ficar ou sair?

Paola – Sair.

Professora – Então saia. (caderno de campo, 25/06/2012)

A professora terminou sua fala, dispensou a sala e, ao encontrar-se com Paola no corredor, começou a conversar com ela. Consegui captar algumas frases, em tom ríspido entre elas:

Paola – A aula já tinha acabado. Não posso ficar em pé?

Professora – Eu estava falando e é muito irritante falar e as pessoas não estarem ouvindo. É uma questão de respeito. (caderno de campo, 25/06/2012)

---

<sup>105</sup> “Olga” (Olga, 2004, Brasil) dirigido por Jayme Monjardim e protagonizado por Camila Morgado e Caco Ciocler.

Para não causar constrangimentos, ou de alguma forma influenciar o destino da conversa, afastei-me um pouco, mas retornei a tempo de ouvir a última frase da professora: “Então fazemos assim, eu tolero seu jeito e você me respeita” (caderno de campo, 25/06/2012).

Os conflitos e desentendimentos em sala de aula, por vezes, ultrapassaram a pequena discórdia ou a indisciplina. Em períodos anteriores à observação, estes conflitos foram muito mais sérios:

Mariana – Entre eles [os garotos] e os professores é mais ainda; a gente já perdeu uns dois professores por causa deles...

João – É, a gente já perdeu dois professores.

Paulo – Mas por quê?

Mariana – Briga, briga.

João – Briga de xingar...

Mariana – Então começam a xingar, começam a bater na parede...

João – Xingar mesmo os professores, xingar de palavrão...

Mariana – “Vai tomar no seu cu”, essas coisas; é muita falta de respeito. O professor foi reclamar com a direção, a direção não fez nada. (João e Mariana, estudantes 3º M, entrevista, 06/09/2012)

Suzana também revelou que já houve problemas entre docentes e alunos em sala de aula:

Em 2010, a gente tinha aqui um professor, que ele deu uma “bica” na mochila do menino e falou: “Tira esta merda da minha frente”. O menino veio, um menino que está no 3º ano [EM] agora: “Pô, o cara fala... Dá um chute, falou para eu tirar a merda...”. A gente estava chegando [aquele ano] na escola [...] Esse mesmo professor, no meio do ano passado [2011], conflitou com esse menino, esse menino sempre reclamou disso: “Ah, o professor pega no meu pé”. A gente conversava com o professor, ele dizia: “Imagina, de jeito nenhum, que é isso? Eu vou pegar no pé do menino. Não, de jeito nenhum. Agora, esse menino é um arrogante, esse menino...”. Ele falava mal do menino, mas negava perseguições. E até que no meio do ano aconteceu um episódio, eles se estranharam e o menino falou lá um palavrão, mandou o professor para algum lugar desconfortável e o professor bancou e falou: “Olha, se a gente tivesse na rua, eu ia te mostrar quem é o homem aqui”. Então a gente disse: “Olha, meu amigo, não dá para ter um adulto que ameaça menino aqui”. Então, a gente teve. A gente teve, esse cara era um cara tenso, ficou 01 ano e meio aqui. Ele já estava antes, mas ficou 01 e meio com a gente, muito tenso. Eu digo que hoje a gente não tem mais, embora cada um lide de um jeito diferente [...] eles [alunos/as] não se sentem agredidos quando o professor fala: “Ah, não. Tá bom, vai sentar aí,

não sei o que”. Está dentro de uma relação possível, não está numa coisa distante, agressiva, do professor, eu não vejo isso. Não vejo. Não vejo dos professores; às vezes, tem, tem alguns professores que eu acho que pesam um pouco na descrição da turma: “Ah, uns chatos, uns moles”. Mas eu sempre tento pensar que isso está no contexto da sala dos professores: Vamos falar mal. Eu tendo a achar que isso não está na sala de aula, que isso está no contexto da hora de falar mal. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 09/11/2012)

Fica clara, no relato de Suzana, a postura da escola em salvaguardar as relações pedagógicas na sala de aula. O processo de discussão e acompanhamento, no caso da relação professor/aluno, era permanente e sempre presente nas conversas entre docentes, tendo a sala dos professores como local de certa sublimação dos acontecimentos ocorridos em sala de aula<sup>106</sup>. Embora os conflitos relatados acima envolvendo o 2º e 3º ano do ensino médio não tenham sido abordados durante as entrevistas com a equipe de direção, estes foram discutidos de maneira geral pela direção da escola:

Bom, quando eu cheguei aqui tinha um clima muito desfavorável, mas tinha muita coisa positiva, uma delas era o bom trato dos alunos com os adultos. Os alunos eram muito educados, solícitos, cordiais; mas, [...] olhando para o adulto [...] relações muito cordiais, mas entre os jovens essas relações não eram cordiais, você não tinha aqui essa ligação na mesma intensidade, na mesma leveza, você tinha um clima hostil entre os meninos; então, a gente tentou nesses últimos 03 anos construir [...] que a boa relação tem que acontecer com todos; ela melhorou, mas eu percebo e identifico que essa é uma comunidade que valoriza a hierarquia no sentido mais tradicional e não uma hierarquia de autoridade, mas é uma hierarquia que tem o poder, então [se] o professor é aquele autoritário, assim é melhor respeitar. Dessa forma era uma educação formal também meio travestida de: “Olha, quem tem medo cuida para...” De medo, sabe? Pelo medo e não pela boa relação. [...] Então, a gente interferiu nas relações violentas, de exploração dos mais velhos com os menores. [por exemplo] furar a fila; da bobagem do dia-a-dia, do cotidiano, a coisa impositiva do 3º ano que obriga o menor que tem o dinheiro para o lanche para comer um negócio: “Não. Vai comprar o doce que eu trouxe para a minha formatura”. A gente interferiu em coisas assim, não que não aconteça; mas, hoje, hoje os pequenos, eles têm condição de nos procurar para pedir ajuda; então, a gente volta e conversa com o 3º ano: “Ó, vamos fazer de outro jeito, não pode fazer na fila de cantina a sua venda, não pode fazer autoritariamente.” – “Ah, mas a gente vai vender

---

<sup>106</sup> Durante meu tempo como professor, logo no início da carreira, ficava assustado com a quantidade de reclamação e desvalorização dos/as alunos/as durante os intervalos na sala dos/as professores/as, tendo a impressão de que se referiam a outras salas que não as que compartilhávamos. A observação de Suzana aponta para um momento de sublimação, de um local apropriado para extravasar o cansaço que as jornadas letivas produzem.

menos.” – “Vai vender menos, mas você não pode impor porque você é maior e utilizar da força, tem que usar do convencimento da palavra e não da imposição pela força”. São essas situações que acontecem no cotidiano, mas que são refletidas quando o pequeno tem condição de procurar o adulto responsável para pedir ajuda e a gente não usa de instrumentos repressivos. (Rodrigo, diretor, entrevista, 31/10/2012)

Esse esforço da escola para superar atitudes repressivas foi lembrado por Suzana em uma conversa informal logo nas primeiras idas a campo – antes do início específico das observações em sala de aula. Discorrendo sobre o papel da gestão no gerenciamento de conflitos e indisciplinas na escola, ela relatou o caso de uma briga entre meninos ocorrida na quadra em 2010<sup>107</sup>. Por algum desentendimento durante um jogo – possivelmente de futebol – um dos meninos agrediu o outro com um soco no rosto. Contou, então, que o primeiro movimento foi verificar se não havia nenhum aluno gravemente machucado. Após verificar que não, promoveu um sem número de conversas: com cada um dos meninos; com os dois meninos juntos; com a sala de aula. “Foi uma tarde inteira de conversas” (Suzana, coordenadora pedagógica, conversa informal 19/09/2011). Ao final das rodadas de conversas, Suzana novamente reuniu os meninos para saber se a questão estava superada, mandou-os para casa e recomendou que viessem no dia seguinte. Segundo ela os garotos ficaram surpresos por não receberem nenhuma punição ou suspensão:

Eles olharam para mim e perguntaram se não ia ter nenhuma advertência... daí falei se não tinham recebido advertências o suficiente durante todo o dia. Mas eles estavam se referindo à advertência por escrito. Então perguntei se a falta do papel invalidava o que foi conversado e combinado durante o dia inteiro. Aí acho que a ficha caiu. Então liguei para a casa para avisar as mães e disse o que aconteceu, que brigaram, que intervimos... e falei: estão indo machucados, por fora e por dentro. Então precisa acolher, botar no colo... É isso que estamos tentando fazer, mudar o foco da punição. (Suzana, coordenadora pedagógica, conversa informal 19/09/2011)

No entanto, apesar dos vários esforços observados, estes instrumentos administrativos mais repressivos não são totalmente descartados:

Não usa inicialmente, porque se não tiver jeito, nós vamos chegar; mas, basicamente, a gente anda um ano sem advertências escritas; num ano a gente faz duas, três, em toda a coletividade. A gente tirou a coisa do papel, são situações marcantes e que não precisam estigmatizar. A gente faz na conversa, na chamada; então a advertência é oral, não precisa ser formal,

---

<sup>107</sup> Logo que haviam assumido a coordenação da escola

escrita. Não queremos esse tipo de atitude, então a discussão passa para a direção, não mais na conversa com a orientação, muda de patamar para o menino perceber que: “Opa, preciso modificar a minha atitude, eles estão dizendo e eu não estou andando”. Então, a gente vai buscando estratégias de conversa, de vários fóruns, que vai da sala de aula do professor com o jovem, com o orientador, com o coordenador, com o diretor e com a família também. Mas a gente entende que o que acontece na escola é de responsabilidade da gente, a gente não precisa informar a família tudo o que acontece aqui na escola; assim como, a família não precisa informar tudo o que acontece em casa para a escola, até porque é impossível fazer isso e, na relação de confiança, a família tem que saber que a gente está cuidando e nas situações... Agora, isso não é segredo, a gente não precisa contar, mas não é segredo; então, conte você [como se falasse a alunos/as], porque se aparecer a oportunidade e precisar a gente vai relatar; a família chamou para uma conversa ou a gente [chamou], a gente vai falar tudo o que a gente tem conversado com os meninos; então, a gente fala: “Não coloca isso aí no esquecimento”. Mas os meninos respondem muito bem; e a gente vê sinais, olha para os banheiros e vamos ver as pichações, sumiram. Você não tem mais pichação na classe, você pode ter um mau uso, uma carteira que o menino vai lá, põe o seu nome, é... mas, você não tem uma coisa: “Eu não tenho onde dizer, então eu digo no anonimato da parede do banheiro, da porta do banheiro”. Esse é um dado bem importante, se você olhar, você vai encontrar aqui ainda banheiros com data lá, de protestos de 2009; depois, para frente, ainda em 2010, nós tivemos alguns protestos, mas não de pichação, mas que diz respeito à comunidade, como um todo. (Rodrigo, diretor, entrevista, 31/10/2012)

Ainda que tenha observado indícios de manutenção de formas tradicionais de repressão, a entrevista com Rodrigo e a conversa com Suzana demonstram que há uma intenção da escola em substituir essas formas por iniciativas que envolvam maior diálogo para superação coletiva dos conflitos cotidianos. Ao propor e utilizar de outro expediente também se está disponibilizando outro repertório para que alunos/as façam uso e constituam relações menos autoritárias ou permeadas pelo medo e coação. A preocupação em estabelecer outras práticas para a superação de impasses interpessoais ou de indisciplina não se concentra unicamente na responsabilização de um/a único/a aluno/a, mas no comprometimento do coletivo escolar com o processo de mudança. Neste sentido, Suzana complementa a fala de Rodrigo ao exemplificar, a partir de um problema com alunos do 7º ano do ensino fundamental ocorrido durante o estudo de meio realizado na Avenida Paulista em 2012:

Tem alguns meninos que a conversa é privada, mas ela não vai ser só privada, ela vem sendo privada com esses meninos. Hoje eu vou lá para o sétimo ano conversar com a turma toda e dizer; “todo mundo precisa ajudar

todo mundo a se reposicionar aqui”. E com os quatro, eu também vou conversar com esses quatro meninos juntos [referência ao episódio protagonizado por quatro meninos dessa série durante o estudo de meio na Avenida Paulista]. Porque é muito difícil sozinho sair de um lugar. É difícil para gente adulto, para os pequenos também. [...] A gente faz muitos movimentos de volta para turma: “Ó, está difícil a gente precisa ajudar o fulano”; muitas vezes, até com os pequenos aqui, com os bem pequenos a gente vai tratando e diz, por exemplo: “Ele está querendo ter outro papel aqui no grupo, mas está precisando que todo mundo ajude, porque não é fácil procurar outro papel sozinho”. Então tem sim, na verdade a gente tem muito mais um foco no coletivo do que no privado. Muito mais, embora a gente faça muitas conversas privadas porque é isso, tem coisas que não dá para tratar no coletivo. A gente procura dizer isso para os pais o tempo inteiro, não vai para reunião, hoje em dia menos, mas a gente ouviu muito essas coisas: “Ah, eu queria dizer que o meu filho ele está medicado assim, assim”. “Para, para, não precisa todo mundo saber do seu filho”. Porque é isso, vai metendo o carimbo na testa e o cara fica sem porta de saída. Então a gente tem muita conversa individual, mas o enfoque maior da gente é no coletivo sempre. [...] De onde vem essa proposta? Vem dessa concepção geral que eu te falei [...], que a gente chegou estabelecendo formas de conversa com todo mundo, tirando essa coisa de advertência, de suspensão que tinha aqui muito. Que tinha e que é desejada [...] a gente passou um bom tempo ouvindo de criança pequena: “Ah, não acontece nada com fulano, não acontece nada”. Então essa é uma coisa que esta forte desde o começo (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 09/11/2012)

Ao buscar alternativas para a superação de indisciplinas e violências para além dos recursos tradicionais a *Escola* apresenta para os/as jovens a possibilidade de recorrerem a formas dialogadas para a superação de conflitos. Em *A crise da Educação*, Hannah Arendt (2005) afirma que a essência da educação é a natalidade, o nascimento de novas pessoas para o mundo no qual as pessoas agem em conjunto. O modo de agir em conjunto somente é viável se for efetivado por meio do convencimento e da persuasão, portanto, por meio da política, logo, sem o recurso à violência. A escola seria, então, “[...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.” (p. 238). Ao optar, assim, pela via da política ao invés do recurso à violência, a *Escola* assume seu papel de responsabilização pelo mundo – político, por excelência – contribuindo para a transição entre o mundo privado e o mundo público.

### 3.3.1 *Relações entre alunos/as dentro da escola*

As relações entre os alunos e alunas na sala de aula reproduzem alguns dados de pesquisas apresentadas no capítulo 1, pois em diversos momentos foram observadas pequenas agressões (chutes, socos, tapas sem muita força como forma de chamar atenção) e palavras agressivas (ofensas e palavrões) com maior frequência, principalmente quando precisam/querem que o outro lhe faça algo. Por exemplo: um dos alunos chutou o pé de outro por várias vezes para que esse saísse da cadeira na qual estava sentado, ao invés de pedir-lhe para sair. Tal comportamento não foi observado somente entre os garotos, pois era comum ver garotas revidando alguma provocação ou piada feita por outras garotas e também por garotos. Uma das alunas, frequentemente envolvida nesse modo de agir, afirmou durante uma conversa informal que essa era uma maneira comum de tratamento entre jovens, principalmente entre ela e seu melhor amigo – que se conheciam desde criança – e que eram frequentes as trocas de tapas entre ambos e que, ademais, não sentia como forma de violência. Afirmou que quando os outros meninos “pegam mais pesado”, era ele quem intercedia a seu favor pedindo que eles “pegassem mais leve”.

Os apelidos mais agressivos, degradantes ou o comportamento de “vaia”, que também poderiam ser entendidos como violentos, ficaram mais evidente no segundo período de observação em sala de aula. O comportamento de “vaia”, isto é, quando algum/a aluno/a fazia alguma observação ou pergunta que o restante não entendia, ou achava despropositada ou tola, foi mais observado na sala do 2º EM e ocorria majoritariamente com uma aluna.

No caso dos apelidos, eram mais frequentes na sala do 3º EM onde duas meninas eram as mais ofendidas, uma chamada de “rata” e/ou “ratazana” e outra de “gorda” e/ou “baleia”:

Paulo – Então o que eu vi na sala, eram algumas provocações, como é?

Mariana – Mas eu não sei o que você está falando. [pequena pausa] Do negócio de gorda?

Paulo – É.

Mariana – Ah não, mas é brincadeira.

João – É, mas é um saco, mas...

Mariana – Eu não ligo, eu os chamo de narigudo, eles me xingam, mas a gente é amigo.

Paulo – Mas não chegaram a te ofender?

Mariana – Não. Não, é que não é uma coisa que me ofende. Do jeito que eles falam não é um negócio que parece que é para me ofender; é um negócio de estarem zoando. Porque se fosse para me ofender a gente estaria

em uma briga, então eles fariam: “Ah, gorda”; mas eles estão zoando, é um negócio que não tem nem fundamento, do nada, no meio da sala – “Ei gorda” – não é xingamento.

Paulo – Para vocês é igual a uma brincadeira?

Mariana – Sim, mesmo porque eles fazem isso sempre e com todo mundo, entre eles também.

João – É entre eles.

Mariana – Tem um que eles chamam de doidinho, de louco: “Tomou seu tarja preta hoje?”. Eles são ofensivos, mas é que é brincadeira, é o jeito deles de brincar; então eu já estou acostumada. Eu não ligo. Mas eu não sei se algumas meninas da sala mais quietinhas se elas devem ligar. [...] E eles não tem intimidade com elas, eles tem intimidade comigo que a gente é amigo. A gente pode não falar confidências, mas a gente é amigo, eu gosto deles. (Mariana e João, estudantes 3º EM, entrevista, 06/09/2012)

Quando perguntada sobre as provocações em sala de aula, Mariana diz que não sabe do que se tratava a pergunta, mas imediatamente localiza a questão do apelido pejorativo, o que demonstra ser algo corriqueiro e marcado em sua socialização na escola. Ela em seguida afirma que esse tipo de comportamento é bem aceito – embora seja um “saco” como lembra João – e fazer parte do grupo implica em não se incomodar com este tipo de comportamento, não levá-lo a sério. Essa justificativa de Mariana aproxima-se da mesma tentativa observada por Cláudio Silva (2010) de tratar a “zoação” como algo corriqueiro. Embora reconheça que são ofensivos, contemporiza que é “jeito deles de brincar” e “que já está acostumada”. Portanto, ao “não ligar” e revidar os xingamentos com outro – “narigudo” – estabelece-se um grau de igualdade e cumplicidade que não existe com as outras meninas que se importariam com o mesmo tratamento e, com as quais, eles não “brincam”. Mesmo assim, vale sublinhar a mesma advertência feita por Silva (2010): ainda que negligenciada pela aluna essa “zoação” corriqueira carrega uma forte violência simbólica.

Embora o conceito de *bullying* não seja utilizado neste trabalho<sup>108</sup>, o termo surgiu durante a realização da entrevista por parte de João e Mariana, possivelmente devido a sua ampla divulgação na sociedade e na escola observada para se referir ao tipo de episódio relatado acima. Assim, o conceito de violência foi tratada como *bullying*, não por acaso, mas por se tratar de um termo referente a um dos modos de expressão da violência e que se caracteriza por ser repetitivo, pela desigualdade nas relações de poder entre vítima e

---

<sup>108</sup> Embora o conceito não seja utilizado para a análise nesta pesquisa, é importante notar que a temática do *bullying* é presente nos estudos acerca das violências nas/das escolas e algumas destas pesquisas já estão referenciadas no capítulo 1 deste trabalho.

perpetuador(es) e, não necessariamente, envolver agressão física. João e Mariana ao serem questionados sobre o que poderia ser compreendido como *bullying*, responderam:

Mariana – É então, eu acho que é mais parecido com um *bullying* o negócio que eles fazem com a Bruna; eles ficam gritando: “Ah, rata, ratazana”, eles ficam batendo e tudo mais...

João – Acho que eles estão tão acostumados já com isso, porque a Bruna estudou com eles a vida inteira; era a única menina que estudou com eles a vida inteira, então acabou sendo uma coisa constante, mas se tornou uma coisa legal, uma coisa natural.

Paulo – Então qual que é a diferença entre te chamar...

João – Eles batem na Bruna, eles dão tapa...

Mariana – Eles falam de verdade sabe, você percebe que eles estão falando; ela fala um negócio e os meninos já começam a gritar... Quando eu falo ou faço alguma coisa, eles querem falar isso, eles falam só que não é um negócio que...

João – Não é um tom ofensivo, entendeu? Diferente com a Bruna.

Mariana – Eles gritam também tudo o mais, mas eles não vem me bater; porque eu não vou deixar de jeito nenhum. Eles não ficam falando isso quando a gente está brigando de verdade. Com a Bruna eles falam. [...] Quando a gente está conversando normal, eles falam para mim, conversam normal. “Você sabe que é brincadeira ...”. Eu sei, eu nem ligo, não me incomodo, nunca falei para eles: “Ah gente para com isso” porque não me incomoda; se me incomodasse eu falaria.

João – Mas para Bruna incomoda, porque ela se sente incomodada com isso já.

Mariana – Só que ela já está tão acostumada que ela nem reclama mais. Teve uma época no ano passado que eu até tentei fazer todo mundo parar, levei ela ao Antonio<sup>109</sup> tudo mais, mas não deu nada. (Mariana e João, estudantes 3º EM, entrevista, 06/09/2012)

Para João e Mariana o limite entre a “brincadeira” e a agressão – identificado como *bullying* por ambos – está na presença da agressão física e na reprodução dos xingamentos mesmo em momentos de discussões como ocorre com Bruna<sup>110</sup>. Cabe, entretanto, frisar que não é fundamental a existência de agressão corporal para que seja caracterizada a prática do *bullying*. Por vezes ela se dá com a total ausência de agressão física o que contribui para que possa ser confundida como “brincadeiras” tornando-a mais difícil de ser enfrentada como expressão de violência.

<sup>109</sup> Coordenador Pedagógico do ensino fundamental II e ensino médio

<sup>110</sup> Foi realizada entrevista com Bruna, no entanto, ao não entregar o termo de consentimento assinado por seu/sua responsável, esta não será utilizada. Mas ressalto que Bruna também não compreende como violência e sim como expressão de amizade a forma com a qual os meninos a tratam.

Para além do já exposto, outras formas de interação foram percebidas durante as observações em salas de aula. Entre elas, um processo de isolamento de alunos/as nas duas salas de aula observadas por mim em 2012. No 2º EM foi mais difícil entender esse processo devido à configuração específica da relação entre estudantes nessa sala. Não se tratava de um isolamento de umas poucas pessoas, mas a conformação de praticamente dois blocos os quais tinham fortes interações internas. À primeira vista, foi interpretado como uma única interação, foi Carla quem chamou minha atenção sobre o que se passava nessa sala:

Paulo – Durante meu tempo na sua sala eu a percebi mais ou menos...

Carla – Separada.

Paulo – Como é isso? Como você vê? É isso mesmo ou foi impressão minha?

Carla – Eu acho que existem dois grupos, mas acho que tem um grupo no meio que fica nos dois. É que a gente sempre foi A e B, sempre foi. O B era da tarde e o A era da manhã; eu sempre fui do B. E sempre o pessoal do B foi mais sossegado, a gente não queria ir quando era matinê e o A era sempre mais ativo, de ficar saindo e no nono ano juntou as duas, ficou uma salona e, nessa salona, se dividiram. Mais ou menos as mesmas [pessoas]. No caso, só alguns que foram para lá outros vieram para cá; mais por afinidade eu acho, eu não sei se também por..., se sai mais. O pessoal que gosta de sair foi para lá, o pessoal que não gosta acabou vindo para cá. Então acho que foi mais ou menos assim. Eu ficava mais intimidada de falar com elas, com o pessoal de lá, mas eu acho que perdi já [a timidez], eu falo.

Paulo – Ficava meio intimidada por quê? O que te intimidava?

Carla – Ah sei lá. Quando... É que agora eu acho tão bobo mas antes era que eles eram os mais legais..., faziam as coisas..., mas eu não... não sei, não tem mais isso..., eu não ligo muito.

Paulo – Você acha que dá para transitar nos dois grupos?

Carla – Acho que dá para certas coisas, mas é porque eles têm mais amigos em comum e a gente tem uns amigos em comum, fora da escola. Então quando elas começam a conversar eu não consigo entrar, não tem como mesmo. Mas acho que tem gente que fica nos dois: eu, a Manoela, o Joel, a Beatriz uma época estava mais, agora não está tanto. O pessoal mais..., tem gente que não é tão radical; mais radical é a Marta, que normalmente senta no fundo. Eu sempre sentava mais no fundo, mas agora...

Paulo – O que é ser mais radical para você?

Carla – É que não fala mesmo (Carla, aluna 2º EM, entrevista, 10/10/2012)

Carla menciona diferenças de sociabilidade entre as duas turmas, mas enfatiza como origem da separação entre as turmas a fusão de duas classes de 9º ano. Para Manoela, a separação da turma também está relacionada a terem sido duas classes distintas, porém, aponta que o determinante são as diferenças em relação à vida social:

Manoela – O pessoal da esquerda [da sala de aula] são as meninas que eu falei que não saem do quadrado, e eu sinto às vezes que as meninas querem sair, mas não tem coragem, querem conhecer gente, mas não saem. Tem os meninos que são da turma do meu irmão, que também não fazem nada, [...] Mas essa rivalidade é muito por diferença de vontade, quando fala de festa, de beber, não sei o que, já sente os olhares dos outros: “Seus idiotas..., sua puta”. [...]

Paulo – Pelo que pude ver esses julgamentos não ganham maiores proporções...

Manoela – Eu acho que ninguém quer criar briga; cada um fica no seu canto. Eu sei que umas meninas do lado direito não gostam das meninas do lado esquerdo, mas não falam nada; vão deixar..., querer manter [incompreensível]. Porque se tivesse um *bullying* na nossa sala, de certa forma acaba tendo com um dos meninos, que as pessoas não gostam muito, mas... que se tivesse uma coisa assim teria muito mais tensão. (Manoela, aluna 2º M, entrevista, 05/09/2012)

Lucas, recém-ingresso na escola, também reproduz a mesma visão de Carla, mas explora a ênfase na sociabilidade dada por Manoela e acrescenta novos ingredientes:

Lucas – Acho que, por exemplo, o fato das pessoas, eu não sei se você percebeu, na sala tem uma linha que separa as pessoas, teoricamente descoladas dos não descolados. [...] Eu acho que alguns casos isolados eles são muito abertos, mas eles acham que o outro lado é fechado, então não dá para entrar. É uma coisa assim, falta de diálogo. [...] É assim: tem a fileira que eu sento que é a da parede, da parede do armário e aí conta mais duas. É do José para lá, o José já está do lado dos não descolados, que é uma coisa babaca de se falar. (Lucas, aluno 2º EM, entrevista, 05/09/2012)

A cisão entre dois grupos com modos distintos de lidar com a sociabilidade pode ser compreendida a partir dos estudos de Norbert Elias e John Scotson (2000) sobre as interações entre *estabelecidos* e *outsiders*:

Os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, vêm-se como pessoas “melhores”, dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. Mais ainda em todos esses casos, os indivíduos “superiores” podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

De acordo com Norbert Elias (1998), os estabelecidos consideram-se portadores de um carisma que acaba por definir a relação de rivalidade com os demais. Essa postura é confirmada por Lucas:

Eu acho ridículo, do lado de onde fica a Paola, a Simone essa galera, essas pessoas que saem mais, que costumam beber, que costumam ficar com os meninos. Elas criticam as outras pessoas que não fazem isso. (Lucas, aluno 2º EM, entrevista, 05/09/2012)

Ainda de acordo com Elias, a “[...] participação na superioridade de um grupo e em seu carisma grupal singular é, por assim dizer a recompensa pela submissão às normas específicas do grupo” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 25-26). No caso do grupo em foco, a compreensão do carisma exige a análise dos preconceitos que marcam os grupos de estudantes dessa sala. Nas palavras de Elias:

O preconceito é compreendido na natureza de sua interdependência. Há um equilíbrio inevitável de poder. Essa é também a condição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23)

Porém, os grupos observados geraram rivalidades que excluem o grupo dos “descolados” – considerado mais popular – do que se poderia denominar de bom aluno/a, também reproduzem preconceitos de gênero, relacionados aos modos mais tradicionais de se viver a feminilidade:

Acho que tem essa rivalidade por isso, porque já estão julgando só pelo olhar. O pessoal já criou essa ideia: “Porque a Silvia é a festeira, a Silvia é não sei o que”, criou rótulos. (Manoela, aluna 2º M, entrevista, 05/09/2012)

As pessoas do outro lado são as pessoas que não saem, que ficam em casa, que criticam muito as pessoas que fazem isso. Eu acho isso muito errado, acho que nenhum dos dois lados conhece o outro lado. Então eles não têm o que falar. (Lucas, aluno 2º EM, entrevista, 05/09/2012)

O caráter de gênero será mais explorado no próximo capítulo como um modo empregado pelos “não descolados” para demarcar suas posições nesse campo. Quanto ao desempenho escolar, o grupo dos “não descolados” procura se destacar em relação aos

demais a partir de seus resultados escolares, fato que parece incomodar algumas pessoas. Lucas assim o expressa:

Lucas – Ele [José] é muito arrogante, muito arrogante. Se alguém fala alguma coisa ele dá uma risadinha tipo: – “Ah eu sou foda, vocês não merecem estar aqui, só eu”. Acho que cada coisa que ele faz é para humilhar as outras pessoas. É isso que eu sinto nele pelo menos.

Paulo – De que forma?

Lucas – Por exemplo, a aula passada a gente estava tendo uma apresentação de inglês. E algum menino do meu grupo errou uma palavra meio simples até, então ele olhou para o lado e começou a rir tipo “O que você está fazendo aqui?”. É o tipo de coisa babaca que ele faz sempre. Por mim, eu acho que é um puta de um arrogante que não merecia ter o que ele tem. (Lucas, aluno 2º EM, entrevista, 05/09/2012)

As diferenças são mais marcadas em relação à vida social intra e extraescolar, entre os que operam com maior fluidez as relações sociais na escola e os que operam com menor fluidez, isto é, entre aqueles cujo capital social é comutado em capital simbólico, atribuindo maior prestígio. São os legais, os bacanas, os que fazem as coisas, que se sentam de um lado bem demarcado da sala de aula, são os descolados.

No entanto, integrado entre os “descolados” Lucas se revelou surpreso quando foi recepcionado pela classe:

Lucas – É absurdo como eles foram receptivos, é absurdo, eles te abrem como se você já tivesse conhecido eles, há anos. É bizarro. Eu cheguei aqui fui tão bem recepcionado, as pessoas olhavam para mim, realmente eram curiosos para ver quem eu era, não o que eu tinha. Quando eu vim estudar aqui na verdade, eu pensei: – “Ah, vai ser um bando de riquinhos mesquinhos”. Só que quando eu cheguei aqui, eu vi que era totalmente diferente. As pessoas queriam saber quem eu era, não o que eu tinha. Eu achei isso muito legal também.

Quando eu entrei aqui na verdade eles ... a primeira a me recepcionar foi a Paola. Ela me recepcionou super bem, eles falaram que estavam super curiosos para me conhecer, que eles tinham visto o meu nome na lista de chamada, eles tinham me visto no *Facebook*<sup>111</sup>, o Luciano já tinha me adicionado no *Facebook* antes de eu ter entrado no colégio.

---

<sup>111</sup> Site e serviço de rede social fundada em 2004 por Mark Zuckerberg. O nome do serviço decorre do nome coloquial utilizado para o livro dado aos estudantes no início do ano letivo por algumas administrações universitárias nos Estados Unidos para facilitar a aproximação entre eles. O *Facebook* permite que qualquer usuário que declare ter pelo menos 13 anos possa se tornar usuário registrado do site. Nele é possível adicionar pessoas que passam a ter acesso a informações que são escritas pelos usuários que tenham relação, publicar fotos, seguir páginas de empresas e organizações que também tenham páginas nesse serviço. É, atualmente, a maior rede social virtual.

Paulo – Logo que você chegou perguntaram quem você era, o que você fazia, onde você viajava... Como foi isso?

Lucas – Foi uma coisa muito mais de conhecimento, para saber quem a pessoa é: “O que você faz? O que você gosta de fazer?”. Foi uma coisa muito mais amigável do que uma entrevista – um roteirinho aqui você pode entrar, aqui você não pode. Eles já tinham aberto a porta para eu entrar, eles só queriam conhecer quem já estava dentro. Acho que foi isso.

Paulo – É interessante você falar isso, você chegando como um novo você teve mais abertura, não?

Lucas – Sim. (Lucas, aluno 2º EM, entrevista, 05/09/2012)

O caso da integração de Lucas chama a atenção porque, em uma sala dividida, demarcada, pode ser difícil a entrada em algum grupo. Entretanto, ao ser “checado” na rede social Lucas foi visto pelo grupo como portador de símbolos que facilitavam sua identificação tais como: estilo (modo de vestir, marca de celular e mp3), modo de falar (falar mais, utilizar gíria), estilo de vida (vida social, lugares que frequenta), disciplina em sala de aula (fazer exercícios, contestar o/a professor/a, em qual lugar da sala prefere sentar). Em outras palavras, o capital simbólico de Lucas o colocou em um determinado ponto no campo social da sala de aula e este capital foi convertido em capital social. Deste modo, o grupo dos “descolados” pode lançar mão de uma maneira mais despreziosa de conhecer os outros, afinal já havia informações suficientes sobre o novo colega de classe.

O contraponto a Lucas é feito por Ana Maria. Ela também ingressara naquele mesmo ano. Embora transite com certa tranquilidade por ambos os grupos, é muito mais próxima ao grupo oposto ao de Lucas:

Ana Maria – [no começo do ano ela se sentou mais próximo ao grupo dos descolados] só que eles falaram muito de sexo, de balada, de emagrecer e é muito só isso. Não que eu ache errado, não que eu ache chato, nem nada, mas eu gosto de falar sobre música, de museu, de fazer curso, esse tipo de coisa e discutir alguns assuntos que não são muito bem aceitos para algumas pessoas; que muitas pessoas não gostam nem de criar uma opinião sobre.

Paulo – Por exemplo?

Ana Maria – Ah, sobre pensar se existe mesmo o certo e o errado, então umas coisas sobre essa questão de traição, por exemplo, até que ponto isso é errado, se essa questão de poligamia, por exemplo, ou psicanálise [...]. E algumas pessoas acham que não é assunto de adolescente, esse tipo de coisa, mas eu gosto também de falar sobre festa. E esses dois grupos: um falava muito sobre um tipo de coisa e o outro só falava do outro tipo; não tinha um meio termo. Uns eram muito conservadores, vamos dizer assim, e os outros eram muito...

Paulo – Quem eram os conservadores e conservadores por quê?

Ana Maria – Assim, o pessoal que ficava mais do lado da janela [lado esquerdo de quem está sentado/a como aluno/a]. Se você for ver eles são bem mais quietos; no começo do ano eu não ouvia nem um pio deles. E eu comecei a sentir essa falta de conversa sobre essas diferenças e o pessoal de lá conversava sobre filmes e tal e eu quis falar com eles. E no começo do ano acho que eles ficaram meio estranhando, porque o pessoal não conversava muito; mas então foi super bom e eu acabei me aproximando.

Paulo – E esse grupo são os conservadores ou são os não conservadores?

Ana Maria – É, eles não são conservadores assim eu só..., eles não são tão descarados assim para falar.

Paulo – Por que você os chamou de conservadores?

Ana Maria – Ah, porque eles não falavam sobre sexo, sobre drogas, não bebem, não fumam, não fazem nada, mas por outro lado eles veem muito filmes, leem livros, sei lá, qualquer coisa assim. (Ana Maria, aluna 2º EM, entrevista, 03/10/2012)

A entrevista com Ana Maria revela igualmente que escolher qual grupo participar envolve um componente pessoal, mas que também está ligado ao capital simbólico (neste caso o cultural acumulado) reconvertido em capital social. Ela se aproximou do grupo dos descolados, porém ao não compartilhar os mesmos interesses, símbolos e práticas mudou para o grupo no qual as pessoas “veem muito filme, leem livros...”, ou seja. compartilham das mesmas disposições que ela. Neste sentido, a integração tanto de Lucas como de Ana Maria em grupos distintos, revelam o processo de legitimação de determinado capital simbólico – expresso em seus estilos de vida – para cada um dos grupos formados e sua reconversão em capital social.

Em outra oportunidade, em 2012, durante uma aula de química do 3º EM no laboratório específico, o professor pediu para que os/as alunos/as se organizassem em grupos para o experimento e, quatro alunos (João, Osvaldo, Joaquim e Sebastião) e uma aluna (Mariana) ficaram de fora e nenhum grupo abria espaço para que fossem incorporados. No caso dos meninos, com exceção de João, os outros três tinham pouca interação com o restante da sala de aula. O constrangimento demorou um bom tempo, a ponto de o professor ter que interceder e fazer a seguinte observação: “Há poucas coisas que me tiram do sério, discriminação e intolerância são algumas delas” (caderno de campo, 05/09/2012). Os cinco acabaram por constituir um grupo a parte, embora tenha sido perceptível certo incômodo por parte de João e Mariana com a presença dos três meninos. Pedro, que integrava o grupo constituído por aqueles que apresentavam maior problema de disciplina e que recusaram a integração dos quatro meninos e de Mariana ao grupo, fez o seguinte comentário: “Não

somos nós que segregamos, nós que somos segregados, porque não trabalhamos direito” (caderno de campo, 05/09/2012). Desse modo, Pedro expressou uma estrutura de discurso recorrente na sociedade brasileira – e certamente não só dela – que credita aos discriminados a razão de sua discriminação.

Enfim, ao explorar essa complexa trama de relações que confirmam e também contestam as distintas dimensões das violências ocorridas no cotidiano da instituição escolar, foi possível apreender várias situações de conflito que já foram identificadas em pesquisas anteriormente mencionadas no primeiro capítulo. Alunas e alunos são vítimas e agentes de xingamentos e agressões que poderiam ser classificadas como *incivilidades* (DEBARBIEUX, 2005). Ao mesmo tempo, convivem com cisões entre grupos dentro da mesma sala de aula revelando diversas formas de socialização e acúmulos de capital cultural, social e simbólico. Há ainda outras maneiras de segregação entre alunos/as na composição dos grupos de trabalho e estudos. Também foi possível encontrar violências produzidas pela escola, por meio dos/as docentes, ao interromperem e desqualificarem as contribuições de alunos e alunas.

Todavia, arrisco afirmar que estas violências não adquiriram maior envergadura devido à combinação entre o trabalho pedagógico realizado pela escola e as disposições adquiridas pelos/as estudantes durante a socialização no seio familiar. A reformulação pedagógica iniciada em 2010 – e ainda não concluída em 2012 – dedicou grande empenho em articular a condução do trabalho pedagógico com a produção de conhecimento e o papel ativo da coordenação pedagógica na construção de valores que pautassem a sociabilidade juvenil, envolvendo todo o corpo docente e discente da educação infantil ao ensino médio.

A alteração do modo de tratar a indisciplina e os conflitos inerentes à socialização escolar é outra dimensão da reformulação pedagógica, sendo mais incentivada uma perspectiva dialogada em contraposição à postura mais conservadora e autoritária que reforçava posições hierárquicas e relações de medo.

Esse mesmo cuidado foi registrado por alunos e alunas em seus relatos sobre as relações parentais. O recurso às punições corporais foi utilizado apenas quando os/as jovens eram crianças. No entanto, ao se tornarem adolescentes e jovens, as famílias tem procurado resolver os conflitos por meio de conversas, embora essa disposição ainda resulte em alterações de humor e intensidade de voz que inviabilizam sua solução. Somaram-se ainda as

situações de conflitos entre irmãos/irmãs nas quais foram empregadas agressões físicas (leves ou não), indicando que há a disposição ao recurso da força, embora menos frequente.

É possível ainda supor que há outros agentes socializadores tão importantes quanto a escola e a família com os quais estes/as jovens se relacionam, mas que não foram aqui explorados pois, por diversas razões, ultrapassariam os limites dessa pesquisa.

Um dos focos de tensão nas relações familiares envolveu as relações sociais de gênero, a partir do controle social e culturalmente determinado sobre os corpos, sinalizando para a força da internalização, ainda que sob resistência, das disposições de gênero.

O processo de configuração dessas disposições nas relações escolares será discutido no próximo capítulo, no qual, a traição – suposta ou real – é uma das portas de entrada das expressões mais visíveis da violência: a agressão física.

## ***Capítulo 4 – SOCIALIZAÇÃO, ESCOLA E RELAÇÕES DE GÊNERO: ENTRE TRAIÇÕES E NOVAS ESTRATÉGIAS DE LIDAR COM VIOLÊNCIAS***

Ao procurar apreender as disposições geradas pela família e pela escola em relação às formas de lidar com as violências na família e na/da escola, o controle social dos corpos se tornou evidente, assim como os significados de gênero que ultrapassam os corpos ao regular os sentimentos, as ideias, os valores e a própria construção das masculinidades e feminilidades em ambas as instituições.

Nesse capítulo, resalto o processo de configuração das disposições de gênero nas relações escolares. Nesse processo, a traição e a agressão física, sua decorrência mais evidente, ganhou grande destaque.

### ***4.1 As relações de gênero na escola: a traição como porta de entrada***

Em uma sequência de visitas – mais precisamente nas duas primeiras realizadas em 26/09 e 10/10 de 2011 – um assunto presente em vários momentos foi a traição. Esta seria a razão para a briga que ocorreu entre duas meninas em 2011. Outros dois casos envolviam a viagem da namorada de um dos jovens para Porto Seguro e um beijo ocorrido em uma festa no final de semana. Quando a “vítima” era um dos rapazes, agregava-se certa pressão dos outros colegas para que este tomasse alguma atitude de represália.

Cabe ressaltar que a traição é também um conceito socialmente construído. Maria Luiza Heilborn, em livro resultante de sua tese de doutoramento cujo objeto eram as relações igualitárias entre casais, apresenta que para os casamentos nos quais as relações de gênero tendiam a ser mais igualitárias, o modo de categorizar a fidelidade sofria uma inflexão, passando a ser tratada como lealdade, pois assim “[...] tematizada, a ética que impera no casal permite a omissão ocasional de casos extraconjugais sem o comprometimento do vínculo.” (HEILBORN, 2004, p. 164) A autora cita um excerto de uma entrevista que corrobora com sua afirmação:

A pessoa se sente mais traída por não saber do que pela traição em si. Existe quase uma admissão, que não existia tanto antes, de que todo mundo é passível de ter paixões, ou tesões, de que isso é componente da vida, que o casamento de jeito nenhum vai refrear esse lado. De certa forma há códigos de como reagir a isso. É até mesmo um dado da psicanálise propor a paixão,

o tesão, como indissociáveis da vida psíquica. Não é mais uma questão moral. A questão ética passa a ser como você traduz isso para o outro. (HEILBORN, 2004, p. 164)

Por sua vez, a pesquisa realizada por Olivia von der Weid (2010) com casais praticantes de *swing* revela que, para estes praticantes, a infidelidade configura-se a partir da quebra do acordo firmado entre o casal, mentir ou fazer algo escondido, sendo, portanto, relacionada à confiança. Por razões mais do que óbvias, não é o fato de se relacionar sexualmente com outra pessoa que configura a traição, mas quando essa relação com o/a outro/a envolve algo além do sexo casual, isto é, quando envolver algum sentimento.

Um dos pontos que parecem essenciais para se entender o que é e o que não é traição para os pesquisados é compreender que a relação com outras pessoas em uma casa de *swing* é considerada estritamente sexual, movida pelo desejo, mas sem envolvimento afetivo. A traição é justamente quando esse lado afetivo se apresenta: “infidelidade é quando rola sentimento” (Carolina) e no *swing* “não pode existir amor” (Cláudio). (WEID, 2010, p. 805)

Embora os casais praticantes de *swing* vivam uma forma alternativa de relações afetivo-sexuais, aparentemente mais suaves, há regras e controles bem rígidos, entre as quais a intolerância com a infidelidade, que pode adquirir contornos extremamente violentos, demonstrando um caráter bem conservador.

[...] os casais praticantes de *swing* encaram a possibilidade de uma traição como uma atitude inadmissível. Segundo um entrevistado, *a infidelidade é resolvida “na bala”*: “o swingueiro não trai, a traição entre swingueiro é pior do que entre casal que não faz *swing*. Porque o casal que não faz *swing* tem a desculpa, o alibi, de que não tem liberdade, nós não” (André). Outro entrevistado disse: “entre os swingueiros, não tem essa coisa de sair para dar um pulinho de cerca ali, sozinho, não. É pecado mortal, gravíssimo” (Emanuel). (WEID, 2010, p. 807, grifos meus)

### ***O beijo***

Um rapaz do 3º EM (2011) estava deprimido, triste, chorando, segundo alguns/mas professores/as porque sua namorada havia beijado outro rapaz (ex-aluno da escola) durante o final de semana. Alguns amigos da sala o estavam incentivando a romper definitivamente o namoro para que ele não fizesse papel de traído e de trouxa. A coordenadora procurou o casal e conversou com ele e ela – juntos e separados – para compreender a situação e poder

contribuir com a superação da crise. Quando retomei o assunto com Suzana, ela revelou que o aluno a havia procurado na semana anterior para contar-lhe que tinha ido à casa da namorada para conversar com a mãe dela e chegaram ao seguinte combinado: a namorada somente sairia durante o final de semana se fosse com a mãe ou com ele, caso contrário, ficaria em casa.

### ***A temida viagem a Porto Seguro***

Outro aluno do 3º EM (2011) estava preocupado porque sua namorada – que estudava em outra escola – iria viajar para Porto Seguro (BA) com sua turma (possivelmente em uma viagem de formatura, tal qual descrita anteriormente). O casal de namorados tem amigos em comum em ambas as escolas e, novamente, os rapazes incentivavam que ele rompesse o relacionamento de um ano e meio porque ela iria ficar com outros garotos na Bahia e ele seria, portanto, traído. Caso não fizesse nada, ficaria com má fama frente aos colegas da escola. Ele chegou a procurar Suzana para conversar e, segundo ela, tinha como ideia romper o namoro durante esse período da viagem porque se, por acaso, ela fizesse algo, ele não queria ficar mal frente aos amigos. Suzana, por sua vez, recomendou que ele procurasse a namorada e conversasse sobre como ele se sentia.

Como a pesquisa de campo estava em seu início, eu ainda não havia construído maior proximidade com os rapazes para tocar no assunto. Tampouco poderia mencionar que estava a par das conversas privadas realizadas com a coordenadora pedagógica, pois correria o risco de revelar a quebra de confidencialidade e abalaria a confiança conquistada entre a coordenação e os alunos. Ademais, nesse primeiro período de pesquisa de campo, a ocorrência de uma briga envolvendo duas meninas no corredor das salas de aula, tornou-se o principal foco, pois estava diretamente ligada ao objetivo inicial da pesquisa, além de ter ocorrido no espaço comum da escola, o que não comprometeria qualquer relação de privacidade e confiança como havia no caso com os rapazes.

### ***A briga***

Segundo os relatos recolhidos no campo, por meio de conversas informais com Suzana, com os/as alunos/as e nas entrevistas realizadas<sup>112</sup>, a história pode ser assim

---

<sup>112</sup> Foram entrevistadas as duas garotas e os dois rapazes, além de Flora, irmã de Ana, por estudar na mesma sala e ser amiga de Clarice. Como já relatado anteriormente, a entrevista com Clarice foi interrompida por determinação do diretor e nunca mais foi possível retomá-la. Infelizmente, por problemas técnicos com o gravador, a entrevista de Pedro ficou muito prejudicada.

resumida. Durante um final de semana (em 2011), Clarice (2º EM) soube por uma amiga que seu namorado, Pedro (2º EM), estava tendo um relacionamento (por volta de dois meses) com Ana (1º EM), que namorava Mauro (2º EM). Ao inteirar-se do fato, ligou para seu namorado, que desmentiu a história. Em seguida telefonou para Ana, que confirmou a informação e Clarice logo pediu que fosse conversar com ela:

[...] só que ela estava num show, estava um barulho que não ia dar para a gente conversar nunca. Então eu falei: “quando você chegar em casa me liga ou eu te procuro e a gente conversa quando tiver silêncio”. E ela estava bêbada ainda. “Então quando você estiver sóbria você me liga que a gente conversa”. Mas ela não me ligou e a gente conversou pelo MSN<sup>113</sup>. (Ana, aluna 1º EM, entrevista, 21/11/11)

A conversa presencial entre elas não ocorreu e, de acordo com Suzana, a reação posterior de Clarice foi de tentar revidar de algum modo:

Era um domingo e eu vi lá uma postagem no *Facebook*: “Ah, amanhã na *Escola* vai rolar sangue. Ah, amanhã na *Escola* vamos quebrar tudo”. Uma coisa assim, de uma das meninas. Da Clarice. Eu entrei na mensagem, naquela parte que você fala só com uma pessoa [*inbox*<sup>114</sup>], e disse: “Oi, Clarice, vi as suas postagens. O quê que está acontecendo?” Ela disse: “Ah, estou péssima, a Ana está saindo com o Pedro há 2 meses...”. Eu: “Mas como é que você sabe disso?” – “Me contaram.” – “Bom, mas também pode ser bobagem, pode ser uma fofoca.” – “Não, mas eu confirmei com ela, é tudo verdade, e amanhã eu vou entrar, vou pegar”, não sei o que. E eu dizia: “Não, vamos conversar.” – “Ah, tá. Então, amanhã no primeiro horário, você vai estar lá no primeiro horário?” – “Vou. Vou estar lá no primeiro horário.” – “Então, eu te espero”. Eu disse: “Está bom”. Na segunda-feira eu cheguei, ela estava de fato me esperando e estava super nervosa, super ameaçadora: “Não, porque se eu encontrá-la na minha frente, eu vou arrebentar a cara dela, vou pegar, porque eu sou assim, eu não levo desaforo, nunca levei, essa é a minha trajetória, em qualquer escola que eu passei...”. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista 31/10/2012)

Por outro lado, ao chegar à escola Ana foi hostilizada e Paola tomou suas dores:

[...] eu vim para a escola e eu sempre me dou bem com todo mundo aqui. E no dia ninguém [pausa] falou comigo e quando eles estavam todos juntos, porque quando eles estão juntos eles adoram colocar fogo, eles me

<sup>113</sup> Abreviação de *MSN Messenger*, programa de mensagens *on-line* entre usuários produzido pela Microsoft e extinto em abril de 2013, sendo incorporado ao *Skype*, outro programa de comunicação por voz e vídeo entre seus usuários por meio da Internet.

<sup>114</sup> A rede social *Facebook* permite o envio de mensagens privadas entre seus integrantes.

xingaram, eu e a Paola. Falaram que a gente era vagabunda coisa e tal e Clarice sempre no meio, é lógico se sentindo o máximo. E eu achei assim, se alguém tinha que ficar bravo comigo, com certeza era a Clarice e o Mauro. Eles que tinham que me julgar, não que tinham que me julgar, mas, sabe, eles que tinham que se afastar, não sei, ficar bravos... Eles eram os únicos que tinham motivos. (Ana, aluna 1º EM, entrevista, 21/11/11)

Falavam “nossa que cagada você fez” sabe, tipo ficavam zoando ela. Mas quando a Clarice passava no corredor ela gritava que a Ana era vadia, que a Ana era uma puta, não sei o que lá. (Flora, aluna 2º EM, entrevista, 21/11/11)

Logo, a coordenação chamou uma reunião com Clarice, depois com Ana e Paola:

Nesse mesmo dia eu conversei com a Ana, conversei com o Mauro, foi a única vez que eu conversei com o Mauro. O Pedro não veio na escola nesse dia, acho que já assustado com a conversa que rolava entre eles, que imagino que era... aquilo era a parte que eu vi, mas imagino o que o fim de semana deve ter sido intenso de conversas. Então, o Pedro não apareceu na escola nesse dia. E, enfim, a gente foi conversando... (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 31/10/2012)

## Segundo Ana

[...] a orientação da Suzana foi para gente [ela e Paola] não ficar revidando, porque a Clarice é esquentadinha. Então a Clarice sempre ia falar, provocar e a Suzana falou para não revidar, que não valia a pena, só ia provocar mais confusão e tal. E foi o que eu fiz. Ignorei por um tempo. Todo mundo começou até a falar que eu era fria, que eu não estava nada arrependida pelo que eu fiz, só porque eu não respondia às provocações deles. (Ana, aluna 1º EM, entrevista, 21/11/11)

Pedro não compareceu à escola na parte da manhã porque estava fazendo exames. Mas o tratamento dado a Pedro pelo grupo foi bem mais tolerante do que em relação à Ana:

Tinha uma tensão dos meninos, uma solidariedade ao Mauro que se desfez muito rapidamente. No dia seguinte Pedro estava reincorporado ao grupo, sem nenhum problema. Naquele dia Pedro apareceu aqui à tarde, a gente conversou e eu combinei com ele que ele iria ficar fora do treino de futebol até as coisas se acalmarem. Ele disse: “Não, não tem problema nenhum entre eu e o Mauro”. Eu falei: “Eu também quero que não tenha problema nenhum, mas o futebol já é uma coisa corporal, de repente um vai e dá uma bica no outro e vai dizer que foi na bola e, na certa, terá sido na bola, vamos ficar fora”. E, coincidentemente o Pedro também na mesma semana

apareceu com um problema de saúde no coração. No coração. Então ele também tinha essa recomendação médica de ficar fora do treino, mas foi uma coincidência, eu já tinha falado para ele que ele ficaria fora do treino por um tempo até as coisas se acalmarem. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 9/11/2012)

Pedro revelou que alguns colegas o insultaram, mas que seus amigos mais próximos disseram que, embora ele tivesse feito besteira – cagada, em suas palavras –, estavam do seu lado.

Então na segunda-feira teve amigo no grupo que nem o cumprimentou também, passou reto e tudo mais. Tanto que ele chegou na segunda-feira aqui, ele foi comer sozinho e pediu para algum amigo para ir lá com ele, para ele não ter que subir sozinho. Não sei se era medo, não sei se era vergonha. (Mauro, aluno 2º EM, entrevista, 28/11/11)

Mauro ficou muito irritado, mas conteve-se naquele momento:

Nesse primeiro dia eu conversei com todos eles: a Clarice, a Ana, o Mauro e o Pedro à tarde. E o Mauro estava muito tranquilo. Ele estava muito triste, mas ele estava tranquilo assim: “Não isso aconteceu, acabou, não quero mais saber”. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 09/11/2012)

[...] depois eu parei para pensar e vi que bater não seria a melhor saída, porque eu iria me rebaixar ao que ele está fazendo. Então eu só me recusei a cumprimentá-lo quando ele me cumprimentou. Ele tentou me cumprimentar duas vezes, porque depois da segunda ele nem tentou mais. Só assim, para mim não existe, para mim não faz diferença nenhuma, nem ele, nem ela. (Mauro, aluno 2º EM, entrevista, 28/11/11)

No entanto, após a intervenção da coordenadora as meninas tiveram posturas distintas:

Quem mantinha ameaças e continuou mantendo na tensão: “Ah se olhar para mim, se olhar para mim”, foi a Clarice, mas de um jeito que foi acalmando. A Ana chorou muito, muito, muito, chorou muito, muito arrependida, muito. Disse “Ah, eu fiz uma bobagem, eu não queria ter feito”. E outra hora chorava e dizia: “Ah, mais eu gosto do Pedro”. Enfim não devia ter feito, mas devia ter feito. A gente achou que a coisa estivesse controlada, não resolvida, porque a Clarice sempre foi pilha. Ela entrou na escola aquele ano – passou um ano aqui com a gente – e ela foi muito, muito brava, de xingar. Elas tinham um time também de competição, de futebol e sempre assisto – todas as vezes que eu posso assistir, eu assisto. Elas tinham ido para um primeiro campeonato. Esse time das meninas estava começando

a se estruturar e elas ficaram em segundo lugar. Ganharam medalha de prata e ela fez um escândalo na quadra; xingou de palavrão a professora, as meninas, porque “Medalha de prata era uma merda”, uma bobagem. Ela sempre foi muito pimentinha. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 09/11/2012)

Essa era a conjuntura na qual se iniciou o trabalho de campo: a tensão entre Ana e Clarice, Mauro e Pedro – com a amizade rompida entre os rapazes e entre as meninas – e dois meninos do 3º EM angustiados, um com a constatada traição de sua namorada e outro diante de uma possível traição apenas antecipada.

Era comum ver Ana durante o intervalo conversando com duas outras garotas – Paola e outra menina<sup>115</sup>, do 3º ano, que, segundo um dos seus colegas de classe, não é bem-vista pelas outras garotas por ser, nas palavras dele, “gostosona”:

E aí eles, aí eu fiquei meio assim porque os amigos que eu achava que eu tinha, não eram tão amigos assim, porque todo mundo virou as costas para mim e ficou a minha irmã. Mais os meninos porque minha irmã e as meninas continuaram minhas amigas como sempre. [...] então foi na primeira semana, porque aí depois todos vieram conversar comigo. A maioria deles fala que julgar... foi errado não sei o que, que eles não têm nada com isso. Que eles não deviam ter me julgado mesmo, pediram desculpas. (Ana, aluna 1º EM, entrevista, 21/11/11)

Durante uma observação na sala de Clarice, a professora proferiu o nome “Ana” (se referia a outra jovem com o mesmo nome) e Clarice disse aos colegas ao lado, principalmente para Mauro: “Ana é nome de puta, não é mesmo, Mauro?” (observação de campo, 31/10/2011).

Já para Pedro o revide do grupo foi bem menos intenso. Logo na semana seguinte participava do jogo de futebol com os colegas. Até mesmo Clarice já o havia “perdoado”, segundo relatos.

Tudo parecia bem encaminhado quando um dia no retorno às salas de aula após o intervalo da manhã, aconteceu a briga:

[...] eu falei “oi” para o Pedro, e ela [Clarice] falou: “vai tomar no cu sua vagabunda”. Eu saí de perto. E aí depois ela passou de novo e falou: “é vagabunda”, alguma coisa assim. E aí no corredor ela falou: “vai dar pro

---

<sup>115</sup> A terceira garota que havia se submetido à cirurgia de implante de silicone citada no capítulo anterior.

namorado de outra”, ou alguma coisa assim. E aí eu falei: “cala a boca sua corna”, e aí ela ficou puta e veio para cima de mim. (Ana, aluna 1º EM, entrevista, 21/11/11)

O coordenador pedagógico, Antonio, separou a briga, com a ajuda de Pedro que segurou Clarice:

[...] todo mundo ficou em choque aqui. A minha irmã falou que estava lá e não fez nada. Não conseguiu fazer nada porque não tem o que fazer assim. Ela falou que ficou em choque, ficou sem reação, assim como todo mundo. (Ana, aluna 1º EM, entrevista, 21/11/11)

Os familiares foram informados, mas a postura das mães foi distinta. Por um lado a mãe de Ana:

[...] veio buscar e pediu para falar; a gente entrou e conversou. A mãe estava muito aborrecida e eu fui acalmando a mãe e dizendo, junto com a Ana – eu a mãe e a Ana – dizendo “Ó, para Ana também está difícil, ela é uma menina, vamos ajudar”. A mãe também foi se acalmando e eu achei, pelo menos na minha frente a conversa terminou bem. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 9/11/2012)

Por outro, a mãe de Clarice:

brigou muito comigo por telefone: “Ah, eu não vou buscar, não tenho a menor condição de ir buscar, estou no meio do meu trabalho e você está me ligando; quer dizer que a minha filha vai ser punida porque foi traída”. E eu falei: “Olha, eu não estou falando disso, eu estou falando que ela não tem condição de ficar aqui hoje, ela teve uma confrontação física”. E a mãe continuou: “Ah, quer dizer que a minha filha está sendo suspensa?” “Não, não está sendo suspensa, ela não tem condição de ficar aqui hoje, ela está mal, se estressou, passou do tom”. Então a mãe disse: “Quer dizer que, para você, trair é menos do que bater, porque quando aconteceu o episódio a outra ficou tendo aula. A outra também está indo para casa?”. E eu: “a gente tem uma regra aqui na escola, que a gente não fala da vida de um para o outro. A outra eu converso com a mãe da outra, eu estou conversando com você sobre a Clarice”. “Não, é porque eu quero saber se a outra também está suspensa igual a minha filha”. Tinha uma coisa bem, uma braveza bem esquisita para mim. E tanto que de fato ela não veio buscar, a Clarice ficou aqui comigo. A mãe muito brava dizendo: “A minha filha não vai ficar nessa escola. Quer dizer que para vocês trair não tem importância, o que importa é bater; bater está errado trair não. Eu avisei a minha filha para não fazer isso dentro da escola” essa era a conversa da mãe. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 9/11/2012)

No entanto, coerente com a proposta de que a escola não está somente envolvida com a transmissão de conteúdos formais, Suzana respondeu a esta última intervenção da mãe de Clarice destacando que, independente do local da ocorrência, haveria intervenção da escola por se tratar de um comportamento recriminado pela gestão escolar:

Olha, para gente tanto faz se ela faz dentro da escola ou fora da escola, a gente ia ter essa conversa do mesmo jeito. Para a gente, bater, agressão física não está no universo possível. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 9/11/2012)

Tal discurso também foi relatado por Ana durante entrevista realizada, conforme trecho abaixo:

Ana – Falei que a Clarice não tinha que envolver a escola nisso, não tinha nada a ver, falei.

Paulo – A Suzana te respondeu o quê?

Ana – Que não foi a Clarice que envolveu a escola. Que a escola se envolveu, porque a escola tem que cuidar da gente, e a escola percebeu que alguma coisa estava acontecendo e ela queria ajudar a gente assim, cuidar de nós. Então, aí tudo bem. Eu acho que a escola tinha que se envolver mesmo, porque se ela não tivesse se envolvido, as coisas estariam bem piores do que estão. [...] Se ninguém tivesse falado nada para ela [Clarice] com certeza as coisa iam estar piores. (Ana, aluna 1º EM, entrevista, 21/11/11)

Assim, a traição – ou o receio de que ela aconteça –, se destacou como modo de acessar as relações de gênero entre alunos e alunas, bem como a experiência com a violência física, vivenciada entre Ana e Clarice e as intervenções que a direção escolar executou durante esses episódios.

Em 2012, Clarice mudou de escola, por razões familiares, mas Ana continuou a estudar na *Escola* e não foi notada nenhuma referência ao ocorrido. Mesmo durante as entrevistas, nenhum/a dos/as jovens se referiu à briga protagonizada pelas meninas.

#### ***4.2 As relações de gênero: o que a traição permite desvelar***

Marília Carvalho, Raquel Souza e Elisabete Oliveira (2009) analisaram 133 teses e dissertações com a temática jovens, sexualidade e/ou relações de gênero para o capítulo intitulado *Jovens, sexualidade e gênero*, integrante do *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*

(SPOSITO, 2009). No processo de análise, agruparam um conjunto de 14 estudos (um doutorado e 13 mestrados) que abordavam a vivência e a construção de trajetórias que envolviam a experiência sexual dos/as jovens. Indicam que os trabalhos, de maneira geral, compreendem a sexualidade como uma construção social e que, portanto, “[...] é comum que os trabalhos considerem as relações de gênero e problematizem seu campo a partir de aspectos relacionados às assimetrias e aos *scripts* femininos e masculinos na configuração de experiências afetivo-sexuais.” (p. 241, grifos no original)

A traição – efetiva ou antecipada – permitiu aferir quais as reações dos rapazes *traídos* eram esperadas socialmente, ao mesmo tempo, revelaram a responsabilização das jovens como depositárias da fidelidade masculina.

Em uma ponta, estariam os rapazes socialmente mais estimulados a terem experiências amorosas e sexuais em maior número que as meninas. Mas eles também possuem sua masculinidade vigiada: há todo um arsenal de proposições, interdições e exigências específicas. “Ser homem” não significa somente ter relacionamentos heterossexuais, mas, igualmente, não aceitar a *traição*. O comportamento masculino de rompimento categórico ou o controle peremptório sobre a vida privada de suas namoradas é uma das disposições criadas para confirmação da heterossexualidade compulsória. Somam-se a ela outras habilidades consideradas masculinas como o esporte, em particular o futebol; a predisposição à violência e à indisciplina; habilidades físicas como força e destreza; habilidades intelectuais como geoposicionamento, facilidade com números e operações lógicas<sup>116</sup>. Tais exigências submetem-os à angústia diante da pressão constante para continuarem conformados a essa socialização de gênero.

Do outro lado, estariam as jovens que deveriam resistir às investidas dos rapazes e se resguardar para seus respectivos namorados, sob o risco de sofrerem críticas sobre sua “integridade” moral. Se a eles é incentivado ser “garanhão” – como afirma Manoela –, a elas cabe resistir aos galanteios e, portanto, controlar as experiências afetivo-sexuais.

---

<sup>116</sup> Tais exemplos não são características naturais ou inerentes de ser homem, mas aquelas socialmente mais propagadas pela masculinidade hegemônica e que, pelo caminho aqui tratado, poderão ser compreendidas dentro de um *habitus* de gênero. São disposições de gênero amplamente divulgadas, prestigiadas e paulatinamente ensinadas a meninos e meninas nos seus diversos espaços de socialização. Vale, novamente, a referência a ALTMANN, AYOB e AMARAL (2011)

Sendo assim, o controle sobre as meninas é maior não só para que elas não sejam mal faladas, mas porque, além disso, são elas as responsáveis em garantir a honra de seu namorado:

Até pouco tempo atrás nossas leis acobertavam o costume de se lavar a honra masculina com o sangue da mulher assassinada. Hoje assistimos à relativização dos costumes, à criação de novas leis como a lei Maria da Penha e, mesmo assim, ainda existem silenciamentos notórios. E isso é um grande desafio, pois o modo como enquadramos nossos desejos, nos definimos como homens e mulheres, disciplinamos nossos corpos está presente não só na construção das identidades individuais, mas na configuração de relações afetivas estabelecidas fora e dentro da escola. (VIANNA; NEVES, 2013, p.63)

Os relatos de quem estava diretamente envolvido no episódio da briga atribuíam maior peso à traição da amizade do que à traição sexual. O principal argumento nessa direção envolvia a relação de Clarice e Pedro, que, segundo as entrevistas, não estavam namorando:

Mauro – A Clarice não namorava com ele, mas ela se sentiu no direito de se [incompreensível] dela e ficou brava. Se alguém tinha que brigar, acho, era eu e ele. Não tem nada a ver elas brigarem.

Paulo – Por quê?

Mauro – Porque a relação mais séria era minha com a Ana, do que dela mesmo com o Pedro, mas de qualquer jeito eu sou suspeito para falar. (Mauro, aluno 2º EM, entrevista, 28/11/11)

Flora – A Clarice e o Pedro não estavam. Eles tentaram namorar a um tempo atrás, no começo do ano ele a pediu em namoro, eles ficaram juntos, acho que não deu uma semana e não deu certo. Eles terminaram e resolveram que eles iam ficar, mas não ia ser nada sério. E sendo assim desde então, o Pedro saía e ficava com outras meninas, a Clarice saía e ficava com outros meninos. Eles não tinham problema com isso. O problema que a Clarice ficou brava foi por ter sido com a Ana. Não foi ele ter ficado com outra pessoa, foi ele ter ficado com a melhor amiga dela. (Flora, aluna 2º EM, entrevista, 21/11/11)

Para Suzana, que realizou conversas com as meninas logo após a briga e algumas vezes depois, a marca da traição era a amizade:

Paulo – Mas ela colocava a traição numa marca sexual ou numa marca de amizade?

Suzana – Numa marca de amizade, numa marca afetiva; ela dizia: “A Ana é minha amiga há muitos anos, ela já viajou comigo”; a mãe também disse

isso para mim: “Vivia na minha casa, viajou com a gente, como é que ela faz isso?” Tinha alguma coisa a ver com a vinculação da amizade das duas. Tanto para Ana quanto para Clarice, o Pedro foi completamente perdoado. A Ana se relaciona com o Pedro até hoje, sofre, chora por isso, mas se relaciona com ele até hoje. E a Clarice voltou a namorar com ele alguns dias depois, não sei precisar, mas ele ficou de vítima mesmo. Eu acho que a questão estava mesmo na relação das duas, na amizade entre as duas. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 09/11/2012)

No entanto, Ana não foi ofendida por ter traído a amizade de sua melhor amiga, mas por ter ficado com o namorado dela. Os xingamentos de “vagabunda”, “puta” estão claramente associados a práticas sexuais vistas pejorativamente à sexualidade – ou por vender favores sexuais ou por viver sua sexualidade de modo “não convencional” (práticas sexuais, número de parceiros, frequência de relações) – e não à quebra do decoro esperado nas relações de amizade:

Um julgamento moral, publicamente essa coisa do vaca, piranha, dando para o meu namorado há dois meses; na conversa mais privada é minha amiga a vida inteira, viajou comigo, vivia na minha casa, dormia no meu quarto, afetividade mesmo. Mas acho que no discurso que circulou era isso, era vaca, piranha. [...] a adesão é muito fácil. Minha amiga me sacaneou, parece ficar num lugar muito privado, nesse lugar mais de adesão, é mais fácil dizer isso – uma vaca. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 09/11/2012)

A divergência entre a acusação privada – minha amiga – e a acusação pública – vaca, piranha, vagabunda – demonstra a intenção de infligir maior julgamento moral e conseguir maior solidariedade de seus/suas colegas. Posiciona-se como vítima e recorre aos estereótipos de gênero mais comumente divulgados e compartilhados por outras pessoas:

Mauro – É porque isso é uma coisa que a sociedade mesmo construiu, a mulher que pega vários é galinha e o homem que pega várias é bonzão. Acho até que pelo fato da mulher, que é assim, tem que partir do homem, mas a mulher tem que aceitar. Então, para o homem é muito mais difícil... do que para a mulher. Então se a mulher pegar vários é porque ela quer pegar um monte mesmo. Se o homem pegar várias é um pouco mais difícil assim. Eu acho que nessa idade tem que pegar vários sim. Tem que curtir, porque é exatamente o que você falou, está na idade de descobrir tudo, desde que seja, que não se comprometa a fazer alguma coisa e não [incompreensível]. Muita mulher também toma a iniciativa, me parece ter sido o caso da Ana, por exemplo. Mas hoje a grande maioria é o homem quem começa alguma coisa. Quem começa alguma coisa é sempre o homem, a maioria.

Paulo – E no caso da mulher que procura começar as coisas, o que você acha dessa mulher?

Mauro – Com vários homens?

Paulo – É.

Mauro – É uma opinião meio machista, mas eu acho que ela constrói uma imagem dela muito vulgar.

Paulo – Se você ficasse sabendo que fulana toma a iniciativa para conseguir vários homens então você acharia ela vulgar?

Mauro – Sim acharia..., acharia. Não sei, acho que vem plantado na cabeça da gente. A gente cresce vendo isso, então acaba para gente ficando estranho ver uma mulher fazendo papel do homem, mais ou menos isso. É isso, existe o papel do homem e da mulher.

Paulo – E quais seriam esses papéis, por exemplo? Qual seria o papel do homem?

Mauro – Ah, aí eu não conseguiria explicar, mas na questão de relacionamento, o homem é aquele que tem que tomar mais iniciativa, tem que dentro do relacionamento mesmo ter bastante iniciativa, chamar para sair e a mulher é quem fica esperando, que depende do homem. Na maioria das vezes é assim, mais ou menos como eu falei. Mas o homem tem mais aquela imagem de quem começa, de quem vai dar o primeiro passo. Não que a mulher não possa fazer isso, mas se rolar espaço vai. Nesse caso ela deu em cima de dois homens, mais por isso que ela é galinha. O problema é assim, quando a mulher não se valoriza, entendeu? Quando ela fica com um, daí a semana que vem já fica com outro, aí ela fala “não estou nem ligando”. Aí já fica com outro, fica com outro. A gente percebe que é uma menina que não está nem aí para nada, né? É vulgar por natureza assim. (Mauro, aluno 2º EM, entrevista, 28/11/11)

Essa “coisa que a sociedade mesmo construiu” estipula que aos homens cabe a iniciativa e a elas cabe o resguardo, porque “se a mulher pegar vários é porque ela quer pegar um monte mesmo”, se desvalorizando e sendo vulgar, “por natureza”. Embora exista uma contradição entre o “Eu acho que nessa idade tem que pegar vários sim, tem que curtir”, o que prevalece no caso de Ana é uma avaliação real de que variar suas experiências sexuais e afetivas a vulgarizaria como garota. Possivelmente ainda magoado com Ana, Mauro é categórico “[...] ela deu em cima de dois homens, mais por isso que ela é galinha [...]”. Ele a responsabiliza por não ter resistido às iniciativas de Pedro.

Contudo, tal discurso ainda hegemônico em nossa sociedade – que concede maiores privilégios aos homens no exercício de suas práticas afetivas e sexuais –, não é reproduzido apenas pelos garotos. Ele produz um *habitus de gênero* intrínseco à cultura patriarcal e que garante a internalização, ainda que de modo contraditório, da própria desigualdade de gênero.

Em artigo sobre sua tese de doutorado desenvolvida sobre a (in)fidelidade feminina em um “Clube de Mulheres” na cidade do Rio de Janeiro, Marion Arent (2009) revela, à partir de suas entrevistas, que a infidelidade feminina seria reação/vingança à traição – mesmo que suposta – de seus companheiros, reforçando, assim, outro estereótipo masculino de *que todo homem trai*. Segundo a autora, mesmo traindo elas “[...] continuam sob o jugo da dominação masculina, mesmo quando parecem romper com ela.” (ARENTE, 2009, p. 160)

Ao viver sua sexualidade de um modo que contraria a subordinação das mulheres, Ana revela o quão difícil é ultrapassar os limites dessas disposições de gênero ao afirmar que cabe às meninas resistir às investidas dos rapazes:

Ana – Então para nós dois a situação era a mesma e aí as pessoas, óbvio, me julgaram bem mais por que eu sou menina. Eu acho que se acontecesse isso comigo, eu também ia colocar a culpa mais na menina do que no menino.

Paulo – Por quê?

Ana – Não sei. Eu ia achar que a culpa, porque tem esse negócio que menino toma a iniciativa e aí, a culpa seria dele por ele ter tentado e a menina só cedeu, entendeu? Mas é meio nada a ver isso. Só que eu acho que se acontecesse isso comigo, eu ia jogar mais a culpa nela do que nele. Exatamente, os meninos, são poucos os meninos que estão namorando agora, eles querem muitas meninas e não é certo. Mas os meninos mais enturmados assim são aqueles que ficam com todas as meninas. (Ana, aluna 1º EM, entrevista, 21/11/11)

Socializados dentro de um discurso que atribui determinados papéis para cada um dos sexos, garotos e garotas assumem posições que remetem a um modelo de oposição binária de um sexo em relação ao outro.

Se a eles é permitido que se interessem e procurem se relacionar com maior quantidade de mulheres, elas são responsáveis por negar seus próprios interesses e prazeres, uma vez que “para o homem é muito mais difícil”. No mesmo sentido, o perdão dado a Pedro por Clarice também se enquadra nessa configuração de gênero, pois se as meninas são aquelas que permitem a traição, a eles o perdão é possível.

Acho a Ana muito vítima nessa história, muito vítima desse movimento moralista de... E no final de contas são todos crianças, são todos pequenos e têm que aguentar uma coisa grande que está num julgamento externo, que está num julgamento do adulto que se solidariza com isso. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 09/11/2012)

Ainda que Ana assuma uma posição contraditória entre a superação e a incorporação dessas disposições de gênero, continua sendo vista como vítima de sua própria condição de mulher<sup>117</sup>. É vítima da violência simbólica, complexo e elaborado conceito presente na teoria de Pierre Bourdieu. Normalmente a violência simbólica é compreendida somente pela exibição de bens simbólicos de prestígio, no entanto sua expressão é muito mais ampla, pois, por estar no nível das disposições culturais, responsáveis em nos apresentarem o mundo e, portanto, em nos constituírem como pessoas, não são percebidas como construção do pensamento, elas são evidentes. Assim, ao passarem pelas categorias de julgamento de cada um(a), de como se reconhecem como homem ou como mulher, não é percebido o quão arbitrário isso é. Ao agirem, portanto, de acordo com essas disposições de cultura, estão fazendo o apropriado, o evidente, porque foi o que aprenderam e incorporaram como correto.

Nesse sentido, o caso da *traição* é interessante porque permite pensar sobre as formas de violência a partir das construções sociais acerca do feminino e do masculino, as quais evidenciam que todos os envolvidos, sejam vítimas ou não, reconhecem como legítimas as disposições de gênero que as validam.

Assim, ao reconhecer que utilizaria esses mesmos preceitos de fidelidade, recato, submissão, passividade para julgar uma futura suposta *traidora*, acaba-se por impor à mulher a responsabilidade pela consumação ou não da *traição*, isentando, portanto, os rapazes de qualquer responsabilidade. Afinal, desde sua socialização na família, com os/as colegas da escola, passando pelas novelas<sup>118</sup>, séries de televisão, filmes, etc., tais disposições de gênero estão explicitadas e reforçadas. Como afirma Bourdieu (2002a), os esquemas ou instrumentos que alguém utiliza para avaliar a si mesmo/a ou a outra pessoa são resultados da incorporação de classificações, naturalizadas, de que seu ser social é produto. O *habitus* é “[...] a presença operante de todo o passado do qual é o produto [...]” (BOURDIEU, 2009, p. 93).

Portanto, romper com a violência simbólica exige condições para além de sua desmistificação, pois ela reside nas “[...] *disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem* [...]” (BOURDIEU, 2002a, p. 54, grifos meus). Para tanto seria

---

<sup>117</sup> Também são exemplos a opção em implantar silicone de Ana e Flora, a vigorexia de Osvaldo e seus colegas, afinal todas essas ações estão nas disposições de cultura incorporada pelos agentes.

<sup>118</sup> Somente a título de ilustração, as novelas televisivas sempre apresentam uma briga entre mulheres motivadas ou pelo ciúme ou por inveja. Na atual (2013) novela “Amor à vida” da Rede Globo de Televisão, a personagem Pilar (Suzana Vieira), até o momento da escrita dessa tese já havia protagonizado duas brigas, uma com Aline (Vanessa Giacomini) e outra com Edith (Bárbara Paz), amante e ex-amante, respectivamente, de seu marido César (Antonio Fagundes) no folhetim. Novamente, aqui, torna-se relevante e importante os apontamentos de Setton (2002)

necessário transformar radicalmente as condições sociais que induzem os dominados a aceitar o ponto de vista dos dominantes sobre si mesmos e sobre os dominantes. No presente caso, seria necessário transformar as relações sociais de gênero para que Ana – e outras mulheres – não mais incutissem à elas mesmas a responsabilidade pela infidelidade.

No caso de Mauro, ao optar por não recorrer à violência para defender sua “honra” enfrenta mais um estereótipo de gênero, além de confirmar o sucesso das estratégias adotadas pela direção escolar em relação às situações de violências anteriormente descritas. Ao não considerar as violências como recurso legítimo, Mauro qualifica como violenta a “traição” de Pedro acreditando que não se rebaixou “ao que ele [Pedro] estava fazendo”.

Somente a título de ilustração, há o artigo de Rosilene Almeida Santiago e Maria Thereza Ávila Dantas Coelho (2010) sobre a perspectiva de infratores privados de liberdade acerca do crime passional, no qual alguns detentos revelam a necessidade de “mente forte”, muito autocontrole para evitar a ocorrência do “crime de honra”.

Assim, tanto quanto na família, a experiência com a violência física dentro da escola é tida como estranha, mesmo quando vivenciada pelos/as jovens. A falta de reação dos/as colegas durante a briga, inclusive de Flora, irmã de Ana, demonstra o quão distante e pouco valorado pelos/as estudantes o uso da agressão física<sup>119</sup> como recurso. Flora explicita essa posição:

[...] primeiro porque ela bateu na minha irmã e eu achei uma coisa meio que inaceitável, porque meus pais não batem na minha irmã (Flora, aluna 2º EM, entrevista, 21/11/11)

Embora Paola contemporize que a opção de Ana em ficar com Pedro não tenha sido certa, ao recorrer à violência reconhece que Clarice ultrapassou os limites da sociabilidade e do respeito:

Tudo bem, não foi certo a Ana ter ficado com o namorado dela. Se alguém tivesse feito isso comigo eu ia ficar muito brava, eu não ia perdoar também. Só que quem ela é para bater nos outros? Quem é ela? Ela é mãe de alguém? Nem a minha mãe encosta a mão em mim, ela vai encostar? [...] Ela passou do limite dela. Ela passou do respeito que ela podia ter com qualquer pessoa. [...] Naquele dia ela passou por cima de [ênfase] qualquer coisa. [...]

---

<sup>119</sup> Em minha pesquisa de mestrado, ao contrário, a possibilidade de ocorrência de uma briga tornava-se um espetáculo. Ver mais em Neves (2008, p. 90).

De qualquer palavra de amizade que ela tinha falado para Ana, ela passou por cima. Passou por cima, passou por cima mesmo. (Paola, aluna 2º EM, entrevista, 29/08/2012)

A avaliação que garotas e garotos fizeram da agressão física protagonizada por Clarice contrapõe-se à constatação de Miriam Abramovay (2009) sobre o uso da agressividade por mulheres como uma atitude que vem sendo incorporada nos padrões de feminilidade (ABRAMOVAY, 2009).

O recurso à violência física também tem outro componente: a perda da justificativa, do motivo – “perder a razão” – como se até aquele momento Clarice estivesse correta em insultar reiteradamente Ana e, neste sentido, é importante se deter momentaneamente sobre isso, pois o desagravo parece se concentrar na opção pela violência física, naturalizando, dessa maneira, a violência verbal a qual Ana (e Paola) foi submetida. É somente a partir da confrontação física que Clarice passa “por cima de qualquer coisa [...] de qualquer palavra de amizade que ela tinha falado para Ana”, como se achincalhar, insultar, injuriar, ofender, ultrajar, etc., realizadas publicamente não fosse uma expressão de agressão e violência. Assim, a prática de humilhação pública está dentro de uma zona de possibilidades e não é relacionada como violência (como já foi visto no capítulo anterior sobre as relações de zoação e brincadeiras entre os/as estudantes), o que, por sua vez, pode ser motivo para que a continuidade do conflito não se arrefeça. Porém, o termo “razão” também pode ser entendido como juízo, racionalidade, capacidade de raciocinar. Dessa maneira, agredir a colega possuiu um caráter de irracionalidade: ao resolver recorrer à violência, Clarice “perdeu a razão” de ter ficado com raiva e por ter hostilizado publicamente Ana em diversos momentos e de diversas formas. Assim, a agressão verbal é aparentemente tolerada, aceita, compreensível, enfim, racional, já o recurso à violência física não:

Mas para eles a Clarice perdeu a razão, completamente descontrolada, eles acharam assim. Falaram que é super legal ter briga na escola, mas ninguém ficou botando lenha na fogueira para ter de novo, nem nada disso. (Ana, aluna 1º EM, entrevista, 21/11/11)

No momento que você pega para brigar e bater em alguém, você perde toda a sua razão. Não importa o que a Ana fez, não importa o que foi, na hora que ela [Clarice] colocou..., que ela resolveu encostar na Ana, ela perdeu toda a razão dela. Tudo que tinha para perder ela perdeu naquela hora, toda a dignidade que ela tinha, ela perdeu. (Paola, aluna 2º EM, entrevista, 29/08/2012)

Ademais, além de seu caráter irracional, essa forma de violência foi interpretada por Ana como um recurso inútil, que não resolve os problemas:

Não é uma forma de resolver, porque a Clarice me machucou e não teve nada resolvido assim, não mudou nada. Acho que brigar não leva a nada mesmo. Só sei... não sei... acho que brigar não resolve nada. [...] Você bate na pessoa, pronto acabou, as coisas estão quites. Não, lógico que não. (Ana, aluna 1º EM, entrevista, 21/11/11)

O fato de duas meninas protagonizarem a cena de agressão física também evidenciou a força de componentes das relações sociais gênero. Neste caso em particular, a opção pelo uso da violência é mais socialmente aceita se protagonizada por garotos:

Ana – Não, eles não esperavam assim que a Clarice me batesse. Eles não acham que a briga é uma forma de resolver os problemas deles. Eles sempre falam assim: “vou quebrar não sei o que”, mas não é sério, é mais de brincadeira. Eles não acham certo partir para a briga, principalmente com meninas. Que as coisas são diferentes entre as meninas.

Paulo – Como assim. Quais são as diferenças?

Ana – Ah, o menino é a mesma coisa, o menino se ele bate no outro ele é macho, assim, ele é o fortão. Agora entre meninas não, entre meninas é feio então...

Paulo – É feio menina brigar?

Ana – Exatamente é feio menina brigar. Menino não, menino é legal. (Ana, aluna 1º EM, entrevista, 21/11/11)

Enquanto para os meninos é socialmente compreensível que briguem, sendo, inclusive sinal de sua masculinidade, para as meninas é socialmente repreensível e adquire um componente estético negativo: é feio. Uma avaliação estética que contradiz a imagem de moças bem comportadas, delicadas, pacíficas e, além do mais, bonitas. Assim, a briga protagonizada por meninas adquire contornos que imputam avaliações morais e estéticas negativas. São irracionais, lançam fora a justificativa de sua raiva e, ademais, perdem sua beleza.

Além dessas características, por meio das entrevistas, a razão da briga entre meninas tem como vértice, em algum momento, um rapaz “cobiçado” por elas:

Mariana F. – Agora o que eu acho horrível é brigar com amiga por causa de menino. Acho ridículo. Isso acontece bastante.

Paulo – Por que? Você sabe de histórias dessas?

Mariana F. – Ah, várias, várias, várias. A maioria de briga entre menina, a maioria mesmo, é por causa de menino. Porque ou ficou com outra, ela fez não sei o que, sempre a mesma historinha, mesma intriguinha, essa chatice.

Paulo – E por que você acha que elas brigam?

Mariana F. – Porque todas as minhas amigas que brigaram foi por causa disso. Todas, todas mesmo. Todas as meninas que eu conheço e que brigaram, foi por causa disso.

Paulo – O namorado ficou com uma menina?

Mariana F. – É, ou por isso ou são amigas e uma acaba gostando do namorado da outra, mas sem querer e começa um monte de boato: “Ah, que está dando em cima...” e então briga... (Mariana F., aluna 3º EM, entrevista, 24/08/2012)

Perguntada sobre a possibilidade de uma amiga ficar com seu namorado, Mariana F. responde: “Nossa, eu ia ficar puta, puta. Mas eu não ia fazer nada, talvez conversar com os dois. Mas eu não ia bater em ninguém” (Mariana F., aluna 3º EM, entrevista, 24/08/2012), coerente com o que já havia informado sobre seu entendimento acerca da agressão física.

Por sua vez, Paola, revela que em 2010 se envolveu em uma briga na festa de comemoração de 15 anos de sua amiga:

Tudo começou porque uma menina estava querendo ficar com o namorado da aniversariante, não o namorado, o menino que essa aniversariante gostava, que era muito minha amiga. Então fomos eu, a Clarice e outra amiga minha, conversar com essa menina e eu perguntei: “Que história é essa? Pelo amor de Deus, não faz isso, não faz, não é para você fazer; você vai acabar com o aniversário da menina. Se você quer fazer alguma coisa, minha filha, se vira; outro ano você faz. Hoje é aniversário de quinze...”, é uma vez na vida que você faz aniversário de quinze daquele tamanho, “... então pelo amor de Deus fica na tua.” E ela escutou muito [irônica], escutou demais até ficar com o menino. Então a Clarice virou para ela e falou assim: “você é muito vagabunda, não sei o que”, e a menina virou falou assim: “eu sou vagabunda, você que é vagabunda”. A gente desceu as escadas e essa menina estava sentada no chão de perna cruzada e a Clarice falou assim: “Quem é vagabunda?”; a menina falou: “Você!”. A Clarice só deu três nela de pé; e eu assim “oh”. Eu estava com um tipo de um aplique que coloca aqui e deixa o cabelo bem mais longo e essa minha outra amiga foi atrás de bater na menina e eu ria de um jeito, eu ria de um jeito, porque uma coisa disso [faz sinal para indicar pequeno com os dedos] vira uma coisa desse tamanho [grande]. A menina pegou [no cabelo?] e eu fui “para, para, para”, a menina pegou e fez assim “oh”. Ninguém sabia que eu estava [com o aplique], mas ela foi pegar no meu cabelo e pegou e ela puxou. E eu: “Não quero nem olhar quem foi que puxou”. Eu só virei e [faz sinal de socar]. Muito errado, muito errado, não devia ser assim. Eu tinha catorze anos.

Tinha catorze anos, hoje tenho dezessete; três anos deu muita experiência. Então não, o que é isso, nada a ver. Não mais. (Paola, aluna 2º EM, entrevista, 29/08/2012)

Novamente, a traição e as ofensas morais aparecem e marcam tanto a razão quanto o início da briga. Embora Paola tenha revidado a agressão sofrida, essa experiência fez com que refletisse e repensasse sobre sua ação. Aparentemente, não há outra razão para que ocorram brigas entre as meninas, diferentemente dos resultados apresentados em outra pesquisa (NEVES, 2008), o que indica outra conformação, configuração da relação entre gênero e violência. Talvez a apreensão das prescrições sociais e suas “[...] arbitrárias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes [...]” tenha ganhado mais espaço na socialização de gênero dessas garotas, adquirindo, “[...] assim, todo um reconhecimento de legitimação [...]”. (BOURDIEU, 2002a, p. 17)

#### ***4.3 Violências na escola: o papel da gestão***

Já foi apontado que a escola estava em processo de realinhamento pedagógico que ultrapassava as questões relativas ao ensino e à aprendizagem, percorrendo toda sua estrutura pedagógica, inclusive os problemas de indisciplina e os casos de brigas.

Os relatos durante as entrevistas e as conversas informais apontam para uma compreensão de escola de maneira muito ampla. Os assuntos que envolvem alunas e alunos não são somente aqueles que ocorrem dentro da unidade escolar, mas também aqueles que ocorrem fora e que podem, diversas vezes, ter consequências no convívio escolar.

Esse foi o caso de uma “ovada”<sup>120</sup> que ocorreu em frente à casa de um aluno que comemorava seu aniversário. A mãe telefonou para a escola cobrando uma posição acerca do ocorrido. Suzana então conversou com o garoto vitimado e, após a anuência deste, com o grupo agressor. Alguém no grupo agressor questionou sua intervenção, pois o caso havia ocorrido longe da escola. Segundo Suzana, foi respondido que, independentemente do local onde ocorreu a agressão, era um problema da escola porque é ali que eles convivem.

---

<sup>120</sup> A ovada ocorre para comemorar o aniversário de uma pessoa, no qual, o/a aniversariante é vítima de um ataque de ovos, tradicionalmente podres (por vezes farinha também é utilizada). É comum a pessoa ser ameaçada durante o período que antecede o aniversário.

Sendo assim, qualquer problema vivido fora pode potencialmente interferir no relacionamento deles dentro da escola. Ocorrida dentro da escola, a briga entre Ana e Clarice teve origem em fatos ocorridos fora da escola. Nesse sentido, esse episódio se encaixa no que Debarbieux (2005) intitula de *violência na escola*.

No caso observado, a *Escola* não se furtou ao enfrentamento da questão, ao contrário, como se pode subtrair das intervenções de Suzana, a escola não é somente o lugar de aprender os conteúdos formais, mas lugar de aprender a convivência, o respeito ao outro, a solidariedade. Há um esforço da gestão escolar em criar e reforçar a alternativa do diálogo nos episódios de atritos ocorridos em qualquer nível de ensino:

Principalmente entre os pequenos, a construção do diálogo vai ganhando força conforme eles vão crescendo, porque eles chegam mordendo um ao outro, porque eles são pequenos. Aos 03 anos de idade, resolvendo fisicamente porque não conseguem explicitar o que sentem, suas raivas, enfim, seus sentimentos que mobilizam a força física. Mas eles vão entendendo isso. Então já no final do [ensino] fundamental I ainda tem muito empurra-empurra que é para além da brincadeira, que eles chamam de brincadeira, mas não é, e que volta e meia desarranja, não vira uma pancadaria, mas vira uma briguinha. Mas tem muita intervenção da gente, muita interdição. [...] Então, a regulação ainda não é a explicitação do nosso discurso, vem muito dividida, principalmente até o final ali da segunda infância, até os 10 anos. Depois, eles sobem brincando, continuam ainda se agredindo, mas mais verbalmente. Quando incomoda, os meninos nos procuram: “Ah, me xingou”. “Ah, ele...”. Eles vão daquela coisa do trato do uso do palavrão, que está no corriqueiro, para aquilo também virar uma ofensa: “Ah, é brincadeira”. “Ah, ele fala assim comigo”. Então, a gente vai dizendo “não”, vai tirando a banalização desse linguajar, tentando ter a explicitação de que isso pode sim ser violento, que é violento, que não só pode ser violento, mas que é. A gente vai tratando conforme as coisas vão acontecendo e isso vai em um crescendo de possibilidades. O que é bom, que eles não vão ser crianças naquilo que não devem ser para sempre e que devem preservar a criança daquilo que pode ser preservado, que é o brincar, de fato, de verdade, para sempre. A gente tem tentado trabalhar, tirar aquela criança que não conhece o diálogo e manter aquela criança que facilita a sociabilidade pela brincadeira, pela disponibilidade de estar com o outro, de interagir com o mundo. Tem coisas que você tem que preservar e tem coisas que você tem que modificar. (Rodrigo, diretor, entrevista, 31/10/2012)

Os/as pequenos/as vão sendo introduzidos no espaço do diálogo e os/as mais velhas/os são desestimulados a recorrerem à violência por meio do diálogo proposto pela direção escolar. Neste sentido, há uma proposta de mudança processual, no qual a direção

escolar ao abrir mão de recorrer aos mecanismos tradicionais de punição, insere outra lógica e outra maneira de enfrentar os conflitos instaurados. E esta mudança também é processual, portanto, passível de avanços e retrocessos.

Quando perguntado sobre o papel da gestão na mediação do conflito entre Ana e Clarice, Rodrigo foi bastante enfático e resistente em revelar os passos das reuniões, principalmente o conteúdo das conversas – estes nunca revelados por ele –, na perspectiva de preservação e proteção das meninas:

Rodrigo – [...] não temos situações dessa; então, para mim, não me preocupa, tem que ser tratado individualmente; como tem que ser tratado individualmente, ele não tem que ser debatido, discutido, tem que ir para o fórum individual, ali é que está a questão, então ele tem que ser resolvido; não é uma tônica do coletivo [...]

Paulo – Eu também não acho que é tônica do coletivo, que foi esporádico, foi episódico...

Rodrigo – Então, mas é do individual, não é do genérico; e do individual você, às vezes, tem limite de atuação. Às vezes não, muitas vezes. Você bate em coisas da personalidade da pessoa, da constituição da família e você não tem condições de modificar. Tanto é que a menina nem continuou com a gente no ano seguinte. [...] Mas vamos dizer, não é individual, ele é específico. Mas com características individuais que não merecem aprofundamento ampliado. O individual tem que ser preservado no individual, é o trato privado para você conseguir manter algumas coisas que são importantes. Nesse tipo de atuação que a gente tem, tem coisa que a gente não abre, nem que a gente não consiga justificar e nem explicar. Mas essa é a hora de preservar o individual, porque são jovens, você não tem que marcar esses meninos pelas suas situações, senão você cai rapidamente no risco de dizer: “Essa pessoa é um galo de briga”. Você estigmatizou. Aí ela não vai conseguir sair desse lugar. Então, você tem que tomar muito cuidado e aí manter as conversas [...] É o que eu estou te dizendo: que a gente fez muita coisa que não pode e nem vale a explicitação. A gente teve muita atuação no âmbito individual, mas aí não tem explicitação do que a gente fez, não importa. Porque é privada essa atuação, é reservada, para você salvaguardar os sujeitos daquela situação que não é representativa dos nossos valores, mas acontece, esses moleques estão em formação, me preocuparia se acontecesse todo mês, não tem essa periodicidade. (Rodrigo, diretor, entrevista, 31/10/2012)

Caso não fosse um caso específico, isto é, houvesse um clima persistente e/ou a ocorrência de outros enfrentamentos – mesmo com outros/as protagonistas – o encaminhamento seria diferente, exigindo uma intervenção com a comunidade escolar:

Aí você está com um problema, que é, quando eu cheguei aqui, foi o que eu detectei. Se você falar para mim: “O ano que vem não vai ter briga”. Eu falo: “É bobagem, os jovens vão brigar, apesar da gente...”. Só que eles vão buscar entender melhor o que fazem, fazendo do jeito que a gente faz. As crianças vão se morder quando chegam aos 03 anos, mas vão rapidamente, e de um melhor jeito, efetivamente, que não é o repressivo, entender que tem outra forma de experimentar o mundo ou dizer “não”, que não é só morder. (Rodrigo, diretor, entrevista, 31/10/2012)

Efetivamente, foi uma única ocorrência desse tipo na escola e, portanto, a opção de tratá-la como caso isolado e o esforço em preservar da estereotipia as/os adolescentes envolvidas/os são meritórios.

No entanto, é perceptível a resistência em fornecer mais detalhes sobre a intervenção a um pesquisador autorizado pela instituição a realizar uma investigação sobre violência escolar em estabelecimentos que atendam setores de classe média. Aparentemente, Rodrigo encontrou-se em uma situação dúbia entre ter autorizado a realização da investigação em tela e ter uma situação que poderia revelar certo insucesso na prevenção do conflito físico<sup>121</sup>, dado que o monitoramento individual das meninas não evitou a efetivação do confronto físico entre Clarice e Ana – o que, particularmente, fez-me recordar das negativas para a realização desta pesquisa em outras escolas. Ao mesmo tempo, pode não ser resistência e sim a manifestação radical de sua proposição ética: são questões que dizem somente respeito à relação de confiança estabelecida com a comunidade escolar, sem a necessidade de publicitar e vangloriar suas ações.

Essa dubiedade também pode ser encontrada quando Rodrigo se refere à descontinuidade voluntária de Clarice na *Escola*, pois em um sentido, pode ser interpretado – dado que estavam em processo de reformulação político-pedagógico – que a nova proposta apresentada não era compartilhada pela família (ou até mesmo que a mãe de Clarice cumprira

---

<sup>121</sup> Por duas ou três vezes, Rodrigo fez brincadeiras relacionando a minha entrada em campo com a ocorrência da briga entre Ana e Clarice. A menção era algo como: a gente nunca teve problema com garotas e foi só você aparecer que aconteceu. A primeira vez que esta correlação foi feita, foi interpretada como uma brincadeira, uma forma jocosa e até despretensiosa, um jeito de “brincar com a própria desgraça”. No entanto, quando foi feita pela segunda vez, estávamos discutindo o retorno do trabalho de campo em 2012. Desta vez, irônico, mas ainda mantendo o tom de brincadeira, respondi algo como: que havia combinado com Ana e Pedro para que se envolvessem três meses antes do início da pesquisa e, por sua vez, eu que havia contado a Clarice sobre o envolvimento de ambos, no mês que iniciaria a pesquisa. Demonstrando o quanto infundada era essa correlação. Por fim, pela terceira vez que a “brincadeira” reapareceu, mais ou menos no final do trabalho de campo, minha resposta foi mais evasiva, similar a: em algumas pesquisas é preciso ter sorte. Ainda que fossem somente brincadeiras, seu comportamento compenetrado e dedicado à gestão escolar, bem como a entonação séria utilizada, poderiam também significar o constrangimento com a ocorrência de tal evento.

a ameaça de retirá-la da *Escola*). Em outro sentido, pode ser a exemplificação de que há elementos que estão para além da intervenção da instituição escolar e, portanto, restritas ao espaço privado familiar. Este último sentido, por sua vez, possibilita ao menos duas outras interpretações. A primeira – e mais perigosa para o enfrentamento das violências ocorridas nas escolas – é a responsabilização das socializações familiares para o comportamento violento de alunos/as e que, portanto, a esfera de atuação dos/as profissionais da escola é reduzida ou quase inexistente <sup>122</sup>, tão comum em várias pesquisas sobre esta temática, como pode ser visto no primeiro capítulo deste trabalho. A outra interpretação possível é que há rearranjos familiares nos quais não existe a mínima ingerência externa. No caso de Clarice, segundo informações de Suzana, ela foi morar com o pai em uma cidade do interior do estado, próxima à cidade de São Paulo.

Apesar de todos os cuidados da gestão em não expor as/os jovens, elas efetivamente já estavam expostas/os. Expostas no *Facebook*, expostas nos insultos, injúrias e ultrajes públicos, expostas quando se enfrentaram no corredor. Assim, no dia a dia, foi observado o isolamento de Ana nos intervalos, Mauro e Clarice circulando com facilidade entre os/as amigos/as e Pedro reintegrado ao conjunto de seus/suas amigos/as.

Concretamente, a briga ocorreu dia 10 de outubro de 2011. No entanto, 20 dias após o ocorrido, Clarice ainda mantinha posição de reiterar ofensas ou referências depreciativas de modo gratuito sobre Ana, como testemunhado em sala de aula e já referido anteriormente.

Há um ponto importante a ser destacado: a briga foi o ápice de situações de provocações e insultos desde a descoberta da “traição” por Clarice e que perdurou cerca de um mês. Ao saber da possibilidade da briga na segunda-feira seguinte à revelação, a gestão escolar tomou a providência de chamar as pessoas envolvidas para conversar. Segundo Suzana, ela continuou monitorando por meio de conversas – mais com Ana do que com Clarice, mas não foi realizada alguma conversa com as duas meninas ao mesmo tempo para que pudessem expressar seus pontos de vista juntas. Não se trata de uma proposição pueril e ingênua com o objetivo reestabelecer, nas mesmas bases anteriores, a relação de amizade entre elas, mas de constituir um nível mínimo de diálogo – ainda que com a mediação de um/a adulto/a – para que superassem essa situação, afinal, como afirmam Flora e Suzana, a irritação e/ou incredulidade de Clarice decorria de Ana ser sua amiga, portanto, muito mais

---

<sup>122</sup> Tal proposição também é utilizada quando é proposto às escolas trabalharem assuntos sensíveis como diversidade sexual, contracepção, combate às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, homofobia, etc.

relacionada à afetividade entre ambas do que vinculada ao comportamento sexual de Ana. Talvez, Clarice não recorresse ao expediente da difamação pública de Ana se pudesse ouvi-la com a mediação de Suzana, por exemplo, mas ela mesma pondera que isso não seria viável:

Suzana – Pensando agora eu nem cogitei porque a Clarice é uma menina muito bocuda, muito boca dura, muito é isso, no meio do jogo, terminou o jogo de futebol, no meio da premiação e ela estava xingando de palavrão todo mundo. E a Ana estava muito fragilizada, muito; chorando muito, se sentindo um lixo, excluída pelo grupo todo. Só permaneceu com ela a Paola que por sinal era cunhada da Ana na época. Então a Paola foi a única que se solidarizou e apoiou a Ana, o resto, a própria Flora [irmã] muitas vezes deixou a Ana sozinha na conversa. Com as duas irmãs eu conversei várias vezes, dizendo: “Flora precisa ajudar a Ana a sair desse lugar” e a Flora falava “Mas ela errou, ela errou”. Então eu acho que nem cogitei juntar as duas. Pela fragilidade da Ana e pela braveza da Clarice. [...] Porque eu não via muito clima para juntar; porque o clima de juntar, a ideia de juntar teria a ver com a hipótese de recomposição entre elas; então acho que não me ocorreu...

Paulo – Ou de uma mediação...

Suzana – Mas acho que a minha preocupação era muito mais de botar a Ana um pouco mais inteira e a Clarice um pouco mais calma, do que propor alguma conversa entre elas. Acho que não, ali ainda não cabia; tanto não cabia que a Ana não se tranquilizou e nem a Clarice. Elas continuaram nessa pauta tensa. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 9/11/2012)

É exatamente a continuidade “nessa pauta tensa” que levou à ocorrência da briga, pois era difícil manter-se fria frente a semanas de achaques de Clarice. Assim, o “cala a boca sua corna” foi uma forma, pública, de dar um fim – ou outro caminho – aos insultos públicos, à sua suposta frieza pela qual era também acusada pelos/as colegas, enfim, para essa história:

Acho que ela retornou ao grupo sem – ainda não é inteira – acho que a Ana não é inteira nesse grupo, acho que ela sofre nesse grupo; acho que ela vai muito na carona da Flora. A Flora está convidada, ela também, ela vai. Ela fica nessa expectativa de que o Pedro declare seu amor por ela e acaba que ela sofre com isso. E a Clarice, continua por perto assim no grupo; eles viajaram juntos nessa viagem de Porto Seguro, a Clarice foi com eles. Então continua uma proximidade com a Flora; entre Flora e Clarice. O que me faz supor que a conversa entre as irmãs também não tenha se acertado muito bem. Imagino que seja duro para Ana ver o convívio intenso da Flora com a Clarice, que bateu nela, que produziu um lugar esquisito para ela com essa “discurseira” de vaca, piranha. Imagino que para Ana não seja confortável. (Suzana, coordenadora pedagógica, entrevista, 9/11/2012)

Provocativamente poder-se-ia pensar que a gestão escolar foi “vítima de seu próprio veneno” ao privilegiar a privacidade e a individualidade e não conseguir perceber um movimento mais coletivo. Não era a Clarice xingando Ana, era Clarice xingando Ana publicamente. Ao, de certa forma, naturalizar a rudeza de Clarice e, talvez, até a sobrevalorar, ao passo que reforçava a fragilização de Ana, não era possível perceber zonas de contato entre as jovens. A provocação ocorre porque foi impraticável acompanhar as conversas realizadas entre os/as representantes da gestão escolar com qualquer uma das jovens, portanto, impossível dimensionar o quanto raiventa era Clarice – e, talvez, nem fosse possível – a ponto de tornar impraticável uma aproximação mediada entre elas. Mas, certamente, o desfecho não era o esperado e desejado e, sem sombras de dúvidas, a gestão escolar lançou mão dos recursos que possuía, sem recorrer às formas autoritárias de punição (advertência, suspensão, transferência) que pouco – ou nada – contribuiria para sua solução.

Acredito ser importante reafirmar que este foi um caso episódico e que, pelo percebido, a aposta feita pela gestão no modo de conduzir os conflitos tem se mostrado eficaz e capaz de criar mudanças no comportamento dos/as jovens. A briga resultante da traição dentro das relações afetivo-sexuais das jovens é, portanto, aqui tratada não como representativa do ambiente escolar, mas como um acontecimento que permitiu refletir sobre a constituição das relações de gênero e suas interfaces com as violências na escola. Dessa forma, Clarice e Ana cumpriam seus papéis sociais de *traída* e *traidora*, agiram, assim, de acordo com o *habitus* de gênero que as constituíram e as constituem.

Este capítulo foi dedicado a refletir sobre quais seriam as disposições de gênero destes/as jovens pertencentes a setores de classe média. Neste sentido, os casos de traição combinados com a ocorrência de um enfrentamento físico protagonizado por duas jovens do ensino médio, se configuraram no decorrer do trabalho de campo a oportunidade para acessar as construções sociais relativas às relações sociais de gênero. Revelaram que às jovens são atribuídas tanto a responsabilidade pela efetivação da traição como pela honra do traído, isentando, por sua vez, o traidor de qualquer responsabilidade, a não ser a de conquistador. Mesmo que a traição estivesse marcada pela contravenção aos códigos de amizade, sua publicidade deu-se sob o julgamento das disposições de gênero. Nesta mesma direção, também permitiram observar uma gestão escolar comprometida em garantir um ambiente escolar seguro, também mediando tensões e conflitos originados além dos muros da

instituição, embora esta intervenção não tenha conseguido alcançar, em um caso fortuito, seu logro, isto é, evitar que a briga efetivamente ocorresse.

O capítulo seguinte está dedicado às considerações provisórias do trabalho apresentado, visando responder à indagação “*as jovens de classe média não brigam na escola?*” e contribuir, ainda que modestamente, para as discussões acerca das relações de gênero e das violências escolares.

## **Capítulo 5 – RUMO ÀS POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho originou-se a partir do questionamento sobre as disposições de jovens garotas estudantes em escolas de classes médias diante das violências escolares. A intrincada rede de relações que envolvem diferentes dimensões das violências na e da escola revelou situações de conflito nas quais alunas e alunos são vítimas de violências da escola, por meio de desqualificações proferidas pelos/as docentes. São também agentes cindidos em grupos e subgrupos rivais, mas que se solidarizam manifestando modos distintos de socialização e formas particulares de acúmulo de capital cultural, social e simbólico.

O modo específico de configuração dessas violências na e da escola, bem como sua superação, vem marcado pela proposta pedagógica assumida pela escola e pelas disposições adquiridas pelos/as estudantes durante a socialização familiar.

Primeiramente, é necessário refletir sobre o local onde se concentrou a pesquisa: a escola. Pelo descrito nos capítulos anteriores, pode-se perceber que a *Escola* possui algumas características que permitem criar comparações com a rede pública, embora estas não tenham sido foco deste trabalho. Cabe retomar aqui a caracterização da escola investigada, com uma gestão composta de diretor e vice-diretora, um coordenador pedagógico e duas coordenadoras pedagógicas (uma geral, uma responsável pela educação infantil à primeira etapa do ensino fundamental e outro da segunda etapa do ensino fundamental ao ensino médio). Há uma clara divisão entre o modo de contratação, pois os funcionários, isto é, os contratados pela *Escola* são os que desempenham as funções mais qualificadas – professores/as, profissionais da gestão escolar e profissionais da administração escolar. As funções menos qualificadas – segurança e limpeza – são realizadas por profissionais terceirizados. Há, assim, uma clara distinção contratual que reproduz a política de gestão empresarial em voga desde os tempos das reformas neoliberais, na qual os quadros menos valorizados socialmente são, ao mesmo tempo, os mais vulneráveis e os maiores vitimados com as perdas de direitos.

O caráter privilegiado das/os estudantes que frequentam a *Escola* está expresso no projeto arquitetônico do espaço escolar. O espaço é amplo, privilegia rampas ao invés de escadas, facilitando o fluxo de alunos/as com ou sem problemas de locomoção. É uma escola adaptada, mesmo que não haja um/a cadeirante sequer, com salas de laboratórios para cada

uma das disciplinas que assim necessite, com salas de artes com profusão de materiais disponíveis, salas ociosas, menos de 500 alunos frequentadores da educação infantil ao ensino médio.

É uma escola que realizou um realinhamento político pedagógico em todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio) por meio de um amplo processo de discussão entre corpo docente e gestão escolar, reafirmando a centralidade dos/as alunos/as na prática educativa, na relação professor(a)/aluno(a) e no *principal palco de atuação de uma escola, que é a sala de aula*, como afirmou Rodrigo<sup>123</sup>. Tal realinhamento também permitiu que símbolos distintivos presentes no mercado escolar das instituições de ensino privadas fossem questionados. Neste caminho, têm-se o resgate dos estudos de meio como recurso pedagógico de construção de conhecimento aliado à prática didática da sala de aula e o questionamento às viagens e festas de formatura.

As viagens de formatura para locais de forte apelo de consumo já expressavam forte apelo simbólico de distinção somente pelos seus destinos. Porém, ainda agregavam outros como: *som diferenciado, gente bonita, glamour e badalação*. Outro marcador de distinção diz respeito à posição da *Escola* em rankings, socialmente aceitos e divulgados, de avaliação das escolas públicas e particulares, como, por exemplo, a vitória em um programa televisivo, cujo prêmio apenas 17 alunos/as puderam usufruir. Fazer parte de um grupo seletivo de colégios identificados como importantes denota prestígio. Ou seja, somente algumas pessoas poderão e deverão ter acesso a esse tipo de viagem – mesmo que sejam muitas, mas desde que não sejam todas. Ao mesmo tempo, é fundamental que aqueles e aquelas que por razões econômicas não podem participar deste tipo de evento, o reconheçam como prestigioso. Assim, mais do que a viagem ou a festa de formatura<sup>124</sup>, o destino, a operadora e as pessoas que também lá estarão, constituem uma marca de distinção, de prestígio social.

Outra dimensão de distinção, no caso econômica, está na mensalidade, condizente com o padrão de setores específicos das classes médias que, por sua vez, não depositam somente na escola o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade: recorrem a aulas

---

<sup>123</sup> Neste sentido, é compreensível a proibição de realização de qualquer método de pesquisa que interferisse diretamente neste espaço (retirando alunos/as para entrevistas ou atividades em grupo ou a utilização da aula para aplicação de questionário), pois seria uma dissonância com o que havia sido recentemente construído coletivamente.

<sup>124</sup> Como um momento de confraternização e marcação do final de um longo ciclo de 11 anos de educação escolar.

de balé, cursos de dança, música, línguas estrangeiras, práticas esportivas, academias particulares de ginástica etc.

A realização de atividades em outros ambientes que não a escola, além de desenvolver habilidades e contribuir para o acúmulo de capital cultural, possibilita às/os jovens o acúmulo de capital social para além daquele obtido na escola.

Cabe aqui ressaltar que, ao estabelecerem outras relações sociais com seus pares de idade para além da unidade escolar, os/as jovens diminuem a tensão dos relacionamentos na própria escola. Ao terem outras alternativas de socialização, os desprazeres, insatisfações, possíveis conflitos vivenciados na escola têm sua relevância diminuída. Isto é, se a *Escola* fosse o único local no qual estas/es jovens pudessem se relacionar com seus pares de idade seria um espaço onde pequenas tensões poderiam ganhar outras proporções.

Ao mesmo tempo, se existem distinções evidentes, há igualmente proximidades entre a escola observada e outras escolas da rede pública. As disposições das salas de aula em um longo corredor, a distribuição de alunos/as e professores/as nas salas de aula é idêntica: à frente, aos olhos de todos/as estão os/as adultos/as; enfileirados/as, um/a atrás do/a outro/a estão os/as jovens. Há vigilância no corredor e no pátio, embora discreta, mas que observam se nenhum casal está aproveitando algum lugar recôndito propiciado pela arquitetura, como revelado por uma das inspetoras durante um dos intervalos acompanhados. Esta vigilância justifica, também, a proibição do uso das escadas de emergência pelos/as estudantes. São mais contidos, mas mesmo assim discutem com os/as professores/as, são morosos/as com as tarefas, utilizam o celular para se distraírem e se relacionarem nas comunidades virtuais durante as aulas, possuem cadernos “virgens” como relatou um jovem do 2º EM, tratam-se de maneira agressiva, xingam-se mutuamente, discriminam e segregam seus/suas colegas.

Além da semelhança comportamental, as referências estéticas também são parecidas: ouvem os estilos musicais do momento – inclusive funk –, acessam redes sociais, compartilham fotos digitais tiradas por seus aparelhos celulares, cabelos longos e lisos para elas, cabelos curtos para eles, alguns/mas mais arrumados/as, outros/as mais desarrumados/as e/ou que não se importavam em não estar “bem vestidos/as”, os/as “desencanados/as” – dos/as quais faziam parte vários/as “descolados/as” do 2º EM.

Todavia, alguns estudavam música em conservatórios, seus aparelhos celulares eram *smartphones* de marcas mundialmente prestigiadas. Os/as “desencanados/as” embora se

vestissem com chinelos *Havaianas* ou *Crocs* com meias, calças e casacos de moletom largos, exibiam grifes americanas com apelo ao público juvenil. Eram desencanados/as, mas consumidores de marcas como Abercrombie & Fitch.

Somam-se aos diferenciais já mencionados, intervenções cirúrgicas estéticas relativas à implantação de próteses de silicone nos seios. Assim, embora compartilhem muitos elementos culturais do mundo juvenil em geral, ao possuírem melhor condição econômica, podem ter acesso a outros repertórios estético-culturais e que são marcadores sociais de alguns setores das classes médias, nos quais eles e elas estão inseridos/as.

A realização de implante mamário, por motivos estéticos, como o concretizado pelas jovens, é o resultado de uma construção social sobre o corpo feminino, por meio dos mais diversos recursos (desfiles de moda, publicidade, indústria cinematográfica – seja ela pornográfica ou não –, televisão, revistas de moda e beleza, masculinas, femininas e as supostamente da área da saúde – aquelas que semanalmente apresentam a “dieta milagrosa”, a “dieta definitiva”, a rotina de exercícios de alguma celebridade representante desse padrão estético –, etc.) no qual a mulher tem que ter um corpo desejável – aos homens –, isto é, jovem, magra e de seio grande.

No entanto, o implante de silicone é apenas mais um elemento da conformação do *habitus* de gênero. Afinal, este é composto por disposições culturais e sociais incorporadas pelas pessoas ao longo de seus processos de socialização. Gênero aqui trabalhado como categoria relacional, permite perceber como são tecidas, fendidas e cerzidas a intrigada rede das relações entre homens e mulheres.

Nos relatos das/os entrevistadas/os, é possível perceber como a reprodução dos estereótipos de gênero é realizada nas famílias. A utilização de serviços de táxi é restrita para algumas garotas sob a alegação de ser perigoso sofrer algum tipo de violência sexual por parte do condutor, bem como ficar sozinha em casa – pois alguém poderia invadir sua residência –, restrições que os garotos não possuem. A possibilidade de realizar viagens com colegas também é restringida para as garotas, às quais é imposta a presença de adultos. Por outro lado, aos garotos é às vezes vetado o desempenho de atividades domésticas, incentivando-se a grande experiência sexual e afetiva.

Ainda acerca do desenvolvimento de tarefas domésticas que basicamente são desempenhadas por mulheres, há relatos que registram novas estratégias como a limpeza da

louça após imposição de uma das mães de um garoto, classificada por ele de “surto”. Ou seja, somente sob crise psicótica seria compreensível que ela exigisse seu empenho nas tarefas domésticas. Embora ele também revele interesse em cozinhar – tarefa cotidiana normalmente atribuída às mulheres –, não parece caracterizar esse gosto como ruptura das disposições de gênero, pois é realizado eventualmente e não tem o caráter de obrigação, permitindo pensá-lo mais como atividade de lazer do que como trabalho doméstico.

Tais divisões entre garotos/garotas – as permissões e as interdições, a organização das atividades realizadas dentro da família –, são algumas formas de expressão da prática social organizada pelo gênero (CONNELL, 1997). O controle acerca da mobilidade das garotas – seja na proibição ao uso de táxi, seja no retardamento ao acesso ao carro próprio –, tem o objetivo claro de manter as jovens em casa, perto dos olhos, vigiadas. O mesmo se passa em relação aos namoros e “ficar sozinha em casa” ou viajar: é necessário saber onde elas estão, com quem elas estão, se há adultos presentes, enquanto que eles são incentivados a serem como os pais, ficam sozinhos e sua mobilidade, incluindo viagens, é assegurada. A rua – espaço público – é considerada perigosa para elas. Estas práticas se não são cotidianas, são corriqueiras e expressam uma ação pedagógica dissimulada “[...] de uma ordem física e social inteiramente organizada segundo o princípio de divisão androcêntrica [...]” (BOURDIEU, 2002a, p. 34). Permeiam toda a organização social e estão enraizadas na estrutura familiar patriarcal, pois se não fosse essa estrutura, o patriarcalismo ficaria exposto como dominação pura e seria *esmagado pela revolta* daquelas que foram historicamente mantidas em submissão (Castells, 1999). Embora, como acrescenta Bourdieu (2002a), somente o desvelo das estruturas de dominação não é suficiente para sua derrocada, mas a transformação radical das estruturas de dominação que produzem as disposições incorporadas individualmente, pois a “[...] hexis corporal é a mitologia política realizada, *incorporada*, tornada disposição permanente, maneira durável de se portar, de falar, de andar, e, dessa maneira, de *sentir* e de *pensar*.” (2009, p. 114-115, grifos do autor).

Na dinâmica das relações afetivo-sexuais – no entender de Mauro e outros rapazes (e também a Ana) –, as iniciativas relativas à conquista e à manutenção da relação, devem provir deles, embora reconheçam nelas alguma margem de atuação. No entanto, é na dinâmica restrita à conquista que as concepções acerca dos possíveis papéis desempenhados por rapazes e moças encontram uma de suas claras expressões. Por meio de um intrincado raciocínio, a prevalência quase exclusiva da sedução deve partir do homem, pois a elas é

atribuída a possibilidade de aceitar ou não a relação afetivo-sexual proposta. Assim, desprovidos do poder de decisão, a maneira de garantir sucesso nas conquistas é diminuir a probabilidade de receber uma resposta negativa, ou seja, ao aumentar o número de propostas feitas às mulheres, menores são as chances de algumas delas os recusarem. Por isso que *para os homens é mais difícil* conquistar diversas mulheres, como expõe um dos alunos (não como sua percepção individual, mas como percepção social), pois na posição “passiva” de receptora de diversas abordagens, as jovens conseguiriam ter experiências amorosas com diversos rapazes. Como correlato a esse raciocínio, caso parta da jovem a ação de sedução, significaria, de maneira incontestada, que ela realmente deseja estabelecer algum vínculo com o rapaz. No entanto, essa rebuscada elaboração acerca da dinâmica da conquista, ao mesmo tempo em que reconhece a autonomia feminina sobre seus corpos e desejos, apresenta uma síntese equivocada, porque o que garante o sucesso nas conquistas protagonizadas pelas jovens não é somente seu poder de sedução, mas a masculinidade hegemônica que está sempre à espreita daqueles rapazes que cometem “deslizes”: recusar uma investida feminina é deixar de marcar pontos no escore de garanhão. Os rapazes “não podem” deixar passar tais oportunidades devido ao risco de serem considerados “menos” homens por seus colegas, são, portanto, também vítimas da violência simbólica.

Vigiados socialmente, os rapazes não podem recusar qualquer oferta feminina de afeto ou aproximação corporal. A consequência deste argumento dota a escolha feminina de dois resultados antagônicos. Vale retomar o relato de Mauro sobre o tema: se aceitam a proposta dos meninos, aumentam o “placar” deles, no entanto, se “desvalorizam”, pois “[...] *constrói uma imagem [...] muito vulgar.*” (Mauro, 2º EM, entrevista, 28/11/2011). Dessa forma, está-se diante de um par ordenado (*garanhão/recatada*) que assinala claramente qual é a disposição social mais aceita sobre à vivência de relações afetivo-sexuais entre rapazes e moças.

Um segundo par de ordenações é aquele entre *traidora* e *traída* e que encontra referências nas expectativas acerca do comportamento social “esperado” das jovens. A *traída* é aquela que se assume fiel a um mesmo rapaz, com recato do seu desejo não procura se envolver em outra relação. A fidelidade feminina é normativa e subentendida, ao contrário da fidelidade masculina (como destacado acima). Afora que a *traída* pode ser identificada como aquela que não consegue ou não sabe satisfazer seus parceiros, que encontrariam na infidelidade uma maneira de satisfazer suas “necessidades”. Ademais, a *traída* também ocupa

outra posição no campo social relacionado ao gênero: ela é vítima<sup>125</sup>. São mulheres e garotas as vítimas de assédio moral, violência doméstica, violência sexual, como as demonstradas no anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Por outro lado, a *traidora* é aquela que seduz ou cede às investidas de um homem comprometido, estando ou não também em um relacionamento afetivo. Se é ela a “detentora” do poder de decisão sobre a experiência afetivo-sexual, ao consentir, assume a vivência de sua sexualidade, logo, não é mais passiva e nem vítima, portanto desafia a feminilidade socialmente divulgada. Ademais, como ela é a protagonista, o homem passa a ser a vítima, o passivo que, por sua vez, questiona a masculinidade hegemônica. Assim, culpabilizar a *traidora* faz sentido dentro das disposições sociais femininas, pois, ao trair, “age como homem” ao não controlar seus “instintos” e desejos e, ao agir assim, transforma o *traidor* em vítima, posição que seria ocupada pelas mulheres.

Um terceiro par ordenador traz a relação entre *traidor* e *traído*. Ainda que o *traidor* também seja moralmente julgado por seus atos, este juízo será amenizado por ser vítima da “ardileza e desfaçatez” da *traidora* (que cedeu às investidas dele ou o seduziu – em ambos os casos, como visto acima, é porque o desejava) e, também é perdoado, por agir de acordo com a masculinidade hegemônica, afinal, ao trair, seu score de conquistas aumenta, isto é, acumula mais capital simbólico, aumentando, portanto, seu prestígio no campo da masculinidade. É o *garanhão* e, portanto, é mais facilmente perdoado que a *traidora*. Por outro lado, o *traído* é também vítima da *traidora* que, ao não recusar a possibilidade de uma relação extraoficial, ao mesmo tempo não zela pela integridade moral de seu parceiro, como já apresentado no capítulo anterior. Porém o *traído* não possui o alibi garantido pela masculinidade hegemônica ao *traidor*, portanto não acumula capital simbólico no campo das conquistas amorosas. Poder-se-ia pensar, inclusive, em perda de parte de seu prestígio – ainda que pouca –, pois não seria capaz de contentar<sup>126</sup> sua companheira, ou mantê-la sob controle, ou terem qualquer outra atitude que impossibilitasse a *traição*, o que explicaria – embora em parte – a tensão vivida pelos jovens do 3º ano, em 2011, como descrito no capítulo 4. Mas, o prestígio do *traído* também é solapado justamente por se encontrar na posição de vítima e sem poder contar com a justificativa que o *traidor* pode lançar mão, isto é, encontra-se em uma posição “feminina”. Uma das maneiras de enfrentar a *traição* seria a violência, uma

---

<sup>125</sup> Não que sejam sempre vítimas, como este trabalho demonstra.

<sup>126</sup> Não somente em relação ao intercuro sexual, mas em relação a outros componentes da vida amorosa como atenção, passeios, carinho, etc.

estratégia de gênero socialmente legitimada para restaurar o prestígio e a honra masculina. No entanto, a escolha por não bater para não se rebaixar foi uma saída mais difícil de ser utilizada e ainda pouco valorada<sup>127</sup>.

Pelo exposto acima, os episódios de *traição* não permitem definir o *habitus* de gênero, pois para isso seria necessária uma extensa pesquisa – a exemplo das empenhadas por Pierre Bourdieu – para conseguir analisar as diversas disposições sociais que o constituiriam. Contudo, permitem elucidar algumas disposições sociais que estariam ligadas às relações sociais de gênero, que produzem sujeitos capazes de reproduzir as estruturas sociais – neste caso, parte delas – internalizadas ao longo de sua vida, por meio das diversas socializações realizadas.

São aprendizados sociais, pois é o fato de crescer “vendo isso” que ensina ser “certo” e “errado” e embora pareça “plantado na nossa cabeça”, as estruturas sociais não são herdadas geneticamente, senão como herança social. Sim, “existe papel do homem e da mulher” simplesmente porque essa divisão entre os sexos está tão inserida em nossas socializações de gênero a ponto de serem vistas como naturais em nossas vidas, atingindo, assim, sua legitimação. As socializações de gênero e sua expressão na divisão das proibições e permissões entre os sexos estão objetivadas nas coisas, como por exemplo, nas casas, que possuem espaços genereficados como a cozinha ou a área de serviço, nos brinquedos, nas roupas. Tal objetivação também ocorre no mundo social, como nos campos de futebol, por exemplo. Ademais, as socializações de gênero estão incorporadas nos corpos físicos – no recurso às cirurgias plásticas e dietas – e nas disposições sociais como sistemas de percepção, pensamento e de ação (BOURDIEU, 2002a).

Dos quatro tipos acima descritos, *traída* e *traidor*, por um lado, são sistemas de disposições de gênero que mais estão vinculadas à masculinidade hegemônica. Por outro lado, *traidora* e *traído* são disposições que se chocam com as anteriores e, não seria forçoso afirmar que ao se chocarem, permitem que aquelas sejam questionadas e sejam estabelecidas disputas sobre as representações do que é ser mulher e homem. Ao não recorrer à agressão física, estar-se-ia apresentando a possibilidade da existência de outra forma de se viver a masculinidade, por exemplo.

---

<sup>127</sup> Na defesa desta tese foi apontada a possibilidade de constituição de outros pares ordenados. No entanto, como não foram desenvolvidos na tese original e em respeito ao trabalho da banca, estes serão desenvolvidos em outras oportunidades que não esta revisão.

Contemporaneamente, vivemos em um constante processo de debates sociais acerca das relações de gênero, nos quais alguns agentes sociais, consciente e publicamente, contestam e procuram afirmar a possibilidade (e necessidade) de transformações – como, por exemplo, a *Marcha das Vadias*, ou o reconhecimento da união homoafetiva, ou a aprovação da Lei Maria da Penha. No entanto, nos casos aqui expostos, essa contestação – identificada com alguma causa social ou com alguma organização social – parece não existir, sendo, portanto, involuntária e, porque não, inconsciente – aqui na acepção de falta de consciência e não a acepção oriunda da psicologia onde, por exemplo, o *trair* poderia ser relacionado a uma ação “ordenada” pelo inconsciente para contestar o controle exercido sobre as mulheres... O fato de que Ana atribuiria a culpa pela traição à jovem e não a seu parceiro, por um lado confirma que sua opção por “trair” Mauro era uma opção autônoma sem qualquer proposição política. Por outro lado, também é rica ao revelar como o processo de incorporação de uma disposição – ou de várias – ocorre de maneira tão imperceptível, de modo tão sutil que acaba sendo legitimada alcançando, então, o nível de verdade, genuíno e, talvez, a mais perigosa socialmente, alcança o nível de “natural”.

Mesmo com as implicações frente ao julgamento moral, injúrias e ofensas públicas, isolamento social por parte dos/as colegas, etc.; mesmo recusando compreender como errado seu envolvimento com Pedro; embora dividisse a sua responsabilização com o rapaz – afinal ambos queriam a mesma coisa –; mesmo com todo o vivido em sua experiência pessoal, a jovem atribuiria a “culpa” pela traição à outra menina. Assim, Ana, ao ser vítima de violência simbólica, possibilita a apreensão de sua expressão. Ana acredita que as reações de seus/suas colegas tenham sido exageradas, que seu envolvimento com outro rapaz não era errado, ou seja, percebia-se como vítima da opressão de um sistema de disposições sociais. Mesmo assim, legitima esse mesmo sistema de disposições para julgar uma suposta *traidora*. Ainda que manifeste contradições, Ana também acaba por impor à mulher a responsabilidade pela consumação ou não da *traição*, isentando, portanto, os rapazes de qualquer responsabilidade. Afinal, desde sua socialização na família, com os/as colegas da escola, passando pelas novelas, séries de televisão, filmes, etc., tais disposições de gênero estão explicitadas e reforçadas. Como afirma Bourdieu (2002a) os esquemas ou instrumentos que alguém utiliza para avaliar a si mesmo/a ou a outra pessoa são resultados da incorporação de classificações, naturalizadas, de que seu ser social é produto; em síntese, é o *habitus* que baliza as autoavaliações ou as avaliações de terceiros.

Neste mesmo caminho, poder-se-ia pensar que Clarice, ao recorrer à violência para sair de sua posição de *vítima*, estaria também questionando essas disposições de gênero. É razoável pensar que sim; no entanto, é importante salientar que se por um lado o recurso à violência por parte das jovens contesta os padrões de gênero (neste caso em particular por ser uma jovem e por pretender sair da situação de vítima), por outro, reafirma uma das expressões de masculinidade mais socialmente aceitas nas sociedades ocidentais: o recurso à violência para superação de conflitos, conforme já apontado em trabalho anterior (NEVES, 2008). Naquele trabalho também foi demonstrado – e já apresentado no capítulo 1 da pesquisa em tela – que a *traição* era a forma de inteligibilidade para as agressões protagonizadas pelas meninas, mas que as brigas não tinham como motivação a infidelidade. Porém, o que as entrevistas com os/as jovens da *Escola* nos revelam é que a *traição* é o motivo *par excellence* para a ocorrência de brigas que envolvam as jovens. Clarice, Paola e Mariana F., contribuem, cada qual do seu jeito, seja brigando na escola, na saída de uma festa de debutante ou, simplesmente, relatando que a *traição* era a razão para que suas amigas brigassem. Se esta síntese está correta, também permite avançar mais um pouco acerca das disposições de gênero das jovens envolvidas na pesquisa.

Em se tratando de brigas que envolvem apenas as meninas – *traída* e *traidora* – e elas, as meninas, isentarem o *traidor* de responsabilidade, pode-se pensar que as brigas se configuram pela disputa de rapazes. Já foi apresentado como o crime passionai pode ser justificado em casos de traição e infidelidade (SANTIAGO; COELHO, 2010; WEID, 2010), revelando que, embora judicialmente proibido, socialmente tais crimes são aceitos. Como já apontado, a *traição* (expressão dessa disputa) é a uma das possibilidades que tornam a agressão física protagonizada por mulheres socialmente compreensível<sup>128</sup> e diretamente vinculada à submissão feminina nas relações de gênero, mas, embora compreensível, seria aceitável?

Embora não se possa afirmar que Mauro não seria recriminado pelos/as colegas caso optasse por agredir Pedro – particularmente acredito que não, pois seu comportamento estaria em acordo com o socialmente esperado e divulgado – é fato que a opção de Clarice não foi bem aceita pelo grupo de alunos/as. Além de “perder a razão” e até mesmo a “dignidade”, também há uma avaliação estética – “é feio” – sobre a ocorrência de brigas entre as meninas, pois se na briga entre meninos aquele que bate é o *macho*, o *fortão*, as brigas envolvendo

---

<sup>128</sup> Outra forma aceita para a agressão física praticada por mulheres é a proteção de seus filhos e filhas.

meninas são interpretadas como expressão de masculinidade e força. *Feio* é a antinomia de *belo* e a mulher deve ser *bela*<sup>129</sup> da infância à velhice recorrendo a cremes, dietas, cirurgias plásticas e, principalmente, se afastando de quaisquer referências que possam ser atribuídas ao masculino, seja pelo modo de falar, de sentar, de se vestir, do comportamento indisciplinado, seja por meio da demonstração de força física ou da expressão de sua orientação sexual (exceto a heterossexual), seja por demonstrar interesse em mais de uma pessoa como mencionado. Para se reter ao campo das socializações realizadas na *Escola*, a heteronormatividade exige não apenas que as meninas sejam heterossexuais, mas que não rompam com o dualismo *macho versus fêmea*, pois caso o fizessem, estariam desafiando a legitimação de uma relação de dominação inscrita na natureza biológica que, por sua vez, é também uma construção social naturalizada (BOURDIEU, 2002a). Portanto, a briga entre garotas, embora seja compreensível, não é aceitável como se ocorresse envolvendo garotos.

Aparentemente contraditório, a agressão física é um recurso que reforça as socializações de gênero. É ela que repõe, simbolicamente, ao lugar social a sexualidade da *traidora*, isto é, ela tem que ser submissa e não insubordinada. Ao apanhar, a traidora deixa de ser protagonista para ser vítima.

Por sua vez, como esperado dos/as gestores/as de uma instituição escolar, esta depositária da tarefa de mediar a passagem de jovens da esfera privada da família para a esfera pública, não poderia ser condescendente com a ação de Clarice. Ademais, uma gestão que desde 2010 vinha realizando um processo participativo de realinhamento político pedagógico – porém envolvendo somente professore/as e gestão –, evitando recorrer a formas autoritárias e conservadoras de punição às indisciplinas e conflitos das/os jovens, aumentando a repertório de solução de conflitos dos/as estudantes, favorecendo a prevalência do diálogo, não poderia ser indulgente com tal ato. Os dados obtidos em campo apontam não ter havido tratamento diferenciado por se tratarem de garotas, foi observado um cuidado similar com Pedro ao indicar-lhe se ausentar dos treinos de futebol, houve atenção a Mauro. Não houve, a mim, alguma expressão de qualquer integrante da gestão escolar – ou dos/as docentes – que poderia denotar aprovação ou reprovação da agressão protagonizada por Clarice e que fosse relacionada, estritamente, ao gênero. É interessante retornar o diálogo estabelecido pela mãe de Clarice com Suzana após a ocorrência da briga. Durante a conversa telefônica, a mãe

---

<sup>129</sup> Embora a beleza não seja um atributo unicamente feminino e cada vez mais homens tenham se dedicado ao cuidado estético, por meio de regimes, práticas esportivas, uso de cremes, depilação, etc., ainda são comuns as chacotas que desmerecem estas práticas por estarem, justamente, associadas a práticas femininas.

interrogara a coordenadora – portanto à direção da escola – se não seria tomada alguma providência em relação à traição. Com expressões como “para você, trair é menos do que bater” ou “quer dizer que a minha filha vai ser punida porque foi traída”, a mãe de Clarice releva e inverte os sinais de valoração, a *traição* é considerada pior que a *agressão física*, insinuando que sua filha estava sendo suspensa – o que não era verdade – por ter sido traída e não por ter agredido uma outra pessoa. Dessa forma, estaria, portanto, reiterando a naturalização da violência em casos de infidelidade.

É destacável, no mesmo sentido, a preocupação da gestão escolar em gerenciar conflitos mesmo que estes aconteçam ou tenham origem fora da escola. Assim, o que poderia ser interpretado como uma forma de controle e “onipresença” da escola em todos os ambientes da vida social, real ou virtual, dos/as jovens, está vinculada à preocupação em relação às tensões e conflitos que poderiam ter suas repercussões – e têm, efetivamente – na dinâmica das relações ocorridas dentro da escola. No caso da ovada, foi a mãe do rapaz que ligou para a gestão solicitando ajuda. Foram os alunos do 3º EM de 2011 que buscaram conselhos com Suzana sobre como administrarem os casos de traição ou possível traição. Da mesma forma, a coordenadora pedagógica só está na lista de contatos de Clarice no *Facebook* porque esta a aceitou e sua concordância em participar de uma conversa na manhã seguinte à descoberta da traição de seu namorado, revela que o estabelecido é uma relação de confiança e não de controle.

No entanto, a ocorrência da briga se mostrou um percalço para a gestão, pois por um lado, subestimou os efeitos de provocações corriqueiras e públicas por parte da agressora e, por outro, superestimou a resignação da vítima das agressões. Não se está criticando a escolha pelo diálogo e sua manutenção durante os trinta dias, aproximadamente, que antecederam a briga; pelo contrário, a gestão escolar acertou ao escolher este caminho. Primeiro, porque não havia outro caminho a ser seguido, dado que não havia ocorrido agressão física, portanto, nada que pudesse ser considerado grave para se recorrer a formas punitivas. Agrega-se o fato de que a rodada de conversas logo na segunda-feira após a descoberta e a confirmação da infidelidade, havia sido eficaz na supressão da ameaça de a briga ocorrer. No entanto, a dinâmica do conflito havia mudado: deixou de ser ameaça – que possivelmente se realizaria se não fosse a prévia intervenção da gestão – para ser efetivado por meio de agressões verbais reiteradas, constantes e públicas exigindo, dessa maneira, mudança na forma de acompanhamento. Não era o caso de separação, pois isto já ocorria:

estudavam em salas separadas e não compartilhavam mais o mesmo grupo no horário do intervalo (Ana havia sido segregada pelo grupo), mas apontar à Clarice a contradição entre o seu discurso privado (do rompimento da confiança entre amigas) e discurso público (ofensas de cunho sexual), destacando que esta prática não possibilitaria a superação do conflito e, concomitantemente, estabelecer conversas mediadas entre as duas jovens a fim de estabelecer o mínimo de cordialidade a partir da supressão das ofensas. Do contrário, a tensão somente aumentaria, como realmente ocorreu. Ao não poder contar com outro recurso, somente restava a Ana se defender recorrendo à mesma configuração: à ofensa, pública, intencionalmente reforçando as relações de gênero. Ao chamá-la de “cornu”, coloca-a como vítima e como incapaz de satisfazer seu namorado.

Talvez o conflito entre as duas meninas possa ser interpretado como uma alegoria dos conflitos que se estabeleceram na escola a partir da mudança de gestão escolar em 2010. Clarice se matricula na escola em 2011, portanto adentra na *Escola* em meio ao processo de transição de uma proposta pedagógica a outra e, por esta razão, não é possível a ela realizar comparações entre a proposta pedagógica anterior e o que era então proposta. Ao, portanto, não ter essa socialização e encontrar, ainda, problemas nas dinâmicas pedagógicas (vale lembrar que ainda em 2011 eram vivenciados problemas mais sérios entre professores/as e alunos/as), ao mesmo tempo em que ingressa na turma que viria a ser o 3º EM de 2012 (a mesma turma na qual os processos de resignificação sobre viagens e festa de formatura sofreriam maiores resistências; que organizaria a participação em um programa televisivo contraditório à nova proposta pedagógica). Forçando um pouco a mão, ela é socializada na turma que havia menos incorporado as mudanças político-pedagógicas postas em movimento a partir de 2010, ao passo que Ana, já estudante na *Escola* antes da mudança de gestão, portanto socializada no processo transitório era, conseqüentemente, mais propensa a incorporá-lo (o que não significa que esta turma não apresentava seus problemas de adesão ao novo projeto, porém mostrava-se mais permeável). Clarice e Ana, simbolicamente (e não individualmente) representariam os dois momentos distintos da experiência escolar, natural de um processo transitório. Assim, embora não brigue logo no primeiro dia após a descoberta da traição, recorre a agressões verbais públicas, ao invés de alguma forma não violenta de superação do conflito instalado (como a que Mauro, também já estudante da escola, recorreu) que acabam por conduzir Ana a um julgamento moral e à sua segregação. Esta, por sua vez, aceita não responder às provocações – portanto, em um primeiro momento dando sinais de incorporação da nova proposta –, mas, como o processo ainda não estava finalizado, acaba

por utilizar do mesmo expediente, indicando que a incorporação do novo ainda não estava consolidado. Em resumo, o conflito protagonizado pelas jovens representava o conflito enfrentado pela própria gestão escolar entre uma socialização já incorporada e uma nova socialização ainda transitória e, conseqüentemente, não completamente apropriada e incorporada pela comunidade escolar. Porém, aprofundar nessa temática seria a função de outra pesquisa, que se centrasse nos processos de apropriação das propostas político-teórico-pedagógicas, exigindo, portanto, outro enfoque de pesquisa e que pode ser levada a cabo pela própria gestão escolar.

Por fim, a temática de gênero e violência encontrou, nos casos de *traição*, campo fértil para que fosse possível discutir a existência de brigas dentro das escolas envolvendo jovens pertencentes à classe média. Quais seriam os condicionantes para que se envolvessem ou não em brigas dentro da unidade escolar? No desenvolver da pesquisa, foi-se descobrindo que o conceito de *habitus* correlacionado ao conceito de gênero seria fundamental para analisar a ocorrência ou não de agressões físicas, entre moças, nesta escola. Embora não seja possível definir qual é o *habitus* de gênero por este envolver muitas outras disposições – tantas que seriam impossíveis de serem tratadas em uma pesquisa individual –, foi possível aferir que algumas disposições sociais e algumas destas restritas ao gênero estão diretamente relacionadas com o tema tratado.

Não é verdade que a escola particular que atenda setores das camadas médias está isenta da ocorrência de violências em seu interior, como também não é verdade que as jovens pertencentes a esse estrato social também não possam ser protagonistas de brigas no interior da escola. O que os dados revelaram é que existe uma série de disposições incorporadas pelas jovens que impedem que sejam frequentes estes tipos de atitude. Como visto, na atualidade, estas/es jovens não vivenciam relações nas quais a violência física é legitimada, salvo em suas relações geracionais (entre irmãos e irmãs) e, nas relações entre pares, estas ganham outra expressão, na qual as brincadeiras, “zoadões”, segregações e incivilidades, ou seja, as violências de menor caráter ofensivo, ganham maior destaque. Mas é importante destacar que o confronto físico, embora não cotidiano, é um horizonte de possibilidade.

Por sua vez, eles e elas incorporam as disposições de gênero socialmente divulgadas resultando, por um lado, em tensões entre o que é permitido e o que é interdito, mas que por outro, impedem que as jovens não só não recorram à violência, como não a legitimem, pois, afinal este não é um atributo socialmente divulgado como feminino.

Ao mesmo tempo, estas disposições encontram na *Escola* um ambiente que tem prezado por não recorrer a formas autoritárias e conservadoras de controle e enfrentamento de indisciplina e conflitos, apresentando outro repertório possível para a superação das tensões resultantes de toda e qualquer interação social.

Assim, o que faz com que as jovens de classe média não briguem na escola é a sua socialização em instituições que não legitimam ou não fazem uso da violência – como forma de superar conflitos e tensões ou de (re)estabelecer autoridade – combinada com as disposições de gênero, incorporando fortemente como correto, “natural” e legítimo o modo mais socialmente divulgado de ser mulher.

As experiências de socialização são processos educativos que diariamente, de modo paulatino e constante, vão ensinando às/os jovens quais modos de ser, vestir, pensar que são socialmente valorizados. São, portanto, constituidoras de capital cultural. No caso deste trabalho, as socializações de gênero, as socializações escolares e as estratégias para o enfrentamento das diversas expressões das violências adquiridas nessas socializações – dentre outras tantas agências socializadoras – contribuem para sua constituição. Assim, pode-se dizer que as/os jovens da *Escola* estão adquirindo parte de um capital cultural que as/os ensinam como devem se portar em suas relações afetivo-sexuais, qual tipo de expressão de violência é legítimo para elas/eles e a como lidar com as violências a qual estão expostas/os. Por sua vez, este capital pode ser reconvertido – propriedade inerente dos capitais – em capital simbólico, em capital social ou em capital econômico, como exemplos, os casais televisivos, as boas companhias, as/os funcionários/as dedicados/as, disciplinados/as e competentes, respectivamente.

Porém, uma ressalva é necessária: as disposições de gênero se mostraram, de certa forma, como forças de contenção de conflitos físicos entre as jovens, então, supostamente, mantê-las e/ou intensificá-las seria um modo eficaz para o enfrentamento das violências praticadas pelas garotas nas escolas. Porém, esta opção seria equivocada, pois a razão para a briga entre as jovens foi justamente por terem incorporado estas disposições, por compartilharem e legitimarem as normatizações das relações de gênero. Ademais, reiterá-las, significa manter as jovens como as costumazes vítimas do sexismo, machismo, misoginia e patriarcalismo. Assim, a superação da conflituosidade nas relações escolares envolve, dentre outros imperativos, o respeito a outras maneiras de viver feminilidades e masculinidades que não as socialmente mais divulgadas.

Por fim, cabe enfatizar, novamente, que o objetivo deste trabalho não é apresentar formas, maneiras, procedimentos para que somente as escolas particulares enfrentem os problemas de violências no interior de suas instituições, mas contribuir, ainda que modestamente, com a reflexão sobre a superação das violências escolares não isentando as relações sociais de gênero, a socialização familiar e, principalmente, a instituição escolar – suas condições objetivas e subjetivas, bem como de sua proposta político-pedagógica – no enfrentamento desse tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: UNESCO. **Violência na Escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 89–152.

\_\_\_\_\_. (Coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO/Observatório de Violências nas Escolas/ Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. (Coord). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ MS/ DST-Aids/SEPM/Instituto Ayrton Senna, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. (Coord.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford/ CONSED/ UNDIME, 2004.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sex., Salud Soc. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, n. 13, Apr. 2013. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-64872013000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872013000100004&lng=en&nrm=iso)>. access on 24 Nov. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-64872013000100004>.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2), maio-agosto/2011. p. 491-501

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDDT, Hannah. **Da violência**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENT, Marion. (In)Fidelidade feminina: entre a fantasia e a realidade. **PSIC. CLIN.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 153 – 167, 2009

AXELROD, Paul. No Longer a “Last Resort”: The End of Corporal Punishment in the Schools of Toronto. **The Canadian Historical Review**, v. 91, n. 2, p. 261–285, 2010. Disponível em: <[http://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/canadian\\_historical\\_review/v091/91.2.axelrod.html](http://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/canadian_historical_review/v091/91.2.axelrod.html)>. Acesso em: 21 mar. 2013.

BERNAL, Elsa Castañeda. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Colombia. In: UNESCO. **Violência na Escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003, p. 391–438.

BLAYA, Catherine. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. In: SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais...** Brasília: UNESCO/UNDP, 2003. p. 37 – 56

BOURDIEU, Pierre. Alta costura e alta cultura. In: \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 1984. p. 205 - 215

\_\_\_\_\_. **Razones prácticas: sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Montessor, 2002b.

\_\_\_\_. Reprodução cultural e reprodução social. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 295–336.

\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a. p. 71–79.

\_\_\_\_. O capital social - notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p. 65–69.

\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

\_\_\_\_. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOSCHI, Renato Raul. **A arte da associação: política de base e democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Vértice; IUPERJ, 1987.

CAMACHO, Luiza M. Y.. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. 2000. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CANDAU, Vera M.; LUCINDA, Maria C.; NASCIMENTO, Maria G.. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, Ano II, n. 2, p. 26–69, 1997.

\_\_\_\_. Introdução. In: RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira (Org.). **Violência na Escola: um guia para pais e professores**. Andhpmed: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 13–20.

CARDOSO, Giovanna Marget Menezes. Trajetória formativa: entrelaçando saberes...estudo do meio como lugar de aprendizagem do/discente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 713–726, nov. 2009.

CARREIRA, Débora Bianca Xavier. **Violência nas escolas: qual o papel da gestão?**. 2005. Dissertação (Mestrado) Política e Administração da Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de; SOUZA, Raquel; OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. Jovens, sexualidade e gênero. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argumentvm. 2009. p. 229–214. v. 1.

CASTELLS, Manoel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: \_\_\_\_\_. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 169–286. v. 2.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. 2009. Tese (Doutorado), — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

\_\_\_\_. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 4, n. 8, 2002, p. 432–443.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CLÁUDIO, Claudemiro Esperança. **Brigas entre alunos na escola:** a adolescência, o mal-estar e o Outro. 2005. Dissertação (Mestrado) Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2. 1995, p. 185–206.

\_\_\_\_\_. La organización de la masculinidad. In: VALDÉS, T; OLAVARRÍA, J (Org.). **Masculinidad/es:** poder y crisis. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres, 1997. p. 31–48.

CORRÊA, Mariza. Bourdieu e o Sexo da Dominação. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 54. 1999. p. 43–53. Disponível em:

<<<http://www.ifch.unicamp.br/pagu/sites/www.ifch.unicamp.br/pagu/files/Bourdieu.pdf>>>.

D'ANGELO, Luis A.; FERNÁNDEZ., Daniel R.. **Clima, conflictos y violencia en la escuela.** Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 2011.

DAYRELL, Juarez *et al.* Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm. 2009. p. 57–126. v. 1

DEBARBIEUX, Éric. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: UNESCO/Observatório de Violências nas Escolas/ Ministério da Educação, 2005.

DURKHEIM, Émile. **La Educación moral.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1947.

\_\_\_\_\_. **Educação e sociologia.** 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert. Group charisma and group disgrace. In: GOUDSBLOM, Johan, MENNELL. Stephen. **The Norbert Elias Reader.** Oxford, UK/Malden, USA: Black Publishers, 1998. p. 104 - 112.

ELIAS, Norbert, SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIA, Juliana de. **Chega de Fiu Fiu.** Disponível em: <<http://thinkolga.com/cheга-de-fiu-fiu/>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the Body:** gender politics and the construction of sexuality. New York: Basic Books, 2000.

FILMUS, Daniel. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina. In: UNESCO. **Violência na Escola:** América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003, p. 15–88.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública.* São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www2.forumseguranca.org.br/novo/produtos/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/7a-edicao>. Último acesso em 11/11/2013.

FOUCAULT, Michel. **Historia da sexualidade 1:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 2004.

FURLAN, Alfredo; REYES, Blanca Flor Trujillo. Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de México. In: UNESCO. **Violência na Escola:** América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003, p. 329–390.

GEERTZ, Clifford.. Um Jogo Absorvente: Notas sobre a briga de galos balinesa. In: \_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1989. p. 278–321.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto. Violência escolar: o impasse entre duas milícias. **Revista do ILANUD**. São Paulo, v. 23, 2002, p. 45–61.

GUIMARÃES, Ana Helena Rodrigues. **O orientador educacional frente ao fenômeno bullying: um estudo nas escolas particulares do Plano Piloto**. 2008. Dissertação (Mestrado), Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2008.

GUIMARÃES, Áurea M.. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papyrus, 1988.

\_\_\_\_\_. Escolas? “Não tem mais jeito”. In: BOMFIM, M. D. C. A; MATOS, K. S. L (Org.). **Juventudes, cultura de Paz e violência na Escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006, p. 105–124.

\_\_\_\_\_. Novos regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar. **Educação**. Santa Maria, 2010a , p. 413–429.

\_\_\_\_\_. **Vida de jovens militantes**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010b.

HEILBORN, Maria Luíza. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia Reicher **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro, Record/Rosa dos Tempos. 1997. p. 291-342.

\_\_\_\_\_. **Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.

IBGE, Ministério da Saúde, Ministério do Planejamento. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

ISAPS. **ISAPS international survey on aesthetic/cosmetic procedures performed in 2011**. Disponível em: <http://www.isaps.org/files/html-contents/Downloads/ISAPS%20Results%20-%20Procedures%20in%202011.pdf>. Último acesso em 09/11/2013

JORGE, Samia Dayana Cardoso. **O Bullying Sob Olhar dos Educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN**. 2008. Dissertação (Mestrado), Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2008.

KOWARICK, Lúcio F. F.. **Espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **As lutas sociais e a cidade - São Paulo: passado e presente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Escritos urbanos**. São Paulo: Editora 34, 2000.

KOWARICK, Lúcio F. F; CAMPANÁRIO, Milton. São Paulo, metrópole do subdesenvolvimento industrializado. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. outubro, n. 13, 1985, p. 66–73.

KRAIS, Beate; WILLIAM, Jennifer Marston. The Gender Relationship in Bourdieu’s Sociology. **SubStance**, v. 29, n. 3, p. 53–67, 2000. Disponível em: <<http://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/substance/v029/29.3krais.html>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARANGEIRA, Sonia. Proletarização das classes médias: questões para debate. **Ciência e cultura**, Fortaleza, v.41, n.7, p.144, suplemento, jul. 1989 [com consulta ao texto completo referente ao mesmo pronunciamento, IFCH - UFRS, s.d., mimeo].

LHOMOND, Brigitte. Sexualidade e juventude na França. In: HEILBORN, Maria Luiza (ORG.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999. p. 77-95.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental**. 2001. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. 2001.

LOUREIRO, Ana Carla Amorim Moura; QUEIROZ, Sávio Silveira de. **A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica**. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 25, n. 4, 2005, p. 546–557.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_.(Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07–34.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências sociais. In: HEILBORN, Maria Luiza (ORG.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999. p. 31–39.

MACHADO, Ana Maria. **O pavão abre-e-fecha**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 11, p.107-125, 1998.

MALUF, Norma Alejandra; CEVALLOS, Chrystiam; JENNY, Rossana Córdoba y. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de ecuador In: UNESCO. **Violência na Escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003, p. 251–328.

MARGULIS, Mario. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. São Paulo: Hucitec, 1980.

MATOS, Sônia. Artefatos de gênero na arte do barro: masculinidades e femininidades. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 9, n. 1, 2001, p. 56–81.

MCLEOD, J. Feminists re-reading Bourdieu: old debates and new questions about gender habitus and gender change. **Theory and Research in Education**, v. 3, n. 1, p. 11–30, 1 mar. 2005. Disponível em: <<http://tre.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1477878505049832>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

MCNAY, L. Gender, habitus and the field: Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity. **Theory, Culture & Society**, v. 16, n. 1, p. 95–117, 1 fev. 1999. Disponível em: <<http://tcs.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/026327699016001007>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

MEAD, Margareth. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996/2005.

MILLS, C. Wright. **A nova classe média**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MONTERO, Paula. O problema das diferenças em um mundo global. In: MOREIRA, A. DA S. (Org.). **Sociedade global: cultura e religião**. Petrópolis; São Paulo: Vozes; Universidade São Francisco, 1998, p. 113–133.

NAVARRO, Luis H. Navarro. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Chile. In: UNESCO. **Violência na Escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003, p. 209–250.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. Agressão como forma de resistência e recusa nas relações de gênero: uma primeira aproximação. II CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Anais...** Belém - PA: Núcleo de Educação a Distância, 2005. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_. **“As meninas de agora estão piores do que os meninos”**: gênero, conflito e violência na escola. 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000, p. 09–41.

OLIVEIRA, Francisco de. Medusa ou as classes médias e a consolidação democrática. In: REIS, Fábio Wanderley, O'DONNEL, Guilherme (orgs.). **Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 283-95.

PAREDES, Eugênia C.; SAUL, Lea L.; BIANCHI, Kátia S. R.. **Violência**: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006.

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**. São Paulo, v. Ano II, n. 2, 1997. p 7-25.

\_\_\_\_. **Violência e democracia**: o paradoxo brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PERONI, Vera. M. V.. Avaliação institucional: controle da produtividade e controle ideológico? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 17, n. 2, 2001, p. 233 – 244. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25577/14915>. Último acesso em 03/11/2013

QUEIROZ, Liliana Martino Bertola. **As representações sociais de jovens de classe sobre a violência e a relação violência e escola**: um estudo de caso com alunos do ensino médio de uma escola da rede particular de Belo Horizonte - MG. 2009. Dissertação (Mestrado) - Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

RAMIRES NETO, Luiz. **Habitus de Gênero e Experiência Escolar**: jovens gays no ensino médio em São Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado), - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

REAY, Diane. “Spice Girls”, “Nice Girls”, “Girlies”, and “Tomboys”: gender discourses, girls’ culture and femininities in the primary classroom. **Gender and Education**. v. 13, n. 2, p. 153–166, 2001.

ROCHA, Telma Brito. **Scraps de ódio no Orkut**: cyberbullying, contextos e ressonâncias da violência virtual que atinge o professor. 2010. Tese (Doutorado), Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na Escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhped: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SADER, Eder. **Movimento operário brasileiro, 1900-1979**. Belo Horizonte: Veja, 1980.

\_\_\_\_. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTIAGO, Rosilene Almeida; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. O crime passional na perspectiva de infratores presos: um estudo qualitativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, jan./mar. 2010, p. 87-95,

SANTO, Shirlei Rezende Sales do Espírito. **Oposição, diversão e violência na escola**: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2002.

SANTOS, A. L. P. D; CARVALHO, M. E. P. D. Relações de gênero no recreio escolar. In: BONFIM, MARIA DO CARMO ALVES DO *et al.* (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 197–207.

SANTOS, Lilian Piorowsky. **Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio: um estudo sob o enfoque de gênero.** 2007. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

SANTOS, Leandro Gabriel dos. **A Percepção Discente da Violência Escolar: um estudo comparado (tipo de escola, ambiente social e estilo de vida).** 2007. Dissertação (Mestrado) Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola.** São Paulo: Moderna, 2004.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

\_\_\_\_\_. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem.** Florianópolis: Mulheres, 2002.

SETTON, Maria da Graça. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. n.20, 2002. p. 60–70.

\_\_\_\_\_. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002. p. 107-116

SETTON, Maria da Graça Jacintho, VIANNA, Cláudia. Socialização de gênero e violência simbólica: um diálogo com Joan Scott, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In: REIS, Magali dos, GOMES, Lisandra Ogg (orgs.). **Infância: sociologia e sociedade.** São Paulo: Attar Editorial, 2014, no prelo.

SILVA, Claudio Roberto da. **A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da “cultura do respeito” aos direitos de cidadania do segmento LGBTT em uma escola pública do município de São Paulo.** 2010. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SINGER, Paul; BRANT, Vinícius Caldeira. **São Paulo: o povo em movimento.** Petrópolis; São Paulo: Editora Vozes; CEBRAP, 1983.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 27, n. 1, 2001, p. 87–103.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista da USP.** São Paulo, v. 57, 2003, p. 210–226.

\_\_\_\_\_ (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).** Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009

TELLES, Edna de Oliveira. **O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos um olhar de gênero sobre o uso dos tempos.** 2005. Dissertação (Mestrado), — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

THERBORN, Göran. **Sexo e poder: a família no mundo, 1900-2000.** São Paulo: Contexto, 2006.

UNESCO. **Violência na escola: América Latina e Caribe.** Brasília: UNESCO, 2003.

VALERA, Cheila; ZIFFER, Alicia. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de República Dominicana. In: UNESCO. **Violência na escola: América Latina e Caribe.** Brasília: UNESCO, 2003, p. 438–476.

VIANNA, Claudia; SETTON, Maria da Graça. Lanternas Vermelhas - antinomias da luz: prestígio, dominação e relações de gênero. In: CASTRO, Inês Assunção de; LOPES, José de Sousa Miguel (Org.). **A mulher vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111–124.

VIANNA, Cláudia, NEVES, Paulo. Padrões de gênero e relações afetivas entre jovens na escola: entre reproduções e rupturas. In: BOMFIM Maria do Carmo Alves do, BOAKARI, Francis Musa,

NEVES, João Evangelista de Araújo. **Educação, Diversidades e políticas de inclusão**. Teresina: EDUUFPI, 2013, p.63-78.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernad; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982001000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982001000100002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 02 nov. 2013.

VIEIRA, Evaldo. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil. **Comunicação e Educação**, São paulo, v. maio-agost, n. 9, 1997. p. 13-17.

VIEIRA, Rafael Rodrigues. **Bullying**: Estudo de caso em escola particular. 2009. Dissertação (mestrado), Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VISCARDI, Nilia. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. In: UNESCO. **Violência na escola**: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003, p. 153–208.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência**: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes do Brasil. Rio de Janeiro: Flacso, 2012.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a Sexualidade. In: LOURO, GUACIRA LOPES (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35–82.

WEID, Olivia von der. *Swing*, o adultério consentido. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 18(3). setembro-dezembro/2010. p. 789-810.

ZALUAR, Alba. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Editora Revan; UFRJ Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Da revolta ao crime S.A.** São Paulo: Moderna, 1996.

\_\_\_\_\_. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 12, n. 35, out., 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091997000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091997000300003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 nov. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69091997000300003>.

\_\_\_\_\_. Violência e crime. In: MICELI, SÉRGIO (ORG.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. V. 1 Antro ed. São Paulo: [s.n.], 1999.

***ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – ESTUDANTES***

- Você poderia falar um pouco de você? (sua infância, relação com a família, a escola, o trabalho, coisas que gosta de fazer, lugares que gosta de frequentar, fim de semana...)
- Quem mora com você? Onde você mora? Como você avalia sua casa e o seu bairro?
- Qual é a formação de seus pais? E seus irmãos?
- Como você enfrenta as situações de conflito em sua vida, ou seja, em sua família, na escola, entre os seus amigos, na rua?
- E se você não fosse mulher? Seria diferente?
- Se tiver irmãos homens, comparar as permissões e as interdições. Se não, questionar se ela acha que os meninos são tratados de maneira diferente.

***ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – GESTORES***

- Nome - sugestão de nome
- Formação
- Experiência em Educação
  - - como professor
  - - como CP
  - - como diretor
- Experiência em escola pública
- Quanto tempo está nesta escola
- - Como chegou até aqui
- - Principais mudanças
- Como descreve essa escola?
  - - aspectos físicos
  - - aspectos pedagógicos
  - - alunos/as
  - - familiares
  - - há alguma filiação pedagógica?
- A seu ver, como alunos/as lidam com seus conflitos entre si? Dê exemplos...
  - E com os docentes?
  - Funcionários?
  - A própria família?

*ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudantes*

**Pesquisa de doutorado**

**“Disposições de Gênero e Socialização Escolar”**

**Pesquisador: Paulo Rogério da Conceição Neves (FEUSP)**

O presente termo de consentimento refere-se a pesquisa, destinada à minha Tese de Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sobre o tema: Disposições de Gênero e Socialização Escolar, a qual busca retratar e interpretar a experiência escolar de jovens e adolescentes entre 12 e 19 anos, visando melhor compreender o processo de construção e a formação de identidades sociais no âmbito da educação.

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, como entrevistado(a). A entrevista será gravada, com perguntas abertas e será realizada na escola, em sala apropriada. Ele(a) terá total liberdade de responder da maneira como achar melhor a qualquer pergunta, sendo-lhe assegurado(a) direito de não responder quando a questão lhe parecer inconveniente e inclusive encerrar a entrevista, a seu inteiro critério, sem que precise dar nenhuma explicação a respeito. Uma vez terminada, as fitas serão transcritas e seu conteúdo utilizado para análise pelo pesquisador. Não será fornecido o nome verdadeiro dos(as) entrevistados(as) bem como nenhuma informação que possa levar à identificação direta dos(as) mesmos(as), seja na tese ou em artigos, publicações e apresentações que possam advir da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_,  
autorizo meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_, a  
participar das entrevistas, ciente de que caso queira, terei acesso ao projeto de pesquisa quando quiser, sem qualquer ônus para mim.

Estou ciente de que eu e meu(minha) filho(a) não receberemos qualquer remuneração em decorrência da sua participação. Nossas assinaturas abaixo neste documento, por livre e espontânea vontade, representam a concordância com a proposta apresentada. Em contrapartida, o pesquisador forneceu seus contatos telefônicos para que quaisquer outras dúvidas possam ser sanadas. Quando oportuno, terei acesso aos resultados obtidos pelo trabalho.

São Paulo, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do entrevistador: \_\_\_\_\_

Contatos com o pesquisador: telefone: (11) 98208-6345 e e-mail: pneves@usp.br

**ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - GESTORES**

**Pesquisa de mestrado**  
**“Gênero, Conflito e Violência na Escola”**  
**Pesquisador: Paulo Rogério da Conceição Neves (FEUSP)**

O presente termo de consentimento refere-se a pesquisa, destinada à minha Tese de Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sobre o tema: Disposições de Gênero e Socialização Escolar, a qual busca retratar e interpretar a experiência escolar de jovens e adolescentes entre 12 e 19 anos, visando melhor compreender o processo de construção e a formação de identidades sociais no âmbito da educação.

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, como entrevistado(a). A entrevista será gravada, com perguntas abertas. Você terá total liberdade de responder da maneira como achar melhor a qualquer pergunta, sendo-lhe assegurado direito de não responder quando a questão lhe parecer inconveniente e inclusive encerrar a entrevista, a seu inteiro critério, sem que precise dar nenhuma explicação a respeito. Uma vez terminada, as fitas serão transcritas e seu conteúdo utilizado para análise pelo pesquisador. Não será fornecido o nome verdadeiro dos entrevistados bem como nenhuma informação que possa levar à identificação direta dos mesmos, seja na dissertação ou em artigos, publicações e apresentações que possam advir da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_,  
recebi uma descrição oral do estudo incluindo uma explicação do seu objetivo e procedimentos e o uso de um gravador para registro completo da entrevista. Estou ciente de que caso queira, terei acesso ao projeto de pesquisa quando quiser, sem qualquer ônus para mim.

Estou ciente de que não receberei nenhuma remuneração em decorrência da minha participação. Minha assinatura abaixo neste documento, por livre e espontânea vontade, representa a concordância em agir como sujeito na atividade proposta. Em contrapartida, o pesquisador forneceu seus contatos telefônicos para que quaisquer outras dúvidas possam ser sanadas. Quando oportuno, terei acesso aos resultados obtidos pelo trabalho.

São Paulo, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura do entrevistador: \_\_\_\_\_

Contatos com o pesquisador: telefone: (11) 98208-6345 e e-mail: pneves@usp.br