

VIOLÊNCIA NA ESCOLA, UMA QUESTÃO DE GÊNERO: O QUE PERCEBEM PROFESSORES E PROFESSORAS?

Fernando César Bezerra de ANDRADE¹

“É de inteligência e de bom senso que nós precisamos, não de violência.”
(Aristófanes, *Lysístrata*, ato I, cena 5)

Notas conceituais

Na condição de aluno do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, participante da linha de pesquisa “Informação, Conhecimento e Cultura”, meu interesse como pesquisador da educação trata da violência na escola.

A violência na escola tem múltiplas expressões, atingindo a instituição, seu patrimônio, as relações interpessoais que se estabelecem em torno das atividades de ensino e aprendizagem, o desempenho do alunado e do professorado e deteriorando a ambiência escolar.

A partir do que muitas pesquisas nacionais e internacionais vêm indicando (DEBARBIEUX & BLAYA, 2002; ABRAMOVAY & RUA, 2002), a violência na escola vem crescendo e intimida educadores e educadoras, que se sentem muitas vezes impotentes ou descrentes nas possibilidades pedagógicas de intervenção. Na base desse processo, há representações da violência que a naturalizam ou banalizam, reforçando idéias segundo as quais a violência é inevitável porque inerente às raízes biopsíquicas humanas.

Contudo, a violência é intersubjetiva, relacional: a história, a economia, a política, a antropologia convergem atestam a possibilidade da crueldade como eminentemente humana. Também as disciplinas dedicadas ao estudo do psiquismo apontam para a diferença entre agressividade funcional (existente entre os animais guiados por instinto) e violência (existente só entre humanos, guiados por desejos e vontades). A psicanálise, entre essas últimas, indica a existência de processos inconscientes subjacentes às relações de violência.

Um desses processos, o estranhamento, é definível como o susto pelo reconhecimento dos indícios da interdependência na alteridade (FREUD, 1987). Ele tanto pode ser elaborado pela integração da alteridade na intersubjetividade quanto, noutra extremo, pela recusa da alteridade, com seus indícios de interdependência e diferença, através da violência. Na direção tomada interferirão decisivamente as habilidades sociais de convivência, pelas quais se lida com semelhanças e diferenças culturais, no jogo intersubjetivo.

Ora, essas habilidades — por exemplo, o desenvolvimento e o exercício de valores, sentimentos e condutas morais, como aqueles apresentados pelos Parâmetros Curriculares

¹ Doutorando PPGE/UFPB

Nacionais (BRASIL, 1997) — são aprendidas. Não só é possível educar para formação de habilidades de convivência pacífica e a não-violenta como, sem a educação (não formal e formal), tais habilidades não serão construídas. Daí o papel decisivo da escola, co-responsável pela formação integral das novas gerações e, nesta, pela formação de habilidades psicossociais favorecedoras da integração da alteridade na intersubjetividade.

A violência na escola está nitidamente articulada às relações de gênero. Na faixa etária atendida pelas escolas de ensino fundamental e médio, é fato que os meninos e os rapazes são, quase na totalidade absoluta, os agentes de violência na escola (WAISELFIZ, 2004). Pode-se, então, afirmar uma construção da masculinidade como predominantemente violenta.

Assim, entendo fazer-se urgente a definição de novos padrões de masculinidade apoiados em atributos e valores não-violentos. O envolvimento da escola no entendimento e a adoção de práticas pedagógicas que considerem a violência no manejo dos conflitos (componentes de muitas culturas juvenis masculinas) é indispensável à formação de novos estilos de masculinidade não-violentos e equânimes em relação ao feminino e às minorias sexuais.

Notas metodológicas

Durante a realização das disciplinas “Estágio de Docência” e “Prática de Pesquisa”, no terceiro semestre letivo de nosso curso, a Prof^a Filomena Moita, colega de disciplina, e eu pusemos em prática o princípio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Inicialmente, desenvolvemos um projeto de extensão em que, durante três oficinas pedagógicas, interviéssemos em uma escola pública pessoense, com o objetivo de contribuir para gerar conhecimentos sobre *games* (temática de pesquisa da colega) e violência, a partir do recorte das relações de gênero, que fossem incorporados à prática pedagógica da unidade de ensino atendida. Escolhemos uma escola municipal que apresentasse demandas e características vinculadas a nossos objetos de estudo.

Além de observação e entrevista, realizadas informalmente, elaboramos e aplicados dois questionários, um para os dois grupos de professores e professoras (referentes aos turnos da manhã e da tarde-noite) e outro para o grupo de alunos e alunas (crianças e jovens dos turnos da manhã e da tarde). Os questionários foram desenvolvidos com dois objetivos: identificar um perfil elementar dos grupos com que iríamos trabalhar e conhecer o que os / as integrantes pensavam acerca de nossa articulação temática.

As respostas aos questionários foram dispostas, inicialmente, em tabelas organizadas por questão e respondente. Em seguida, foram agrupadas segundo uma análise de conteúdo: os agrupamentos foram transformados em números simples, apresentados em gráficos circulares, com legendas indicativas da categoria e de sua percentagem.

Esta pesquisa em caráter exploratório, que serviu ao planejamento das oficinas pedagógicas, tem uma parte dos dados a seguir analisados — aqueles referentes à percepção do professorado acerca da violência, considerada sob a perspectiva de gênero. Considerando que quase a totalidade do professorado respondeu os questionários, podemos considerar representativos os resultados para a escola atendida.

Resultados e discussão

O perfil do professorado corresponde àquele apontado por pesquisa recente de âmbito nacional (UNESCO, 2004²): é composto, em sua maioria, por mulheres que se encontram, em média, na meia-idade. Este fato indica a relevância da problemática das relações de gênero, numa sociedade em que as mulheres não apenas são formadas em relações desiguais entre os gêneros, com prejuízo para elas, mas também são elas, por seu maior número, as responsáveis pela reprodução desse estado de coisas.

O fato de que a maior parte do professorado distribuir-se pela primeira fase do ensino fundamental é indicativo do que se afirmou acima. Em parte, naturalmente, explica-se, pela própria estrutura da escola (quantidade e distribuição de turmas numa unidade que, por ser administrada pelo poder municipal, dedica-se apenas à educação básica): há, nas estatísticas educacionais brasileiras, sempre a manutenção de uma forte demanda pelas séries iniciais (do que o número de alunos é, no caso referido, comprovante).

Por outro lado, cabe ressaltar que é às mulheres que se confere a tarefa de educação das crianças, na primeira fase. Na escola em tela, não há homens no ensino polivalente, o que corresponde a um conjunto de representações da docência infantil relacionado a outro conjunto de representações sobre a mulher: educar crianças pequenas é cuidar delas e quem melhor poder fazer isso é a mulher, naturalmente dotada de uma sensibilidade materna, de um instinto para o cuidado da infância.

A presença masculina, novamente, assemelha-se aos índices apontados pela Unesco (2004): concentra-se na segunda fase e é minoritária, distribuindo-se pelas disciplinas tradicionalmente masculinas (Matemática, Educação Física, Ciências etc.).

²O estudo referido, tendo em vista o perfil identificado, toma o gênero como uma das categorias centrais de análise dos dados encontrados e invoca análises de especialistas nessa temática (como G. Louro).

O fato de a maioria dos professores corresponder a mulheres não é só uma questão numérica, mas produz marcas dessa presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola (UNESCO, 2004, p.46).

A maioria do professorado mora na mesma região da escola, o que se explica pela maior facilidade de acesso ao local de trabalho, que se torna mais barato e menos sujeito a atrasos típicos de uma cidade grande. Esse dado se ressalta, quando observado no contexto dos conhecidos baixos salários da maioria dos profissionais da educação (complementados pelos vínculos com outra esfera do poder público ou escola privada): o professorado pertence, em sua maioria, às camadas de classe média-baixa ou, por outro lado, como se verá adiante, provavelmente complementam, com seu salário, a renda familiar. Neste aspecto, os dados da escola referida coincidem com o perfil definido pela Unesco (2004).

Essa proximidade garante o acesso, mas não favorece, necessariamente, o compartilhamento da cultura da comunidade em que se localiza a escola: considerada uma região de classe baixa, com muita pobreza e consideráveis índices de violência e marginalidade, a escola destaca-se por oferecer, em relação à média das outras unidades congêneres, um ambiente organizado, limpo e acolhedor, somente assim preservado por conta das muitas iniciativas de auto-gestão e dos projetos de parceria com ONGs envolvidas com a formação das juventudes empobrecidas. Em outras palavras, a escola mesma destaca-se por apresentar melhores condições materiais e patrimoniais que a grande maioria das famílias da comunidade.

Se as distâncias econômicas reforçam as diferenças culturais, não se deve esquecer, todavia, que, sendo a maioria do professorado composta por mulheres, o professorado compõe família, na qual provavelmente fazem parceria com o(s) outro(s) adulto(s): quase 50% vivem com esposo(a) ou pai / mãe. Deste total, apenas 30% referem-se apenas aos filhos, o que indica, provavelmente, mudanças na configuração familiar: não apenas se pode pensar numa redução no número dos membros por família como as famílias estão tendo menos filhos (acompanhando o movimento demográfico instalado ao longo das últimas duas décadas no país). De todo modo, apenas 13% referiram-se explicitamente a outras formas de convívio (irmãos, moradia individual).

Pode-se, ainda, inferir que, sendo a maioria mulheres de renda média-baixa, elas são encarregadas das tarefas domésticas (por determinantes econômico-culturais). Isto tem maior relevância se considerado no cenário nacional: apesar de trabalharem muitas

vezes o dobro ou o triplo dos homens (em termos de turnos de trabalho), é comum que as relações desiguais de gênero pesem contra as professoras, tanto na relação econômica quanto na doméstica (UNESCO, 2004).

Dentre os respondentes, 65% estão na escola há menos de dois anos, o que indica o caráter de renovação dos quadros (eventual ou sistemático, relativo às políticas de administração de pessoal e de preenchimento de vagas no magistério municipal). Deste traço também se pode inferir estarem os respondentes menos sujeitos aos efeitos da acomodação decorrente do processo de adaptação ao ambiente de trabalho. Pode-se questionar se eles estariam mais sensíveis aos problemas e dificuldades da escola, ou então se os problemas percebidos difeririam daqueles indicados por colegas mais antigos no quadro de docentes da escola, mas os dados não podem responder essa questão satisfatoriamente.

O que os dados indicam em relação às dificuldades apontadas é que a maioria do professorado entende que os problemas são de causas anteriores à escola (a família ou os pais são indicados por 20% dos respondentes) ou, pelo menos, decorrentes das faltas de requisitos e habilidades do alunado. Em relação a este último, as queixas centram-se à volta de deficiências de motivação, a problemas comportamentais e à falta de hábitos intelectuais vinculados à aprendizagem (ler, por exemplo).

Ora, isso indica que o professorado participante da pesquisa não reconhece, como tarefa inerente ao trabalho docente, o manejo das diferenças individuais e dos problemas de aprendizagem. Nenhum(a) indicou, em sua resposta (emitida a partir de questão aberta) não possuir habilidades docentes necessárias à identificação e atendimento das necessidades individuais de aprendizagem ou à heterogeneidade inicial com que se deparam, no início do período letivo (quando alguns alunos e alunas estão mais habilitados a acompanhar o programa que outros ou outras). Em última instância, seja por que não reconhecem a falta de habilidades docentes necessárias, seja por que atribuem as dificuldades ao alunado ou à estrutura escolar, o professorado não se implica nas dificuldades indicadas, senão como submetidos a elas.

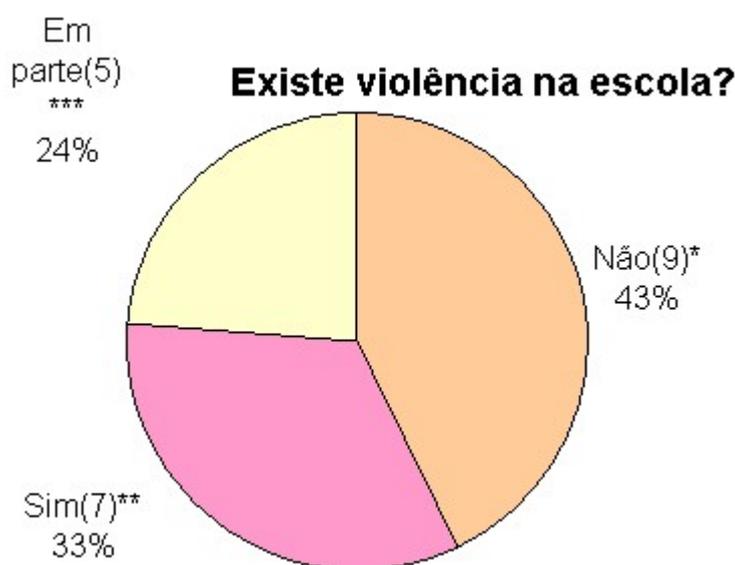
O fato de que uma considerável maioria (64%) tenha indicado a organização cotidiana das atividades escolares e as relações interpessoais como as maiores qualidades da escola — ficando o ensino (caracterizável como de qualidade, competente) apenas com três (!) por cento das indicações — chama a atenção para a comparação implícita com outras escolas, provavelmente menos organizadas e

funcionais, e para a importância do clima escolar como fator de positividade para o trabalho docente (ABRAMOVAY & RUA, 2002).

Há que se notar, ainda, um paradoxo: ainda que os problemas venham da família e do alunado, pouquíssimos fizeram referência ao próprio trabalho como sendo de qualidade. Percebe-se, entretanto, que tal paradoxo revela-se aparente, pois, se acompanharmos Carvalho (apud UNESCO, 2004), a maioria dos docentes representa a docência feminina como predominantemente afetiva, não sendo a ela majoritariamente associadas competências técnicas resultantes de formação profissional.

Violência na escola: uma questão de gênero

Gráfico 1: Percepção do Professorado acerca da existência de violência na escola.



**É normal, é diferente da irritação e do estresse, o ambiente escolar não favorece.*

***Adquiridas no / pelo convívio familiar, pela exposição à TV, pela falta de educação doméstica, é corriqueira em toda escola (sem consequência grave). Registro de manifestações verbais, simbólicas (desenhos, gestos, palavrões) e físicas (agressão na atividade física).*

****Existe em qualquer escola, já existiu na escola no passado, um pouco.*

A percepção docente sobre a violência na escola, tal como configurada nas percentagens e justificativas acima apresentadas, distribui-se na redução da violência a graves agressões físicas (inexistente na escola, que desfavorece sua ocorrência) ou na sua banalização (“é normal”, “tem em qualquer escola”, “sem consequência grave”). A banalização é particularmente perigosa, porque adormece o senso crítico e naturaliza um fenômeno cultural que, avesso à ética democrática, deveria encontrar na escola uma antítese.

A violência na escola é considerada exclusivamente na categoria do que Abramovay (2002) denomina violência contra pessoas: agressões físicas e incivildades entre colegas. O fato de não haver referências a outras formas de violência (contra o patrimônio, por exemplo) pode decorrer dos cuidados que a escola recebe (vista como organizada pelos docentes) e do bom clima indicado entre os profissionais que lá trabalham (que se referiram a companheirismo, colaboração e respeito mútuo em suas justificativas). Veja-se o Gráfico 1 e as justificativas a ele referentes:

As causas apresentadas para a violência na escola revelam hipóteses sócio-ambientais implícitas, particularmente de caráter psicológico: a família e a exposição a mídias violentas são atribuídas como responsáveis pela conduta violenta do alunado. Este último aspecto explicativo permite pensar na relação entre escola e comunidade. O bairro em que se situa a escola é vista como perigoso, graças à ação de gangues organizadas em torno do tráfico de entorpecentes. Desse modo, o ambiente é hostil e, nele, as famílias são representadas também como violentas. A tudo isso, a referência à televisão complementa o cenário em que, em grau crescente de abrangência, os âmbitos familiar, comunitário e midiático aparecem como articulados numa teoria sobre a cultura de violência.

Nessa articulação a escola não se encontra, por não ser reconhecida como produtora de violências: ou porque os ideais pedagógicos são avessos à violência, ou porque a geração de violência é concebida apenas fora da escola. A escola, assim, torna-se palco de reprodução de violências, não de sua produção — esquecendo-se os docentes que, com suas especificidades, a escola também participa ativamente dos processos de violência, seja para fomentá-los, seja para preveni-los (ORTEGA & DEL REY, 2002).

Como mostram Castro e Abramovay (2003), além da violência física, há uma variedade considerável de manifestações simbólicas e morais de violência na escola, por discriminação dos diferentes — entre as quais aparecem as violências de gênero. As autoras indicam uma convivência das instituições de ensino, que ainda não fazem o suficiente para reverter essas representações sobre masculinidade e feminilidade, às quais, pelo viés das relações de poder, continuam a ser associadas padrões de violência moral — no caso do masculino, a violência física chega mesmo a ser tolerada, por naturalização do fenômeno.

Assim, se as agressões físicas são condenadas por sua visibilidade, as agressões morais são ignoradas ou até mesmo reforçadas pelo professorado. Boa parte dessa cumplicidade é velada, já que o professorado compartilha das representações de violência do alunado. Muitos educadores e educadoras também não identificam formas não físicas de violência, contribuindo, seja por omissão, seja por participação direta, para a reprodução dos estereótipos de gênero nos quais se ancoram relações violentas de poder.

Um episódio referido pelos professores e professoras, quando da realização das oficinas pedagógicas, é exemplar a esse respeito: houve um conflito entre um aluno “valentão” e um

outro, identificado como homossexual pelos colegas e pelo professorado por conta de sua efeminação. O homossexual, além de ser objeto de chacota e humilhações (diziam palavrões, jogavam bolas de papel nele, excluía-no dos grupos), tornou-se objeto da intolerância do valentão: este último chegou a protestar junto à administração da escola, afirmando que na escola em que estudava, “gays não podiam estudar”. A solução encontrada pelos educadores e educadoras foi apresentar para o homofóbico uma comparação do desempenho escolar de ambos e determinar que o menos bem sucedido dos dois receberia a transferência, caso o conflito permanecesse: o valentão, cujo desempenho escolar era inferior ao do homossexual, pediu sua saída da escola, o que foi efetivado.

Ora, o que se ressalta nesse caso é que o professorado apresentou-o como um exemplo de conflito positivamente resolvido, pela via da proteção à vítima (o homossexual). Todavia, o que de fato ocorreu foi uma conservação das fontes do conflito — as representações sobre masculinidade e homossexualidade — articuláveis aos preconceitos: não apenas o estranhamento do valentão em relação ao colega homossexual foi mantido, como a intolerância, resposta padronizada para o angustiante encontro, nesse evento, com o sexualmente diferente, foi reforçada, já que o valentão terminou por ver sua recusa à convivência legitimada.

Os professores e professoras perderam uma excelente oportunidade de ensinar tolerância, respeito e não violência a seu alunado, porque eles e elas não foram capazes de reconhecer-se também agentes do preconceito e da violência moral na escola: ao se referirem aos protagonistas da história, ao tempo em que apresentavam um tom de censura ao valentão, indicavam condescendência (e também um certo constrangimento) em relação ao homossexual: o argumento utilizado (desempenho escolar) funcionava como uma legitimação da presença da vítima de violências. O preconceito contra o homossexual, certamente, permanece: o valentão apenas foi a voz mais forte de uma prática coletiva que não vê nas orientações homossexuais gêneros sexuais legítimos.

Concluindo

Os dados relativos ao professorado ganham ainda mais relevância quando se lembra que, na escola estudada, oitenta por cento dos alunos estudam há mais de dois anos. Ora, isto permite inferir a constituição, pelo alunado, de vínculos com os educadores e educadoras de lá, bem como o estabelecimento de uma imagem da escola, positiva ou negativamente valorizada.

Na escola em tela, portanto, educadores e educadoras tornam-se modelos, referenciais para a identificação e o relacionamento entre alunos e alunas. Ao perceberem problemas na família e na comunidade de seus alunos e alunas, professoras e professores deveriam reconhecer-se como figuras por vezes compensatórias, que ofereceriam padrões de relacionamento mais equânimes entre o masculino e o feminino. Essa escola é, então,

responsável pela formação de gênero não violentas, mais inclusivas das diferenças e da cultura aprendida pelos jovens fora da escola (como é o caso dos *games*).

A pesquisa e os depoimentos durante as oficinas revelaram, entretanto, que essa formação ainda não se verifica lá, o que não faz dessa escola uma exceção. Aproximando-se do que é comum na qualidade do conteúdo de violência de gênero na escola, identificado por pesquisas de âmbito nacional, aquela escola é ilustrativa de uma difícil realidade de ser transformada, a começar pela percepção dos educadores e educadoras. Se a escola não é, de fato, a instituição que inicia a longa seqüência de violências de gênero, ela é, não obstante, uma das instituições de maior responsabilidade na formação de valores de equanimidade nas relações de gênero, não podendo furtar-se a essa tarefa.

Esta pesquisa é, por conseguinte, ilustrativa de que a cultura local reproduz estereótipos longamente construídos para os homens e as mulheres na cultura nacional. Grave constatar que isso se dê na escola, mas, ao mesmo tempo, é para o sistema escolar que a consciência dessa reprodução pode ser mais benéfica: nesse sistema, a consciência de gênero (e das violências de gênero) termina por provocar repercussões positivas, no sentido da transformação das desigualdades.

Para tanto, a definição de estratégias que implementem, efetivamente, a discussão de temas ditos transversais no currículo escolar praticado nas redes de ensino é um bom começo. O recurso às oficinas pedagógicas é, nesse sentido, valioso, pois faz com que seus integrantes confrontem-se com a variedade de concepções sobre sexualidade e relações de gênero no grupo de colegas, assim como com as contradições e valores nelas eventualmente inerentes, com possíveis repercussões para a prática pedagógica do professorado.

Referências:

ABRAMOVAY, M. (Org.) Escola e violência. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Org.) Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Branco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): apresentação dos temas transversais e ética. Brasília, DF: MEC / SEF. Brasília: MEC / SEF, 1997.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. “Marcas de gênero na escola: sexualidade e violências / discriminações”. In: Seminário sobre Gênero e Educação: educar para a igualdade. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher; Conselho Britânico; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Faculdade de Educação da USP, 2003. Disponível na World Wide Web: <<http://www.ucb.br/observatorio/news/index.html>>.[Citado 19 abr 04].

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

DELLA GIUSTINA, J. “Crianças, adolescentes e violência”. In: Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. Crianças, adolescentes e violência. Subsídios à IV Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. São Paulo: ABONG, 2001. (Cadernos; 29).

FREUD, S. “O estranho”. In: IDEM. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud – vol XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1987. (Primeira edição: 1919).

GROEBEL, J. Percepção dos jovens sobre a violência nos meios de comunicação. Brasília: UNESCO, 1998.

MOITA, F. M.C.; ANDRADE, F. C. B. Eles, elas, elos na escola. João Pessoa- PB: Moita & Andrade, 2004. 1 CD-ROM.

ORTEGA, R; DEL REY, R. Estratégias educativas para a prevenção da violência. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

SAFFIOTI, H. I. B. “No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual”. In: MADEIRA, F. R. (Org.). Quem mandou nascer mulher? Rio de Janeiro: Record / Rosa dos Tempos, 1997.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam — Pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

WAISELFISZ, J. J. Mapa da violência IV – Os jovens do Brasil. Juventude, violência e cidadania. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.