



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULA PULGROSSI FERREIRA

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER:
ATRAVESSAMENTOS PELA JUVENTUDE E ESCOLA**

CAMPINAS

2016

PAULA PULGROSSI FERREIRA

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER:
ATRAVESSAMENTOS PELA JUVENTUDE E ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador(a): Dirce Djanira Pacheco e Zan..

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA
PAULA PULGROSSI FERREIRA E ORIENTADA PELA
PROF.^a DR.^a DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN

CAMPINAS

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER:
ATRAVESSAMENTOS PELA JUVENTUDE E ESCOLA**

AUTOR(A): PAULA PULGROSSI FERREIRA

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Dirce Djanira Pacheco e Zan

Prof.^a Dr.^a Débora Cristina Fonseca

Prof.^a Dr.^a Helena Altmann

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos – CRB 8/5751

F413v Ferreira, Paula Pulgrossi, 1989 –
Violência contra a mulher: atravessamentos pela juventude e escola/
Paula Pulgrossi Ferreira. – Campinas, SP : [s.n], 2016.

Orientador: Dirce Djanira Pacheco e Zan
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação

1. Violência contra a mulher. 2. Juventude. 3. Ensino Médio. I. Zan, Dirce
Djanira Pacheco e, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Violence against women: crossings over of youth and school

Palavras-chave em inglês:

Violence against women

Youth

High school

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Dirce Djanira Pacheco e Zan [Orientador]

Débora Cristina Fonseca

Helena Altmann

Data de defesa: 17-02-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

AGRADECIMENTOS

Gratidão: Celebrar cada momento. Celebrar o que se conquistou. E o que não se conquistou. Celebrar o que se tem. E o que se quer. Celebrar quem somos. Celebrar a vida. Celebrar. Celebrar. É uma bela forma de agradecer. (MAGUI. Oráculo do Pão. 2009)

Celebro este momento, agradecendo primeiramente minha família por todo apoio carregado de palavras motivadoras e amáveis. Agradeço também os amigos e amigas, tão companheiros nesse processo de amadurecimento meu e da pesquisa.

Agradeço a escola pesquisada, que gentilmente abriu as portas para a realização da pesquisa, apoiando e acreditando na relevância deste trabalho. Assim como, agradeço a todos os(as) participantes, jovens e professores, pela paciência e vontade em participar.

Vale ressaltar que este estudo não seria possível sem o apoio oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em conjunto com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

Também gostaria de agradecer as professoras, participantes da banca examinadora, pelas contribuições fundamentais para a realização da pesquisa.

E para finalizar agradeço a minha orientadora Dirce Djanira Pacheco e Zan, por ter acreditado na minha capacidade, bem como na proposta da pesquisa. Obrigada pelo acolhimento, pela dedicação, pelos aprendizados, pela inspiração e pelo exemplo ao longo deste caminho.

RESUMO

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: ATRAVESSAMENTOS PELA JUVENTUDE E ESCOLA.

O presente trabalho resulta de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado no programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP e finalizado em 2015. Esta pesquisa, que contou com financiamento da CAPES, teve como objetivo compreender como a violência contra a mulher atravessa a vida dos(as) jovens estudantes do primeiro ano do ensino médio e o espaço escolar. Para tanto, foi realizado um estudo etnográfico com jovens estudantes em uma escola pública da cidade de Campinas (SP). A escolha pelos jovens se deu a partir da análise de dados nacionais da violência contra a mulher que indicam, a partir das denúncias registradas, que a faixa etária de mulheres mais atingida pela violência se concentra entre os 15 e 29 anos de idade. Logo, a escolha pelos estudantes do 1º ano do ensino médio ocorreu por ser a idade regular de ingresso neste nível de ensino e coincidente com a idade das vítimas mais jovens. Assim, esta pesquisa se baseia na concepção de que a violência contra a mulher é fruto de uma construção social desigual entre os sexos feminino e masculino. Os estudos de Scott (1995) e Louro (1997) contribuem para compreendermos que a noção desigual de gênero está enraizada nas relações humanas. Nesse sentido, entendemos a escola enquanto espaço sociocultural, que permite o encontro de sujeitos, a produção e reprodução de conhecimentos e de cultura e que é atravessada pelas desigualdades sociais. Sendo assim, entendemos que no cotidiano dessa instituição as experiências sociais marcadas pelas desigualdades se expressam e são também produzidas, o que torna esse em um espaço privilegiado para um estudo como o aqui apresentado. Para tanto, foram entrevistados sete jovens e quatro professores(as). Dentre os resultados do trabalho realizado, observou-se que os dados encontrados estão em consonância com os dados nacionais de violência contra a mulher, demonstrando que é uma violência recorrente, doméstica, advinda, na sua maioria, do parceiro amoroso. Os(as) jovens pesquisados convivem com casos de violência contra a mulher no seu dia a dia, todavia observamos que, por muitas vezes, permanecem explicações que pouco avançaram, tais como a culpabilização da vítima ou uma certa aceitação do fato como algo natural e comum em relações. Entendemos que tais compreensões contribuem para a reprodução de relações abusivas e violentas e que cabe a escola, enquanto instituição formadora, um trabalho sistemático de desconstrução de tais discursos. Além disso, foi possível observar que há também no espaço escolar manifestações de violência contra a mulher que se apresentam, em especial, por meio do assédio e por ações discriminatórias que são, muitas vezes, entendidas como naturais. Os(as) professores(as) entrevistados(as) demonstraram a necessidade da escola estar aberta para o diálogo com os jovens e a ausência desse debate nos cursos de formação de professor. Assim, este estudo demonstra a urgência do trabalho com a temática referente a gênero e violência contra a mulher, nos espaços de formação, objetivando a promoção da reflexão acerca da condição da mulher na sociedade brasileira.

Palavras-chave: violência contra a mulher; juventude; ensino médio.

ABSTRACT

VIOLENCE AGAINST WOMEN: CROSSINGS OVER OF YOUTH AND SCHOOL

The study presented here is result of the Master's research developed in education, funded by CAPES, completed in 2015. This research seeks understand how violence against women crosses over the life of first-year students high school, and the school environment and their meanings. Therefore, this study chose to conduct ethnographic research with young people coming from a public school in the city of Campinas (SP). The choice by young people took place from the national data analysis of violence against women that indicates that the age group of women most affected by violence is concentrated between 15 and 29 years old. Therefore, the choice by students of the 1st year of high school occurred because it is the regular age of admission to this level of education, between 14 and 15 years, and coincides, in a way, with the youngest victims of such violence. Then, this research is based on the notion that violence against women is the result of an unequal social construction, manufactured from female and male. Studies of Whitaker (1988), Scott (1995) and Louro (1997) help to understand that the unequal notion of gender is rooted in human relations. On this view, the school as a socio-cultural space of child training, youth and adults, which allows the meeting subject, the production and reproduction of knowledge and culture, is also crossed by gender inequality, affecting behavior and guided by knowledge discrimination of the women. For this research interviews were conducted with seven young (three boys and four girls). And to contribute to the prospect of school space, four teachers participated in the survey, providing other viewpoints about violence against women in this space. In this perspective, the methodology chosen was the Ethnography, as we sought an articulated perspective with the social, cultural and educational advancement of the subjects investigated. And from the results of this analysis, it was observed that the data obtained are in line with national data of violence against women, demonstrating that it is a recurring violence, domestic, arising from the loving partner. The researched youth are faced with cases of violence against women in their day today, but noted the lack of knowledge about human rights, gender and violence against women, which contributed to the reproduction of abusive and violent relationships. In the analysis carried out at school, it was found that violence against women runs this space through harassment, showing discriminatory actions perceived as natural. The teachers evidence how needed for the school to be open for dialogue with young people and the lack in teacher training to deal with violence and gender relations. Faced with it, this study evidences the urgency and the importance of working with the theme related to gender and violence against women, in the training areas, aiming to promote reflection on the status of women in Brazilian society, aiming at the recognition of women as a subject that has the right to a life free of violence.

Keywords: violence against women; youth; high school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: CONTEXTOS E CONCEITOS.....	16
1.1 O Movimento Feminista e a descoberta do conceito de “gênero”.....	17
1.2 Mulheres e as conquistas políticas.....	25
1.3 Lei Maria da Penha: uma vitória internacional.....	30
1.4 O ciclo da Violência	35
2. EDUCAÇÃO: ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE.....	37
2.1 O Ensino Médio no Brasil	37
2.2 Ensino Médio e a Juventude no Brasil.....	39
2.3 As juventudes atravessam os muros da escola.....	43
3. O PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1 A Etnografia: em busca da compreensão.....	54
3.2 A entrada no campo de pesquisa.....	58
3.2.1 O processo investigativo: o campo de pesquisa e sujeitos.....	61
3.2.2 Ferramentas de pesquisa: observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas.	62
3.2.3 Entrevistas: quem são esses(as) jovens? O que eles(as) dizem sobre a escola?	66
3.2.4 Entrevistas: Por que entrevistas os(as) professores(as)?.....	79
4. A ESCOLA – “UM MUNDINHO BORBULHANDO”	81
4.1 A escola: o espaço.....	82
4.2 Salas de aula: estudantes e professores(as).....	87
4.3 O pátio: novos olhares	94
4.4 Os ritmos da escola	101
5. VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: ATRAVESSAMENTOS PELA JUVENTUDE E ESCOLA.....	103
5.1 A juventude e a violência contra a mulher.....	103
5.2 O Assédio: a violência naturalizada.....	124
5.3 Trabalho Docente: relações de gênero e violência contra a mulher no contexto da sala de aula	131
5.4 A entrevista com Amanda: buscando mais um olhar.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXO I.....	148
ANEXO II	149

INTRODUÇÃO

Atualmente, a realidade brasileira apresenta-se um tanto conflituosa quando se trata da violência contra a mulher, pois, apesar de alguns avanços na construção de políticas públicas, o dia a dia das brasileiras ainda é atravessado por violências que as políticas públicas infelizmente não conseguem alcançar. Assim, paira-se sobre o contexto brasileiro uma necessidade de compreender a violência contra a mulher como um problema maior, uma vez que esta é reproduzida e aprendida por meio das relações.

De acordo com o “Mapa da Violência 2015: Homicídios de Mulheres” (Waiselfisz, 2015), o Brasil encontra-se na quinta posição, entre os oitenta e três países com maiores índices de violência contra a mulher; esse dado aponta para o contexto violento do nosso país:

Efetivamente, só El Salvador, Colômbia, Guatemala (três países latino-americanos) e a Federação Russa evidenciam taxas superiores às do Brasil. Mas as taxas do Brasil são muito superiores às de vários países tidos como *civilizados*:

- 48 vezes mais homicídios femininos que o Reino Unido;
- 24 vezes mais homicídios femininos que Irlanda ou Dinamarca;
- 16 vezes mais homicídios femininos que Japão ou Escócia.

Esse é um claro indicador que os índices do País são excessivamente elevados (WAISELFISZ, 2015, p. 27).

Outro dado que contribuiu para evidenciar este cenário de violência contra a mulher é o balanço realizado pela Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180¹, o qual aponta que, no primeiro semestre de 2015, do total de 32.248 relatos de violência contra a mulher: 51,16% referiam-se à violência física; 30,92% à violência psicológica; 7,13% apontavam a violência moral; 4,06% à violência sexual; e 4,23 indicavam cárcere privado. Em comparação ao mesmo período em 2014, a Central de Atendimento à Mulher constatou que, no tocante aos relatos de violência até junho de 2015, houve aumento de 145,5% nos registros de cárcere privado, com a média de oito registros por dia; de 65,39% nos casos de estupro, com média de cinco relatos por dia; e de 69,23% nos relatos de tráfico de pessoas, com média de 1 registro por dia.

Também segundo a Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, no primeiro semestre de 2015, em 70,71% dos casos de violência, o agressor apresenta algum vínculo

¹ O **Ligue 180** foi criado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), em 2005, para servir de canal direto de orientação sobre direitos e serviços públicos para a população feminina em todo o país (a ligação é gratuita).

afetivo com a mulher agredida. Um total de 25% dos relatos apontam familiares, amigos vizinhos e conhecidos como agressores. E a partir das denúncias, estima-se que em 39,47% dos casos a violência seja diária e em 35,60% a agressão seja semanal. Portanto, 75% dos casos de violência contra a mulher se repetem com grande frequência.

Em relação aos filhos das mulheres que sofrem violência, os atendimentos registrados pela Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180 revelaram que 78,59% das vítimas possuem filhos(as) e que 81,30% desses(as) filhos(as) presenciaram ou sofreram a violência.

Diante desta breve exposição de dados, constata-se que a realidade da mulher brasileira é perpassada pela violência, uma violência advinda de pessoas próximas e, na maioria das ocorrências, localizada no âmbito doméstico.

Para refletir acerca da violência contra a mulher, este trabalho baseou-se na definição expressa pela Convenção de Belém do Pará (1994), a qual entende por violência contra a mulher “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”.

Deste modo, a concepção de violência contra mulher está ligada a uma noção de gênero. Nesse entender, gênero consiste em construções sociais estabelecidas a partir do sexo. Isto é, criam-se expectativas, valores, significados e sentidos diferentes e desiguais com base no sexo de homens e mulheres.

Segundo Joan Scott (1995), o gênero se dá nas relações e é atravessado por relações de poder, por isso são relações desiguais. A autora relaciona esta definição com mais quatro elementos que estão inter-relacionados, são eles: os símbolos culturalmente disponíveis que se referem à mulher; os conceitos normativos que interpretam e regulam esses símbolos; a busca pelo fim de uma visão que conceba a noção de gênero como algo natural e inabalável, entendendo que os gêneros são construções históricas; e, por fim, o quarto elemento representa a identidade subjetiva, que é construída a partir da interação do sujeito com o mundo.

Portanto, este estudo compreende que a sociedade cria padrões de comportamento, estereótipos, expectativas e normas diferentes diante de cada sexo, contudo, essas construções acabam por prejudicar tanto homens como mulheres em todo o mundo. Mas apesar de prejudicar ambos, as mulheres saem em maior prejuízo, pois mensura-se que no Brasil ocorreram mais de 50 mil feminicídios² durante os anos de 2001 e 2011 (IPEA, 2013). Portanto, o custo dessa desigualdade para muitas mulheres é a própria vida.

² As mortes de mulheres decorrentes de conflitos de gênero, ou seja, pelo fato de serem mulheres, são denominados feminicídios ou feticídios (“Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil”. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2013).

A partir destes apontamentos acerca da condição de gênero, faz-se necessário contextualizar o(a) leitor(a) acerca do cenário político educacional contemporâneo, pois, ao longo do ano de 2015, o Brasil vivenciou alguns momentos polêmicos em relação à abordagem de questões relativas a gênero nos planos³ nacionais, estaduais e municipais de educação.

O atual plano nacional de educação (2014-2024) foi aprovado mediante conflitos relativos à discussão de gênero, uma vez que os deputados votaram pela retirada de uma diretriz que indicava como meta a superação das desigualdades educacionais contemplando a desigualdade racial e de gênero. Os argumentos usados para determinar a retirada do termo “gênero” deste documento foram pautados na ideia de que o trabalho com o conceito de “gênero” na educação estaria relacionado com a produção de materiais e práticas que promovessem a homossexualidade e conseqüentemente ameaçariam a família tradicional. Como resultado deste conflito, o texto final sofreu a retirada do termo “gênero” e a referência à desigualdade racial, sendo a diretriz relativa às desigualdades redigida da seguinte maneira: “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Este debate, pautado em um discurso homofóbico e machista, também esteve presente na construção dos planos estaduais e municipais de educação. O argumento utilizado está pautado no termo “ideologia de gênero”, que significa que as escolas, ao incluírem em suas diretrizes ações e conteúdos relacionados à temática de gênero, irão incentivar cada criança a escolher seu gênero e sua identidade. Isto é, seria uma ruptura com os papéis historicamente construídos para homens e mulheres. Eles, os deputados que difundem essas ideias, entendem que trabalhar gênero nas escolas irá deformar a identidade das crianças.

Frente a esse contexto, a iniciativa “De Olho nos Planos”⁴, em nota pública “Em defesa da igualdade de gênero nos Planos de Educação e de uma Educação pública laica e democrática”, manifesta o seu repúdio à construção dos Planos de Educação sem a abordagem necessária sobre gênero:

³ Os planos estaduais e municipais de educação são documentos que devem ser elaborados em consonância com as metas, diretrizes e estratégias propostas pelo Plano Nacional (PNE) de educação, no período máximo de um ano após a publicação do PNE. Estes deverão garantir o alcance das metas educacionais nacionais nos Estados e Municípios.

⁴ A iniciativa “De Olho nos Planos” busca contribuir com a construção, revisão e monitoramento participativos dos Planos de Educação e é composta pelos parceiros: Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), Instituto C&A, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), UNDIME e UNICEF. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/>>.

A Iniciativa De Olho nos Planos vem manifestar publicamente repúdio contra manifestações de intolerância e proselitismo religioso nos processos públicos de elaboração e revisão de Planos de Educação no Brasil, que visam eliminar a possibilidade de debate público sobre estratégias destinadas à superação das desigualdades de gênero, de orientação sexual e de raça, entre outras que violam o direito humano à educação de milhões de brasileiras e brasileiros.

A Iniciativa De Olho nos Planos considera extremamente grave tais manifestações que vêm proliferando em várias regiões do Brasil, fruto da atuação de determinados grupos que propagam preconceitos e desinformação, inviabilizam o debate público e questionam as conquistas da sociedade brasileira com relação à igualdade entre homens e mulheres, obtidas arduamente nas últimas décadas.

Para reafirmar a defesa do trabalho com gênero nas escolas, bem como desmitificar essa noção equivocada pautada no termo “ideologia de gênero”, faço destaque de um trecho retirado da Carta Pública do GT “Gênero, Sexualidade e Educação” (GT 23) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd):

Ressaltamos, ainda, nossa preocupação diante do debate político em torno das denominadas “ideologias de gênero”, que não apresenta fundamentação em estudos científicos e que nega o direito à livre discussão das temáticas de relações de gênero e das sexualidades em instituições e nas políticas educacionais.

Como resultado dessa noção preconceituosa e equivocada, oito estados já excluíram questões relativas a gênero, como os termos “orientação sexual”, “identidade de gênero”, “diversidade” etc. Dentre os estados estão Pernambuco, Distrito Federal, São Paulo, Espírito Santo, Paraná, Tocantins e Acre⁵.

Todavia, apesar desse cenário conflituoso no âmbito político educacional, o ano de 2015 também se destacou ao ter uma prova de avaliação nacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), abordando como tema da redação: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Esta problemática estimulou 8,4 milhões de pessoas a refletirem acerca da realidade violenta enfrentada pelas mulheres. A prova também teve uma questão que destacava a célebre fala de Simone de Beauvoir “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, e perguntava qual movimento da década de 60 foi fortalecido pela autora e seus escritos.

⁵ Reportagem do Jornal Folha de S. Paulo que apresenta um mapa dos estados que retiraram gênero de seus planos estaduais de educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml?cmpid=facefolha>>.

Deste modo, podemos concluir que o ENEM fez com que a temática referente à mulher viesse à tona no cenário nacional, contribuindo para um maior reconhecimento da violência contra a mulher, bem como para diversas discussões referentes a temas como “gênero” e “direitos humanos”.

No contexto da cidade de Campinas, na qual a pesquisa foi realizada, a Câmara Municipal fez uma monção de repúdio à questão do ENEM referente a Simone de Beauvoir, a alegação baseou-se na concepção equivocada de “ideologia de gênero”.

Frente a este contexto, observa-se que o momento político atual é de suma importância para o debate acerca do que é a violência contra a mulher, bem como a sua discussão nos espaços de formação.

Este estudo toma como base esta conjuntura para buscar compreender como essa violência contra a mulher atravessa a vida dos(as) jovens estudantes do primeiro ano do ensino médio, bem como o espaço escolar escolhido para a realização desta pesquisa.

A escolha da juventude do primeiro ano do ensino médio como sujeitos participantes da pesquisa se deu por dois motivos: a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9.394), o ensino médio passou a ser a etapa final e obrigatória da educação brasileira, diante disso atualmente é possível observar a entrada de uma grande diversidade na escola. Diversidade esta representada pelos(as) jovens que trazem para o espaço escolar múltiplos contextos, diferentes valores, novas relações. O segundo motivo pauta-se na faixa etária, pois, de acordo com os dados apresentados pelo “Mapa da Violência 2012: homicídios de Mulheres no Brasil” (WASELFSZ, 2012), a faixa etária de mulheres com maiores índices de violência é de 15 a 29 anos.

Deste modo, os sujeitos participantes desta pesquisa são estudantes do primeiro ano do ensino médio, com idade entre 14 e 15 anos, e trazem para a pesquisa não somente contribuições para refletirmos acerca da violência contra a mulher, mas também mais um olhar sobre a escola pública brasileira, suas relações e significados.

O campo escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola pública estadual localizada no distrito de Barão Geraldo, na cidade de Campinas. E para guiar esta investigação optou-se pela metodologia etnográfica, pois o objetivo do trabalho é a compreensão das relações e vivências dos sujeitos participantes, assim, a Etnografia possibilitou um mergulho no espaço pesquisado considerando os múltiplos olhares e a complexidade das relações ali presentes. Como ferramentas metodológicas utilizou-se a observação participante, o diário de campo e também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito jovens e quatro professores.

Assim, este estudo apresenta-se organizado em cinco capítulos que buscam analisar os atravessamentos da violência contra a mulher tanto na vida dos(as) jovens como na escola pesquisada.

O primeiro capítulo visa apresentar o debate sobre a violência contra a mulher, entendendo-a enquanto fruto de uma noção desigual entre gêneros. Logo, busca-se explicitar a concepção relativa a gênero, na qual este trabalho se pauta, bem como evidenciar os dados que comprovam a presença da violência contra a mulher no dia a dia de grande parte da população feminina.

Este primeiro capítulo também procura abordar as conquistas políticas dos movimentos feministas, destacando a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) enquanto uma vitória internacional para as mulheres brasileiras.

Já o segundo capítulo tem como objetivo contextualizar o(a) leitor(a) acerca do movimento histórico do ensino médio no Brasil, como também apresenta a concepção de “juventude”, na qual este estudo se baseia, e as relações entre a juventude e a escola.

O terceiro capítulo deste trabalho discorre acerca da metodologia etnográfica, a qual direcionou todo o processo investigativo. Vale ressaltar que este estudo parte de uma noção sociológica de estudo da escola que abrange a dimensão não escolar, isto é, os elementos presentes na sociedade que atravessam a instituição educacional contribuindo para a reprodução e criação de valores, interações, saberes etc.

No quarto capítulo apresenta-se a escola pesquisada, visando retratá-la enquanto um espaço sociocultural permeado por relações, normas e códigos. Esta sessão é responsável por descrever os espaços, as interações e os ritmos observados ao longo da inserção no campo.

E para finalizar, o quinto capítulo corresponde à análise referente à violência contra a mulher e seus atravessamentos na vida dos(as) jovens estudados e na escola pesquisada, permeando saberes produzidos e reproduzidos, as relações e os significados apreendidos.

1. VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: CONTEXTOS E CONCEITOS

A violência contra a mulher ainda é um tema pouco trabalhado no contexto brasileiro. De acordo com o “Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil”, o Brasil ocupa o quinto lugar no ranking mundial entre os oitenta e três países que apresentam maior incidência de violência contra a mulher. Ainda, segundo os dados apontados pelo “Mapa da Violência 2012: Homicídio de Mulheres no Brasil”, foi constatado que esta violência tem maior ocorrência entre mulheres de 15 a 29 anos⁶.

É por meio destes dados, em especial o último, que esta investigação escolheu, como sujeitos a serem pesquisados, os(as) jovens do primeiro ano do Ensino Médio, pois estes se encontram na faixa etária entre 14 e 15 anos de idade⁷ (caso tenham uma trajetória escolar linear) correspondendo, assim, com a faixa etária inicial apontada pelo dados acerca da violência contra a mulher no Brasil.

No contexto atual brasileiro, uma mulher é espancada a cada 24 segundos e 68% dos casos de violência contra a mulher ocorrem no âmbito de sua residência, e na maioria das vezes o agressor é o parceiro amoroso da vítima (27%)⁸.

Segundo o balanço realizado pela Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180⁹, no primeiro semestre de 2015, do total de 32.248 relatos de violência contra a mulher: 51,16% referiam-se à violência física; 30,92% à violência psicológica; 7,13% apontavam a violência moral; 4,06% à violência sexual; e 4,23% indicavam cárcere privado. Em comparação ao mesmo período em 2014, a Central de Atendimento à Mulher constatou que, no tocante aos relatos de violência até junho de 2015, houve aumento: de 145,5% nos registros de cárcere privado, com a média de oito registros/dia; de 65,39% nos casos de estupro, com média de cinco relatos/dia; e de 69,23% nos relatos de tráfico de pessoas, com média de 1 registro/dia.

De acordo com os dados apresentados pela Central de Atendimento à Mulher (2015), em 70,71% dos casos de violência, o agressor apresenta algum vínculo afetivo com a mulher agredida. Um total de 25 % dos relatos apontam familiares, amigos vizinhos e conhecidos

⁶ Esta pesquisa foi iniciada em 2014, logo, os dados utilizados para fundamentar a escolha da faixa etária (15 anos de idade), foram retirados do “Mapa da Violência 2012: Homicídio de Mulheres no Brasil” (WASELFSZ, 2012).

⁷ No capítulo 2, “Juventudes”, a justificativa referente à faixa etária e ao campo do Ensino Médio será retomada e aprofundada.

⁸ Demais agressores: Pai (7,4%), Padrasto (3,5%), Ex-Cônjuge (8,3%), Namorado (4,5%), Ex-namorado (2,6%), Filho (3,8%), Irmão (3,6%), Amigo/Conhecido (16,2%) e Desconhecido (13,2%).. Fonte: Waiselfisz (2011).

⁹ O Ligue 180 foi criado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), em 2005, para servir de canal direto de orientação sobre direitos e serviços públicos para a população feminina em todo o país (a ligação é gratuita).

como agressores. E a partir das denúncias mensura-se que em 39,47% dos casos a violência ocorre diariamente e em 35,60% ocorre semanalmente. Portanto, 75% dos casos de violência se repetem com grande frequência.

Em relação aos filhos das mulheres que sofrem violência, os atendimentos registrados pela Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180 revelaram que 78,59% das vítimas possuem filhos(as) e que 81,30% desses(as) filhos(as) presenciaram ou sofreram a violência.

Frente a esses dados alarmantes, o objetivo deste trabalho consiste em entender como a violência contra a mulher, expressiva no cenário brasileiro, atravessa a vida dos jovens estudantes pesquisados e, consequentemente, atravessa os muros da escola, na qual estes estudantes convivem. Sendo assim, para realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a violência contra a mulher pretende-se inicialmente abordar o conceito de “gênero” para assim entender o motivo pelo qual a mulher continua a ser violentada de diversas maneiras no Brasil e no mundo.

1.1 O Movimento Feminista e a descoberta do conceito de “gênero”

Início esta reflexão com um destaque do livro *O segundo sexo: fatos e mitos* de Simone de Beauvoir (1970, p. 23), sendo esta uma das célebres obras que discorre sobre desigualdade entre homens e mulheres no mundo: “Ora, o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo o ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõe a condição do Outro”. Isto é, para Beauvoir (1970), a mulher não se encontra em uma situação de igualdade com o homem, mas sim de comparação carregada de aspectos negativos e inferiorizados. O homem é o padrão da humanidade e a mulher representa a negação desse padrão. O que não é o homem é a mulher.

E, desta forma, a mulher se encontra na condição de “outro”: “Assim, a mulher não se reivindica como sujeito, porque não possui os meios concretos para tanto, porque sente o laço necessário que a prende ao homem sem reclamar a reciprocidade dele, e porque muitas vezes, se compraz no seu papel de *Outro*.” (BEAUVOIR, 1970, p. 15)

Esse papel secundário destinado ao “outro” foi, ao longo da história, imposto à mulher. Contudo, diante deste contexto desigual, Beauvoir (1970) questiona: Como essa condição de submissão surgiu? Desde quando a mulher permitiu que o homem fosse o poder positivo e ela a fragilidade negativa?

De acordo com Beauvoir (1970), somente a partir do século XIX que alguns homens começaram a encarar a situação da mulher de uma maneira mais objetiva, pois foi neste século que as mulheres começam a se movimentar em busca de mais direitos, surgindo, assim, o Movimento Feminista.

Este movimento, de mulheres em busca de reconhecimento político e social, apresentou-se inicialmente nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Rússia. Estas mulheres buscavam inicialmente a reivindicação dos direitos civis e igualdade de condições trabalhistas. A bandeira principal era o luta pelo direito ao voto, logo, este movimento de mulheres passou a ser chamado de “sufragismo”. Um aspecto importante deste grupo iniciante foi a participação preponderante de mulheres brancas advindas de classes economicamente superiores.

Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a “primeira onda” do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento (LOURO, 1997, p. 15).

Segundo Louro (1997), podemos dividir o Movimento Feminista em três ondas¹⁰, ou fases, cada uma apresenta características diversificadas que iremos apontar ao longo do texto.

Dentre os acontecimentos iniciais do Movimento Feminista no Ocidente, ocorreu a 1ª Convenção para o Direito das Mulheres, que aconteceu entre os dias 19 e 20 de julho de 1848 em Nova York, visando discutir as condições sociais, civis e religiosas das mulheres.

Na Rússia, o movimento surgiu inicialmente no campo da literatura em discussões sobre a participação das mulheres em declamações de poesias, bem como escritoras. Dentre os apoiadores desse movimento encontrava-se Dostoiévski, trazendo em sua obra diversas figuras femininas que buscam romper com padrões socialmente impostos às mulheres. Outro elemento que contribuiu para a discussão da participação da mulher no âmbito público no contexto russo foi a abertura das universidades às mulheres pelos czares, possibilitando uma

¹⁰ É de fundamental importância ressaltar que a divisão do Movimento Feminista em ondas é um recurso utilizado pelos(as) pesquisadores(as) para compreender as diferentes perspectivas que atravessaram o movimento, contudo, as mudanças destacadas em três ondas, como todo movimento histórico, não aconteceram de maneira clara e linear. É difícil delimitar com total clareza o início e o fim de cada onda em cada contexto. Portanto, é preciso ter ciência de que esta divisão é feita com a finalidade de compreender o movimento Feminista e suas diferentes fases, considerando que todo movimento histórico se dá de maneira oscilante, e não linear.

maior inserção da mulher em espaços públicos e consequentemente estimulando a discussão acerca do reconhecimento da mulher na sociedade.

Sendo assim, este período foi marcado pelo início da presença feminina no mercado de trabalho e, dessa forma, a burguesia da época viu o surgimento da emancipação da mulher como uma ameaça, reforçando um perfil naturalmente entendido como inferior: “O drama da mulher é esse conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito que se põe sempre como o essencial e as exigências de uma situação que a constitui como inessencial. Como pode realizar-se um ser humano dentro da condição feminina?” (BEAUVOIR, 1970, p. 23).

Para Beauvoir, as mulheres não nascem mulheres, mas se tornam mulheres. Ela parte do conceito hegeliano “ser”, entendendo que ser é “ter-se tornado”. Nesse entender, não é apenas a função biológica que caracteriza as mulheres, mas uma série de costumes naturalizados que as colocam na posição de outro. Logo, o Movimento Feminista luta pelo reconhecimento das mulheres como cidadãs, mulheres com uma participação social e política no âmbito social.

Ao passo que o Movimento Feminista foi se consolidando, no século XX, as mulheres conquistaram diversos direitos como: o direito ao voto, a educação, as condições trabalhistas melhores e o apoio de creches. A alfabetização das mulheres resultou em maiores oportunidades de trabalho, o que levou a discussão temática acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres no âmbito acadêmico, assim surgiu a segunda onda do Feminismo.

Será no desdobramento da assim denominada “segunda onda” – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 1997, p. 15).

Neste contexto de efervescência política surgem os “estudos da mulher”, que buscavam denunciar a ausência das mulheres nas Letras, nas Ciências e nas Artes. Deste modo, as produções acadêmicas e demais estudos relativos a esta temática visavam descrever as condições de vida das mulheres em diferentes espaços, trabalhos e contextos.

De acordo com Louro (1997, p. 19), esta onda do Feminismo contribuiu para um grande levantamento de dados, estatísticas, conceitos e perspectivas, entre outros conhecimentos intrinsicamente ligados a uma consciência política, fundamental para as

conquistas do Movimento Feminista: “Assumia-se, com ousadia, que as questões eram *interessadas*, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança”.

A partir dos inúmeros trabalhos voltados para a temática da mulher, as discussões avançaram no sentido de explicar as desigualdades entre homens e mulheres. As feministas iriam explicitar que o sexo é interpretado, sendo este criado a partir de valores e conhecimentos desiguais, e não apenas diferentes.

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21).

Diante deste contexto, as feministas anglo-saxãs passaram a utilizar a palavra “gender” (em português: gênero), como algo distinto de “sexo”, buscando, assim, negar o discurso do determinismo biológico atribuído aos termos “sexo” e “diferença sexual”. Assim, por meio do uso do conceito “gênero”, as feministas agregam um valor político e social, desmitificando o discurso hegemônico pautado em desigualdades biológicas. Portanto, “as justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (...) mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 1997, p. 22).

Esta segunda onda pode ser caracterizada com o surgimento do conceito “gênero”, acompanhado de uma afirmação política da diferença entre homens e mulheres. Segundo Mattos (2008), esta fase do Movimento Feminista pode ser datada entre as décadas de 1980 e 1990.

A terceira onda do Movimento Feminista aparece nos anos 1990 e anos 2000, persistindo até o momento atual. Esta fase contemporânea é caracterizada pelo surgimento da discussão sobre a “sexualidade” e a busca pela desconstrução dos binarismos de toda ordem. Judith Butler é uma das autoras que questiona a construção dos corpos, do sexo e também do conceito gênero. Para ela, é preciso desconstruir os binarismos em nossa sociedade, para libertar os sujeitos e seus corpos das normas reguladoras.

Vale ressaltar que este movimento se deu de maneira diversificada em cada contexto, desse modo, a sequência apresentada e datada em ondas do Feminismo é voltada para o

contexto norte-americano e europeu. Portanto, no contexto brasileiro, apesar das mulheres terem conquistado o direito ao voto em 1932, o Movimento Feminista teve a sua consolidação somente na década de 1970, no período da Ditadura Militar (1964-1985).

Com o início da Ditadura (1964), o Movimento Feminista brasileiro se organizou na forma de militância contra o regime ditatorial, sendo importante destacar que a presença das mulheres nas guerrilhas e nos movimentos de esquerda é uma característica do Feminismo em toda América Latina. Segundo Sarti (2001, p. 32), o Feminismo dos anos 1960 é um Feminismo de esquerda: “A memória dos ‘anos de chumbo’, com os depoimentos de mulheres militantes e vítimas da repressão militar permite dizer que o caráter radical do Feminismo brasileiro foi gestado sob a experiência da ditadura militar (...)”.

Já na década de 1970, a Organização das Nações Unidas (ONU) definiu o ano de 1975 como o Ano Internacional da Mulher, promovendo a mobilização das mulheres na discussão acerca da condição feminina na sociedade.

Deste modo, influenciada pela movimentação internacional à luta pelos direitos das mulheres brasileiras, a década de 1970 exigiu a necessidade de discutir a presença da mulher na sociedade a partir de uma especificação própria. Sarti (2001, p. 39) destaca este momento da seguinte forma: “A autodenominação feminista implicava, já nos anos de 1970, a convicção de que os problemas específicos da mulher (não se falava em gênero na época), não seriam resolvidos apenas pela mudança na estrutura social, mas exigiam tratamento próprio”.

Já as discussões referentes ao conceito de gênero chegaram ao Brasil apenas na década de 1980, período este caracterizado pela anistia¹¹, fator que promoveu a volta de diversos exilados e exiladas para o Brasil e o reencontro entre as mulheres que foram exiladas e as que continuaram com o movimento brasileiro possibilitando, assim, o fortalecimento e a troca de conhecimentos (as mulheres exiladas haviam tido contato com os movimentos Feministas da Europa, que já estavam consolidados.). As discussões, neste período, ressaltavam as relações de gênero, “legitimando a mulher como um sujeito social particular” (SARTI, 2001, p. 41).

A década de 1990 também foi atravessada pela propagação do Movimento Feminista. Neste momento, as feministas começam a participar ativamente de fóruns políticos internacionais elucidando novas temáticas:

¹¹ Lei da Anistia – nº 6.689/1979. Lei promulgada pelo Presidente João Batista Figueiredo, a qual perdoa os crimes políticos que ocorreram durante setembro de 1961 até agosto de 1979.

Os anos 90 também se caracterizaram pela introdução de novas temáticas: as ações afirmativas, as cotas mínimas de mulheres nas direções dos sindicatos, partidos políticos e, mais recentemente, nas listas de candidaturas aos cargos legislativos, como medidas para superar a quase ausência das mulheres nesses ambientes. Recentemente, a luta pelo direito das mulheres ao aborto tem sido alvo de muitos debates e reportagens na grande imprensa. Esse é um velho tema das feministas, mas no Brasil só após a democratização tem envolvido em maior número as mulheres (SOARES, 1995, p. 47).

Ao final da década de 1990, o Movimento Feminista brasileiro passou a integrar uma terceira onda, uma onda contemporânea voltada para a discussão de gênero, como também da sexualidade, trazendo para o cenário do movimento discussões relativas às opções sexuais e como a sexualidade é construída e normatizada.

Atualmente, o Movimento Feminista ganha força a partir dos diversos meios de comunicação (blogs, vídeos, entrevistas, debates, estudos, redes sociais, campanhas, revistas digitais), como também a partir da criação da Lei Maria da Penha em 2006, que promoveu um maior reconhecimento da realidade violenta da mulher brasileira. O movimento atual também passa a incorporar outras mulheres, como, por exemplo, as mulheres da periferia.

Esta breve apresentação do Movimento Feminista pretendeu apresentar o seu percurso histórico para explicitar como surgiu a discussão referente ao conceito de “gênero”. Nesse entender, pretende-se discorrer mais profundamente acerca desse conceito para embasar e justificar a escolha da temática referente à violência contra a mulher.

Para isso, faz-se imprescindível a contribuição do trabalho da historiadora Joan Scott (1995), que se debruçou sobre a temática acerca das mulheres abordando a questão do sentido que o gênero tem nas sociedades, como ele é utilizado nas regras das relações sociais e como é construído o significado da experiência relativa ao gênero.

Scott (1995) discorre acerca das diversas correntes feministas e acadêmicas que buscaram explicar, definir e analisar o termo referente ao “gênero”, porém a autora evidencia que, apesar do avanço na discussão, ainda falta o caráter histórico. Isto é, falta uma teoria que dê conta de analisar o termo “gênero” pela perspectiva histórica e que seja abrangente na estrutura social: “Falta uma maneira de conceber a realidade social em termos de gênero” (SCOTT, 1995, p. 17).

Para definir o que é gênero, a autora inicialmente apresenta o núcleo central da sua concepção, que consiste em entender o gênero enquanto “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21). Nesse entender, a autora articula esta definição com mais quatro elementos que estão inter-relacionados, são eles: os símbolos

culturalmente disponíveis que se referem à mulher; os conceitos normativos que interpretam e regulam esses símbolos; a busca pelo fim de uma visão que concebe a noção de gênero como algo natural e inabalável, entendendo que os gêneros são construções histórica; e, por fim, o quarto elemento representa a identidade subjetiva que é construída a partir da interação do sujeito com o mundo.

Outra definição bastante interessante e em consonância com a teoria de Scott (1995) é feita pela socióloga Whitaker (1987, p. 10):

[...] começarei dizendo que as diferenças entre homens e mulheres são óbvias, já que ocorrem concretamente ao nível do corpo. Basta contemplar as pessoas numa praia para que se perceba sua obviedade. O intrigante é que a sociedade tenha necessidade de reinterpretá-las de modo simbólico e artificial, transformando-as em desigualdades sociais que atingem diferentemente mulheres do mundo inteiro.

Whitaker (1987) em seu livro *Mulher & Homem: o mito da desigualdade* demonstra que desde a gestação as expectativas relacionadas à criação de meninos e meninas influenciam o desenvolvimento da criança como um todo. A autora cita uma pesquisa realizada pela italiana Elena Belotti, diretora do Centro Maternal Montessori, em Roma, na qual analisa as crenças populares relativas à adivinhação dos sexos da criança no período da gravidez:

[...] por exemplo, o bom humor da gestante faz prever o nascimento de um menino. Contrariamente, se a futura mãe está sempre de mau humor, aguarda-se a menina. Se a sua pele estiver rosada, está vindo o menino. Da mesma forma a palidez anuncia uma menina. Essa autora analisa várias crenças desse tipo para mostrar que as características positivas da espera (como saúde e bem-estar da gestante) ou do feto (pulsação cardíaca mais rápida ou maior movimentação) estão sempre associadas à chegada do menino. Verifica-se, portanto, que o jogo de expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para os dois sexos começa na gravidez (WHITAKER, D. 1987, p. 19).

Segundo Whitaker, esse contexto pode ser avaliado a partir de três aspectos que contemplam o conceito chamado de “didática da gravidez”: a maior valorização do bebê de sexo masculino; a atribuição de maior vivacidade e vitalidade ao sexo masculino e de passividade ao sexo feminino; e atribuição de características doentias ao feto do sexo feminino:

Esses três aspectos cruciais favorecem a diminuição da autoestima das meninas e são introjetados às crianças ainda no útero materno, “ensinando” ainda com bastante eficiência a todos os que rodeiam a gestante que a mulher vale menos biologicamente. O preconceito fica então reforçado no seio da família, o que repercute, por ressonância, na sociedade como um todo (WHITAKER, 1988, p. 20).

Considerando estes fatores, presentes ao longo do desenvolvimento das meninas, conclui-se que tanto meninos como meninas acabam por ter desenvolvimento físico, psicológico e afetivo desigual.

Carvalho (2012, p. 402) também aborda o conceito gênero, explicando a importância de não focar/priorizar apenas a mulher quando tratamos deste assunto, pois ele também se remete aos homens, mulheres e a símbolos social e historicamente construídos. Como adverte:

Por outro lado, gênero não é sinônimo de mulheres, sejam professoras ou alunas, mas inclui homens, mulheres e também símbolos muitas vezes ligados pelo senso comum à feminilidade e à masculinidade. Estes símbolos muitas vezes não têm nada a ver com os corpos sexuados, nem com a reprodução. São por exemplo: cores (rosa e azul), astros celestes (sol e lua), espaços sociais (público e privado), características humanas (ser racional ou intuitivo) ou ocupações (motorista de caminhão e emprego doméstico), apenas para citar alguns.

Carvalho (2012) demonstra uma perspectiva de gênero muito interessante, pois propõe a separação do conceito “gênero” de outro conceito também muito abordado quando o assunto é a relação entre homens e mulheres, que é a “sexualidade”. Segundo a autora, sexualidade é condição influenciada pela concepção de gênero de cada um. O gênero é a lente pela qual interpretamos os corpos e o sexo.

Por isso eu afirmava acima que as sexualidades, embora constituam um campo próprio de estudos, só se tornam compreensíveis a partir do conceito de gênero, pois as ideias sobre gênero predominantes em um dado contexto social levam à atribuição, aos corpos e às práticas sexuais, de determinados sentidos ao invés de outros (CARVALHO, 2012, p. 403).

De acordo com as autoras citadas acima, este trabalho compreende o conceito de gênero como uma categoria útil para analisar todas as facetas sociais, desde econômicas até mesmo as relacionadas à área da saúde, bem como se evidenciou a construção de símbolos negativos referentes à mulher e a construção social de normas que irão regular estes símbolos. Essa conotação desigual prejudica a qualidade de vida e o potencial das mulheres em nossa sociedade.

Pode-se observar a dualidade presente na sociedade a partir da simbologia feminino e masculino. Para Scott (1995), compreendemos o mundo a partir das diferenças que encontramos, os significados são elaborados por meio da percepção da diversidade, entretanto as diferenças são concebidas como inferioridades, quando comparadas ao padrão valorizado socialmente. Dessa forma, para a autora, a diferença sexual é um meio de decodificação do sentido para buscar a compreensão do universo natural e humano, e por isso exalta a abrangência do termo gênero nas diversas facetas sociais.

Assim, as concepções demonstradas neste primeiro momento visam contribuir na reflexão acerca do significado do conceito “gênero” empregado neste trabalho, buscando elucidar uma realidade permeada pelo machismo, que concebe diferenças como desigualdades, prejudicando o desenvolvimento pleno e a atuação das mulheres em todo o mundo.

Nesse entender, a violência contra a mulher é compreendida enquanto produto das desigualdades de gênero. Isto é, a violência praticada contra as mulheres é resultante de uma construção histórica de nossa sociedade, que ensina aos sujeitos que a mulher é inferior ao homem e por isso ele pode agredi-la, dominá-la, explorá-la, etc.

1.2 Mulheres e as conquistas políticas

A violência contra a mulher, que detém suas raízes em uma sociedade desigual, atinge não somente o Brasil, mas todos os países, segundo mostra o relatório da ONU intitulado “El Progreso de las Mujeres en el Mundo: en busca de la Justicia” (2011-2012). Esse relatório tem por objetivo avaliar os avanços das legislações destinadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres e consta que, entre os 139 países pesquisados, dois terços apresentam leis para o enfrentamento da violência contra a mulher.

A busca pelo fim da violência contra a mulher no âmbito legal teve início em 1945 a partir de uma concepção ampla de igualdade entre sexos apresentada na Carta das Nações Unidas e na Declaração dos Direitos Humanos Universais (1948). Também em 1948 realizou-se a Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Civis à Mulher, que outorgou às mulheres os mesmos direitos civis que eram dados aos homens, nos Estados Americanos.

Vale lembrar que a luta do Movimento Feminista contribuiu de forma diretiva para que os direitos humanos das mulheres fossem reconhecidos no âmbito político e internacional.

A Organização das Nações Unidas definiu o ano de 1975 como o “Ano Internacional da Mulher”, durante a Conferência Mundial sobre a Mulher, o que deliberou o reconhecimento do direito da mulher à integridade física, à creche, à educação de qualidade, a melhores condições de trabalho, bem como ressalta a importância da participação das mulheres na economia. Sendo assim, possibilitou uma maior mobilização na discussão acerca da condição feminina na sociedade.

Em relação à violência contra as mulheres, o relatório desta convenção expressa que os governos devem ter conhecimento das formas especiais de violência e crueldade, tanto física quanto mental, que são realizadas contra as mulheres. E indicam a necessidade de implementação de medidas preventivas contra qualquer ação de discriminação e crueldade contra o bem-estar das mulheres.

Introduce effective measures for the prevention of all forms of discrimination and cruelty against the well-being of women, which keep them from participating actively in the political, economic and social development of their community and which violate their human rights (UNITED NATIONS. Report of the World Conference of the International Women's Year. 1976, p. 178).

De acordo com Lourdes Bandeira e Tânia Almeida (2015), esta atuação da ONU contribuiu para a retirada das questões de gênero nos âmbitos particulares e as colocou na realidade internacional, tornando, assim, a discussão sobre as desigualdades entre homens e mulheres uma preocupação global.

A partir deste movimento iniciado pela ONU, foi criado o tratado “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres” (CEDAW) em 1978, visando explicitar com mais clareza a discriminação contra as mulheres. Este documento definiu “discriminação contra as mulheres” como:

Artigo 1º - Para fins da presente Convenção, a expressão “discriminação contra a mulher” significará toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo.

Em 1994, o Brasil adotou a Convenção Ibero-Americana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida como Convenção de Belém do Pará. Dentre os diversos avanços potencializados por esta convenção, a definição de “violência contra a

mulher” pode ser considerada uma das mais completas e eficientes encontradas em um documento político. Conforme seu artigo 1º: “Para os efeitos desta Convenção, entender-se-á por violência contra a mulher qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”. O artigo 2º complementa o primeiro evidenciando os tipos de violência bem como os locais de ocorrência:

Entende-se que a violência contra a mulher abrange a violência física, sexual e psicológica:

a) ocorrido no âmbito da família ou unidade doméstica ou em qualquer relação interpessoal, quer o agressor compartilhe, tenha compartilhado ou não a sua residência, incluindo- se, entre outras formas, o estupro, maus-tratos e abuso sexual;

b) ocorrida na comunidade e cometida por qualquer pessoa, incluindo, entre outras formas, o estupro, abuso sexual, tortura, tráfico de mulheres, prostituição forçada, sequestro e assédio sexual no local de trabalho, bem como em instituições educacionais, serviços de saúde ou qualquer outro local; e

c) perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agente, onde quer que ocorra.

Esta pesquisa baseou-se nesta definição de violência contra a mulher para realizar a análise dos dados e das entrevistas.

Vale ressaltar que esta convenção foi redigida levando em conta o contexto da violência contra a mulher, especificando que a violência contra a mulher é fruto da desigualdade de gênero, bem como a tipifica e aponta os lugares de sua ocorrência.

A Convenção de Belém do Pará estabeleceu, pela primeira vez, o direito das mulheres viverem uma vida livre de violência, ao tratar a violência contra elas como uma violação aos direitos humanos. Nesse sentido, adotou um novo paradigma na luta internacional da concepção e de direitos humanos, considerando que o privado é público e, por consequência, cabe aos Estados assumirem a responsabilidade e o dever indelegável de erradicar e sancionar as situações de violência contra as mulheres (BANDEIRA, ALMEIDA, 2015, p. 506).

A Convenção de Belém do Pará contribuiu para a criação de um dispositivo específico na legislação para tratar do problema relativo à violência contra a mulher:

(...) Ou seja, a partir da ratificação da Convenção de Belém do Pará pelo Estado brasileiro passamos a contar com dispositivo legal internacional que diz o que é e como se manifesta esta forma específica de violência que atinge as mulheres pelo simples fato de serem mulheres e de estarem inseridas em um contexto histórico e cultural permissivo que propicia relações desiguais entre mulheres e homens (10 ANOS..., 2004, p. 13).

Esta Convenção merece amplo destaque também devido ao avanço de suas diretrizes, como, por exemplo, especifica que toda mulher tem o direito de uma vida livre de violência, assim como o direito de ser livre de todas as formas de discriminação e o direito de ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade ou subordinação. Nesse sentido, este documento compreende que a violência é um obstáculo aos direitos humanos das mulheres.

Ao assinarem este acordo, os Estados se comprometem a realizar determinadas ações preventivas e punitivas, como: “Incorporar na sua legislação interna normas penais, civis, administrativas e de outra natureza, que sejam necessárias para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, bem como adotar as medidas administrativas adequadas que forem aplicáveis”; “Tomar todas as medidas adequadas, inclusive legislativas, para modificar ou abolir leis e regulamentos vigentes ou modificar práticas jurídicas ou consuetudinárias que respaldem a persistência e a tolerância da violência contra a mulher”; “Modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres, inclusive a formulação de programas formais e não formais adequados a todos os níveis do processo educacional, a fim de combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher”.

Frente a esses apontamentos, evidencia-se a relevância e a inovação desta Convenção em propor a modificação dos padrões sociais que reproduzem a desigualdade de gênero e a criação de leis, planos de formação, medidas que transformem os dizeres do documento em ações efetivas.

Outro grande acontecimento voltado para a discussão da situação da mulher na sociedade foi a 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher realizada em 1995 na cidade de Pequim. Essa Conferência tornou-se um marco histórico, pois elaborou definições importantes visando guiar ações para o fim das diversas desigualdades nas quais a mulher é considerada vítima. Um importante fator, que representa um dos objetivos centrais da Plataforma de Ação desta Convenção, é o destaque da noção de empoderamento das mulheres, que define a mulher enquanto sujeito de si mesma, responsável pelo seu desenvolvimento. Dessa maneira, cabe aos órgãos públicos a responsabilidade pela criação de condições para a efetivação desta condição.

A “transversalidade” é outro conceito importante que permeia a plataforma de ação da 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher. Esse conceito vem trazer a noção de que a perspectiva

de gênero, definida por este documento, irá integrar as políticas nas diversas dimensões governamentais, contribuindo para uma noção mais abrangente acerca da situação da mulher.

Dentro deste quadro atravessado pela noção de gênero, empoderamento e transversalidade, foram eleitas doze áreas de preocupação prioritária dos governos. São elas: mulheres em situação de pobreza; desigualdade no acesso à educação e à capacitação; desigualdade no acesso aos serviços de saúde; a violência contra a mulher; os efeitos dos conflitos armados sobre a mulher; a desigualdade em participar nas estruturas econômicas, atividades produtivas e acesso a recursos; desigualdade na participação política; insuficiência de mecanismos institucionais para a promoção do avanço da mulher; deficiências na promoção e na proteção dos direitos da mulher; tratamento estereotipado das temáticas referentes à mulher nos meios de comunicação e desigualdade no acesso a esses meios; desigualdade de participação nas decisões acerca dos recursos naturais e proteção do meio ambiente e, por fim, a necessidade de proteção e promoção dos direitos das meninas.

A 4ª Convenção Mundial sobre a Mulher permitiu a criação de um documento orientador para os governos e entidades públicas trabalharem no âmbito legal visando a promoção de políticas públicas e a implementação de programas que possibilitem a superação da desigualdade de gênero nos diversos setores sociais.

Para finalizar este recorte sobre o movimento político dos temas relativos à condição da mulher na sociedade, em 1999 a Assembleia Geral das Nações Unidas escolheu o dia 25 de novembro como o “Dia Internacional de Eliminação da Violência contra as Mulheres”. A escolha da data refere-se ao dia em que as três irmãs Mirabal¹² foram brutalmente assassinadas a mando do ditador Rafael Trujillo, na República Dominicana em 1960.

Frente a este conjunto de dados e informações demonstrados até agora, pode-se observar o estabelecimento de um grande campo de discussão e de conquistas para as mulheres na década de 1990. É possível identificar a importância da democratização, viabilizando a participação das mulheres em diversos ambientes para a luta contra o machismo.

Nas últimas décadas, observou-se um grande progresso na quantidade e na qualidade das leis destinadas à proteção e ao reconhecimento dos direitos das mulheres nos diversos âmbitos sociais.

¹² Patria Mercedes Mirabal, Minerva Argentina Mirabal e Antonia María Teresa Mirabal eram ativistas contra a ditadura imposta por Rafael Trujillo. As três irmãs formaram um grupo de oposição ao governo chamado “Las Mariposas”. O assassinato das irmãs, ao invés de fortalecer a ditadura de Trujillo, teve péssima repercussão, contribuindo para que o povo simpatizasse com os ideais das “Las Mariposas”. Esse movimento culminou no assassinato do ditador, em maio de 1961.

Atualmente existe a concepção equivocada de que o Feminismo foi um movimento “datado”, um movimento que chegou ao fim e que, diante disso, cabe às gerações futuras definirem o que se teve de relevância ao longo do período Pós-moderno. Contudo, as desigualdades denunciadas pelo Movimento Feminista ainda são encontradas nas reivindicações por igualdade de salários, maternidade voluntária, manifestações, acesso à saúde sexual e reprodutiva, legalização do aborto, combate à violência contra mulher, autonomia sexual, entre outros, demonstrando a importância e a presença da luta do Movimento Feminista e sua relevância no contexto atual.

Para contextualizar melhor esta perspectiva, faço destaque de um trecho do texto de Gonçalves e Pinto (2011, p. 36), no qual as autoras transcrevem uma parte de uma entrevista realizada por Patricia Kudsen (2010) com Judith Butler, em que Butler afirma:

Suponho que, para algumas pessoas muito estabelecidas e economicamente seguras, o feminismo já não é tão forte, já não é mais um atrativo, porque elas podem muito bem ser mulheres que hoje ocupam postos de poder e privilégio, ou de segurança econômica, mas isso, com certeza, não é verdade globalmente. Se a gente olha para diferentes níveis de pobreza, diferentes níveis de escolaridade, vê que o sofrimento das mulheres é incomensurável.

A partir da citação acima, observa-se que o Movimento Feminista existirá enquanto persistirem as desigualdades e exclusões constantes nas relações entre homens e mulheres e também entre as mulheres.

1.3 Lei Maria da Penha: uma vitória internacional

No âmbito das políticas de enfrentamento em relação à violência contra as mulheres, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2012), as três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência contra as mulheres são: em primeiro lugar, a “Lei Orgânica de Medidas de Proteção Integral contra Violência de Gênero”, aprovada pelo Congresso Espanhol em 2004, na qual, dentre as deliberações, estabelece duas medidas de assistência e proteção às mulheres, como também impulsiona a criação de políticas educacionais voltadas para a igualdade de gênero e direitos das mulheres. A segunda é a “Lei de Combate a Violência Doméstica”, estabelecida pelo governo da Mongólia, também criada no ano de 2004. Esta lei define a violência doméstica como um ato violador da liberdade, obriga as autoridades policiais a atenderem as denúncias e prevê penalidades para os agressores, além de um treinamento compulsório para a mudança de comportamento.

A terceira e última é a lei brasileira “Lei Maria da Penha” (nº 11.340) promulgada em 2006. No Brasil, essa lei é considerada um marco histórico na trajetória de políticas públicas para as mulheres e foi criada a partir das disposições expressas pela “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher” (1948) e pela “Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher” (1994), entre outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil. Esta lei apresenta como objetivo a criação de Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

A Lei 11.340 /06 é fruto da história de Maria da Penha, que, como diversas mulheres no Brasil, sofreu tentativas gravíssimas de homicídio advindas de seu marido. Diante desta realidade, ela procurou o Estado, que não respondeu devidamente à situação de violência doméstica, o que demonstra claramente uma violação dos direitos humanos. Assim, Maria da Penha, juntamente com o Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL) e com o Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres (CLADEM), enviou o caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Como resultado, o Estado brasileiro foi considerado negligente e violador dos direitos humanos, tendo como penalidade a criação de leis que dessem conclusão ao processo de Maria da Penha, bem como de proteção às mulheres e de criminalização da violência contra a mulher.

Vale ressaltar a contribuição da “Convenção de Belém do Pará” (1994), pois estabelece a oportunidade para qualquer pessoa ou grupo de pessoas ou entidades não governamentais juridicamente reconhecidas apresentarem petições acerca de denúncias de violação dos artigos dispostos na Convenção diante da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, órgão da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Entretanto, não será necessário o esgotamento dos recursos internos se a vítima não tiver acesso a eles, se as leis locais não assegurarem o acesso aos procedimentos legais de proteção dos direitos, se a vítima foi impedida de obter justiça, ou se há uma demora injustificada dos tribunais locais em emitirem uma decisão para o caso. Foi justamente nesta última situação que se enquadrou o caso Maria da Penha peticionado ante à Comissão Interamericana de Direitos Humanos pelo *CEJIL-Brasil* (Centro para a Justiça e o Direito Internacional) e o *CLADEM-Brasil* (Comitê Latino-americano do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher) (...) (10 ANOS..., 2004, p. 15).

Logo, observa-se que a Lei Maria da Penha é fruto de uma conquista, de uma movimentação social, junto de organizações que lutam pelo direito das mulheres e os direitos

humanos. O fato representou, assim, um constrangimento para o Brasil, pois foi considerado um caso de omissão do Estado.

Esta lei também reafirma os direitos fundamentais e reconhece a diversidade entre as mulheres:

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Dentre as conquistas desta legislação estão: a definição da violência contra a mulher enquanto crime, tipificando a violência doméstica e familiar; a proibição da aplicação de penas pecuniárias¹³; o aumento de três anos de duração da pena; permite a determinação de encaminhamentos das mulheres em situação de violência e de seus dependentes aos programas e serviços de proteção e de assistência social.

A violência contra mulher, de acordo com a Lei Maria da Penha, abrange dois grandes eixos específicos de violência: a violência doméstica e a violência familiar. No artigo 5º encontra-se mais especificamente o que seriam estes tipos de violência:

Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Desta forma, a partir do trecho destacado, evidencia-se uma noção diversificada e ampla de violência contra a mulher tais como as tipificadas pelo artigo 7º:

¹³ Penas que possibilitam o pagamento da fiança.

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Os tipos de violência citados acima configuram o contexto desigual sofrido pelas mulheres na atualidade, pois basta observar a necessidade de criação de uma lei para compreender o contexto abrangente dessa prática violenta contra as mulheres.

No Brasil, apesar da criação da lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) que visa proteger as mulheres e punir os agressores, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apresentou no ano de 2013 o estudo “Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil”, especificando que existe um grande número de mortes de mulheres decorrentes de conflitos de gênero e pelo fato de serem as vítimas mulheres, os assassinatos passaram a ser denominados como feminicídios ou femicídios. Esta pesquisa demonstrou que em 31% dos casos de morte em decorrência da violência de gênero acontece entre mulheres de 20 e 29 anos. Portanto, como solução, o estudo do IPEA incentivou a aprovação dos projetos de lei que propõem a alteração do código penal, visando à inserção do feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, que se caracteriza pelo assassinato da mulher quando presentes circunstâncias de violência doméstica e familiar, violência sexual ou mutilação ou desfiguração da vítima.

No ano de 2015 foi aprovado pelo governo brasileiro o feminicídio enquanto crime que deve ser compreendido na qualidade de homicídio, a aprovação dessa lei demonstra um enorme avanço para a qualidade de vida de milhares de mulheres.

De acordo com os dados apresentados pela Central de Atendimento à Mulher, no primeiro semestre de 2015, 31% dos atendimentos referiram-se a percepção de risco de feminicídio: “Esse dado, somado ao fato de que 75% das denunciantes relatam episódios recorrentes de violência (com episódios semanais de agressões), apontam para a importância da promulgação da Lei 13.104 - de 09 de março de 2015 (Lei do Feminicídio)” (CENTRAL DE ATENDIMENTO À MULHER, 2015, p. 4).

Outro dado alarmante é a quantidade de vítimas de homicídio entre mulheres com idade entre 15 e 24 anos. No ano de 2011 foram 7,1 mortes a cada 100 mil, segundo o “Mapa da Violência 2013: Homicídios e Juventude” (WAISELFISZ, 2013).

Em relação ao conhecimento da Lei Maria da Penha, a pesquisa “Mulheres Brasileiras e gênero nos espaços público e privado” (2010), realizada a partir da parceria entre a Fundação Perseu Abramo e o Serviço Social do Comércio (SESC), mostrou que 84% das mulheres e 85% dos homens disseram conhecer a lei ou já ter ouvido falar sobre ela. Ao serem questionados sobre a percepção que tinham sobre a lei, 78% das mulheres apresentaram uma percepção positiva acerca da lei, assim como 80% dos homens entrevistados.

Portanto, podemos concluir que a Lei Maria da Penha, além de apresentar recursos inovadores para tratar a violência contra a mulher, também alcançou o reconhecimento da população brasileira acerca da necessidade dessa lei.

Outra ação colaborativa na busca pelo fim da violência contra as mulheres, em consonância com os tratados e convenções internacionais ratificados, foi a realização da “I Conferência de Políticas para as Mulheres”, organizada pela Secretaria de Políticas para as Mulheres e pelo Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres no ano de 2004. É a partir desta Conferência que foi elaborado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o qual permitiu a implementação de uma Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres com o objetivo de estabelecer princípios, diretrizes e ações de prevenção e combate à violência contra a mulher, bem como a garantia de assistência e direitos das mulheres que se encontram em situação de violência.

Em 2011, realizou-se a “III Conferência de Políticas para as Mulheres”, a qual possibilitou a criação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015), permitindo uma ampliação das ações planejadas considerando a necessidade de articular as políticas para as mulheres com as demais políticas sociais: de saúde, trabalho, justiça, etc.

Logo, evidencia-se a grande preocupação dos movimentos que lutam pelos direitos das mulheres pelo combate e pela prevenção da violência contra a mulher, que, infelizmente, tem no espaço doméstico a sua maior porcentagem (68%), segundo Waiselfisz

(2011, p. 13). Em segundo lugar está a via pública, com 17,4%, em que, especificamente neste espaço, as vítimas apresentam entre 15 e 29 anos de idade. E em terceiro lugar aparece a categoria denominada como “outros”, com 6% de ocorrências. Observa-se que a violência contra a mulher vai além dos espaços domésticos e familiares, pois se constata índices de violência nas ruas e em outros espaços.

Na pesquisa realizada por Waiselfisz (2011, p. 12) o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) no ano de 2011 “registrou no país 73.633 atendimentos relativos à *Violência Doméstica, Sexual e/ou outras Violências*: 48.152 (65,4%) mulheres e 25.481 (34,6%) homens. Praticamente duas em cada três pessoas atendidas no SUS nessa área são mulheres”.

Entretanto, esses dados merecem uma avaliação mais abrangente, visando compreender que estes demonstram apenas a parcela de mulheres que foi atendida pelo SUS e que declarou quem foi o seu agressor:

Tem que ser considerado que os quantitativos registrados pelo SINAN representam a ponta do iceberg das violências cotidianas que efetivamente acontecem: as que demandam atendimento do SUS e que, paralelamente, declaram abertamente o agressor. Por baixo dessa ponta visível, um enorme número de violências cotidianas nunca chegam à luz pública” (WAISELFISZ, 2011, p. 13).

Deste modo, ainda que se tenha conquistado o reconhecimento da necessidade de uma mudança política e social frente à situação das mulheres no mundo, a maior dificuldade ainda é encontrada no exercício da lei, isto é, no exercício do direito público no âmbito privado.

Logo, vale explicitar que este trabalho concebe a violência contra mulher enquanto uma prática que causa lesão ou danos físicos, sexuais, psicológicos, morais e patrimoniais às mulheres como fruto de um contexto desigual entre mulheres e homens.

1.4 O ciclo da Violência

A violência contra a mulher, quando é cometida pelo parceiro amoroso ou um familiar, e ocorre no âmbito da residência da mulher, é chamada de “violência doméstica”. Este tipo de violência, na maioria dos casos, ocorre com um determinado padrão de repetição, chamado de “ciclo da violência”. Este ciclo é formado por três fases: fase 1 – a criação da tensão, fase 2 – o ato de violência e fase 3 – lua de mel.

A fase 1 consiste em uma tensão que aumenta gradualmente e este período pode durar dias ou até mesmo anos. De acordo com Layli Miller (2002, p. 228): “Isso é caracterizado pelo agressor, que se envolve em tais comportamentos, começando com xingamentos, críticas constantes, ataques verbais, humilhação psicológica e pequenos incidentes de agressão física, como bofetadas”. Além desses comportamentos, o agressor também pode tornar-se progressivamente agitado e raivoso até que tensão torna-se insuportável. Assim, este ambiente hostil conduz para a fase 2 – o ato de violência.

Existe um ato destrutivo principal de violência física contra a mulher. Frequentemente essa violência aguda é acompanhada por severa agressão verbal. Esta fase é mais curta que a fase 1 e a fase 3 e normalmente dura de duas a 48 horas. É nela que a mulher sofre os danos físicos mais sérios. (MILLER, 2002, p. 228).

Posteriormente entra-se na fase 3 – Lua de mel, este período é caracterizado pelo arrependimento do agressor, que busca desculpar-se:

Ele pode encher a mulher de presentes e desculpas e prometerá não atacá-la novamente. Seu comportamento amoroso reforça nela a esperança de que ele mudará. Isso normalmente a encoraja a manter a relação de vida matrimonial. Mas às vezes não há nenhum comportamento amoroso na fase 3, apenas a ausência de violência (MILLER, 2002, p. 229).

Segundo Miller (2002), com o tempo a fase 3 passa a provocar uma tensão, que retoma o ciclo, iniciando a fase 1. Assim, observa-se que a violência contra a mulher no âmbito doméstico ocorre na forma de um ciclo interminável. De acordo com o Júlio Jacobo Waiselfisz (2015, p. 51), a reincidência da violência acontece em 49, 2% dos casos:

(...) a violência contra a mulher é mais sistemática e repetitiva do que a que acontece contra os homens. Esse nível de recorrência da violência deveria ter gerado mecanismos de prevenção, o que não parece ter acontecido. Essa sistematicidade se acentua na idade adulta e entre as idosas.

Desde modo, apesar dos avanços das políticas públicas e convenções internacionais, a realidade da violência contra a mulher ainda se encontra distante das leis vigentes atingindo mulheres em todo mundo, bem como seus filhos.

Diante dessa realidade violenta, especialmente no âmbito doméstico, esta pesquisa objetiva compreender os ecos dessa violência na vida dos(as) jovens pesquisados(as) e no espaço escolar.

2. EDUCAÇÃO: ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE.

Este capítulo pretende abordar a constituição do Ensino Médio no Brasil, os sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino, bem como a concepção de juventude que embasa este trabalho.

Portanto, iniciaremos esta sessão buscando refletir acerca da dualidade histórica do Ensino Médio no Brasil e suas respectivas relações com a formação da juventude.

2.1 O Ensino Médio no Brasil

Já o ensino médio, esse “meio campo” que se situa entre o ensino fundamental e o ensino superior, sempre oscilou entre duas alternativas básicas: oferecer um ensino profissional com caráter de terminalidade (ao final da educação secundária) ou oferecer um ensino propedêutico e voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior (FRANCO, 2004, p. 9).

O Ensino Médio no Brasil originou-se enquanto um sistema dual, no qual oferecia duas formações: uma propedêutica e outra profissionalizante. A primeira tinha como objetivo uma formação voltada para a Literatura ou para a área científica destinadas a classes economicamente superiores. A segunda, profissionalizante, consistia em uma formação técnica destinada para a inserção no mercado de trabalho, escolha dos estudantes de menor renda que necessitavam do trabalho assalariado.

Essa relação dual permaneceu mesmo com as reformas Francisco Campos (1932) e a Capanema (1942). Esse período de reformas abarcou manifestações que lutavam por uma educação democrática, como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) e “V Conferência Nacional de Educação” (1932). Essas manifestações influenciaram na construção da Constituição de 1934, a qual denomina a União como responsável por traçar Diretrizes da Educação Nacional e fixar um Plano Nacional de Educação.

Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, foi possível obter a equivalência entre o ensino propedêutico e o profissionalizante com o intuito de diminuir a dualidade do ensino.

No período do governo militar, com o objetivo de contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, foi implementada a Lei nº 5.692, permitindo a profissionalização universal e compulsória para todo Ensino Secundário. Já em 1982, com a pressão dos estudantes pelo acesso ao Ensino Superior, com vistas à possibilidade de ascensão

social, a legislação tirou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, tornando este uma escolha facultativa.

Em 1988, por meio da Constituição Federal, o Ensino Médio passa a ser indicado como um nível educacional que deve aumentar progressivamente sua extensão e sua gratuidade.

Posteriormente, no contexto de redemocratização do Brasil, tivemos a implementação da segunda Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 em 1996. Essa lei segue vigente até os dias de hoje e teve como marco a integração do Ensino Médio enquanto etapa final da educação básica e a busca pela universalização gratuita deste nível de ensino. Sendo esta modalidade de ensino definida como:

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Segundo Zan (2010), a expansão do Ensino Médio e sua obrigatoriedade ocorreu a partir da articulação dos movimentos sociais em busca do direito pela educação e também por meio de interesses internacionais. O fenômeno da globalização da economia impulsionou a necessidade de profissionais com níveis educacionais maiores e com formação mais flexível.

Na busca de se tornarem competitivas, as economias nacionais passaram a concentrar esforços em se adequarem às novas exigências de um mercado globalizado. Nesse sentido, a educação passou a ser considerada como fundamental ao proporcionar uma formação mais “flexível” e tecnologizada dos trabalhadores (ZAN, 2010, p. 53).

Portanto, a expansão do Ensino Médio também encontra-se vinculada aos interesses econômicos de empresários, que buscam trabalhadores com uma formação voltada para o mercado tecnológico que atenda as demandas das empresas.

Como resultado dessa necessidade de expansão e gradativa obrigatoriedade do Ensino Médio, Krawczyk (2008, p. 9) afirma que “houve um aumento significativo no número de

matrículas para o ensino médio: 34,5%, entre 1991 e 1994. Entre os anos 1996 e 2007, as matrículas passaram de 5.739.077 para 8.369.369, um aumento de 41,7%”.

Apesar do aumento, pesquisas atuais mostram que apenas 31,1% dos jovens com a idade de 15 a 17 anos estão no Ensino Médio e que 35,2% ainda estão no Ensino Fundamental. Do total da população dessa faixa etária, constata-se que 16,3% desses jovens estão fora da escola¹⁴.

A partir desta realidade, esta pesquisa buscou compreender quem são os(as) jovens que frequentam o Ensino Médio no Brasil.

2.2 Ensino Médio e a Juventude no Brasil

Ao analisarmos o perfil do jovem que estaria apto a ingressar no Ensino Médio brasileiro, observamos que na faixa etária entre 15 e 17 anos (faixa etária regular para cursar este nível de ensino) 31,3%¹⁵ dos jovens são ativos economicamente, e desse percentual 61,6% são homens, isto é, a necessidade de se inserir no mercado de trabalho aparentemente atinge mais diretamente os meninos do que as meninas. Ao refletir acerca destes dados o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2014, p. 10) afirma: “Esses dados revelam que uma parte significativa dos adolescentes brasileiros, em especial os de famílias de baixa renda, ingressa precocemente no mundo do trabalho”.

Atualmente no Brasil, a lei determina que o jovem pode trabalhar a partir dos 16 anos e antes disso, na idade de 14 e 15 anos, o adolescente somente pode trabalhar na condição de aprendiz¹⁶. Essa é uma realidade muito complexa. Diferentes estudos sinalizam o ingresso precoce desses jovens em um mercado de trabalho bastante desregulamentado. Segundo dados da PNAD (2011), os adolescentes são o grupo social menos protegido no mercado de trabalho, revelando que apenas 30,4% possuem carteira assinada. Além disso, é possível indicar que, nas modalidades de trabalho nas quais os jovens podem se inserir, a maioria apresenta uma remuneração precária: 14,9 % receberam até 1/4 de um salário mínimo.

Deste modo, observa-se uma realidade complicada para os jovens de baixa renda, e considerando este contexto o estudo realizado pelo UNICEF (2014, p. 12) aponta que: “Ao analisar os indicadores de escolarização e frequência à escola da população de 14 a 17 anos,

¹⁴ 10 DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Coordenação de Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro. 1. ed. Brasília: UNICEF, 2014.

¹⁵ Dados retirados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2011.

¹⁶ Programa Jovem Aprendiz.

verifica-se que os adolescentes ocupados apresentam taxas mais baixas que os não ocupados [...]”. Portanto, com base nessas considerações, quanto maior atuação tiver este jovem no mercado de trabalho, menor será o tempo que terá para dedicar-se à escola.

Segundo Mônica Ribeiro (2015), a juventude contemporânea deve ser compreendida levando em consideração as tensões presentes entre a escolarização e a inserção no trabalho.

Ainda que não se parta, a priori, de uma suposta linearidade entre permanência na escola e inserção no emprego, as relações entre escolarização, formação profissional e geração de independência financeira por meio do ingresso no mundo do trabalho vêm sendo tensionadas e reconfiguradas conforme sinalizam estudos acerca do emprego e desemprego juvenil. Um a cada três jovens em média encontram-se na faixa atingida pelo desemprego, conforme a Pesquisa Emprego e Desemprego da Fundação Seade e do Dieese (ABRAMOVAY, 2003 apud RIBEIRO, 2015, p. 2).

Bourdieu (1983), ao abordar o conceito de “juventude”, também discorre acerca da importância do trabalho remunerado nesta fase da vida para os jovens de classes populares, alegando que o ato de trabalhar para esses adolescentes oferece certo status social, isto é, o trabalho permite a entrada no mundo adulto. E de certa forma, a busca por esse status social é mais evidenciada nos meninos.

Conhecemos o caso do filho do mineiro que quer começar a trabalhar na mina o mais rápido possível, porque isto significa entrar no mundo dos adultos. Ainda hoje uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de aceder o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que Ilhes são associadas: ter dinheiro é muito importante para se afirmar em relação aos colegas, em relação às meninas, para poder sair com os colegas e com as meninas, portanto para ser reconhecido e se reconhecer como um “homem”. Este é um dos fatores do mal-estar que a escolaridade prolongada suscita nos filhos das classes populares (BOURDIEU, 1983, p. 3-4).

Além disso, para alguns jovens, segundo Dayrell (2007), a condição juvenil só é vivenciada a partir dos recursos financeiros adquiridos com o trabalho, que são gastos com lazer, consumo ou namoro. Nesse contexto, o mundo do trabalho encontra-se enquanto espaço que sustenta a constituição da juventude.

Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho (SPOSITO, 2005 apud DAYRELL, 2007, p. 1109).

Outros estudos demonstram que a busca pela inserção no mercado de trabalho também se dá como uma necessidade, pois muitos jovens de classes populares contribuem com a renda familiar, ajudando a sustentar financeiramente os demais parentes.

Ao pensar quem é o jovem que frequenta o Ensino Médio atualmente, faz-se necessário destacar que também temos uma porcentagem de adolescentes fora da escola, segundo os dados apresentados pelo UNICEF (2014), 16,3% dos jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola, desse total 16,9% são meninos e 15,6% são meninas. E a maioria destes jovens apresenta uma renda familiar inferior à média nacional: 18,2%¹⁷.

Hoje temos no Ensino Médio cerca de 61,6 % dos jovens de 15 a 17 anos, totalizando 5.459.845 milhões de estudantes. As meninas representam a maioria (2.981.617), sendo os meninos, portanto, mais atingidos pela exclusão escolar. Segundo o UNICEF (2014, p. 40):

Em relação a gênero, as diferenças também são significativas. Apenas 54,9% dos homens de 16 anos têm oito anos de escolaridade, ante 70,5% das mulheres da mesma idade. Já os homens de 19 anos com 11 anos de estudo são 41,4% enquanto as mulheres correspondem a 55,8%.

No Ensino Médio brasileiro, as mulheres representam uma tendência de maior escolaridade que se concretiza na primeira década do século XXI. Em 2007, dentre os estudantes que estavam na faixa dos 12 anos de estudo ou mais, 57% eram do sexo feminino. Em relação às matrículas, 54% eram referentes à faixa de mulheres, assim como a conclusão do Ensino Médio também apresentava uma proporção maior frente aos homens de 58%¹⁸.

No Ensino Superior, segundo o Censo do Ensino Superior de 2007, 50% dos ingressantes e 60% dos concluintes são do sexo feminino. Contudo, mesmo com a maior participação das mulheres na educação, ainda se observa a desigualdade no mercado de trabalho. Segundo uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, intitulada “Mulheres brasileiras, educação e trabalho” (2007), as mulheres podem ter conquistado seu lugar no mercado de trabalho, contudo essa conquista apresenta-se carregada de desigualdades. Os dados apresentados indicam que a atividade das mulheres no mercado de trabalho aumenta entre as que apresentam mais de oito anos de estudo, entretanto as mais ativas nesse âmbito são aquelas que frequentaram o ensino superior (15 anos ou mais de estudos).

¹⁷ Dentre os jovens entre 15 e 17 anos que estão na escola evidencia-se que muitos ainda frequentam o Ensino Fundamental (35,2%), sendo a maioria composta pelo sexo masculino e negros (66%).

¹⁸ FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Serie Mulheres Brasileiras, Educação e Trabalho. 2007.

Esta pesquisa também demonstra que a exigência por maiores níveis de escolaridade recaiu mais sobre as mulheres do que sobre os homens, como, por exemplo: 63% dos postos de trabalho ocupados por mulheres requeriam nível de instrução médio e superior. Enquanto para os homens, apenas 44% dos empregos exigiam essa mesma qualificação.

Neste contexto desigual, as mulheres também ganham uma remuneração em média 30% inferior ao salário dos homens, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2015).

Deste modo, é possível verificar como essa desigualdade de gênero determina valores desiguais para profissionais de diferentes sexos no mercado de trabalho e como essa tendência influencia diretamente a evasão escolar ou abandono escolar, pois, como já foi citado acima, a maioria dos jovens que estão fora da escola são homens.

Frente a essa realidade, em 1996 foi criado pelo Governo Federal do Brasil o “Programa Nacional de Direitos Humanos”, o qual atendeu a alguns pedidos dos movimentos feministas em relação à inclusão da temática referente ao gênero na formação escolar. O objetivo do Programa seria o de promover o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres dentro da escola.

Já no âmbito do Ensino Médio, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) em seu item Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaborado inicialmente em 1998 e reformulado no ano de 2012, visa estabelecer uma base nacional comum, responsável por orientar a organização, o desenvolvimento e a avaliação das propostas educativas. Este item pressupõe a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, apresentando os direitos humanos como noções norteadoras, resgatando e respeitando os direitos individuais e coletivos.

Nos dizeres do parecer CNE/CEB nº 5/2011 homologado pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica (2011):

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação.

No espaço do Ensino Médio, uma ação interessante que busca incentivar a produção de conhecimento científico e a reflexão acerca das relações de gênero, movimentos feministas e de mulheres é o “Programa Mulher e Ciência”. Ele foi criado em 2005 por meio de um

grupo interministerial, formado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pelo Ministério da Educação (MEC). Dentre as ações do Programa, temos o concurso “Construindo a Igualdade de Gênero”, que premia redações e artigos para estudantes de Ensino Médio, Graduação, Pós-graduação e Escolas da Educação Básica.

Dessa maneira, verifica-se a presença do estímulo à discussão sobre as relações de gênero no nível do Ensino Médio, possibilitando uma oportunidade para as mulheres jovens discorrerem acerca da realidade da mulher no Brasil. Todavia, apesar dessas inclusões curriculares, será que a escola, entendida como espaço de socialização, permite momentos de conversas e debates relativos à desigualdade entre meninos e meninas?

Frente a essa realidade, as iniciativas no campo do currículo do Ensino Médio corroboram para a escolha da instituição escolar como o campo de investigação desta pesquisa. Acredita-se que após esses avanços no debate acerca da desigualdade de gênero e da forma como essa temática tem permeado o debate educacional, faz-se necessária a realização de pesquisas que nos ajudem a compreender de que forma os diferentes sujeitos escolares significam o tema da violência contra as mulheres.

2.3 As juventudes atravessam os muros da escola

Seremos compatriotas e conterrâneos de todos aqueles que têm vontade de justiça e de beleza, que nasceram onde nasceram e viveram onde viveram, sem ter importância as fronteiras do mapa e do tempo [...] (Galeano, Eduardo. “O direito ao delírio”)

Eduardo Galeano, em seu poema intitulado “O direito ao delírio” faz uma negação das desigualdades do presente e nos apresenta uma nova sociedade. Dentre as diversas mudanças propostas pelo autor, ele cita o respeito ao nascimento de cada um e a importância que damos, atualmente, às fronteiras criadas pelo tempo, ou seja, pelos conflitos entre gerações.

Segundo Chaves (2010, p. 25), a sociedade cria uma distinção entre as pessoas por meio de situações temporais de vida diferentes, que agregam sentidos diferentes a cada período de vida, como, por exemplo, as divisões por idade.

Las sociedades están compuestas por personas que se encuentran en diferentes situaciones temporales de su vida y a cada uno de esos momentos

le otorgan sentidos individuales y colectivos: cuando están en ellos, antes y después de transitarlos. Sentidos que se enuncian entre otros términos como *etapas, períodos, fases de vida, grados, grupos y/o clases de edad*.

Partindo desta perspectiva, entende-se que a juventude é uma fase da vida definida e construída pela sociedade. É uma fase carregada de sentidos individuais, mas também de coletivos, de expectativas e estereótipos que não estão diretamente ligados à idade biológica.

Nesse entender, ao analisar a presença dos jovens na educação do contexto brasileiro, os dados indicam que os sujeitos que estão na faixa etária entre os 15 e 17 anos têm sido os mais atingidos pela exclusão escolar. Assim, é de fundamental importância refletir acerca da questão: Quem são os(as) jovens que frequentam o Ensino Médio na atualidade?

A resposta para essa questão visa desconstruir certos estereótipos criados para essa respectiva fase, a juventude, historicamente determinada pela sociedade por meio das relações sociais.

Sendo assim, vale discorrer acerca de como a noção de juventude pode ser entendida enquanto uma construção social. Segundo Bourdieu (1983), o fato de pensar nos jovens enquanto um grupo homogêneo, no qual os participantes apresentam os mesmos interesses, demonstra que a idade é um dado biológico manipulado socialmente. Isto é, criam-se características homogêneas para todos: “e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (BOURDIEU, 1983, p. 2).

Nesta perspectiva mais ampla, que busca desconstruir a noção de juventude enquanto um perfil estático e único, Chaves (2010, p. 25) aborda as relações de poder, frutos de uma sociedade capitalista que é organizada por classificações e definições de idade:

La sociedad capitalista occidental está organizada, entre otras clasificaciones y distinciones, por clases de edad, y como en toda relación social, entre ellas se juegan relaciones de poder. La división etaria de la sociedad se potencia en la articulación con la división social del trabajo, la división social de los géneros y la división social del conocimiento.

Ao refletir sobre as características homogêneas dedicadas à interpretação do sujeito jovem, observa-se que a imagem social sobre esta fase, entendida como juventude, é carregada de certa negatividade. O jovem é rotulado como o sujeito que está se preparando para o futuro, ou seja, é compreendido como um “vir a ser”, negando a sua condição presente.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p. 41).

Segundo Dayrell (2003), além dessa perspectiva pautada no futuro, a juventude também é marcada por uma noção de expressão de liberdade e comportamentos irresponsáveis e exóticos. Bem como um momento de crise, uma fase de construção da identidade, na qual, o jovem apresenta conflitos com a autoestima e a personalidade, afastando-se do âmbito familiar.

Frente a esse contexto estereotipado acerca do que consiste ser jovem, se faz necessário refletir sobre a forma como entendemos a juventude, visando desconstruir a perspectiva negativa e homogênea empregada a ela historicamente. Assim, de acordo com Dayrell (2003, p. 41-42):

Entendemos, como Peralva (1997)¹⁹, que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.

Os estudos de Leão (2011, p. 101) também apontam para a necessidade de desconstruir a visão estereotipada da juventude:

Em primeiro lugar, não se parte de uma visão homogênea dos jovens brasileiros. A juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos.

Logo, em concordância com Dayrell (2003) e Leão (2011), entendemos que não existe uma juventude, mas juventudes. Isto é, diferentes formas de ser jovem, que apresentam

¹⁹ PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPEd, n. 5/6, 1997.

especificidades e demonstram uma pluralidade na maneira como os jovens constituem sua identidade e sua posição no mundo.

No contexto político brasileiro, em 2013, foi criado o Estatuto Nacional da Juventude, regulamentado pela Lei 12.852, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. De acordo com esta lei, são considerados jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

Dentre os princípios que devem reger as políticas públicas para a juventude brasileira estão: o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; a promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; o respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; a valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações, entre outros, que buscam a valorização da participação social e política da juventude.

Neste contexto de discussão acerca dos direitos dos(as) jovens, o Brasil também conta com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), que foi criado na década de 1990 com o objetivo de proteger e garantir os direitos das crianças entre 0 e 11 anos e dos adolescentes de 12 a 18 anos de idade.

O Estatuto da Juventude tem a sua importância em regulamentar as políticas públicas que se dirigem à faixa etária da população entre os 15 e os 29 anos, além de utilizar o termo juventude, demonstrando uma compreensão histórica acerca de como concebemos os jovens na atualidade. Nesse entender, o uso do termo “juventude” demonstra a compreensão de que esta fase da vida, assim como as demais, é carregada por construções e expectativas sociais, que não estão diretamente ligadas ao aspecto biológico.

Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (CHARLOT, 2000 apud DAYRELL, 2003, p. 43).

Sendo assim, entende-se o jovem enquanto um sujeito ativo, participante e criador que influencia e é influenciado pela realidade social.

Para Chaves (2010), deve-se conceber a “juventude” a partir da cultura, ou seja, cada sociedade definirá um sentido para cada período de vida. Portanto, no exercício de refletir sobre a juventude, analisa-se uma condição juvenil de uma dada sociedade com determinados valores e significados.

La juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad y con límites fijos de carácter universal, no es “algo” en sí, sino que se construye en el juego de relaciones sociales. Cada sociedad, cada cultura, cada época definirá su significado y a su vez éste no será único, habrá sentidos hegemónicos y los habrá alternos, pero como bien marca Valenzuela “fueron los imaginarios sociales dominantes quienes de forma relevante definieron a los grupos portadores de la condición juvenil” (VALENZUELA, 1999 apud CHAVES, 2010, p. 35).

A partir do trecho, observa-se que a sociedade é constituída por diferentes elementos (classe, gênero, raça/etnia, geração, etc.) que são atravessadas por relações de poder. No caso da “juventude”, para alguns pesquisadores, como Boudieu (1978), ser jovem é ocupar uma posição diferenciada, possibilitada pela inserção na escola, que permite a ausência temporária das responsabilidades da vida adulta.

Em vista disso, a psicanalista Maria Rita Kehl (2007, p. 44) afirma que o jovem da atualidade não quer assumir a posição de adulto: “Passamos de uma longa, longuíssima juventude, direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto”.

Para Kehl (2007), os(as) jovens, no período da modernidade, carregam o sentido de moratória, isto é, uma fase prolongada de espera situada entre o período da infância e da vida adulta. A autora aborda a categoria da “juventude” enquanto um conceito elástico, pois atualmente podemos encontrar jovens de dezoito e até de quarenta anos de idade, uma vez que a juventude se define enquanto um estado de espírito, um modelo de corpo, um perfil de consumidor, o qual o mercado deseja desesperadamente incluir e ampliar.

O aumento progressivo do período de formação escolar, a alta competitividade do mercado de trabalho nos países capitalistas e, mais recentemente, a escassez de empregos obrigam o jovem adulto a viver cada vez mais tempo na condição de “adolescente”, dependendo da família, apartado das decisões e responsabilidades da vida pública, incapaz de decidir seu destino (KEHL, 2007, p. 44).

A autora Mônica Peregrino (2011) analisa a juventude enquanto uma posição social e traz em suas pesquisas a noção de “moratória social”, conceito baseado nos estudos de Margullis e Urresti²⁰, que consiste na ideia de existir um tempo doado pela sociedade para que seus jovens experimentem a condição adulta, contribuindo para uma inserção na sociedade com mais autonomia. No entanto, a autora aponta que essa situação varia a partir da condição social do sujeito: “A questão é que, em sociedade, esse tempo de experimentação varia com a condição social dos sujeitos, havendo casos em que a condição se alonga indefinidamente e outros em que esta não pode ser sequer experimentada” (PEREGRINO, 2011, p. 281).

Desde modo, entende-se que a “moratória social” é mantida pela sociedade e pelas instituições: “Moratória é, portanto, uma *postergação* sustentada pela sociedade e por suas instituições, variável em termos de alcance na sociedade, de tempo de duração e do conjunto das instituições e dos investimentos públicos envolvidos em sua realização” (PEREGRINO, 2011, p. 282). Segundo a autora, a postergação da vida adulta apresenta uma certa ambiguidade, pois ao mesmo tempo que é entendida enquanto um momento de investimento na vida futura, também acaba por tirar o jovem dos jogos de poderes sociais, impedindo o desenvolvimento da autonomia necessária para o ingresso no mundo adulto.

Vale ressaltar que essa juventude vem se constituindo a partir de uma realidade permeada por mudanças socioeconômicas e culturais advindas a partir do avanço da globalização, acompanhada pelo progresso da tecnologia, em que as fronteiras entre tempo e espaço estão cada vez mais estreitas.

Os estudos de Dayrell (2007) apontam que existe uma dupla dimensão presente na análise da condição juvenil: a dimensão histórico-geracional, que se resume à maneira como historicamente se atribuem valores e significados a esse momento do ciclo da vida, e a dimensão situacional, isto é, a maneira como essa condição é vivenciada, considerando as categorias sociais de gênero, raça, etnia, classe social, etc.

Outro âmbito que também influencia a condição juvenil é o mundo da cultura. Segundo Dayrell (2007), a dança, a música, a moda, entre outros elementos culturais, atravessam a vida desses jovens permitindo a construção de sua identidade e afirmação na sociedade.

Os estudos de Kehl abordam que a partir da década de 1950 os jovens passaram a ser a fatia privilegiada do mercado, favorecendo o surgimento de uma cultura adolescente pautada no Hedonismo. Essa nova percepção do jovem gerou algumas contradições, como o jovem

²⁰ MARGULIS, M.; URRESTI, M. **Juventud es más que una palabra**: ensaios sobre cultura e juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.

que desfruta da liberdade presente na vida adulta sem ter de lidar com as responsabilidades de um adulto.

Ser jovem virou slogan, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico – condição de se pertencer a uma certa elite atualizada e vitoriosa, Ao mesmo tempo, a juventude se revelava um poderosíssimo exército de consumidores, livres dos freios morais e religiosos que regulavam a relação do corpo com os prazeres, e desligados de qualquer discurso tradicional que pudesse fornecer critérios quanto ao valor e à consistência, digamos, existencial, de uma enxurrada de mercadorias tornadas, da noite para o dia, essenciais para a nossa felicidade (KEHL, 2007, p. 46).

Segundo Kehl (2007), essa perspectiva de consumo não fica restrita apenas à elite e à classe média. A imagem do adolescente consumidor, difundida pela mídia, acaba por atingir a todas as classes. O que se diferencia é que alguns jovens têm condições financeiras de consumir, enquanto outros não.

Do filhinho de papai ao morador de rua, do jovem subempregado que vive na favela ao estudante universitário do Morumbi (ou do Leblon), do traficante à patricinha, todos os adolescentes se identificam com o ideal publicitário do adolescente hedonista, belo, livre, sensual. O que favorece, evidentemente, um aumento exponencial da violência entre os que se sentem incluídos pela via da imagem, mas excluídos das possibilidades de consumo (KEHL, 2007, p. 47).

Desde modo, para refletir acerca da juventude, bem como da presença da violência enquanto fruto de desigualdades, Dayrell (2007, p. 1111) aponta a dimensão da sociabilidade, pois é preciso considerar que é na interação com o outro que surgem os conflitos e a violência existente no contexto juvenil. O autor também faz destaque para a participação dos meninos: “Todavia, nessa dimensão temos de considerar, também, as expressões de conflitos e violência existentes no universo juvenil que, apesar de não serem generalizadas, costumam ocorrer em torno e a partir dos grupos de amigos, sobretudo masculinos”.

A partir da análise das dimensões que atravessam a condição juvenil, observa-se que a questão de gênero também influencia a maneira como é vivenciada a juventude por meninos e meninas.

No âmbito das pesquisas, segundo Weller (2005, p. 107), “Tanto nos trabalhos sobre o *hip hop* como nas pesquisas sobre juventude em geral, existe uma grande lacuna no que diz respeito à presença feminina nas manifestações político-culturais”. Para a autora, as indicações ao sexo feminino na juventude aparecem constantemente relacionadas à sexualidade ou à maternidade na adolescência.

Logo, Weller (2005) evidencia uma invisibilidade das jovens-adolescentes em estudos mais abrangentes. Para afirmar este argumento, a autora faz destaque de um trecho de McRobbie e Gabber (1975, p. 212) que este estudo considera fundamentalmente relevante:

Sendo o desvio sexual a única exceção possível, as mulheres constituem uma categoria social pouco celebrada pelos teóricos críticos e radicais. Essa invisibilidade geral instalou-se obviamente devido à reação social às manifestações mais extremas das subculturas juvenis. A imprensa popular e a mídia concentraram a atenção nos incidentes sensacionalistas associados a cada cultura [...] Uma consequência direta do fato de serem sempre os aspectos violentos de um fenômeno que o qualificam como uma notícia válida é que precisamente nesse campo de atividades subculturais as mulheres tendem a estar excluídas.

Weller (2005, p. 114), em sua pesquisa acerca da invisibilidade feminina nas culturas juvenis, destaca a pouca participação feminina nos movimentos político-culturais.

Se tomarmos como referência as bandas femininas de *rap* nos Estados Unidos da América e no Brasil, poderíamos afirmar que, apesar das mudanças alcançadas pelos movimentos feministas e das transformações econômicas, sociais e culturais que levaram a um crescimento da participação feminina na esfera pública (principalmente no mercado de trabalho), as jovens-adolescentes ainda constituem uma minoria nos movimentos político-culturais.

Sendo assim, a autora questiona os motivos que levam as meninas a terem uma menor participação nas culturas juvenis. Segundo ela, podemos apontar como principais explicações o casamento, o ingresso no mercado de trabalho ou a maternidade. Contudo, segundo a autora, este assunto ainda merece ser estudado de maneira mais aprofundada.

Nessa perspectiva acerca da cultura juvenil, as autoras Shirlei Sales e Marlucy Paraíso (2011) estudaram a juventude no universo da internet e mostraram como algumas meninas avançam as fronteiras de desigualdade de gênero no espaço virtual.

Nos discursos investigados, algumas subjetividades demandadas posicionam as garotas como inferiores aos rapazes: a jovem burra, incapaz, inábil, irracional, que não participa de jogos eletrônicos, que não é competitiva etc. Juntamente com essas subjetividades é possível identificar outras em que as jovens transgridem as fronteiras de gênero, como as garotas que gostam de futebol, as que jogam Dota e vencem um rapaz etc. O processo de produção das subjetividades femininas está diretamente relacionado com a construção de masculinidades. Assim, nos discursos analisados demanda-se a masculinidade hegemônica do jovem que não sente dor, não se emociona, sabe Matemática, domina a tecnologia, é competitivo, é fanático por futebol e por jogos eletrônicos (SALES, PARAÍSO, 2011, p. 537).

Assim, evidencia-se que o contexto dos jogos eletrônicos é entendido como um universo estritamente masculinizado, pautado pela violência e dinamicidade. A partir deste pressuposto é possível afirmar que a desigualdade de gênero atinge também as práticas de ambos sexos no universo virtual.

O interesse dos rapazes por jogos eletrônicos como o Dota faz parte de um “regime de verdade” da nossa cultura que atrela a masculinidade à competitividade, à violência e ao domínio da tecnologia. O mesmo interesse é dito como não natural às garotas e algo que talvez coloque em risco sua feminilidade. Gostar desse jogo, ter habilidade nele, jogar intensivamente, ser um viciado, tudo isso é apresentado como próprio ao rapaz e incompatível com as garotas (SALES, PARAÍSO, 2011, p. 539).

Contudo, ao propor a desmitificação das fronteiras de espaço e tempo através da internet, é também válido considerar uma nova forma de observar os limites naturalizados pela desigualdade e gênero.

A desvalorização da mulher é reproduzida pelos diversos meios de comunicação e pelas relações sociais. Porém, segundo Sales e Paraíso (2011, p. 539), o ciberespaço permite uma reconfiguração dessa perspectiva, pois o(a) jovem pode assumir diferentes condutas e identidades nesse novo ambiente de socialização.

Enunciações sobre as “mulheres serem menos competitivas” funcionam como uma verdade que circula intensivamente na sociedade brasileira contemporânea. Circula na televisão, no cinema, na literatura, nos jornais, nas conversas informais entre amigas/os, no Orkut e também na escola. Esses discursos produzidos e divulgados em nossa cultura, e que fazem parte da escola e do ciberespaço, contribuem para produzir modos de ser e de viver a feminilidade e a masculinidade considerados adequados. Esses discursos operam como uma forma essencializada de ver e dizer o feminino e o masculino como se fossem atributos inatos e universais. Isso acaba divulgando um padrão de homem e de mulher que se coloca como a referência, a partir da qual as diferentes formas de viver a feminilidade e a masculinidade são avaliadas, medidas e hierarquizadas. A/o ciborgue, no entanto, vem confundir essas fronteiras de modo que algumas garotas também entram na arena da competitividade e participam de jogos culturalmente atribuídos aos rapazes como o Dota e o futebol.

Nesse entender, observa-se a importância da educação no processo de resignificação de seu tempo e espaço, para atender a esses jovens em condição de heterogeneidade e de sujeito, buscando problematizar e motivar a participação destes em sua formação.

Pensando no exemplo do adolescente em crise, referido anteriormente, podemos nos perguntar também sobre quais lugares ele possui para refletir

sobre suas questões e angústias pessoais. Quais espaços e momentos podem contribuir para que ele se situe em relação ao mundo em que vive? A família, nestes tempos pós-modernos, tem dado conta de responder a demandas desse nível? São questões que remetem a uma reflexão sobre a função social da escola e seu papel no processo de formação de cidadãos. Essa discussão se torna cada vez mais urgente, principalmente se levamos em conta, com Vicente Barreto (1992), que o domínio moral situa-se na ordem da razão, da qual a educação é o instrumento, na sociedade democrática. Quando essa ordem de valores éticos é rompida ou não é transmitida às novas gerações, instala-se a violência, tornando inviável a vida social, política e cultural (DAYRELL, 2001, p. 145).

No entanto, atualmente, a relação entre educação e juventude tem gerado diversos embates que levam à crença de uma crise na educação. Nesta crise, todos os participantes deste cenário (família, estudantes, professores, coordenação, etc.) se culpam mutuamente pelo fracasso atual da escola, enquanto espaço de formação e produção de conhecimento. Neste contexto, os(as) jovens demonstram a ausência de sentido no cotidiano escolar, nas palavras de Dayrell (2007, p. 1106):

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe.

Para Dayrell (2007, p. 1114), essa relação complexa e conflituosa entre estudantes e a escola deriva de mudanças sociais que acabam por atravessar os muros da escola, interferindo diretamente na “produção dos indivíduos, nos seus tempos e espaços”. Logo, o autor aponta que devemos compreender a condição juvenil da atualidade considerando o surgimento de uma nova maneira de ser jovem.

Nesse sentido, a juventude pode ser vista como uma ponta de *iceberg*, no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade “produz” os indivíduos. Tais mutações interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos.

Outro aspecto que precisa ser considerado ao analisar a escola atualmente é a superação das barreiras que anteriormente impediam as classes populares de frequentarem o ambiente escolar. Sendo assim, com a expansão do Ensino Médio no Brasil, temos uma nova

juventude inserindo-se na escola, quebrando com a “homogeneidade de habilidade, conhecimentos e projetos de futuro”²¹ presentes anteriormente.

A escola passou a atender um número maior e diferenciado de estudantes, que trazem para o interior da escola conhecimentos e valores adquiridos em outros espaços, muitas vezes com altos índices de pobreza e violência, fatores que influenciam na relação do(a) jovem com a escola e vice-versa.

Vale considerar a condição de gênero neste contexto, pois atualmente as meninas apresentam um melhor desempenho educacional, no entanto, ao mesmo tempo, convivem com dados alarmantes acerca da violência contra a mulher.

Por fim, visando finalizar este capítulo, destaca-se que esta sessão buscou demonstrar como o Ensino Médio foi se constituindo em nosso país, suas características e sua situação atual. Também buscou-se identificar o(a) jovem que frequenta o Ensino Médio no Brasil, fazendo uma articulação com as questões relativas à desigualdade de gênero nesta faixa etária, concebida historicamente e atravessada por relações de poder. Por fim, discorreremos acerca da juventude, buscando refletir sobre esse termo a partir de uma noção socialmente construída, hierarquizada em nossa sociedade, além dos reflexos da juventude advinda de classes populares no âmbito escolar tradicional.

Deste modo, concebe-se que atualmente a escola é frequentada por novos e diferentes sujeitos, tendo como desafio a heterogeneidade que perpassa seus muros.

²¹ Dayrell (2007, p. 1116).

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem por finalidade discorrer acerca do percurso metodológico utilizado para a coleta de dados. Inicialmente será apresentada metodologia escolhida para a realização da pesquisa e em seguida a trajetória vivenciada para encontrar o campo de investigação, a inserção neste espaço e as ferramentas metodológicas utilizadas. Posteriormente, apresentará os(as) participantes da pesquisa: jovens do primeiro ano do Ensino Médio. E, para finalizar, esclarecerá a contribuição dos professores nesta investigação.

3.1 A Etnografia: em busca da compreensão

Esta pesquisa compreende a escola enquanto um espaço sociocultural, considerando sua dimensão cultural, política e histórica tanto de seu espaço como de seus sujeitos. Sendo assim, esta investigação parte de uma noção sociológica de estudo da escola, que abrange a dimensão não escolar, ou seja, os elementos presentes na sociedade que atravessam a instituição educacional contribuindo para a reprodução e criação de valores, interações, saberes, etc.

Desta forma, a escolha da Etnografia como metodologia se justifica pela preocupação em buscar um entendimento das estruturas significantes que formam o pano de fundo, a base social das relações e vivências dos sujeitos participantes da pesquisa no espaço escolar.

Para explicitar melhor a concepção de Etnografia, tomo como base Geertz (1926, p. 7), que aborda o ato de “fazer a etnografia” da seguinte forma:

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não como os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Segundo Geertz (2008), a Etnografia é uma descrição densa, isto é, “fazer etnografia” é conseguir diferenciar uma simples piscadela (mecânica, sem valor social) de outra piscadela, que no seu contexto tem um significado simbólico (como quando alguém está fazendo uma brincadeira e pisca para outra pessoa). Logo, o ato de realizar a etnografia consiste em identificar as estruturas significantes (códigos), determinar sua base social e a respectiva importância desta ocorrência.

Nesta perspectiva, ao pensar acerca do papel do pesquisador, a autora Vasconcelos (2000) apoia-se no quadro “As meninas” de Velásquez (1656) para embasar uma metáfora sobre o fazer etnográfico. Para a autora, o fato inovador da obra é a representação do pintor junto aos demais participantes da realeza, o que demonstra que Velásquez considera-se parte integrante da pintura. Deste modo, assim como o pintor não pode ser considerado alheio à sua obra, o(a) etnógrafo(a) enquanto investigador(a) de uma dada realidade também não deve se considerar fora do processo investigativo. Pode-se, a partir dessa analogia, conceber o(a) pesquisador(a) etnógrafo(a) como um pintor, que escolhe retratar a realidade observada e vivenciada.

Deste modo, Vasconcelos (2000) destaca a importância de se compreender o papel do(a) pesquisador(a) na condição de um indivíduo real, histórico e permeado por interesses e desejos, contrariando a noção de uma voz autoritária, anônima e invisível.

Este estudo pauta-se nesta perspectiva levantada por Vasconcelos (2000), na busca de descrever a realidade evidenciando vozes, ações, sentimentos e significados produzidos a partir das interações entre os indivíduos e o(a) pesquisador(a).

Malinowski, um dos fundadores da Antropologia, em seu livro *Os argonautas do Pacífico Ocidental* (1978), descreve o método etnográfico, apontando para a sua complexidade:

Na Etnografia, o autor é, simultaneamente, o seu próprio cronista e historiador; e embora as suas fontes sejam, sem dúvida, facilmente acessíveis, elas são também altamente dúbias e complexas; não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos (MALINOWSKI, 1978, p. 18).

Para melhor situar o leitor, podemos partir da análise etimológica da palavra “etnografia”, a qual é iniciada por “etnos”, que na língua grega remete à noção de povo, o outro ou o diferente. E pela palavra “grafia”, que no grego é “graphein”, simboliza o sistema de escrever as palavras ou descrever. Portanto, “a etnografia é a escrita do outro, sobre aquele que é diferente” (Dicionário Prático Ilustrado, 1988 apud Vasconcelos, 2000, p. 42).

Segundo Vasconcelos (2000), o trabalho etnográfico exige a possibilidade de “estar com”, ou seja, exige a dedicação do tempo do(a) pesquisador(a) para vivenciar o “estar com o outro” e compreender seus pontos de vista através de interações face a face. Desta forma, a autora destaca a importância de dar voz ao sujeito investigado, articulando a autoria com a coautoria do pesquisado, num processo dialógico de construção, compreendendo a pesquisa

como um processo de tecelagem que entrelaça as vozes do pesquisador com a do sujeito pesquisado.

Outra metáfora interessante para pensar a Etnografia é a comparação entre o caleidoscópio e o espelho. O primeiro é formado por um tubo de metal com três espelhos e pequenos fragmentos de vidros coloridos em seu interior. Ao olhar dentro do tubo em direção à luz, o caleidoscópio permite a formação de múltiplas imagens a cada movimento. Já o espelho, apenas reflete exatamente a imagem à sua frente.

A Etnografia é como o caleidoscópio, pois ao inserir-se no ambiente buscando uma leitura densa das relações entre os sujeitos pesquisados, o(a) etnógrafo(a) observa e compreende uma pluralidade de imagens a partir de diferentes ângulos.

Fonseca (1999) discorre com muita propriedade sobre a busca dos(as) pesquisadores(as) pela metodologia da Etnografia, visando uma interlocução entre a teoria e a realidade. A autora define esta metodologia como uma ciência do “concreto”. Nas palavras de Fonseca (1999, p. 58): “A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’”.

Indo para além da definição do método, Fonseca (1999) indica a possibilidade de compreender a Etnografia enquanto uma ferramenta que enriquece a intervenção educativa, pois tem como eixo central o questionamento de relações que são dadas como naturais.

Em outras palavras, a antropologia procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros. Trata-se de um viés que ora pode nos levar a dar com os burros na água, ora pode abrir o caminho para descobertas inovadoras. Não é aconselhável para toda e qualquer situação mas, quando é aplicado, temos interesse em aplicá-lo de forma competente (FONSECA, 1999, p. 59).

Fonseca (1999) chama a atenção para alguns aspectos importantes que caracterizam o fazer etnográfico, dentre eles a necessidade do enquadramento social, político e histórico dos sujeitos pesquisados, pois como esta metodologia advém das Ciências Sociais, é de suma importância situar o contexto histórico-social, no qual se encontra o sujeito investigado. Outro aspecto explicitado pela autora, é a importância de compreender a Etnografia como um método que abrange diferentes linguagens (dados quantitativos, análises subjetivas, etc.) para compreender de maneira densa a relação estudada. Nas palavras de Fonseca (1999, p. 64): “Ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes

sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita”.

Ao considerar o fator abrangente da Etnografia, é de fundamental importância atentar para a validade deste conhecimento científico. Logo, buscando descrever os aspectos fundamentais do método etnográfico, Malinowski (1978, p. 21) elenca três itens principais:

Os princípios do método podem ser agrupados em três itens principais: em primeiro lugar, como é óbvio, o investigador deve guiar-se por objectivos verdadeiramente científicos, e conhecer as normas e critérios da etnografia moderna; em segundo lugar, deve providenciar boas condições para o seu trabalho, o que significa, em termos gerais, viver efectivamente entre os nativos, longe de outros homens brancos; finalmente, deve recorrer a um certo número de métodos especiais de recolha, manipulando e registando as suas provas.

Tomando como base os apontamentos de Malinowski, Fonseca (1999) também faz alusão ao método etnográfico, desdobrando-o em cinco etapas: estranhamento (de algum acontecimento no campo), esquematização (dos dados empíricos), desconstrução (dos estereótipos pré-concebidos), comparação (com outros estudos do campo da antropologia) e, por fim, a sistematização do material em modelos alternativos.

As etapas definidas por Malinowski (1978) e Fonseca (1999) demonstram com clareza o objetivo do método etnográfico: a busca pela aproximação com o objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que permite um momento de distanciamento para a realização da análise científica.

Frente a essa concepção de respeito ao método e a busca por uma pesquisa objetiva, acredita-se que seja de suma importância abordar a concepção de Max Weber (2001), a qual defende que a ciência deve se ater a mostrar “o que é” a ação social pesquisada. Para o autor, o cientista deve ter clareza de que nenhuma pesquisa é absolutamente neutra e por isso chama a atenção para a construção de um método científico que seja o mais objetivo possível.

Portanto, o conhecimento científico é entendido como uma organização de pensamentos da realidade empírica que tem por objetivo a busca por uma verdade científica válida. Espera-se um conhecimento que apresente legitimidade científica, na qual até mesmo um indivíduo de outra sociedade pudesse compreendê-la, como, por exemplo, um chinês.

Weber (2001, p. 113-114) destaca esse pensamento da seguinte maneira: “É certo que – e continuará a sê-lo – se uma demonstração científica, metodologicamente correta no setor das ciências sociais, pretende ter alcançado o seu fim, tem de ser aceita como sendo correta também por um chinês”.

Por isso, a teoria weberiana aborda como fator de suma importância a necessidade de um método científico que possibilite o alcance máximo da clareza dos juízos de valor empregados nas análises do pesquisador. Neste sentido, o trecho em destaque mostra como Weber (2001, p. 113) define essa perspectiva de uma maneira inspiradora:

O destino de uma época cultural que “provou da árvore do conhecimento” é ter de saber que podemos falar a respeito do sentido o devir do mundo, não a partir do resultado de uma investigação por mais perfeita e acabada que ela seja, mas a partir de nós próprios que temos de ser capazes de criar esse sentido. Temos de admitir que “cosmovisões” nunca podem ser resultado de um avanço do conhecimento empírico, e que, portanto, os ideais supremos que nos movem com máxima força possível, existem, em todas as épocas, na forma de uma luta com outros ideais que são, para outras pessoas, tão sagrados como o são para nós os nossos.

A partir do destaque é possível observar uma das tarefas essenciais do(a) pesquisador(a) na Ciência Social: a exposição clara das ideias, visando uma compreensão realista da motivação pelo objeto a ser pesquisado. Assim como o reconhecimento de que é impossível abster-se completamente de todos os valores e frente a isso, esforçar-se para considerar uma realidade independente deles.

Logo, a Etnografia dialoga com a concepção weberiana de investigação ao considerar a presença do(a) pesquisador(a) na pesquisa, permitindo uma busca pela objetividade, sem deixar de reconhecer que o pesquisador também é um sujeito histórico atravessado pela cultura.

Deste modo, essa pesquisa busca, a partir da Etnografia com suas etapas e ferramentas, apresentar um estudo válido, concreto e científico, reconhecendo a pluralidade de olhares presentes na escola analisada. Considerando também os sujeitos pesquisados e a presença do pesquisador na pesquisa, concebendo-o como parte integrante do processo de investigação.

3.2 A entrada no campo de pesquisa

Com vistas a atender o objetivo desta pesquisa, apoiado na metodologia etnográfica, o primeiro passo para a realização da pesquisa foi buscar uma escola que permitisse a sua realização.

A partir da escolha da região de Barão Geraldo como localidade a ser investigada e dos sujeitos participantes da pesquisa, foi realizado um levantamento das Escolas Estaduais da

localidade com o intuito de elencar quais delas ofereciam o Ensino Médio. Entre as sete escolas públicas encontradas, apenas três delas ofereciam o nível Ensino Médio.

Ao entrar em contato com a primeira escola, em novembro de 2014, a coordenadora responsável pelo Ensino Médio da instituição demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa e solicitou que eu voltasse a procurá-la na segunda semana de janeiro de 2015 para conversarmos sobre a realização da pesquisa.

Deste modo, em janeiro, entrei em contato com a coordenadora e combinamos um encontro. A conversa, infelizmente, mostrou-se contrária às expectativas da pesquisa, pois o diálogo foi atravessado por expressões impositivas por parte da coordenadora, que expressou desconfiança com a figura do pesquisador na escola, além do intuito em querer controlar a pesquisa, delimitando quem poderia ser pesquisado e em quais condições.

Posteriormente ao diálogo com a coordenadora desta primeira instituição, compreendi que a realização da pesquisa estaria comprometida neste espaço, pois a escola esperava um tipo de intervenção que eu não poderia realizar, então entrei em contato com as duas escolas que restavam.

A segunda escola com a qual entrei em contato me recebeu muito bem. Também conversei com a coordenadora do Ensino Médio da instituição, que demonstrou interesse e observou a relevância da temática a ser pesquisada. Porém, ao longo da conversa, explicou que a escola não recebia estagiários e muito menos pesquisadores. O único grupo de estagiários que a escola recebia estava vinculado diretamente a um professor e somente frequentavam a sala de aula dele. Novamente, fiquei muito surpresa com o fato de uma escola, localizada em um bairro universitário, optar por não receber professores em formação. Esse é um dado que merece relevância.

Ao questionar a coordenadora acerca dessa situação, fui informada sobre diversos problemas gerados por graduandos e pesquisadores que foram considerados desrespeitosos com aquele ambiente. Por esses motivos, a escola se fechou para comunidade acadêmica.

É com pesar que notamos a existência de pesquisadores que não compreendem a complexidade do espaço educacional, os quais realizam pesquisas que buscam mais julgar condutas do que apresentar soluções e novas perspectivas. Logo, essas práticas contraditórias acabam por minar a presença de outros pesquisadores neste contexto.

Por fim, encontrei espaço para a realização da pesquisa na terceira escola²². Assim como sucedeu nas outras escolas, novamente fui muito bem recebida e pude conversar com a

²² No próximo capítulo será feita uma descrição mais aprofundada da escola pesquisada, buscando apresentar sua história, seus ritmos, normas, conflitos e relações.

coordenadora do Ensino Médio e com a diretora da instituição. Ambas reconheceram a importância da pesquisa e relataram alguns casos do cotidiano escolar que remetiam à temática do projeto.

A diretora, muito receptiva e interessada, propôs iniciar a minha inserção na escola a partir de uma apresentação sobre “O que é a violência contra a mulher?”. Essa apresentação serviria para preparar esses(as) jovens para o convívio junto a minha presença na escola, além de apresentar a eles(as) a minha figura enquanto pesquisadora: uma ouvinte, uma pessoa que poderia orientá-los(as) caso tivessem dúvidas ou interesse pela temática.

A palestra foi ministrada para as meninas de todos os níveis do Ensino Médio, em dois períodos: manhã e noite. Elaborei a apresentação, buscando inicialmente tratar o conceito de “gênero” para posteriormente adentrar a temática da violência contra a mulher e os aspectos políticos que envolvem o tema.

A proposta inicial era realizar uma palestra para e com as meninas, visando a criação de um ambiente mais confortável para pensarmos as relações desiguais entre os gêneros. E posteriormente a realização de uma palestra para e com os meninos. Infelizmente, ao longo da pesquisa só foi possível realizar a palestra com as meninas, no entanto planeja-se a realização da palestra destinada aos meninos no ano de 2016.

A palestra para as meninas ocorreu na primeira semana de abril em dois momentos diferentes: em um encontro com as meninas do Ensino Médio do período da manhã e outro que envolveu os estudantes do Ensino Médio do período noturno e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A atividade com as meninas do período da manhã foi muito interessante. Ouvi comentários que desconstruíam diversos estereótipos, demonstrando criticidade e argumentos sólidos sobre “o absurdo da violência contra a mulher”.

Já o encontro com as meninas do Ensino Médio do período da noite e da EJA foi diferente, o que me permitiu compreender a diversidade existente entre os(as) estudantes que frequentam o período matutino e os(as) que frequentam o período noturno.

A apresentação da noite foi bem diferente da apresentação da manhã. As meninas desse período já moram com os namorados ou já estão casadas. Muitas trabalham e já saíram da casa dos pais. Observei que elas apresentam um ar de “mulheres” e não de meninas do colegial, como as meninas da manhã. Ao longo da palestra as meninas participaram menos, contudo obtive relatos diretos sobre casos de violência contra a mulher na vida dessas meninas/mulheres (Diário de Campo, abr. 2015).

Após a realização das palestras, comecei a frequentar as salas do primeiro ano do Ensino Médio em ambos períodos. Contudo, após algumas semanas, determinados fatores fizeram com que eu optasse por uma dedicação exclusiva às duas salas de primeiro ano do Ensino Médio diurno. Os fatores que fizeram com que eu tomasse essa decisão foram os seguintes: a ausência de grande parte dos alunos no período noturno, pois havia apenas uma sala de primeiro ano do nível Médio. A dificuldade de interação com esses estudantes também foi um fator relevante para essa tomada de decisão, pois, diferentemente do pessoal da manhã, a minha presença parecia ser entendida, pelos(as) alunos(as) do noturno, enquanto algo estranho e de certa maneira “ameaçador”. As diversas tentativas de aproximação evidenciaram a noção de que a minha presença representava uma posição de certa autoridade, o que dificultava a manutenção de um diálogo que pudesse modificar essa perspectiva ameaçadora.

Ao constatar o tempo que seria necessário para modificar a impressão criada a partir da minha condição de estranha, considerando a necessidade de uma estadia prolongada e contínua para conseguir criar relações de confiança com esses estudantes, ponderei acerca da impossibilidade de alcançar esse fim, com o pouco tempo que eu tinha para me dedicar à inserção no espaço escolar. Portanto, a partir dessa gama de fatores, optei pela realização da pesquisa no período matutino, acompanhando duas salas do primeiro ano do Ensino Médio.

3.2.1 O processo investigativo: o campo de pesquisa e sujeitos

Os participantes da pesquisa foram os(as) jovens estudantes que frequentam o primeiro ano do Ensino Médio da escola pesquisada. A intenção e justificativa do trabalho com os jovens se fundamenta a partir dos dados apresentados ao longo da pesquisa, nos quais é possível verificar que a maior incidência de violência contra mulher está na faixa etária de 15 aos 29 anos. Assim sendo, optou-se pela realização da pesquisa com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, por estarem, em sua maioria, na faixa entre os 14 e 15 anos de idade.

Deste modo, esta investigação concebe os jovens enquanto sujeitos socioculturais, mais especificamente nas palavras de Juarez Dayrell (2001, p. 140): “Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios”.

Dentre os objetivos desta pesquisa encontram-se a busca por diferentes pontos de vista a partir das vivências de cada participante para assim poder compreender as percepções, valores, crenças, preconceitos, símbolos, etc. Ou seja, demonstrar os diferentes olhares e significados produzidos pelos sujeitos para entender sua realidade e identificar como a violência contra a mulher perpassa a vida desses diferentes sujeitos e o espaço escolar.

3.2.2 Ferramentas de pesquisa: observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas

A partir da finalidade de compreender a escola e os sujeitos ali presentes, para a realização desta investigação etnográfica foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observação participativa, o diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

A observação participativa apoia-se na inserção do(a) pesquisador(a) no espaço escolar, visando conhecer e interagir com o contexto daquele ambiente, bem como com os demais sujeitos que o integram.

Assim, ao refletir acerca da observação, vale ressaltar que esta é compreendida enquanto um recurso essencial para o entendimento das relações e significados sociais presentes no campo pesquisado. Desse modo, ao analisar essa prática, que é tão presente no nosso cotidiano, Tura (2003, p. 184) demonstra a importância desse instrumento:

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Dessa atividade primitiva decorrem aprendizados que são fundamentais para a sobrevivência humana. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam.

A partir dessa consideração, que exalta o papel primordial do ato de observar, podemos nos referir à observação participante enquanto um modo de observar articulado com a interação.

Atkinson e Hammersely consideram ainda que toda investigação social é uma forma de observação participante porque não poderemos estudar o mundo social sem sermos parte dele. Sendo assim, segundo esses autores, a observação participante não é uma técnica específica de investigação, mas uma forma de estar-no-mundo características dos investigadores (ATKINSON, HAMMERSELY, 1994, p. 249 apud VASCONCELOS, 2000, p. 42-43).

Portanto, para esses autores a observação participante vai além da noção de ferramenta metodológica, pois determina uma maneira de vivenciar e refletir sobre o mundo social.

Complementando essa perspectiva, Fonseca (1999, p. 63) aborda que muitos pesquisadores colocam a observação participante como eixo central da ação metodológica, em busca de contemplar a totalidade do contexto estudado.

É no intuito de descobrir a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social que os etnógrafos abraçam a observação participante – para tentar dar conta da totalidade do sistema. Acreditam que é através desse prisma que a experiência pessoal de cada indivíduo assume um sentido.

Logo, a observação participante é um elemento central na pesquisa etnográfica, pois permite ao investigador, a partir da interação com o meio, a compreensão dos significados e símbolos que as ações representam para os sujeitos pesquisados.

As minhas observações tiveram como espaços principais as salas de aula e o pátio, pois estes eram os espaços nos quais os(as) jovens frequentavam de maneira mais assídua dentro da escola.

Frente a esse contexto, para subsidiar a observação participante, o(a) investigador(a) deve construir um diário de campo, que consiste em uma maneira de registro do que foi possível observar e participar na interação com o campo de pesquisa.

Na Etnografia não existe observação sem a sua respectiva descrição. Deste modo, o diário de campo percorreu toda a pesquisa. E para a sua realização, ressalto a necessidade da disciplina na escrita, pois muitas vezes o(a) pesquisador(a) não tem tempo ou condições de escrever os acontecimentos exatamente no momento que acontecem e pode acabar perdendo dados importantes. No meu caso, eu fazia apontamentos durante a vivência no campo e posteriormente, fora da escola, fazia a descrição mais aprofundada.

A construção desse instrumento de pesquisa visa auxiliar o pesquisador para que, ao rever suas anotações, ele consiga analisar seus dados a partir de uma posição mais crítica e menos vinculada aos ritmos e elementos do campo de pesquisa.

Segundo Malinowski (1922, p. 24-25), a escrita do diário de campo permite a constituição, o mais concreta possível, do social.

Por tudo isto, a primeira meta do trabalho de campo etnográfico é fornecer um esquema claro e firme da constituição social, bem como destacar as leis e normas de todos os fenômenos culturais, libertando-os dos aspectos irrelevantes. O esqueleto firme da vida tribal deve ser estabelecido logo no início. Este objectivo impõe, em primeiro lugar, a obrigação fundamental de

uma descrição completa dos fenômenos, sem procurar o que é sensacional e singular e ainda menos o que é risível ou bizarro.

Beaud e Weber (2007, p. 67) discorrem sobre o diário de campo exaltando a importância dessa ferramenta no trabalho de investigação:

Só o diário de campo transforma uma experiência social ordinária em experiência etnográfica, pois não só restitui os fatos marcantes que sua memória corre o risco de isolar e de descontextualizar mas, especialmente, o desenrolar cronológico objetivo dos eventos. Constitui por esse fato algo como arquivos de si mesmo.

Posso dizer que o uso do diário de campo na escola foi encarado de maneira tranquila pelos estudantes, exceto algumas vezes quando fui questionada por dois meninos que queriam saber o que eu estava escrevendo. Expliquei a eles que utilizava as anotações no caderno para me lembrar do que acontecia na escola e eles encararam de maneira tranquila, e até pediram para fazer um desenho no meu caderno para que eu pudesse me lembrar deles.

Os(as) professores(as) em sua maioria não se incomodavam com o uso do diário de campo. Quando eu percebia um certo incômodo por parte do(a) docente, eu imediatamente guardava o caderno e procurava demonstrar que eu não estava avaliando a aula e que o objetivo da pesquisa era me aproximar dos(as) estudantes.

A partir dessas ferramentas metodológicas e ao longo da vivência no contexto escolar, observei a necessidade de criar estratégias para incentivar a interação com os(as) jovens.

A primeira estratégia elaborada consistiu em aderir ao estilo de vestimenta daquelas meninas. Ao longo dos primeiros encontros pude observar que elas usavam sapatilhas, calças jeans e a camiseta do uniforme com uma jaqueta jeans ou moletom por cima, e foi próxima a esse estilo que passei a me vestir para ir à escola. Posteriormente, passei a iniciar uma conversa apontando coisas advindas de um universo mais feminino, como perguntar o nome do esmalte ou como fazia determinada maquiagem nos olhos, enfim, me mostrei interessada nos acessórios utilizados pelas meninas. Essa técnica foi muito positiva, permitindo que as meninas percebessem que eu não estava lá apenas para falar de violência contra a mulher, mas estava enquanto sujeito, com interesses, desejos, etc.

Com os meninos, comecei a me sentar bem próxima de alguns grupos e fazia perguntas sobre as músicas que estavam ouvindo, contava piadas, até usava de palavras diferentes que estavam presentes no vocabulário deles, para, assim, demonstrar que eu não estava fazendo nenhum julgamento acerca das conversas. Para usar um termo coloquial, que

expressa exatamente ambas estratégias, eu mostrei para eles e elas que “eu era gente como a gente”; neste caso, gente como eles e elas, com interesses e linguajar parecidos.

A partir das relações estabelecidas com os(as) jovens, pudemos trocar informações, bem como o contato do Facebook²³ e Whatsapp²⁴. O Facebook possibilitou uma visão acerca do que esses jovens faziam nos seus momentos de lazer, seus interesses e preferências. O Whatsapp contribuiu para o aumento do vínculo com os sujeitos pesquisados. A partir desse aplicativo, eu tive a oportunidade de criar mais um espaço de conversa e interação com esses(as) jovens. Como, por exemplo, no dia em que eu não fui à escola e um dos estudantes me mandou uma mensagem perguntando o motivo da minha ausência e também contou alguns acontecimentos daquele dia.

Além da observação participante, da construção do diário de campo, da criação de estratégias de aproximação, para atingir o objetivo da pesquisa, que consiste em compreender como a violência contra a mulher atravessa a vida desses jovens, bem como o espaço da escola, optei, a partir da discussão com minha orientadora, pela realização de entrevistas semiestruturadas e individuais.

Para direcionar as entrevistas foi elaborado um roteiro (Anexo I) dividido em três grandes temáticas: “Quem é você?”, “A escola” e “Violência contra a mulher”. As entrevistas foram realizadas com o auxílio de um gravador de áudio e aconteceram ao longo dos meses de junho, julho, agosto e setembro.

A partir desses três blocos temáticos foram realizadas perguntas que buscavam não apenas compreender quem era esse(a) jovem e sua relação com a instituição escolar pesquisada, mas também quais vivências e saberes eles e elas detinham sobre a violência contra a mulher²⁵. Já com os(as) professores, a entrevista objetivou entender como a violência contra a mulher atravessa o espaço escolar e, mais especificamente, as aulas ministradas por eles e elas.

Portanto, essas ferramentas foram os meios encontrados para coletar dados acerca do contexto escolar e também compactuar com a perspectiva metodológica escolhida para a realização desta investigação.

²³ Facebook é um site e serviço de rede social que foi lançado em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. Em 4 de outubro de 2012, o Facebook atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, sendo por isso a maior rede social em todo o mundo.

²⁴ WhatsApp Messenger é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos, mensagens de áudio de mídia, bem como podem ligar para qualquer contato de sua agenda que possua WhatsApp.

²⁵ Os roteiros utilizados para a realização das entrevistas se encontram no Anexo I.

3.2.3 Entrevistas: quem são esses(as) jovens? O que eles(as) dizem sobre a escola?

Participaram da entrevista sete jovens do primeiro ano do Ensino Médio, três meninos e 4 meninas, bem como duas professoras e dois professores. Além dessas entrevistas, com vistas a adquirir mais um olhar sobre o cotidiano escolar estudado, optou-se pela realização de uma entrevista com Amanda, uma estudante do segundo ano do Ensino Médio²⁶.

A seleção dos estudantes ocorreu a partir de dois fatores: primeiramente a facilidade para criar uma interação com o(a) jovem, isto é, busquei jovens que gostavam de opinar, conversar, argumentar. O segundo fator foi o interesse pela pesquisa, os(as) jovens escolhidos(as) demonstravam interesse pela pesquisa, reconhecendo sua importância.

Deste modo, a partir desses elementos, fiz o convite a cada um deles, de maneira reservada, explicitando o objetivo da pesquisa e descrevendo como seria a entrevista: uso do gravador, local, etc. Dentre os(as) jovens convidados(as), apenas um recusou a participação porque alegou que o uso do gravador lhe causava timidez.

O uso do gravador, de fato, foi, por vezes, bastante intimidador. No momento em que eu ligava o gravador, os(as) jovens ficavam mais envergonhados(as). Inicialmente tentavam falar de uma maneira diferente do usual, buscando pensar mais antes de falar. Deste modo, a convivência com os estudantes foi um elemento primordial nesta investigação, pois a partir das relações estabelecidas com eles e elas, pude conhecer cada um em sua singularidade e assim consegui compreender os momentos de timidez ao longo da entrevista.

Todos(as) participantes²⁷ tiveram que pedir autorização para um responsável, e este teve que assinar um Termo de Consentimento da entrevista (Anexo 2). Um fato interessante é que para alguns pais que estavam com dúvida acerca da pesquisa, eu tive a oportunidade de mandar um áudio pelo Whatsapp, explicando a pesquisa e os objetivos, possibilitando que estes conhecessem melhor a pesquisa a ser realizada, assim como o meu papel como pesquisadora.

A seguir apresento a Tabela 1 com alguns dados acerca dos(as) jovens participantes do primeiro ano do Ensino Médio:

²⁶ As contribuições adquiridas a partir da entrevista com a estudante Amanda serão apresentadas no capítulo 5 desta dissertação. Portanto, neste momento, o presente estudo será dedicado à análise do público alvo da pesquisa, que são os(as) jovens do primeiro ano do Ensino Médio.

²⁷ Os nomes dos(as) participantes da pesquisa apresentados neste trabalho são fictícios, com exceção dos professores Diogo e Matheus que permitiram a divulgação dos nomes.

Tabela 1: Descrição dos(as) jovens participantes da pesquisa.

Nome	Se autodeclarou:	Idade	Bairro	Escolaridade
Leo	Pardo	15 anos	Vila Santa Isabel	1º do Ensino Médio
Daiane	Branca	16 anos	Jardim São Gonçalo	1º do Ensino Médio
Lucas	Pardo	15 anos	Vila Santa Isabel	1º do Ensino Médio
André	Indígena	15 anos	Vila Santa Isabel	1º do Ensino Médio
Vanessa	Parda	16 anos	São Martins	1º do Ensino Médio
Rayanne	Parda	15 anos	Real Parque	1º do Ensino Médio
Marcela	Negra	15 anos	Jardim Campo Belo 2	1º do Ensino Médio

A partir desta tabela, podemos destacar como se identificaram os sete jovens entrevistados: quatro se consideram pardos, um se declarou branco, uma jovem se declarou negra e um jovem se identificou como indígena.

A maioria está na faixa etária dos quinze anos e duas meninas têm dezesseis anos. Daiane conta que repetiu um ano escolar porque não foi alfabetizada na escola que frequentou os anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Então, quando mudou de escola, para uma instituição localizada em Paulínia, fizeram com que ela repetisse um ano para poder ser alfabetizada. Vanessa relatou que entrou na escola um ano atrasada e o motivo foi não ter frequentado a Educação Infantil: “(...) eu entrei atrasada, no começo você não tem que fazer creche, fazer o pré, então eu entrei atrasada, eu tenho dezesseis anos, era para eu estar no segundo ano do Ensino Médio”.

Também a partir do quadro podemos evidenciar que a escola pesquisada atende estudantes de diversos bairros que compõem o subdistrito de Barão Geraldo, sendo eles: Vila Santa Isabel, Jardim São Gonçalo, Real Parque. Bem como o bairro vizinho de San Martin, onde mora Vanessa.

No caso de Marcela, ela vem de um bairro distante que, segundo ela, é uma longa viagem para chegar até a escola. Esse bairro está localizado na região sul de Campinas, chamado Jardim Campo Belo II, e é considerado como uma região periférica da cidade. Um dado importante para demonstrar as características deste local é que somente neste ano de 2015 é que a população, dos bairros localizados nesta região, conseguiu a implantação do sistema de esgoto²⁸.

Marcela relata que acorda às quatro horas da manhã para chegar à escola no horário da entrada. Frequentemente, meus encontros com ela e alguns estudantes começavam já no terminal de ônibus de Barão Geraldo. Ao ser questionada sobre o motivo de frequentar uma escola tão longe, Marcela relata que a mãe considera a escola pesquisada como uma boa escola para ela estudar e que dentre as escolas conceituadas como “boas” esta era a que tinha vaga.

Antes de realizar a entrevista, estava um dia durante o intervalo conversando com Marcela e perguntei o motivo de ela ter que pegar três ônibus para chegar até a escola e ela me respondeu: “Porque um dia a minha mãe chegou e disse ‘você vai estudar em Barão. No meu bairro tem duas escolas, mas não são tão boas’”. Outra menina que estava participando da conversa complementou a resposta de Marcela dizendo: “É assim, ninguém acha que a escola do bairro é boa. O pessoal que mora aqui perto estuda em outro lugar e assim vai. Ninguém nunca está contente”.

Diferente de Marcela, Leo e Lucas residem a apenas alguns quarteirões da escola e ambos moram com seus avós, por conta da proximidade com a instituição. A mãe de Leo mora em Paulínia²⁹ e pretende transferi-lo para uma escola mais próxima no ano que vem. A mãe também classifica esta nova escola como “boa”. E a mãe de Lucas prefere que o filho resida próximo da escola para que assim consiga se formar.

Podemos considerar a importância dada à educação pelos responsáveis destes jovens e visualizar o envolvimento da família que agrega, por muitas vezes, além dos pais, os avós e outros. Esses responsáveis tomam decisões que indicam o interesse e a crença na promessa de que a escola poderá proporcionar-lhes melhores condições no futuro.

²⁸ Reportagem descrevendo a implantação do sistema de esgoto pela Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento disponível em: http://www.sanasa.com.br/conteudo/conteudo2.aspx?f=I&par_nrod=2126&flag=P-A. Acesso em : 24 nov. 2015.

²⁹ Município próximo a Barão Geraldo.

A partir destes relatos, aponto, de maneira breve, a discussão referente aos espaços urbanos e a relação com a educação, feita pelo Centro de Estudos da Metrópole³⁰ vinculado à Universidade de São Paulo.

Torres e Gomes (2002) abordam, no contexto da cidade de São Paulo, que as escolas são influenciadas pelo local em que se encontram. Sendo assim, segundo os autores, os estudantes que frequentam escolas periféricas tendem a ter um desempenho inferior quando comparado aos estudantes das escolas centrais, isto é, a análise realizada evidenciou a existência de uma porcentagem menor de estudantes (18 e 19 anos) das escolas periféricas que concluem o Ensino Médio. Vale ressaltar que as periferias são regiões que recebem menos investimentos do governo e acabam, assim, por não ter condições de infraestrutura favoráveis para os serviços públicos, como educação e transporte.

Em uma entrevista sobre esta pesquisa, Torres (2011) discorre:

O fato é que o local onde fica a moradia contribui para o desempenho escolar, independente de se ter uma família educada e de ser pobre, estudar numa escola central é melhor do que estudar numa de periferia. Levamos em conta outros fatores que possam interferir na qualidade das escolas, o nível sociocultural em que se inserem, as condições econômicas etc. Ainda assim, há uma implicação na qualidade relativa ao local de moradia.

Torres (2011) destaca que as taxas de conclusão do Ensino Médio são menores entre os estudantes das regiões periféricas e isso leva a menor qualidade da educação. Para o autor, dentre os fatores que podem ser apontados para justificar esse dado, a localização da escola pode ser considerada como um deles, pois a dificuldade de acesso desestimula os(as) docentes.

Os professores acham complicado dar aulas em escolas de periferia porque é mais perigoso, geralmente o acesso é mais difícil e gasta-se mais com transporte. Os professores tendem a escolher as escolas mais centrais, sobretudo os mais experientes, que têm mais oportunidade de escolha. Muitas vezes aqueles que vão para a periferia sentem-se punidos e discriminados pelo sistema de educação. Mas isso é uma hipótese e não um dado concreto.

³⁰ O Centro de Estudos da Metrópole (CEM/Cepid) é uma instituição de pesquisa avançada em ciências sociais, que investiga temáticas relacionadas a desigualdades e à formulação de políticas públicas nas metrópoles contemporâneas.

Deste modo, podemos comparar este estudo com a perspectiva da mãe de Marcela, quando matriculou a filha em uma escola localizada perto de uma universidade pública, em um bairro universitário, vinculando a localização com a valorização da escola.

Além da Educação Básica, alguns(algumas) dos(as) jovens pesquisados(as) fazem cursos profissionalizantes ou preparatórios em outros espaços de formação. André relata que frequenta um curso preparatório para as provas de seleção dos cursos técnicos. Ao longo da entrevista, André demonstra grande interesse pelo curso técnico na área de Engenharia Mecânica, mas também aponta a grande concorrência pelas vagas:

P: E qual é sua área de interesse?

A: A vaga número 1. (risos)

P: Mas em que área?

A: Área? A menos concorrida.

P: Não, você não quer a menos concorrida, eu te conheço.

A: Eu quero, porque tipo se eu for prestar mecânica – eu quero Mecânica – mas Mecânica é a mais concorrida, se é loco.

P: Mecânica é a mais concorrida?

A: É uma das mais. A mais concorrida é a Eletrônica.

P: E qual é a menos concorrida?

A: A menos eu não sei, por isso que eu vou pesquisar esse ano.

P: A menos concorrida então.

A: Não é que eu queira a menos, mas vai ser a escapatória.

P: Mas você é tão inteligente, você acha que não dá pra passar?

A: Ah mas tem gente muito mais foda.

(Entrevista realizada com o estudante André, ago./ 2015)

Em algumas aulas, percebi que André, ao invés de participar da aula, ficava fazendo os exercícios da apostila do curso preparatório. Quando eu o questionava acerca da aula que estava acontecendo, ele dizia que aqueles exercícios tinham mais sentido e que ele aprendia mais.

Daiane também frequenta um curso no período contrário ao da escola, segundo ela, a mãe optou por matriculá-la neste curso para que ela estivesse preparada para o mercado de trabalho:

D: Na verdade eu não escolhi nada. Foi minha mãe que mandou. Porque assim, ela falou assim: “se eu for arrumar um emprego, eu vou ter que saber mexer em Excel, Word, planilha, sabe?”. E eu não fazia a menor ideia do que era isso. Nossa como é que eu vou entrar numa firma e a pessoa vai falar “faz essa planilha aqui”... sabe?

P: Então é um curso voltado para você ter um emprego?

D: É, para eu ter um emprego bom. Para trabalhar numa firma, cada dia que passa eu vou avançando, para chegar uma hora que eu vou ser a chefe.

(Entrevista realizada com Daiane, maio/2015)

Segundo Daiane, este curso ensina conhecimentos referentes à área de informática, administração e línguas (inglês e espanhol), bem como também está vinculado às empresas interessadas neste tipo de formação, possibilitando que seus estudantes sejam contratados durante o curso ou posteriormente.

Ao longo da pesquisa, Daiane falou diversas vezes sobre estar à procura de um emprego e das dificuldades de encontrar alguém que empregue uma menina de dezesseis anos.

Um dia ela conseguiu um trabalho para entregar um papel/ informativo de propaganda referente a uma loja de itens para bebês, mas era um trabalho temporário que durou apenas dois dias.

Em outra conversa com Daiane, ela contou que um salário a ajudaria a ter um dinheiro para comprar roupas, ir ao cinema, pintar o cabelo, pagar o ônibus, entre outras coisas relacionadas ao seu lazer e à sua identidade.

Dentre os diversos relatos referentes à necessidade do salário, destaco um episódio que me chamou bastante a atenção: a coordenação do curso que Daiane frequentava no período da tarde iria levar os(as) estudantes para conhecer algumas empresas e realizar alguns contatos nestes locais. O padrasto dela se comprometeu em levá-la, no dia desta visita, até o local do curso para ela pegar o ônibus fretado pela coordenação. No entanto, no dia do passeio, o padrasto se recusou a levá-la, pois “iria gastar muito combustível”, e como ela não tinha dinheiro para o passe, ficou sem poder ir à visita.

Diante deste relato, a questão do salário se mostra como elemento fundamental para esses(as) jovens, não apenas para que possam financiar o seu lazer, mas também se mostra como uma possibilidade de investimento em sua formação como profissional.

Vanessa também frequenta um curso no período contrário à escola. Durante a entrevista ela relatou que faz um curso de administração e que já tem planos após a sua conclusão:

P: Então só tem matéria de administração, então quando você se formar irá fazer o que?

V: Para quando eu me formar, minha mãe já vai me colocar em outro de inglês e espanhol, porque eu quero fazer o curso de aeromoça e eu preciso de 4 anos de inglês e espanhol e só seis meses para o curso de aeromoça e isso me deixa revoltada.

(Entrevista realizada com Vanessa, ago./2015)

A partir dos relatos, observa-se a busca por uma formação voltada para a inserção no mercado de trabalho e a preocupação dos pais com essa educação “mais especializada”.

Também podemos notar a relação da juventude com a questão do trabalho, a busca por uma independência financeira que auxilie na vivência desta condição juvenil. Segundo Dayrell (2007), a juventude brasileira vivencia a sua condição juvenil a partir do trabalho, pelo qual garante os recursos para o lazer, o consumo e o namoro. Logo, a busca por um trabalho se encontra como prioridade para os jovens das camadas populares, que procuram por meios que financiem suas vivências nesta sociedade desigual.

No campo do mercado de trabalho, segundo a pesquisa realizada pelo UNICEF (2014, p. 10), os(as) jovens são os(as) que trabalham com menos proteção social no país: “Um dos indicadores disso é o percentual de ocupados que têm carteira de trabalho assinada e contribuem para a Previdência. Do total de adolescentes de 15 a 17 anos empregados, apenas 30,4% têm carteira assinada”. Outro dado também apresentado pelo UNICEF (2014, p. 12) demonstra a precariedade das condições de trabalho da juventude brasileira expressa no valor salário: “Entre os adolescentes de 14 a 17 anos ocupados, 14,9% receberam de $\frac{1}{4}$ até menos de $\frac{1}{2}$ salário mínimo; 18,7% receberam de $\frac{1}{2}$ a um salário mínimo; 24,2% de um a menos de dois salários mínimos; e 29,3% não tiveram rendimento”.

Leão (2011, p. 110) retrata essa realidade em uma de suas pesquisas:

No campo do mercado de trabalho, mesmo que os empregos se ampliem, a expansão se dá em atividades precárias ou com um status social baixo. Como diziam muitos estudantes na pesquisa desenvolvida no Pará: “Hoje em dia, até para ser gari, tem que ter ensino médio.” Os jovens se veem coagidos a estudar por exigências sociais (reconhecimento social, acesso a alguns postos de trabalho etc.), mas sabem de antemão que o retorno do seu investimento em termos de mobilidade social não está garantido. Estudar é uma necessidade, mas não uma garantia.

Ao relacionar esses dados com o contexto da pesquisa, destaco que Lucas é o único dos entrevistados que atualmente trabalha. Ele auxilia uma loja de materiais de limpeza no processo de compra e venda de produtos. Com o salário, ele compra jogos de videogame, bonés, celular, roupas e também financia outras formas de lazer, como passeio ao shopping, cinema, andar de Longboard³¹, etc.

Leo também realiza uma atividade que financia parte de seu lazer. Ele ajuda seus avós, durante os fins de semana, a vender tapioca. Com o dinheiro desse serviço, Leo compra

³¹ Longboard é um skate com a prancha mais alongada.

instrumentos musicais como o violão, bem como conserta seu computador e, assim como Lucas, investe nos momentos de lazer e anda de Longboard.]

Rayanne e Marcela não realizam nenhuma atividade remunerada. Segundo seus relatos, no período da tarde, elas auxiliam suas famílias com tarefas domésticas e no cuidado de parentes menores, como a irmã, no caso da Rayanne, e a sobrinha, no caso da Marcela.

Marcela relata o desejo de entrar no “Patrulheiros de Campinas³²” para conseguir se preparar para o mercado de trabalho. Segundo ela, assim que conseguir um salário, vai guardar dinheiro para pagar uma faculdade e tirar carteira de habilitação.

A partir dessas informações pode-se concluir a intrínseca relação dos(as) jovens participantes da pesquisa com a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, objetivando investir na sua juventude, bem como no seu crescimento profissional.

Além da temática referente ao mercado de trabalho, durante as entrevistas também foi possível buscar compreender a relação desses(as) jovens com o contexto escolar. Dentre as perguntas, foi solicitado que os(as) participantes dissessem qual era a melhor e a pior parte da escola.

André, Lucas, Vanessa, Rayanne, Marcela e Leo apontam que a melhor parte de frequentar a escola é encontrar os amigos. Leo complementa sua fala dizendo que “a melhor parte da escola é poder ter um espaço para partilhar as ideias com os amigos e poder ser respeitado”, contudo já indica que a falta desse espaço de diálogo é uma das piores partes.

Assim, perante estes relatos, podemos considerar a importância da escola quando esta oferece momentos de interações entre os jovens. Vanessa relata que quando frequentava o Ensino Fundamental, o ensino ministrado pela escola pesquisada³³ era integral, o que favoreceu uma maior interação entre os estudantes:

P: Era melhor? Mas vocês não passavam mais tempo na escola?

V: É, o lado ruim era esse, mas pelo menos no ensino fundamental como era até às 15 h, a gente ficava lá, as pessoas conversavam mais, interagiam mais. Hoje a gente chega e sai da escola e vai cada um para um canto e as pessoas nem se olham, nem falam direito umas com as outras, então ninguém sabe mais nada da vida do outro.

(Entrevista realizada com Vanessa, ago./2015)

³² Uma organização da sociedade civil que atende adolescente, de 15 a 18 anos, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sem distinção de raça, sexo, visão política ou crença religiosa. Definição retirada do site: <http://www.patrulheiroscampinas.com.br/entidade/entidade.html>

³³ Nesta escola o ensino fundamental é de período integral.

Dayrell (2001), em uma pesquisa realizada com alunos do ensino noturno em Belo Horizonte, aborda a importância da sociabilidade na escola e a ausência de espaços dedicados aos momentos de conversa e interação entre os(as) estudantes no âmbito educacional. Para ele, a escola deveria compreender os momentos de socialização como parte da formação humana, entendendo as relações sociais como prática educativa.

Leão (2011, p. 269) também discorre acerca da importância da sociabilidade na educação:

A esfera da sociabilidade, potencializada por espaços de participação, permite desenvolver posturas, valores e aprendizados, além de fortalecer vínculos no plano das relações humanas e redes sociais que podem ter um impacto positivo na relação dos jovens com a escola.

Alguns jovens, como Marcela, Lucas e Daiane, apontam a aprendizagem como um dos elementos que compõe a melhor parte da escola junto da presença dos amigos. Na fala de Daiane aparece a ideia de adquirir conhecimento vinculado à crença de garantia de um “futuro bom”, o que acredita ser a melhor parte da escola.

A partir desses relatos, os(as) jovens entrevistados demonstraram ter um projeto de vida, isto é, um objetivo relacionado ao futuro que inclui a educação. Um projeto, na perspectiva de Dayrell (2001, p. 143-144), é um campo de possibilidades, um contexto sócio-histórico-cultural, no qual o jovem se insere e reflete acerca das possíveis experiências que ele pode vivenciar no futuro:

Um projeto é elaborado e construído em função do processo educativo, como evidenciamos acima, sempre no contexto do campo educativo ou de um “campo de possibilidades”, ou seja, no contexto sócio-histórico-cultural concreto, onde se insere o indivíduo, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. Com isso, afirmamos que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto, de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro.

Apesar de todos incluírem a escola de alguma maneira no seu projeto de vida, quando questionados(as) acerca da pior parte da escola, Daiane, Marcela e Lucas apontam que acordar cedo para ir à escola é um dos pontos negativos. Contudo, Marcela e Daiane complementam a resposta alegando que outro fator negativo da escola é o descaso dos funcionários frente aos estudantes. Daiane deu o exemplo de professores que não têm paciência para ensinar.

Para Leo, a pior parte é o fato de professores e coordenadores acreditarem que têm mais direitos que os estudantes, dando pouca atenção às ideias dos(as) alunos(as).

Dayrell (2007, p. 1106) aborda a tensão no espaço escolar, explicitada na fala de Marcela, Daiane e Leo, que consiste no distanciamento entre a instituição educacional e os jovens, demonstrando que a juventude atual não vê sentido na proposta escolar, e para a escola é a juventude que se afastou da instituição.

Para refletir acerca da juventude brasileira, aponto a noção de “condição juvenil” trabalhada por Dayrell e Leão. Para discorrer acerca desta perspectiva, se faz necessário destacar o contexto educacional brasileiro, o qual, a partir do final da década de 1990, experimentou um momento de expansão educacional, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Sendo assim, atualmente temos jovens mais escolarizados que seus pais, contudo essa universalização do ensino ocorreu de modo desigual, isto é, temos escolas, mas em condições precárias, com poucos investimentos e incentivo público.

Frente a isso, se temos uma porcentagem maior de jovens adentrando o espaço escolar, temos também a entrada de uma pluralidade neste espaço, isto é, diferentes contextos, crenças, culturas, entre outros elementos que mostram juventudes entrando na escola, e não uma única juventude homogênea. Sendo assim, devemos considerar que existe uma “condição juvenil”, isto é:

Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Além das dimensões histórico-geracional e social (classe, gênero, etnia, raça), devemos compreender essas juventudes contemporâneas considerando o maior acesso à internet. Esse fato contribui para obtenção de um acervo mais amplo de bens culturais, como também a tecnologia atual permite transitar por diferentes espaços a partir dos meios de comunicação, juntamente da internet.

Logo, destaco as palavras de Leão (2011, p. 104):

Jovens das camadas populares, negros e trabalhadores, frequentemente inseridos em ocupações precárias e de tempo parcial, passaram a compor o cenário das turmas do Ensino Médio brasileiro, prolongando sua estada nos sistemas de ensino. Essa presença traz para o interior das escolas novos elementos que antes não estavam presentes. Os professores e a instituição

são confrontados com um novo perfil de alunos, com outras culturas, experiências e práticas sociais. Muitas vezes, a instituição escolar não consegue dialogar com esses alunos. Parte-se da ideia de um aluno ideal, motivado para a árdua tarefa de estudar, marcado pela identidade de estudante, uma pessoa que introjetou o “ofício de aluno” e sabe lidar adequadamente com regras e normas escolares.

A partir do exposto, demonstra-se que o reconhecimento da condição juvenil permitiria à instituição escolar compreender os(as) jovens enquanto sujeitos socioculturais, e assim incentivar uma reflexão mais realista acerca dos conflitos e relações existentes no espaço educacional.

Retomando as questões abordadas ao longo das entrevistas com os(as) jovens, para André e Vanessa, a pior parte de ir para escola é de “encontrar certas pessoas”, isto é, colegas de turma que eles não têm uma relação de amizade.

Já para Rayanne, a pior parte é “demorar para sair”, fator que foi observado na pesquisa, pois os(as) estudantes ficam cinco horas dentro da escola, sendo que apenas 20 minutos são dedicados ao intervalo.

Posteriormente às questões referentes à escola, foi abordada a questão do Ensino Médio, afinal, para esses(as) jovens, para que serve o Ensino Médio?

Para Leo, a proposta do Ensino Médio é preparar os estudantes para a entrada nas universidades e faculdades, bem como para o mercado de trabalho. Contudo, ele ressalta que apesar da proposta ser esta, o Ensino Médio público atual não prepara “para nada”. Na sua visão, o Ensino Médio consiste em “aulas monótonas, baseadas num caderno dado pelo governo, nada de experiências e práticas para se apropriar do futuro”.

André demonstra uma posição bastante semelhante à de Leo, para ele a escola carece de organização e de diálogo com os estudantes. Ele critica o uso dos livros didáticos: “Mas é que eles (os professores) acompanham aquele livrinho lá, que, tipo, nada a ver”.

Para Marcela, no Ensino Médio existe um acompanhamento menor do cotidiano dos(as) estudantes por parte da coordenação da escola, e essa ausência de interação com os estudantes acarreta em mais opressão e menos momentos de diálogo entre estudantes e funcionários da escola. Segundo ela, quando acontece algo errado, a coordenação suspende o(a) estudante ou chama a ronda escolar, ações estas que impossibilitam o diálogo.

Pode-se destacar aqui a crítica à ausência de diálogo entre os(as) estudantes e a instituição escolar, e, como já foi citada acima, a importância de garantir espaços que possibilitam a socialização entre os(as) estudantes, bem como o reconhecimento de juventudes presentes na instituição escolar.

Retomando o questionamento feito durante a entrevista, Lucas responde a pergunta dizendo que o Ensino Médio prepara para o futuro. E acrescenta ao longo da entrevista que gosta da escola, mas acredita que se a estrutura fosse melhor, os estudantes estariam mais motivados para aprender:

P: Sobre a escola, o que você acha da sua escola?

L: Olha, eu gosto muito de estudar aqui. Acho que tem professores muito competentes, mas tem alguns também que acabam faltando e também acho que ela (a escola) tem muito que melhorar em questão até de estrutura dela. (Entrevista realizada com Lucas, jun./2015)

Após esse relato, durante a entrevista, comentei que existem pessoas que desvalorizam e depreciam os lugares públicos porque acreditavam que, por serem públicos, não valem nada. Lucas me respondeu da seguinte maneira:

L: É, mas a escola pública você tá pagando! Seu pai, meu pai, minha mãe tá pagando, meus avós... todo mundo tá pagando. A escola pública tem um grande potencial de ensino, é mentira quem fala que escola pública não tem ensino direito. Quem não quer aprender são os alunos.

P: E pelo que eu vejo tem bastante professor aqui que se esforça para dar uma boa aula.

L: É esforçado, que lutou para tirar o diploma. Eu aposto com você que se os alunos se esforçarem a escola pode ser melhor do que até do que muitas particulares. Porque eu estudei em escola particular, eu estudei no F. e, tipo, na primeira série eu não sabia ler. Eu saí da primeira série sem saber ler! E lá eles só passavam coisas para desenhar, assim, era meio estranho. Tipo, desenhar era mais sério do que o ensino. Tipo, fazia piquenique, umas coisa lá que era frescura, sabe?

(Entrevista realizada com Lucas, jun./2015)

A partir da fala de Lucas, pode-se identificar o reconhecimento e a valorização da instituição pública escolar, bem como a ideia de que se o estudante não aprende é porque ele não quer, desconsiderando outros fatores que estão diretamente ligados à aprendizagem, como contexto familiar, saúde, condições de trabalho dos professores, material didático, etc.

Nesse entender, Leão (2011) discorre que atualmente acontece um processo de individualização da aprendizagem, isto é, cada estudante é responsável pelo seu sucesso ou pelo fracasso escolar. Essa concepção, segundo o autor, está vinculada à ideia de liberdade individual muito usada na sociedade contemporânea. Desta maneira, a educação, o conhecimento, se torna um produto do qual o sujeito deve apropriar-se, isto é, torna-se uma qualidade individual.

Nessa sociedade, nunca a ideia de liberdade individual esteve tão em voga. Em contrapartida, em nome de sua liberdade, os sujeitos devem estar dispostos a assumir o risco de se produzirem como sujeitos. Pesam sobre as pessoas uma gama de exigências: “ter projetos”, “ser protagonista”, “ser empreendedor”, “ser agente do desenvolvimento social e comunitário”, “fazer a diferença e ter atitude”, “garantir a sua empregabilidade” (LEÃO, 2011, p. 112).

A partir do trecho em destaque, notam-se as exigências relacionadas à formação profissional e ao desenvolvimento humano, e também a ideia de que as pessoas são absolutamente responsáveis pela sua trajetória educacional e profissional. Não são considerados outros fatores que interferem na caminhada dos jovens pela inserção na sociedade e a ideia de que “basta que eles se dediquem e se esforcem” é uma visão parcial e reducionista do contexto educacional.

De volta à temática referente ao Ensino Médio, discorro acerca do que Vanessa relata: que o Ensino Médio representa um momento de maior aprendizagem, no qual coloca os aprendizados em prática no curso de administração feito no período contrário.

Rayanne também aponta a questão da aprendizagem: “Eu acho que o Ensino Médio é mais preparatório e aprofunda mais as matérias, então tudo que a gente aprendeu, a gente tá revendo e aprendendo mais”. Segundo ela, o Ensino Médio prepara tanto para o mercado de trabalho como para a entrada na universidade.

Já para Daiane, ela explicita que não gosta muito da escola, mas afirma que precisa do Ensino Médio para ter um “futuro bom”. Ao questioná-la acerca do que seria esse “futuro bom”, ela afirmou:

D: É, meu sonho é ficar numa firma, ir crescendo e quando eu for chefe eu conseguir outra firma, só minha. Entendeu?

P: Entendi, olha que ambiciosa. Isso mesmo, tá certo.

D: Não é assim, “ambiciosa”.

P: Mas tem que ser.

D: Sim, tem que ser. Mas pensa assim, você veio aqui para quê? Para você crescer, então se eu ficar só nisso de escola – curso – casa, aí vai que minha mãe morre. Aí eu fico escola-casa, escola-casa, porque o meu padrasto não vai pagar meu curso. E aí ele morre, para aonde que eu vou? Vou para casa da minha avó, aí eu vou ficar só na minha vó. Sabe, eu quero crescer para ter minha casa, tipo com uns 22 anos eu já quero ter a minha casa. Se acontecer alguma coisa com a minha mãe, eu vou estar de maior e vou ter a minha casa. Não vou depender de ninguém, vou ter meu trabalho, minhas coisas. (Entrevista realizada com Daiane, maio/2015)

A partir do relato da Daiane, bem como dos demais jovens entrevistados, fica evidente a preocupação com o futuro profissional: o “futuro bom”. Segundo Leão, essa preocupação permeia toda a juventude brasileira:

O futuro profissional é uma das principais preocupações dos jovens brasileiros, como atestam algumas pesquisas (Abramo & Branco, 2005), o que justifica o fato de muitos jovens demandarem a realização de projetos que proporcionem a eles melhores condições de inserção no mercado de trabalho ou de disputa por uma vaga na educação superior. Atividades nesse campo tendiam a ser valorizadas, na crença de que o acúmulo de experiências de formação profissional ampliaria as chances de uma inserção futura (LEÃO, 2011, p. 266).

Observa-se que a preocupação com a entrada no mercado de trabalho, a busca por uma estabilidade e reconhecimento social, destacado por Leão (2011), estão presentes nas falas dos(as) jovens entrevistados(as). O que demonstra, mais uma vez, a relação da juventude com o campo trabalhista e a necessidade de um investimento em uma formação educacional, além da oferecida pela escola pública pesquisada, visando garantir um “bom emprego”.

Este panorama acerca do contexto dos(as) jovens participantes da pesquisa teve como objetivo apresentar ao(à) leitor(a) quem são os(as) jovens pesquisados(as) e qual é a sua relação com a instituição escolar pesquisada.

Vale ressaltar que foi por meio das relações estabelecidas no espaço escolar que esta pesquisa se atentou em “resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (DAYRELL, 2001, p. 136). Sendo assim, a apresentação desses jovens esteve vinculada não somente ao contexto vivido fora da escola, mas também aos significados dados por eles(as) ao espaço escolar pesquisado e suas vivências pessoais e coletivas.

3.2.4 Entrevistas: Por que entrevistar os(as) professores(as)?

O objetivo da entrevista com os(as) docentes foi buscar ampliar o olhar acerca do contexto educacional e de como a violência contra a mulher atravessa este espaço. Portanto, os relatos coletados visam complementar a perspectiva da pesquisa sobre o espaço escolar, isto é, não se buscou aprofundar a análise sobre os sujeitos docentes, mas sim sobre o olhar docente acerca da violência contra a mulher no espaço pesquisado. Desde modo, esclarece-se que nesta pesquisa os(as) docentes não são os sujeitos pesquisados, e sim os(as) jovens, e por isso fizemos uma apresentação contextualizada acerca dos(as) jovens participantes.

A seleção dos professores aconteceu a partir de conversas que demonstravam bastante interesse pela pesquisa e a preocupação com o trabalho relacionado ao gênero na sala de aula. Sem grandes dificuldades, estes(as) professores permitiram a minha entrada na sala de aula, como também estabeleceram conversas acerca das tensões presentes na realidade escolar e desafios da prática docente neste contexto.

Entre as professoras que participaram da entrevista estão: Natália, 26 anos, formada em Letras, pela UNICAMP, leciona Português para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Mônica, 34 anos, formada em Ciências Sociais, pela UNICAMP, leciona História para os 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Os professores participantes foram: Diogo, 29 anos, formado em Geografia pela UNICAMP, leciona Geografia para o Ensino Fundamental e Médio, e Matheus, 28 anos, formado em Sociologia também pela UNICAMP, leciona Sociologia para o Ensino Médio.

As entrevistas ocorreram em sua maioria no espaço escolar: sala dos professores (Prof.^a Mônica e Prof.^o Diogo) e na sala de aula (Prof.^o Matheus). Apenas a entrevista realizada com a Prof.^a Natalia ocorreu fora da escola.

Os dados coletados nestas entrevistas integram o capítulo 5 “Violência contra a mulher: atravessamentos pela juventude e escola”, que se destina à análise da temática da violência contra a mulher na vida dos estudantes e na escola pesquisada.

Vale ressaltar que a participação dos(as) professores(as) foi de suma importância para compreendermos como a desigualdade de gênero atravessa o espaço da sala de aula, além de evidenciar os diversos obstáculos e avanços encontrados na prática docente.

Em síntese, este capítulo buscou descrever a metodologia utilizada durante a pesquisa, apontando as ferramentas, estratégias, relações construídas para a inserção no campo e a coleta de dados.

Deste modo, o próximo capítulo visará apresentar a instituição pesquisada a partir de sua arquitetura, organização, ritmos, tensões, entre outros elementos presentes no espaço pesquisado.

4. A ESCOLA – “UM MUNDINHO BORBULHANDO”

A escola pesquisada localiza-se em Campinas, no subdistrito de Barão Geraldo, na região norte. Essa é uma localidade considerada polo tecnológico e científico importante para o país devido à presença de centros de pesquisa reconhecidos nacionalmente e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), fundada em 1966.

Para Rosa (2013, p. 15), muitas mudanças ocorreram no distrito em razão, especialmente, da implementação da Universidade na região:

A partir da década de 1960, em função do desenvolvimento industrial, científico e tecnológico nascente, pessoas de todo o Brasil chegaram a Barão Geraldo para se instalar. O cenário campestre do distrito passou a sofrer alterações. O bairro Cidade Universitária, por exemplo, foi concebido especialmente para ser vendido à população que viria atraída pelo desenvolvimento e pela tranquilidade do ambiente ali encontrado. Uma nova forma de viver e novas expectativas de qualidade de vida foram trazidas por essas pessoas, perspectivas distintas daquelas consolidadas na comunidade baronense de então (ROSA, 2013, p. 51).

Anterior à presença da UNICAMP, a região era formada por fazendas que sobreviviam a partir da venda de produtos agrícolas. Atualmente a região abrange setenta bairros e uma população aproximadamente de 56 mil habitantes fixos e mais de 20 mil flutuantes.

A escola estudada se encontra no bairro Vila Santa Isabel, que antigamente era a Fazenda Rio das Pedras e a partir do processo de urbanização foi sendo dividida e vendida em partes.

Ao lado da escola encontra-se uma Igreja Católica, construída pela comunidade do bairro, e do outro lado uma praça. Nesta região também está a moradia estudantil³⁴ da UNICAMP, promovendo uma grande circulação de estudantes universitários no bairro, bem como de pessoas que trabalham na comunidade universitária.

Ao realizar a pesquisa no espaço escolar, entendendo-a enquanto um espaço sociocultural, ou seja, concebendo que em seu cotidiano são produzidos tempos e espaços significativos, visou-se uma inserção neste meio, com o intuito de compreender a cultura desta escola, isto é, “suas características próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (MAFRA, 2003, p. 126).

³⁴ Trata-se de um programa de moradia destinado aos alunos com dificuldades em manter residência/moradia com recursos próprios, especialmente aqueles que residem fora da Região Metropolitana de Campinas (RCM).

Deste modo, a inserção feita na instituição escolar buscou considerar a dupla dimensão presente neste local: a dimensão institucional referente à organização escolar (normas, horários, localidades) e a dimensão do cotidiano, na qual estão presentes as relações entre os sujeitos participantes desse espaço.

Nas palavras de Juarez Dayrell (2001, p. 136):

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais históricos, presentes na história, atores da história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Portanto, este estudo compreende a escola a partir de seu cotidiano, em que os sujeitos sociais atuam modificando, reproduzindo e produzindo saberes e questionamentos a partir das relações que são estabelecidas neste espaço.

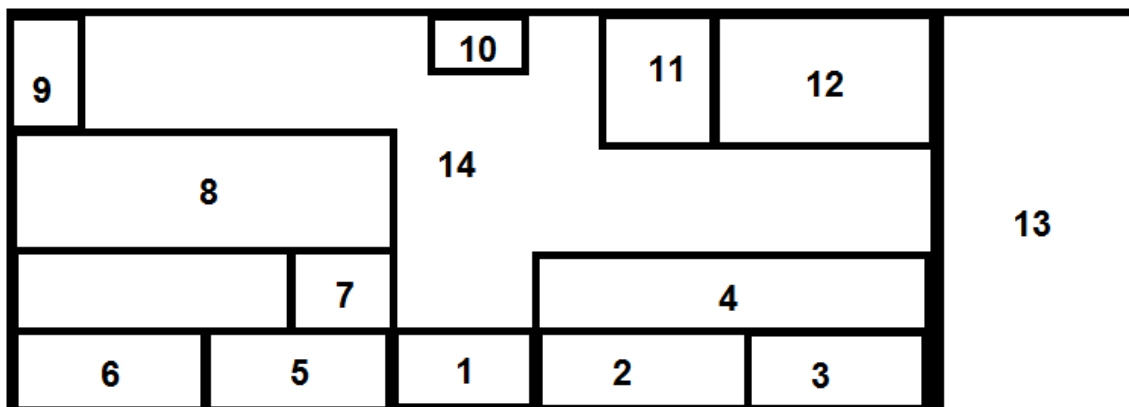
4.1 A escola: o espaço

O espaço físico da escola pesquisada pode ser descrito como sendo constituído por um prédio de dois andares, onde se encontram as salas de aula. Ao lado desse prédio está o pátio, lugar que contempla os banheiros, a sala de informática, a sala da inspetora e a cozinha. Este pátio é grande e nele há um portão que dá acesso à entrada dos estudantes, além de uma separação do espaço do pátio que possibilita a presença da casa em que reside a inspetora³⁵.

Ao lado do pátio, no sentido contrário ao do prédio das salas de aula, encontra-se a quadra esportiva. Entre o prédio e o pátio, um largo corredor dá acesso à secretaria, sala da diretora, entrada formal da escola, sala dos professores, sala da coordenadora e sala de vídeo.

Para o(a) leitor(a) visualizar melhor a disposição dos espaços, abaixo, é apresentada uma planta simples, feita apenas para indicar a disposição dos locais. Cada número representa um dos espaços internos da escola:

³⁵ O marido da inspetora é o caseiro da escola, responsável por abrir e fechar a escola, bem como cuidar das plantas e das instalações. A inspetora trabalha na escola contribuindo para a vigilância dos estudantes, a organização das aulas, bem como no repasse de material para os estudantes e professores.



Legenda

- | | |
|--------------------------|---|
| 1. Entrada Formal. | 8. Prédio (salas de aula). |
| 2. Secretaria. | 9. Casa da Inspetora. |
| 3. Sala da Direção. | 10. Portão de entrada dos(as) estudantes. |
| 4. Cozinha. | 11. Sala de Informática. |
| 5. Sala dos Professores. | 12. Banheiros. |
| 6. Sala de Multimídia. | 13. Quadra. |
| 7. Sala da Coordenação. | 14. Pátio. |

A escola pesquisada apresenta uma arquitetura³⁶ que, de certo modo, contribui para uma ideia de isolamento, logo na entrada é possível observar como o diálogo com a secretária é dificultado pela disposição e organização do espaço físico.

A entrada da escola é um lugar peculiar, pois é um espaço onde as pessoas ficam entre uma porta de entrada (que tem um interfone do lado de fora) e outra porta grande de vidro fosco, ambas só podem ser abertas por pessoas que se encontram dentro do espaço escolar (local externo a quem está neste local de entrada). Neste espaço inicial encontra-se uma espécie de janela, a qual a secretária da escola usa para se comunicar com as pessoas que ali chegam (pais, estudantes, etc.). Esta é a única forma de comunicação com alguém neste espaço da entrada. Antes de entrar neste local há um interfone na parte de fora, antes da porta de entrada; portanto, se uma pessoa ficar presa no espaço de entrada, não há a possibilidade de avisar alguém.

³⁶ A arquitetura atual da escola é resultante de mudanças realizadas ao longo dos anos, como, por exemplo, a elevação de alguns de seus muros e a inserção de grades.



Foto 1: Entrada Formal.

Foto: Paula Pulgrossi Ferreira.

A entrada dos estudantes ocorre às sete horas, por um portão que fica do outro lado do quarto, isto é, a secretária fica de um lado e o portão de entrada dos estudantes fica do outro lado do quarto. Neste portão de entrada dos estudantes (na legenda conta como número 10) fica a inspetora, que acompanha cotidianamente a entrada dos estudantes e conhece todos(as) eles(as). Além de cumprimentar e permitir a entrada na escola, a inspetora também verifica quem está de uniforme e quem não está.

Logo na entrada é possível observar um clima descontraído entre os estudantes, é um momento de sociabilidade para eles, de encontro, de conversas e risadas. A ida a escola vai além de uma simples busca por formação, ela permite a esses(as) jovens interagir com outros sujeitos, tão iguais e tão diferentes deles.

Segundo as normas estabelecidas pela escola, os(as) estudantes que chegam atrasados entram pela entrada formal e devem estar acompanhados dos pais, ou a escola liga para os responsáveis para que estes venham até a escola para assinar um termo que libera a entrada do(a) filho(a). Caso contrário, o(a) estudante que quiser entrar na escola ficará impossibilitado(a).

Ao refletir acerca da arquitetura da instituição escolar, Possato e Zan (2014, p. 2180) abordam como a arquitetura escolar está, muitas vezes, vinculada à violência e à ideia de

controle, apontando o impacto da organização do espaço escolar no cotidiano dos sujeitos que ali frequentam, bem como na representação deste espaço no imaginário social.

O espaço físico traduz as relações de poder existentes, tanto em seu interior, como em seu exterior. Deste modo, escolas que parecem cárceres, que possuem marcas do descaso do poder público, nos fornecem indícios para desenvolvermos um estudo sobre a violência e o controle nas instituições educativas.

Não podemos nos esquecer de que a organização de uma arquitetura igualmente é uma organização política.

Compreendendo dessa forma, é possível observar que a arquitetura dessa escola cria uma barreira entre esta e as pessoas que buscam entrar em contato com a instituição, pois a entrada formal dificulta o acesso das pessoas à escola, bem como caracteriza um lugar fechado e incomunicável. Assim, o contato dos pais e da comunidade com a escola é reduzido à janela de atendimento, demonstrando um distanciamento da instituição em relação à comunidade.

Para Dayrell (2001, p. 147), a arquitetura escolar expressa a concepção educativa do lugar:

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida “a priori”. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa.

Deste modo, podemos observar que a concepção pedagógica desta escola se pauta por organizar um espaço que reduz o contato da instituição com a comunidade, bem como torna a entrada dos estudantes que chegam atrasados um problema que deve ser resolvido a partir da presença dos pais, ao invés de assumir uma postura de maior incentivo à autonomia desses(as) jovens.

Todavia, é importante também destacar, partindo de Charlot (2002), ao discorrer acerca das novas formas de violência que atravessam a escola no contexto francês, que essa pode ser uma estratégia da escola na tentativa de se proteger contra formas de violências advindas dos pais e da comunidade em geral, como por exemplo: pais que brigam por causa da avaliação do(a) filho(a). Nas palavras de Charlot (2002, p. 433) “(...) a escola não se apresenta mais como um lugar protegido, até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às

agressões vindas de fora”. A escola, num contexto de fragilidade de seu papel e importância, muitas vezes pode estar assumindo uma postura de isolamento.

Deste modo, Charlot (2002) demonstra que, ao mesmo tempo em que a escola violenta, ela também é violentada. Segundo o autor, devemos distinguir a violência que acontece no âmbito escolar em violência na escola, violência à escola e violência da escola. A primeira consiste na violência que ocorre no espaço físico da instituição educativa, contudo não está ligada à natureza e às atividades da escola. Já a violência à escola está articulada à natureza da instituição e às suas atividades, como exemplo o autor aponta o(a) estudante que insulta ou agride o professor. E a violência da escola representa a violência institucional:

(...) que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição de classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 435).

Frente a esta perspectiva, ao longo deste trabalho foram observadas as três distinções apontadas por Charlot: a violência na escola, onde os estudantes se agredem; a violência à escola, em que foi possível constatar momentos de desrespeito ao professor, e a violência da escola, a qual se apresenta nas falas dos estudantes entrevistados acerca das injustiças e da falta de respeito promovida pelos funcionários da escola.

Ao longo deste capítulo, os(as) leitores(as) poderão notar as violências apontadas de maneira mais clara, na descrição das relações presentes na escola pesquisada.

Dando prosseguimento à descrição da inserção no espaço escolar, a minha entrada na escola inicialmente começou pela secretaria (entrada formal), pois como não era pertencente a esse lugar, acreditava que seria mais correto entrar pelo espaço destinado a receber pessoas que não participam do cotidiano escolar. Após algumas semanas, a partir da maior interação com os(as) estudantes, bem como com os demais sujeitos do espaço escolar, passei a entrar pelo portão dos estudantes.

O clima dos estudantes durante a entrada na escola é muito semelhante com o clima do momento da saída, ambos são atravessados com sons de risadas, conversas, músicas, momentos para tirar fotos, uso dos celulares, entre outros elementos que fazem parte do cotidiano desses jovens.

Às sete e quinze toca o sinal, indicando que é o momento de ir para as salas, a inspetora grita alertando os estudantes que ainda estão do lado de fora: “Eu vou fechar o portão”, e então todos se movimentam para entrar no espaço escolar.

Nesta escola, os estudantes do Ensino Médio mudam de sala a cada alteração da disciplina no horário escolar, similar à proposta pedagógica de organização em sala ambiente, o que permite uma pequena pausa entre uma aula e outra; sendo assim, cada dia a aula iniciava-se em uma sala diferente.

No pátio, há um quadro no qual ficam os horários de cada aula, toda manhã grande parte dos(as) estudantes consultam as aulas que teriam naquele dia.

Desse modo, com vistas a conhecer os(as) jovens pertencentes ao primeiro ano do Ensino Médio, as observações realizadas no espaço escolar aconteceram nos seguintes espaços: salas de aula e pátio.

4.2 Salas de aula: estudantes e professores(as)

As salas de aula ficam em um prédio com dois andares, cada andar tem um corredor que dá acesso às salas, esses corredores têm, em seu início, uma grade que possibilita seu isolamento; contudo, ao longo da pesquisa, essas grades permaneceram abertas em todos os momentos.

No entanto, a presença da grade em um corredor de acesso às salas de aula evidencia a preocupação da escola com o controle de pessoas neste espaço, demonstrando a desconfiança nos sujeitos presentes naquela instituição, como também, no período da noite, a busca da escola por proteção a seus materiais e recursos.

As salas de aula são formadas por quatro ou cinco fileiras de cadeiras, um ventilador, um armário para os professores, uma prateleira no fundo com os livros didáticos e dicionários de língua portuguesa e, na parede oposta, várias janelas que traziam iluminação ao ambiente.

A ordem das cadeiras em fileiras se difere conforme as aulas, alguns professores exigem as fileiras organizadas, outros permitem que os(as) alunos(as) sentem-se em duplas; assim, a organização do espaço da sala de aula se dá conforme a perspectiva do(a) docente.

No canto da sala, na parte de cima, atrás da mesa do(a) professor(a), foi observada a presença de câmeras, no entanto, segundo alguns estudantes, professores(as) e a inspetora, as câmeras não estavam funcionando, pois precisavam de manutenção, mas a princípio eram usadas pela direção para observar os acontecimentos que se davam neste espaço.

As câmeras têm como objetivo oferecer total visão acerca dos acontecimentos de um determinado espaço, elas favorecem o controle, bem como a disciplina dos que estão sendo vigiados, promovendo uma conduta mais cautelosa dos(as) estudantes. A partir disso,

podemos compreender que este espaço vigiado é um espaço que não favorece o diálogo entre os sujeitos, mas sim o controle de uns em detrimento de outros.

Portanto, podemos afirmar que existem dispositivos de controle contemporâneos, como a monitoração por meio das câmeras de vigilância (além dos alarmes e outros aparatos tecnológicos) que completam a arquitetura da escola, permitindo que haja observação constante e minuciosa de tudo que acontece na escola, como no Panóptico³⁷ (POSSATO, ZAN, 2014, p. 2183).

Sendo assim, a partir da ideia de vigilância, a escola contribui para uma formação defasada referentemente aos conceitos de autonomia, diálogo e liberdade dos estudantes e promove um clima de desconfiança entre a direção e eles. A escola contribui, assim, para o acirramento de um sentimento de que ela não é dos estudantes, que estes são estranhos em seu espaço e não corresponsáveis pelo seu funcionamento e conservação.

Retomando a descrição acerca do processo de inserção nas salas de aula, destaco que os(as) professores(as) que permitiram que eu acompanhasse suas aulas se colocaram de forma colaboradora durante todo o processo, demonstravam interesse pela pesquisa, bem como faziam questionamentos acerca de determinadas situações relativas a temáticas presentes no contexto da sala de aula.

Ao longo das minhas vivências em sala de aula, busquei criar estratégias que demonstrassem que eu não estava lá somente para falar sobre gênero e violência contra a mulher, mas que queria conhecer aqueles jovens, que eu também me interessava por elementos do seu universo, como maquiagem, música, esmalte, etc. Portanto, como já foi abordado no capítulo anterior, foi a partir dessas estratégias de aproximação que a interação com os jovens foi acontecendo.

A princípio minha inserção nas salas de aula acontecia por meio da minha apresentação a cada professor(a), com o intuito de explicar de maneira breve a pesquisa e perguntar se eu poderia acompanhar a aula. A maioria dos(as) professores(as) já havia sido avisada pela diretora acerca da minha presença e da minha pesquisa. Nesta conversa inicial,

³⁷ Panóptico: estrutura arquitetônica criada por Jeremy Bentham, para as prisões inglesas e outras instituições do século XVIII. Esta estrutura permite a vigilância constante a partir da visibilidade de todos os sujeitos presos e da inculcação de uma vigilância constante. Foucault (1990, p. 210) descreve o panóptico da seguinte maneira: “na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia”.

eu buscava deixar claro que a pesquisa não consistia em avaliar a prática pedagógica e que eu estava ali para me aproximar dos(as) estudantes, esclarecendo para o(a)docente o motivo da minha presença.

Nenhum(a) professor(a) impediu a minha entrada em sala de aula, no entanto um professor deixou bem claro que não gostaria que eu anotasse nada referente ao momento de sua aula. Deste modo, percebendo o desconforto desse professor, no momento da aula dele optava por ficar no espaço do pátio junto da inspetora.

O Diário de Campo também foi construído partindo de uma noção de respeito e sensibilidade para com os sujeitos participantes do meio escolar, pois a presença de uma pessoa ainda estranha ao grupo na sala de aula, com um caderno, fazendo diversas anotações ao longo da aula, incita um certo desconforto, bem como curiosidade acerca do que está sendo escrito, tanto por parte dos(as) professores(as) quanto dos(as) estudantes. Portanto, escrevia no Diário de Campo alguns tópicos que me auxiliassem na lembrança dos fatos ocorridos, e posteriormente, em minha casa, descrevia-os com a densidade necessária.

A inserção em sala de aula permitiu uma aproximação maior com os(as) jovens, porque ficamos lado a lado, num espaço fechado, no qual eles(as) sentem a minha presença e eu sinto a presença deles(as). Durante a pesquisa participei do cotidiano das duas salas de primeiro ano do Ensino Médio (sala 1 e sala 2), no período da manhã.

O comportamento inicial dos meninos, que ainda não me conheciam, era de grande curiosidade na sala 1, enquanto na sala 2 eles se sentavam e me ignoravam. Essa relação foi constante durante toda a pesquisa, como resultado tive muito contato com a sala 1 (tanto com as meninas quanto com os meninos) e com a sala 2 apenas com quatro meninas.

Com as meninas a relação foi sendo construída ao longo das interações que eu estabelecia a partir de conteúdos referentes ao interesse delas. Inicialmente comecei perguntando sobre a cor do esmalte, depois sobre a marca do batom, depois sobre músicas, etc.

No contexto da sala 2, o estabelecimento de qualquer interação foi muito difícil. Os meninos me ignoraram desde o início da pesquisa até o fim. Segundo alguns relatos de professores e de estudantes, esses meninos eram os que tinham as falas mais machistas e as meninas davam bastante valor para o que os meninos pensavam. A partir desse relato dos professores, penso que o que talvez tenha motivado esse afastamento tanto dos meninos como das meninas da sala 2 foi terem me identificado como “defensora” das questões feministas, o que pode tê-los intimidado. É muito complicado definir o motivo pelo qual esse comportamento foi estabelecido, contudo levanto esta hipótese a partir de um acontecimento:

durante uma aula, uma das meninas é chamada para pegar o uniforme na secretaria, ela o havia esquecido e a mãe foi até a escola levar a camiseta. Quando essa menina levanta, um dos meninos faz um comentário que eu não consegui identificar (eles estavam no fundo e eu estava na frente), essa menina passou por esse menino e como resposta ao comentário deu um tapa nas costas dele. Esse tapa fez um barulho muito alto chamando a atenção de toda a turma. Nem a professora, nem a inspetora fizeram comentários acerca daquela ação. Um dos meninos, amigo do que levou o tapa, disse: “Tá vendo? Cadê a lei João da Penha?”.

Ao refletir sobre esse acontecimento, naquela sala de aula, pode-se observar que os meninos sabiam que a minha presença tinha alguma relação com violência contra a mulher, e essa relação pode ter causado algum constrangimento.

Além desse episódio, aponto para o fato de que nas entrevistas e conversas com os estudantes da sala 1 os meninos demonstraram entender a temática voltada para o Movimento Feminista como algo ruim, pois os meninos se sentiam como alvo das acusações. Sendo assim, levanto essa observação como uma possível justificativa para o posicionamento dos meninos da sala 2.

Também é necessário considerar o impacto da inserção de uma pessoa de fora do contexto escolar: muitas vezes o tempo destinado à realização da pesquisa não foi o suficiente para que estes estudantes, da sala 2, se sentissem à vontade com a presença da pesquisadora.

No que condiz ao comportamento das meninas na sala 2, destaco que foi observada a influência da conduta dos meninos no comportamento destas meninas em certas situações. Desde comportamentos perante os(as) professores(as), como também entre eles e elas, as meninas seguiam as direções apontadas, incentivadas pelos meninos. De certo modo, é possível considerar que nesse grupo há uma forte influência dos comentários dos meninos na forma como as meninas se relacionam entre si.

Em relação a quatro meninas da sala 2, com as quais consegui estabelecer uma relação amigável, a relação se estabeleceu a partir de Daiane, que gostou da palestra com a qual iniciei minha entrada nessa escola; e, assim, logo que entrei na sala, ela veio conversar comigo. Somente depois de estabelecer uma relação com Daiane que as demais meninas se aproximaram, pois estas eram suas amigas próximas.

A interação com a sala 1 se deu a partir de conversas tranquilas e curiosas, com maior iniciativa dos meninos, primeiramente, e posteriormente das meninas, que passaram a se aproximar mais.

Ao longo da primeira semana da pesquisa, a entrada nas salas de aulas se deu acompanhada de uma sensação de caos. Durante a aula, os estudantes levantavam, falavam,

muitos estavam com fones de ouvido, usavam os celulares, bem como estudantes de outras salas entravam na sala para cumprimentar os amigos. Vale ressaltar que esse comportamento era mais assíduo dependendo do(a) professor(a) que estava ministrando a aula.

Assim, essa inserção me apresentou uma outra sala de aula, uma outra relação professor-aluno e aluno-professor, muito diferente da realidade que eu havia experimentado ao longo de minha trajetória, tanto como aluna quanto como professora.

Observou-se a busca de muitos dos(as) professores(as) pelo estabelecimento de uma relação respeitosa e voltada para diálogo, no entanto, os estudantes respondiam a essa relação de maneira variada dependendo de cada professor(a): com alguns professores ficavam mais silenciosos e interessados e com outros, mais dispersos e agitados.

Foi possível observar as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) na carreira docente na rede estadual. Desde condições precárias de infraestrutura e de materiais, até a questão da relação entre estes e os(as) estudantes. A dificuldade em estabelecer um diálogo foi notada diversas vezes ao longo da pesquisa. Dentre os(as) professores havia uma docente que, em alguns momentos, saía da sala de aula para chorar.

Durante uma aula desta professora, um dos estudantes fez a seguinte afirmação, num tom de descontração: “Olha, tá vendo o nariz dela ficando vermelho, aposta quanto que ela vai chorar?”.

Para melhor retratar este contexto, faço destaque de um trecho do Diário de Campo que relata o meu primeiro contato com essa situação:

A professora J., é chamada pelos alunos de “a professora que chora”, pois ela sai da sala para chorar. Quando ouvi isso (...) perguntei a eles o que acontecia para que ela saísse chorando da aula. Eles responderam que “ela chora por qualquer coisa”. Uma menina, L., me contou que um dia ela foi perguntar para a professora o porquê dessa situação, e a professora disse que ela estava chorando de raiva, pois os estudantes não a respeitavam.
(Diário de Campo, jun./2015)

A relação professor e aluno na contemporaneidade é tema de diferentes estudos e demanda grande reflexão, como, por exemplo, Bernard Charlot (2010), Paulo Carrano (2008; 2014), Antonio Zuin (2000; 2008; 2013) etc.

Nesse sentido, ao refletir sobre as relações e o poder que circula por elas, o autor Michel Foucault (2003) aponta que se deve compreender o poder como uma rede capilar, uma teia, isto é, para o autor, o poder se dá nas relações, é estratégico e se exerce em múltiplas direções. Logo, ninguém é detentor do poder, pois ele circula nas relações. Deste modo, a

relação de poder, conforme afirma Foucault, se dá de forma relacional, sendo o poder algo que se transmuta, mudando segundo a configuração de forças que se estabelece.

Frente a esse pensamento acerca de como as relações são atravessadas pelo poder, destaco mais um episódio no qual se pode observar a dinamicidade do poder na relação professor-aluno:

Durante a aula do professor G., os estudantes ficam mais soltos e respeitam menos. Hoje, uma das meninas teve uma atitude muito agressiva com esse professor, ela estava conversando com uma amiga apoiada na mesa da colega, de costas para a lousa. O professor iniciou a aula pedindo para que todos se sentassem, após alguns minutos a turma se sentou, no entanto esta estudante não parou de conversar, nem saiu do lugar. Diante dessa situação, o professor colocou a mão no ombro dessa estudante indicando que ela deveria sentar; neste momento a estudante grita “não me toca!”. Ele, com muita calma e receio, pede novamente para ela ir se sentar, mas ela finge que não está ouvindo. O professor olha pra mim e demonstra que não sabe o que fazer, ele passa os exercícios na lousa e dá continuidade a aula, mesmo com a menina de costas para a lousa no centro da sala. (Diário de Campo, maio/2015)

Sendo assim, a partir desta perspectiva de poder, ao pensarmos as relações entre estudantes e professores, homens e mulheres, relações entre gêneros, também devemos considerar esta como uma relação de poder. Desde modo, a relação descrita acima demonstra a alternância de poder nas relações: no episódio descrito, a estudante usa do lugar de mulher e aluna para intimidar o professor, e assim consegue manter seu comportamento desrespeitoso dentro da sala de aula.

Frente aos dois episódios narrados, podemos relacioná-los com o conceito de Charlot (2002) de “violência à escola”, em que ocorre uma violência associada ao propósito da instituição e às atividades ligadas a ela, isto é, o estudante agride/violenta/desrespeita o(a) professor(a), sujeito este que tem como objetivo promover o ensino e a aprendizagem.

A partir das observações e das entrevistas, é possível constatar que nesta instituição existe um esforço docente pelo estabelecimento de uma relação mais dialógica com os(as) estudantes. Durante a entrevista, a professora Natália relata a busca dos(as) estudantes pelo diálogo com os professores com o intuito de pedir conselhos e tirar dúvidas: “Tem muitas alunas que vêm tirar dúvidas, realmente, acho que elas não têm tanta liberdade em casa, nem tanto acesso à informação”.

O professor Diogo, durante um momento da entrevista em que a escola é comparada a um “mundinho”, também aborda a realidade complexa da sala de aula e a busca por uma prática docente pautada no diálogo:

P: É um mundinho ali dentro, né?

D: Sim, é um mundo borbulhando ali dentro. E é complicado...

Tem algumas salas que são um pouco mais complicadas do que outras, por exemplo: a turma C que tem a estudante A., hoje mesmo ela gritou com todo mundo. Eu estava tentando falar e eles são divididos em grupinhos, aí eu comecei a dar a aula e tava tranquilo, passei exercício e no final da aula eu não conseguia falar, eles estavam falando muito alto. E aí ela se irritou e gritou “ou vamo calar a boca!” e a sala parou. Pensei “nossa ela poderia fazer isso sempre” (risos), porque eu já não tenho mais voz para isso e aí você vai tentando conversar. Eu não sou adepto dessa repressão que eles pregam na escola, das ameaças com os estudantes. E isso torna as coisas muito mais difíceis pra mim, porque como eu não ameaço, na minha aula “pode tudo”, e na verdade não é isso. É difícil você desconstruir isso, tentar na cooperação, no diálogo, sem ameaça.

(Entrevista realizada com Diogo, ago./2015)

O professor Diogo demonstra o interesse em estabelecer um ambiente tranquilo, pautado no diálogo, e aponta a dificuldade de estabelecer essa relação com estudantes que convivem com situações de “repressão” e “ameaças” no contexto escolar. Sendo assim, para este professor a escola apresenta uma cultura escolar pautada por relações violentas construídas com os estudantes, relações ameaçadoras que dificultam o estabelecimento da construção de uma postura pedagógica comprometida com a formação desses jovens.

Ao longo da pesquisa, foi observado que a relação de maior tensão na escola pesquisada se dava entre coordenação/direção e os(as) estudantes. A presença da coordenação na sala de aula era marcada por falas de repressão e ameaças acerca do uso de bonés, celulares, fones de ouvido, entre outros elementos considerados prejudiciais para o ambiente de sala de aula. A ameaça consistia em chamar a ronda escolar (polícia). De certo modo, é possível afirmar que não se observaram contatos amigáveis entre a coordenação e os estudantes, as relações entre ambos sempre ocorriam de maneira tensa, deixando claro para os(as) estudantes a presença de uma hierarquia na escola.

A sala de aula de fato é um espaço com forte presença de celulares e fones de ouvido, muitos(as) professores(as) pedem para os(as) estudantes não usarem os celulares durante a aula, contudo, em diversos momentos o celular é usado, seja para ver as horas, para mostrar uma música para o amigo, tirar fotos dos colegas, tirar foto do conteúdo da lousa e do caderno do colega, olhar o Facebook ou para falar com os pais. Assim, o celular apresenta-se para estes estudantes como um objeto fortemente vinculado ao seu dia a dia, sendo difícil se imaginar longe dele, mesmo em sala de aula.

Em relação aos horários da instituição, os estudantes entram às sete e saem meio-dia e vinte. O Ensino Médio tem seis aulas por dia. A grande quantidade de disciplinas ao longo da semana (são 11 ao todo) juntamente com o longo período dentro de uma sala de aula deixavam a maioria dos(as) jovens muito agitada. Sendo assim, durante a última aula o(a) professor(a) responsável sempre propunha uma atividade mais tranquila, pois sabia que os(as) jovens estavam cansados(as), com fome, etc.

Ao final da pesquisa, comecei a observar que a minha presença estava atrapalhando as aulas, pois os(as) jovens sentavam-se ao meu redor para conversar, para mostrar uma música, ou alguma coisa no celular, o que, por vezes, os desviavam do objetivo da sala de aula. Por esse motivo, as minhas observações no pátio se tornaram mais recorrentes.

4.3 O pátio: novos olhares

Ao iniciar a pesquisa, tinha a impressão de que ficar no pátio poderia ser um tanto improdutivo se comparado ao período sala de aula, no qual os estudantes estão tão próximos e os professores também. No entanto, eu estava enganada, ao longo da pesquisa descobri que o pátio é um lugar muito rico para realizar uma pesquisa, pois diversos sujeitos escolares interagem naquele espaço.

Eu me sentava ao lado da inspetora e, a partir de nossas conversas, obtinha informações interessantes que me permitiram ir construindo outros olhares sobre os acontecimentos naquele espaço. Além disso, era o momento em que as faxineiras e cozinheiras também transitavam naquele lugar, possibilitando conhecê-las e interagir com elas. Descobri que duas cozinheiras conheciam grande parte dos estudantes e suas famílias, assim como a inspetora. Então, quando acontecia algo que considerava diferente ou relevante para a pesquisa, conseguia obter um outro olhar sobre aquele acontecimento.

Durante a investigação, observou-se como a inspetora é uma pessoa de extrema importância no contexto daquela escola: ela conhece os pais e os irmãos dos(as) estudantes, sabe os problemas que os(as) estudantes enfrentam fora do espaço escolar, bem como também conhece todos os funcionários: professores(as), diretor(a), coordenador(a), pessoal da secretaria, cozinheiros(as), faxineiros(as). Logo, ela é a pessoa que dialoga com todos e, de certo modo, sintetiza os múltiplos olhares presentes neste espaço.

Outro fator interessante é que a inspetora tem sua casa no espaço da escola, logo sua função também é de guardiã da escola nos fins de semana. Imaginava que dessa forma

conseguiria obter importantes relatos sobre os sujeitos da escola, os ritmos e acontecimentos ocorridos naquele lugar, mas infelizmente a inspetora não quis participar da entrevista, embora nos momentos em que estava no pátio com ela tivéssemos conversas interessantes e de grande auxílio para a pesquisa.

Enquanto ficava no pátio tinha contato com outros estudantes de outras salas, descobria os conflitos: quem era mandado para fora, quais pais estavam na escola e porquê, professores que faltavam, alunos que fugiam, etc.

Aconteceu um episódio interessante quando eu estava pesquisando o espaço do pátio, que demonstra a relevância deste espaço para a pesquisa: eu cheguei a escola e encontrei o carro da polícia parado na entrada. Ao entrar na escola, busco a inspetora para entender o que estava acontecendo: segundo ela, um menino chegou atrasado e, como não podia entrar sem os pais, proferiu palavras obscenas; diante dessa situação, a coordenadora chamou a polícia, alegando desacato.

A polícia revistou os meninos e segundo a inspetora “deu uma dura neles”. Para a inspetora, quando a polícia vem, os estudantes têm medo e “abaixam a bola”. A coordenadora chamou os pais desse aluno para uma conversa e então a mãe apareceu. Enquanto estou no pátio, observo que a mãe está muito nervosa e faz diversas ameaças ao filho: “na próxima vez eu vou chamar o Conselho Tutelar”. A mãe, chorando, é acalmada pela coordenadora. A inspetora, vendo a cena, fica sensibilizada e comenta comigo que esse menino normalmente não tem esse comportamento, ele é um menino tranquilo, mas que tem passado por alguns problemas com a namorada e que talvez seja esse o motivo que o fez responder para a coordenadora. A namorada do menino é menor de idade, e ambas famílias não são favoráveis ao namoro; sendo assim, a mãe da menina ameaçou denunciar o menino caso eles continuassem a se ver. Desta forma, enquanto a inspetora me contava esse fato, uma cozinheira se aproxima e me conta que a mãe estava brava porque não aprova esse namoro, justamente porque o filho pode ser denunciado e que provavelmente ele, o menino, chegou atrasado pois estava com a namorada.

Ao analisar este momento, é possível observar outra dimensão do acontecimento, e considerar que uma conversa entre a coordenação, o estudante e a mãe poderia ter resolvido a situação, sem a intervenção da ronda escolar.

Nesta escola, infelizmente, ao longo da pesquisa foi observada a presença da polícia no espaço escolar diversas vezes. Os motivos usados para a coordenação chamar a polícia são variados, vão desde o uso do celular em sala de aula, ofender os profissionais da escola, fugir da escola por suspeita de uso de drogas, etc.

Uma pesquisa realizada por Fabrício L. Fontoura (2013), também realizada em uma escola pública na região de Barão Geraldo, já apontava para a presença da polícia no cotidiano escolar. Segundo os jovens entrevistados por ele, a polícia tem mais facilidade de acesso à escola do que os próprios pais. Faço destaque de um trecho que mostra a presença da polícia na escola e os respectivos motivos:

Durante o período em que estive em campo, percebi que havia muitos momentos de hostilidade dos jovens para com qualquer figura representativa de autoridade, fosse professor, coordenador ou diretor. Houve também duas situações destacadas pelos alunos envolvendo policiais militares que estiveram na escola: a primeira foi quando os alunos fizeram provocações verbais a policiais que passavam pela rua, fazendo com que um deles entrasse na escola para reprimi-los; e a segunda foi quando uma aluna chegou à escola e a mãe, juntamente com a coordenadora, envolveram um policial militar em uma bronca por ela estar sem o uniforme (FONTOURA, 2013, p. 69).

Ao longo da pesquisa realizei uma entrevista com Amanda³⁸, estudante do segundo ano do Ensino Médio. Ela também aborda a presença da polícia e certas contradições presentes nesta relação escola-polícia:

A: Por exemplo: outro dia alguém desacatou a professora e chamaram a polícia aqui. Meu se chamou a polícia por isso gente...

P: Mas o que esse menino fez?

A: Não sei direito, parece que a professora pediu para ele ficar quieto e ele respondeu. E aí o pai do menino é policial e ele bateu no menino aqui na escola. Ou seja, o menino apanhou do pai policial, dentro da escola na frente da ronda. Acho que é um menino do sétimo ano.

No noturno uma vez chamaram a ronda porque falaram que tinha gente fumando na praça, aí o menino foi entrar e chamaram a ronda para revistar a bolsa deles.

(Entrevista realizada com a estudante Amanda, ago./2015)

Diante deste olhar acerca do espaço do pátio, observamos como esse lugar tem sua particularidade e sua importância para entendermos melhor o campo de pesquisa, suas relações, conflitos, etc.

Outro acontecimento que demonstra a pluralidade de informações que obtive na observação do pátio foi uma briga entre uma menina e um menino do segundo ano do Ensino Médio.

³⁸ A entrevista com Amanda foi realizada visando buscar mais informações sobre o cotidiano escolar, bem como de informações acerca do primeiro ano do Ensino Médio do ano passado, pois esta sala apresentou muitos problemas relacionados à violência contra a mulher. No próximo capítulo será abordada mais densamente a entrevista com Amanda.

Hoje estava sentada com a inspetora, quando chegou uma menina dizendo que estava suspensa. A inspetora olhou e, surpresa, perguntou: “Como assim você esta suspensa? O que aconteceu?”. A menina, demonstrando estar bastante nervosa, explica que ela jogou um copo-d’água no menino, porque quando eles estavam falando sobre o Brasil, ela reclamou acerca do fato de morar neste país e ele respondeu “Mas você mora no Brasil, ué”. Ela ficou muito irritada com esse comentário e jogou o copo-d’água nele. Enquanto a menina contava a história, o menino passou por nós, indo em direção ao banheiro, ele estava tranquilo, e demonstrava não entender o motivo do nervosismo e da irritabilidade da menina. A inspetora explicou que realmente “jogar copo no colega é uma agressão” e deu o livro para menina levar para a professora escrever a ocorrência.”
(Diário de Campo, jun./2015)

A partir desse acontecimento fiquei questionando o que motivou a agressão. O que fez aquela menina jogar um copo para se defender ou para responder a um comentário que a desagradou? Fiquei surpresa com a atitude da menina. Será que a minha surpresa era resultado da minha visão atravessada pelas construções de gênero? Ou aquela menina, naquele dia, já estava incomodada com outros acontecimentos? Ou de fato temos uma mudança de comportamento?

Outro acontecimento que chamou a minha atenção foi a maneira como as meninas lidaram com os jogos interclasses. Durante a semana na qual a turma da sala 1 iria enfrentar a turma da sala 2 em um jogo de queimada, contatou-se uma postura bastante competitiva entre as meninas de ambas turmas. As falas eram atravessadas por expressões como: “eu vou dar na cara dela”, “se vier para cima vai levar”, “gostaria de meter a mão na cara dela”. O jogo entre as equipes femininas foi permeado por um clima de bastante tensão, no qual uma turma buscava vingar a perda sofrida no ano anterior.

De acordo com Altmann (2015), as meninas são menos incentivadas a praticar esportes, diferentemente dos meninos, que desde cedo encontram mais oportunidades e incentivos para as práticas esportivas. Segundo a autora, o esporte na modernidade originou-se vinculado com a ideia de virilidade, isto é, de combate, força e controle do corpo. “A virilidade, como uma qualidade impõe-se no âmago da excelência esportiva” (ALTMANN, 2015, p. 1708). Deste modo, o campo esportivo se constitui articulado com uma visão de gênero desigual, na qual as meninas acabam por serem excluídas ou menos incentivadas à participar das atividades por conta da exploração de habilidades, consideradas masculinas.

Apesar deste contexto histórico, Altmann (2015) aponta que essa concepção tem sido gradualmente transformada a partir da iniciativa e resistência feminina no espaço esportivo. Desta forma, com base em uma ampla análise de pesquisas voltadas para as relações de gênero e práticas esportivas, Altmann (2015) discorre acerca de uma pesquisa desenvolvida

em Campinas, com alunos(as) do Ensino Fundamental³⁹, onde foi possível identificar que os meninos praticavam esportes em torno de 3,4 dias na semana, enquanto as meninas o faziam em 2,6 dias.

Frente a isso, considerando que a desigualdade de gênero atravessa também a forma como concebemos o esporte, pode-se considerar que os comentários das meninas, observadas durante os jogos interclasses, bem como a atitude violenta ao longo do jogo, são frutos de uma educação esportiva desigual, em que meninas têm menos experiências esportivas e competitivas. Assim, é possível interpretar a postura “mais tranquila” dos meninos, considerando as diversas experiências neste contexto esportivo.

Ao longo da entrevista com a professora Natália, a temática da competitividade relacionada ao comportamento das meninas também aparece, contudo em outro contexto:

N: (...) E uma aluna veio contando que no bairro que ela morava uma menina, que não era da escola, pegou outra menina a força e cortou o cabelo da menina, podo o cabelo da menina, porque a menina tinha ficado com o namorado dela. E daí volta aquela noção né, de “peraí, mas quem que namorava com a menina?” a menina que teve o cabelo cortado ou o namorado? E as meninas da turma acharam isso certo, o comentário das meninas da sala, aquele dia, foi que “a fulana tava certinha porque a outra precisa aprender a não mexer com o homem dos outros”, exatamente nesses termos.

P: Eu falei sobre solidariedade feminina naquela palestra.

N: Então não existe para elas a noção de solidariedade feminina. Existe a noção de competitividade, só isso. Elas são extremamente competitivas entre si, ou é minha amiga ou é minha inimiga, é bem complicado. Bem complicado!

(Entrevista realizada com Natália, jun./2015)

Mello, Peloso e Ferreira (2011), ao relacionarem a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire com ideologia machista, abordam algumas semelhanças entre a ideologia machista e os mecanismos de ação antidiológica, elaborados por Freire (2005). Estes mecanismos antidiológicos seriam: a “manipulação”, a “conquista”, a “necessidade de dividir” e a “invasão cultural”. Segundo as autoras, todas essas ações estão presentes na ideologia machista: a “conquista” está articulada à concepção de mulher ligada a um objeto a ser conquistado e usado pelo homem. A “manipulação” permeia toda a formação das mulheres, naturalizando a concepção de inferioridade feminina. A ação necessidade de dividir “encontra-se no incentivo à rivalidade e competição entre as mulheres, que acaba por

³⁹ ALTMANN, et al. **Educação física escolar e a igualdade de gênero**: um estudo transcultural. Campinas: UNICAMP, 2011. (Relatório de Pesquisa).

promover a falta de diálogo entre elas e consequentemente a sua manipulação” (MELLO, PELOSO, FERREIRA, 2011, p. 51). E o último mecanismo, chamado de “invasão cultural”, refere-se à cultura que fomenta uma concepção desigual de gênero, contribuindo para uma ideia de desigualdade e não de diferenças complementares entre os gêneros.

Partindo dessa compreensão, é possível afirmar que as meninas são educadas para estabelecerem relações de rivalidade entre si; contudo, no caso descrito sobre os jogos interclasses, essa competição está vinculada ao esporte, âmbito no qual meninas e meninos são educados de maneiras desiguais, evidenciando a necessidade de incentivar a prática esportiva de maneira igualitária, para que as meninas também possam desenvolver as habilidades possibilitadas pelas práticas esportivas, consideradas historicamente como masculinas.

Em relação aos casos de agressão, observou-se que a escola estudada não fazia distinção de gênero, tanto meninas como meninos eram punidos com ocorrências quando acontecia qualquer relação de agressão. No entanto, poucas vezes os meninos relatavam que haviam apanhado de uma menina para a inspetora.

Essa situação confirma como as relações desiguais entre os gêneros prejudicam tanto meninas (com uma concepção naturalizada de inferioridade feminina ligada a uma sexualidade exacerbada) como meninos (com a ideia de virilidade e superioridade na relação entre gêneros).

Reiterando a descrição do espaço do pátio, é neste local que os(as) estudantes ficam quando há aula vaga⁴⁰, logo o tempo passa a ser permeado por jogos como “STOP”⁴¹, jogos no celular, ou até mesmo músicas tocadas no violão.

Hoje a turma da sala 1 teve duas aulas vagas por conta da greve dos professores no Estado, sendo assim ficamos no pátio conversando. Leo apareceu com um violão, emprestado de uma estudante do segundo ano do Ensino Médio. A turma toda se reuniu entorno do violão e ficamos cantando e pedindo músicas. Foi interessante ver como o instrumento permite uma união, permeada por uma comunhão de interesses desses jovens. Eles e elas pediam músicas, conversavam, falavam do ritmo, de como tocar o violão, apontavam outros instrumentos e sua harmonia. A escola neste momento cumpria com o papel de um lugar de interação, música, saberes e reflexão.
(Diário de campo, maio/2015)

⁴⁰ Aula vaga é quando um professor falta e então os estudantes ficam no pátio durante a aula que teriam.

⁴¹ “STOP” é um jogo em que cada estudante tem uma folha de papel dividida em algumas categorias, como por exemplo: nome de fruta, cor, carro, objeto, cidade, Estado ou país, etc. E para começar o jogo escolhe-se uma letra do alfabeto, a dinâmica do jogo consiste em preencher o nome dos objetos que se iniciam com a letra escolhida. Quem conseguir responder primeiro é o ganhador.

Vemos, a partir do trecho destacado, que as aulas vagas permitiam momentos de socialização muito significativos para os(as) jovens, mostrando que fora da sala de aula também é possível aprender. Aprendizado esse que acontece entre os jovens, nas suas relações e trocas de saberes e interesses.

Para finalizar, o espaço do pátio também é o espaço do intervalo, momento esperado pelos estudantes para poderem conversar, comer, correr, entre outras ações realizadas de maneira mais livre do que nas salas de aula.

Durante o intervalo pude observar cenas significativas, tais como grupos diversos de jovens e crianças espalhados pelo espaço, alguns integram a fila para pegar o lanche com as cozinheiras, outros estão sentados nas mesas do pátio, outros ficam sentados em bancos localizados nas regiões abertas que têm contato com o sol. Outros brincam de peteca ou ping-pong. Outros ficam ao lado do portão de entrada para conectar seus celulares com a internet sem fio usando a rede do mercado que fica perto da escola. Músicas, fotos e risadas são os sons que atravessam esses momentos. E outros estudantes aproveitam para namorar diante dos olhos atentos da inspetora.

O intervalo é composto de todas as turmas, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, e segundo a inspetora, antes, as turmas tinham intervalos separados, mas o barulho atrapalhava os estudantes que estavam nas salas de aula. Sendo assim, decidiu-se por juntar todas as turmas no mesmo horário de intervalo, o que favorece a convivência entre as turmas de diferentes idades.

É o instante de descontração, de intercâmbio de ideias e acontecimentos. É o momento que vemos estudantes do Ensino Médio jogando ping-pong com os alunos do Ensino Fundamental. É o momento da paquera, da música, de tirar o self com as amigas e amigos e colocar no Facebook. É o momento que alguns alunos ligam para seus pais e os informam acerca das particularidades do dia. Enfim, é um momento de pura interação e de certa liberdade de movimentos.

Ao longo da pesquisa, o momento do intervalo era vivenciado com muita tranquilidade, as situações mais conflituosas aconteciam dentro das salas de aula.

4.4 Os ritmos da escola

O relato acerca do espaço escolar buscou contemplar as relações na sala de aula, bem como no espaço do pátio. Relações estas atravessadas por conflitos, tensões, estratégias diversas etc.

Deste modo, ao longo da pesquisa observou-se a presença de ritmos no espaço escolar, ritmos relativos às relações estabelecidas, e a maneira como a passagem do tempo é vivenciada pelos estudantes neste espaço.

Nessa perspectiva, a escola é atravessada por três ritmos: o ritmo agitado da entrada e da saída no âmbito escolar, o ritmo mais calmo das salas de aula e o ritmo acelerado do intervalo.

O intervalo apresenta-se para os estudantes enquanto um tempo reduzido em um ritmo acelerado, com muitas interações, informações e conhecimentos sendo trabalhados. É o momento de fazer o que não é permitido ou possível em sala de aula: brincar, conversar em voz alta, rir, jogar, usar a internet, comer, etc.

Na sala de aula, o ritmo diminui, a necessidade de silêncio e de um ambiente calmo é importante para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a sala de aula estabelece um ritmo mais contido, pois coloca todos os estudantes sentados, as regras de comportamento são claras: não dá para correr na sala de aula, nem ouvir música, ou comer, entre outros fatores, que, apesar de às vezes atravessarem o espaço da sala de aula, são do conhecimento de todos serem permitidos ou não neste ambiente. Sendo assim, como disse o professor Diogo, a sala de aula é “um mundinho borbulhando”, pois o ritmo da sala de aula busca conter as interações e o uso de tecnologias presentes no cotidiano dos(as) estudantes.

Já na entrada e na saída da escola, o ritmo é agitado, mas não tão acelerado quanto no intervalo, é um ritmo de encontro, de troca, mas é mais calmo. Talvez seja mais calmo porque na entrada da escola o dia ainda está começando e na saída, para os estudantes que não trabalham, grande parte do dia já foi vivenciada. Ou a entrada e a saída sejam mais calmas justamente por representarem a entrada no local e a saída deste local, sendo um movimento diferente do intervalo e das salas de aula, um movimento que tem o sentido de fora para dentro (entrada) e de dentro para fora (saída). Logo, a sala de aula e o intervalo consistem em momentos relacionados à permanência naquele espaço, contribuindo, talvez, para uma maior agitação dos(as) sujeitos ali presentes.

Frente ao que foi apresentado ao longo deste capítulo, foi possível apresentar algumas facetas desse universo conflituoso de relações, com o intuito de colocar o(a) leitor(a) em contato com o “mundinho borbulhando” da escola pesquisada.

Uma escola que apresenta uma arquitetura voltada para o isolamento da comunidade, assim como promove a noção de vigilância e de controle dos estudantes a partir de câmeras, demonstrando que os sujeitos ali presentes não são pertencentes àquele espaço. Mas também é uma escola que tem professores dedicados e críticos, uma inspetora que conhece cada estudante e cozinheiras e faxineiras que também contribuem para a criação de um espaço mais amigável e menos distante dos(as) estudantes.

No próximo capítulo apresentaremos a análise referente à violência contra a mulher e seus atravessamentos na vida dos(as) jovens estudados e na escola pesquisada, permeando saberes produzidos e reproduzidos, as relações e os significados apreendidos.

5. VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: ATRAVESSAMENTOS PELA JUVENTUDE E ESCOLA

Esta pesquisa buscou analisar como a violência contra a mulher atravessa a vida dos(as) jovens, estudantes do 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública.

Vale ressaltar que a compreensão de violência contra a mulher neste trabalho se baseia na definição expressa pela Convenção de Belém do Pará, a qual compreende a violência contra a mulher como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”.

Logo, como já foi abordado, a partir desta definição pode-se concluir que a violência contra a mulher é resultante de uma noção desigual de homens e mulheres construída historicamente. Esta concepção desigual é apreendida nas relações e assim reproduzida.

5.1 A juventude e a violência contra a mulher

Tomando o material empírico como fundante desta análise, foi possível identificar alguns temas recorrentes nos depoimentos dos entrevistados que levaram à seleção, para maiores análises, dos seguintes: “o conhecimento de uma vítima”; “noções de tipos de violência contra a mulher”; “identificação do agressor”; “os motivos da agressão”; “posição quanto à denúncia”, “desigualdade ou igualdade de gênero” e por fim “a presença do tema na mídia”.

A partir das entrevistas com os(as) estudantes, constatou-se que dos sete entrevistados, seis conheciam pessoalmente vítimas de violência contra a mulher e apenas uma entrevistada, Vanessa, relatou que não conhecia ninguém que havia sofrido violência, mas esclareceu que através da televisão ouvia muitos relatos sobre a questão.

Lucas, durante a entrevista, conta que sua mãe teve que se defender de uma ameaça de agressão do pai:

P: E você conhece alguém que já sofreu violência? Alguma menina, alguma mulher, amiga da sua mãe...

L: Sabe, eu fiquei sabendo uma vez que minha mãe quando era casada... Na verdade ela não era casada, eles juntaram, então um dos motivos da minha mãe ter separado do meu pai é que uma vez ele levantou a mão para ela, só que ele não bateu.

P: Ele ameaçou?

L: É, ele ameaçou e tipo, ela pegou um rodo para se defender e quebrou nas costas dele.
(Entrevista realizada com Lucas, jun./2015)

Na história de Daiane o pai também aparece como a figura do agressor, e o motivo da agressão era o desejo da mãe de se separar:

D: Ai foi o que ela fez, ela foi terminar com ele.
P: Ele avançou na sua mãe nessa discussão?
D: Foi, daí ele avançou na minha mãe. E começou a bater na minha mãe, espancar ela, batia a cabeça dela no chão.
(Entrevista com a estudante Daiane, maio/2015)

Daiane também aborda outro caso, o de uma amiga da família que sofreu violência física do marido:

P: E você conhece alguém que já sofreu violência contra a mulher?
D: Já, conheço. É uma amiga nossa, de casa, assim...
P: É da idade de vocês?
D: Não, ela tem uns trinta e poucos anos. Ela e o marido dela, sabe, eles brigam muito (...).
(Entrevista com a estudante Daiane, maio/2015)

A partir da fala dos dois entrevistados é possível observar a presença bem próxima da violência contra a mulher envolvendo os pais ou amigos.

Assim como Daiane, Rayanne declara que conhece várias mulheres que sofrem violência e relata a história de uma mulher que também é amiga da família e sofre violência do marido.

P: É complicado, né? E você conhece alguém que já sofreu?
R: Conheço, mas pelo marido dela só que ela num...
(Entrevista com a estudante Rayanne, maio/2015)

O trecho em destaque demonstra a complexidade presente no contexto da violência contra a mulher, em que esta sofre violência em meio a uma relação amorosa e/ou conjugal.

No relato de Marcela, ela conta que sua tia foi agredida pelo tio, que chegou a casa alterado porque fez uso de bebidas alcoólicas:

P: Você conhece alguém que já sofreu violência?
M: Já, minha tia sofreu violência.
P: Como foi?

M: Bom, meu tio chegou bêbado em casa e minha tia perguntou aonde ele estava até aquela hora, e isso era onze horas da noite, ele ficou bravo e bateu nela. E isso aconteceu depois mais umas três vezes.

(Entrevista realizada com a estudante Marcela, ago./2015)

Tanto o relato de Marcela quanto o de Vanessa vão apontar o uso de bebidas alcoólicas como o motivador da agressão:

P: Mas por que que você acha que isso acontece mais com as mulheres do que com os homens? Porque os dados que nós temos hoje mostram que muitas mulheres morrem dessa violência.

V: Eu acho que na maioria das vezes o cara é alcoólatra, sei lá...

(Entrevista realizada com a estudante Vanessa, ago./2015)

Já na entrevista com Leo, a sua fala indicava que conhecia mulheres vítimas de violência, contudo, no momento da entrevista ele não se sentiu à vontade para falar quem eram essas mulheres e pediu para pausar a gravação. Naquele momento, observando que ele estava tímido, optei por mudar de assunto para reestabelecer uma situação mais tranquila e menos invasiva para a realização da entrevista.

Mesmo buscando criar condições mais confortáveis para Leo, ao longo da entrevista ele não aprofundou a temática da violência contra a mulher, todavia, após o momento da entrevista nós criamos uma relação de maior confiança contribuindo para que ele se sentisse mais à vontade em contar que sua mãe havia sofrido violência. Leo relatou, de maneira rápida, o episódio em que um namorado de sua mãe a ameaçou durante uma discussão e ele, então entre 10 e 11 anos, entrou no meio da briga para proteger a mãe das agressões.

Portanto, a partir desse relato, destaco a importância da imersão no campo de pesquisa, bem como as interações realizadas com os(as) jovens, pois falar em uma entrevista sobre um acontecimento que se sucedeu no âmbito da intimidade do entrevistado com a sua família é uma tomada de posição. É uma decisão do(a) entrevistado falar ou não. O pesquisador(a) deve entender que cada um tem o seu momento de tomada da palavra.

Na entrevista de André também ocorreram diversos momentos de timidez e pedidos de pausa, e, assim como aconteceu com Leo, André não relatou quem eram as mulheres que ele conhecia que sofriam violência, apenas declarou que conhecia algumas mulheres que sofriam violência com certa frequência. Ao longo das vivências, diferentemente de Leo, André não se sentiu à vontade para compartilhar quem eram essas mulheres, apenas esclareceu que elas eram próximas a ele.

Com base nas entrevistas e nas vivências em campo, foi observada a concepção de que a violência contra a mulher é entendida como sinônimo de violência física. Quando os(as) entrevistados(as) foram questionados(as) sobre o que é a violência contra a mulher, todos(as) fizeram menção à violência física.

Apenas André e Marcela apontaram também a violência psicológica. André descreve relacionando a violência psicológica com a ideia de uma fragilidade feminina:

P: Se você tivesse que explicar para uma criança, o que é violência contra a mulher, como você explicaria?

A: É quando um homem, que tende a ser mais robusto que uma mulher...

P: Robusto? Você quer dizer grande?

A: Ele acaba tentando fazer a mulher fazer o que ele quer através da força.

P: Ah tá, então é a violência física?

A: É, mas tem também outros tipos. Tem a violência mental, o cara começa a falar no psicológico da mulher. Como a mulher é uma pessoa indefesa, ela acaba sendo influenciada pelo cara.

(Entrevista realizada com o estudante André, ago./2015)

Já Marcela faz outra abordagem da violência psicológica:

P: Se eu te perguntasse “Marcela o que é violência contra a mulher?” Como você explicaria?

M: Bom, pra mim a agressão contra a mulher é desde o momento aonde o companheiro agride com palavras de baixo escalão. Ou até violência física (...).

(Entrevista realizada com a estudante Marcela, ago./2015)

Observa-se que ambos estudantes não fazem uso do termo “ violência psicológica”, mas reconhecem que é uma violência diferente da física.

De acordo com a análise das entrevistas, apenas Daiane comentou sobre a violência sexual:

P: Ah era por isso que eu não sabia. Bom, agora me fala sobre violência contra a mulher, o que você tem a dizer sobre isso?

D: É o homem batendo na mulher.

P: Mas você acha que só tem esse tipo de violência contra a mulher?

D: Não, tem o estupro, maltrata... isso.

(Entrevista com a estudante Daiane, maio/2015)

A partir destes dados, é possível observar que falta maior conhecimento sobre a abrangência das formas de violência contra a mulher. A bibliografia tem apontado que esse desconhecimento pode contribuir para a reprodução silenciosa de outros tipos de agressão

como, por exemplo, o assédio verbal e o sexual. Outro fator que remete á essa compreensão, foram os episódios vivenciados na escola, nos quais, os estudantes relacionavam a Lei Maria da Penha, somente, com a prática da violência física.

De acordo com o “Mapa da Violência de 2015: Homicídio de mulheres no Brasil”, a violência mais frequente contra as mulheres é a violência física, que atinge 40,9% das meninas entre 12 e 17 anos de idade, e 58, 9% das mulheres entre 18 e 30 anos. Já a violência psicológica atinge 24, 5% das mulheres entre 18 e 30 anos, enquanto meninas entre 12 e 17 anos apresentam uma porcentagem de 18,9%. E a violência sexual apresenta um alcance diferenciado: nas meninas entre 12 e 17 anos o índice é de 24, 3% e de 6,2% entre mulheres de 19 a 30 anos, demonstrando, assim, a forte presença na juventude e a sua diminuição na vida adulta.

Relacionando os maiores índices de violência física contra a mulher apresentados nos dados do mapa é possível compreender a avaliação que os jovens estudantes fazem sobre a problemática. São os casos de violência física os que ganham destaque na mídia e que se difundem com maior facilidade. Contudo, vale ressaltar a ausência de órgãos que esclareçam sobre as diversas formas de violência contra a mulher e as suas formas de identificação.

Segundo os relatos dos(as) entrevistados(as), nota-se que o agressor, na sua quase totalidade, é o parceiro amoroso, confirmando mais uma vez a presença da violência contra a mulher nos ambientes domésticos, bem próximo a esses sujeitos e no espaço que, se imagina, deveria promover a proteção e o acolhimento desses garotos e garotas.

Os dados apresentados até aqui pelos entrevistados vão ao encontro dos que foram apresentados pelo “Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil”, ou seja, de que são os parceiros e ex-parceiros amorosos os principais agressores das mulheres entre 18 e 30 anos de idade. Segundo a referida pesquisa, eles são denunciados em 50% dos casos de violência contra as mulheres documentados pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Já na faixa etária entre os doze e dezessete anos, os principais agressores são os pais (26,5%) e o parceiro ou o ex-parceiro amoroso (23,2%).

Ao perguntar para os entrevistados sobre quais eram os motivos que levavam à violência contra a mulher, três participantes falaram sobre a “covardia”. Leo, Lucas e Marcela usaram a palavra “covardia”, demonstrando que a agressão contra a mulher seria um ato injusto, ou nas palavras de Marcela: “homem de verdade não bate em mulher”. O uso da palavra “covardia” demonstra o posicionamento dos estudantes sobre o que eles consideram ser homem e ser mulher, isto é, a relação de gênero que eles aprenderam. Logo, a concepção relativa à “covardia” está ligada a questão de que consideram o homem mais forte e em

posição de poder, superior à mulher, portanto seria covardia agredi-la por ser frágil e delicada. É possível observar que ao usar o termo “covardia” para justificar a ocorrência da violência contra a mulher, estes estudantes partem de uma ideia naturalizada pela desigualdade entre gêneros. Uma concepção que já coloca o homem como superior e a mulher como inferior.

Destaco a seguir um trecho da entrevista com Leo, que aponta para essa concepção de gênero desigual:

P: É, sobre essa situação?

L: Eu acho covardia.

P: Da parte do homem?

L: Sim, porque eu vejo que mulher é uma coisa para se cuidar e ter delicadeza.

(Entrevista realizada com o estudante Leo, maio/2015)

Desse modo, evidencia-se uma posição desigual entre homens e mulheres, pois, ao afirmar a delicadeza da mulher, a coloca em uma posição de fragilidade. Logo, para ele, não se deve violentar as mulheres porque elas são delicadas, frágeis, fracas. Ou seja, apesar dele ser contra a violência contra a mulher, ele refere-se à mulher de uma maneira desigual ao homem – menos forte, que deve ser cuidada.

Lucas também aborda a questão da fragilidade feminina quando, durante a entrevista, é questionado sobre os homens e as mulheres serem iguais ou diferentes:

P: E tipo assim, você acha que homens e mulheres são iguais?

L: São.

P: São iguais, como?

L: Tipo os dois pensam né? Os dois têm o direito de fazer o que quiser, tipo a mulher é uma pessoa forte, ela consegue conquistar as coisas que ela quer. Ela pensa... às vezes não (risos). O homem também é uma pessoa forte. Só que existe sim diferença entre eles, algumas poucas diferenças acabam/acham que muda tudo. Mas não é, tipo a mulher, porque a mulher é mais frágil do que o homem, ela acha que mulher tem que ficar dentro de casa, ficar cuidando dos filhos, lavando louça e ainda não pode sair, não pode vestir a roupa que quer... Pra mim, quando eu tiver a minha mulher, se ela quiser trabalhar vai ser ótimo. Quer vestir uma roupa tudo bem, mas com cautela...

(Entrevista realizada com o estudante Lucas, jun./2015)

Observa-se que Lucas também apresenta uma fala contraditória: no início faz uma brincadeira dizendo que a mulher às vezes não pensa e argumenta que a mulher assim como o homem é uma pessoa forte, mas, depois, afirma que ela é mais frágil. Ao longo do relato, ele sustenta ser a favor da emancipação feminina, porém ressalta que isso não diz respeito, pelo menos no que se refere à “sua mulher”, ao uso de roupas e à exposição de seu corpo.

Diferentemente dos três primeiros, na entrevista de Vanessa a relação entre violência contra a mulher e a desigualdade de gênero aparece de forma clara para a estudante:

P: E porque você acha que o homem bate? O que leva ele a fazer isso?

V: Porque ele acha que a mulher é um ser inferior a ele, e como ele é superior ele tem todo o direito de tratar ela como ele quiser.

(Entrevista realizada com a estudante Vanessa, ago./2015)

A partir da fala em destaque é possível identificar elementos referentes à noção de desigualdade entre os gêneros, no momento em que a jovem descreve a concepção de inferioridade feminina. Vanessa reconhece e evidencia a existência de uma concepção inferior sobre a mulher construída socialmente, e que, devido a essa ideia desigual, o homem trata a mulher como um objeto.

O ciúme apareceu fortemente para justificar a violência contra a mulher. Dois entrevistados abordaram essa temática: Leo e Vanessa.

Na fala de Leo, ele afirma com clareza a ideia da posse/dominação da mulher:

P: Então seria de quem?

L: Mais do companheiro, porque o cara quer ter a pessoa só para ele. Tem crises de ciúmes, essas coisas, meio psicológico. E acaba fazendo besteira.

(Entrevista realizada com o estudante Leo, maio/2015)

Segundo a pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo em conjunto com o Serviço Social do Comércio (SESC) intitulada “Mulheres Brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública”, 2010, 46% das mulheres apontam como razão da violência sofrida o “controle de fidelidade”. Dentre os homens pesquisados, 40% responderam que a razão da agressão era o “controle de fidelidade”.

Podemos relacionar o conceito “controle de fidelidade” com o caso da mãe de Daiane, que sofreu violência porque estava terminando a relação amorosa com o marido.

Já Vanessa, Lucas e Marcela apontam a ingestão de bebidas alcoólicas como um dos motivadores da violência contra a mulher.

Brandão (2006, p. 220-221), ao abordar o contexto das vítimas de violência contra a mulher que suspendem a queixa na delegacia, destaca que, dentre os argumentos utilizados para justificar a suspensão, está o uso de bebidas alcoólicas, uma vez que o agressor alcoolizado não é mais responsabilizado pela agressão, pois este “estava fora de si”.

De acordo com Izumino (2002) e Brandão (2006), o alcoolismo e o uso de drogas é constantemente compreendido como uma doença, negando a criminalização do agressor que pratica a violência sob o efeito do álcool ou de outras drogas.

Frente a esse contexto, Izumino (2002, p. 112) esclarece que:

Álcool e drogas são componentes cuja presença desencadeia comportamentos violentos, potencializa a ocorrência de agressões. O alcoolismo e o uso de drogas são frequentemente entendidos como doença. Desta forma, ao colocar esses fatores como causa da violência contra a mulher, o risco é sair de um discurso que busca criminalizá-la (entendê-la como violação de direitos). Ao operar essa mudança, a violência deixa de ser crime, de ser entendida como violação de direitos e, como consequência, deixa de ser objeto de intervenção da justiça.

Nesse sentido, trata-se do reconhecimento da agressão independentemente do uso de drogas, visando à criminalização da ação violenta.

A discussão relativa à suspensão da queixa foi analisada no ano de 2012 pelo Supremo Tribunal Federal, que decidiu, por unanimidade, que:

(...) a Lei Maria da Penha é constitucional e que a ela não se aplica nenhum dos institutos despenalizadores previstos na Lei 9.099/95 (Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais), tais como a conciliação, a transação penal e a suspensão condicional do processo. Ainda, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4424, decidiu que o crime de lesão corporal de natureza leve é de ação pública incondicionada, isto é, independe de representação ou manifestação de vontade da vítima (CAMPOS, 2015, p. 528).

Essa decisão foi reafirmada e esclarecida novamente pelo Supremo Tribunal de Justiça em 2014, porém, apesar dessa decisão, a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI), criada em 2012 com o objetivo de analisar os impactos da Lei Maria da Penha, aponta que alguns/algumas promotores(as) de justiça ainda aplicam a suspensão da queixa.

Embora a decisão do Supremo Tribunal Federal tenha consagrado a posição das feministas quanto à constitucionalidade e não aplicação dos institutos despenalizadores, ainda encontram-se resistências na sua aplicação. Conforme mencionado, o oferecimento da suspensão condicional do processo por alguns/algumas promotores/as de justiça revela uma resistência em aceitar o novo paradigma legal. Da mesma forma, o reduzido número de juizados e varas especializadas demonstra a resistência do Poder Judiciário em implementar a lei (CAMPOS, 2015, p. 529).

Segundo Campos (2015), participante da CPMI, existe uma resistência do tradicionalismo jurídico em compreender a violência contra as mulheres como um fenômeno mais abrangente e intrinsecamente ligado à formação dos indivíduos em nossa sociedade.

Dando continuidade para os motivos que levam à agressão, Rayanne e Leo indicam como motivo da agressão “problemas psicológicos”. Segundo Rayanne, uma pessoa que pratica a violência contra a mulher precisa de um psicólogo, pois apresenta algum problema mental.

A pesquisa, já citada neste trabalho, realizada pela Fundação Perseu Abramo em parceria com o SESC (2010), indica que 23% das mulheres pesquisadas acreditam que, dentre as razões da última violência que elas sofreram, está a “predisposição psicológica”. Outra razão para a ocorrência desse tipo de violência seria “filhos(as)/tarefas domésticas”, indicada por 7% das mulheres. Essa relação também foi destacada por uma das entrevistadas:

P: Mas porque ele batia nela? Por ciúmes?

D: Não, porque ela não faz as coisas em casa. Sabe, ela chega tarde, ela trabalha de doméstica... Ela chega tarde em casa, aí ele começa a bater nela, daí acho que os filhos dele foram presos aí ele fala que a culpa é da mãe. Ele é caminhoneiro, ele começou a bater nela. Ela ficou com o olho roxo, nossa a perna dela também... num calor desse ela andava coberta para não aparecer.

(Entrevista realizada com a estudante Daiane, maio/2015)

Esse trecho demonstra com clareza a relação da violência contra a mulher com a desigualdade de gênero, pois neste caso a mulher é agredida por não cumprir com obrigações historicamente destinadas a ela: espaço do lar e a criação dos filhos. Segundo Lourdes Bandeira (2010, p. 70), o agressor cria imagens que servem de estratégias para estabelecer representações negativas sobre a mulher, como, por exemplo: “desqualificou continuamente a sua atuação de mãe; desqualificou seu trabalho doméstico ou seu trabalho fora de casa; falou mal de seu trabalho doméstico repentinamente”. Para a autora, essas imagens negativas servem de manobras para desqualificar e naturalizar as agressões e as formas de controle e são frutos de uma concepção desigual de mulher.

Nessa perspectiva, o relato de André demonstra uma concepção um pouco diferente, para ele a violência contra a mulher está vinculada ao comportamento das mulheres. Em seu relato ele aponta que a mulher provoca o companheiro e por isso acaba apanhando.

P: E você acha que a violência contra a mulher é algo certo ou errado? Tipo tem gente que acha que a mulher gosta de apanhar...

A: Se é louca, ninguém gosta de apanhar. Só que tipo do jeito que você fala parece que isso só ocorre com vocês. Só que em muitos casos a mulher xinga o cara para caralho quando ele chega em casa, o cara pode gostar da mulher e a mulher humilha ele pra caralho.

P: Você está dizendo que a mulher também pratica violência?

A: Sim, normalmente quando falam da violência contra a mulher é de violência física, mas a mulher também humilha pra caralho o homem. (Entrevista realizada com o estudante André, ago./2015)

A fala de André ressalta a complexidade da relação de poder entre gêneros, na qual o poder não está concentrado em apenas um sujeito. Nesta perspectiva, de acordo com Foucault (2003), é possível afirmar que ambos são sujeitos nesta relação, contudo, quando refletimos acerca da mulher no contexto da violência contra a mulher, deve-se compreender que a mulher pode estar na relação de poder em uma posição de resistência. Resistir, segundo Foucault (2003, p. 91), também é exercer uma forma de poder: “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente ‘no’ poder”. Ou seja, quando abordamos a temática da violência contra a mulher, entendendo-a como fruto de uma relação desigual entre gêneros, a mulher se encontra nessa relação como sujeito e não como objeto.

No entanto, Foucault (2003) aborda que a violência somente ocorre na relação de poder quando o poder está perdendo sua força, isto é, busca-se por meio da violência conter a relação. A relação tem um limite extremo de funcionamento do poder, este limite é chamado de “violência”.

Nesse sentido, ao relacionar a perspectiva de poder de Foucault (2003) com o relato de André, podemos compreender que André tem razão ao afirmar que homens e mulheres praticam atos de violência, contudo, André demonstra não compreender a gravidade da situação social da violência contra a mulher, que anualmente tem levado centenas a morte⁴².

Miller (2002), ao abordar o que motiva a ocorrência de uma agressão, no caso da violência contra a mulher, esclarece que a violência é a maneira mais eficaz que o agressor encontra para manter o controle sobre a companheira. Outro fator que contribui é a ausência de uma repressão de seu comportamento.

Muitas pessoas tentam explicar por que alguns homens agredem a companheira. Tais explicações incluem: disfunção familiar, comunicação inadequada, provocação da própria mulher; dão ênfase também a: estresse, dependência química, falta de espiritualidade e dificuldade financeiras.

⁴² As estatísticas são assustadoras: em 2013, sete mulheres foram assassinadas por dia e os agressores eram pessoas próximas à vítima (“Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil” de Julio Jacobo Waiselfisz).

Embora todos os fatores relacionados possam estar associados com a agressão, eles não são sua causa. A remoção deles não acabará com a violência dos homens contra as mulheres. Um homem bate porque este é um método efetivo que encontrou para conseguir manter o controle sobre a companheira e porque, normalmente, ele não sofre consequências adversas decorrentes de seu comportamento (MILLER, 2002, p. 234).

Para Schaiber (2005), a justificativa do agressor que se pauta em expressões como “ela me fez perder a cabeça”, deve ser examinada considerando que esta fala está vinculada à concepção de que a mulher é a culpada pela violência. É em razão dessa ideia de culpabilidade, amplamente difundida e estruturante da cultura social, que a denúncia é dificultada, pois a mulher passa a sentir-se culpada e não vítima no ato violento.

Entre parceiros íntimos é comum a alegação, por parte de quem agride, seja física, psicológica ou sexualmente, de que “perdeu o controle”, muitas vezes, compondo um argumento com o seu exato oposto: “Bato para ensinar quem não tem controle sob seus atos”, algo como a antiga tradição de disciplinar crianças, ou, no caso das mulheres adultas, pessoas que, por suporem sua “falta de domínio emocional tal como um homem adulto teria”, são infantilizadas, assim devendo ser ensinadas a “comportar-se”. De fato, incompreensível! (SCHAIBER, 2005, p. 15)

Deste modo, fica evidente que a explicação para os atos de violência apresentada por André, relacionada à provocação da mulher, bem como a de Marcela, Vanessa e Lucas, que apontam o uso de bebidas alcoólicas, estão fortemente vinculadas a essa ideia de culpabilização da mulher. Sendo assim, podemos afirmar que esses são fenômenos ou atos vinculados à violência, mas não justificam a agressão.

Um exemplo interessante apontado por Miller (2002) para justificar a questão da motivação da violência é o fato de que esses fatores (uso de drogas, disfunção familiar, problemas psicológicos, provocação, comunicação inadequada, etc.) não seriam apontados como justificativa caso a agressão fosse contra um outro homem na rua.

Nesse sentido, ressalta-se a presença forte, entre os entrevistados, da ideia de “culpabilidade da mulher”. No caso de Daiane, ela relata que a mulher que não denuncia e continua sofrendo violência é responsável por continuar sendo violentada:

D: Não, ela tem uns trinta e poucos anos. Ela e o marido dela, sabe, eles brigam muito. Então, eu falo assim, se você é mulher e deixa o seu marido levantar a mão para você uma vez, ela sempre vai levantar. Se você gritar na primeira ou chamar a política, ele nunca mais vai levantar. Só que ela deixou ele bater nela.

P: Ele bateu nela?

D: É, ela deixou e ficou só com o braço roxo. Só que foi passando o tempo, durante o ano, e ele começou a bater demais nela. Nossa, ela chegou até a parar de ir para o trabalho.

(Entrevista realizada com a estudante Daiane, ago./2015)

Em todos os casos de violência contra a mulher narrados durante as entrevistas e nas vivências com os(as) jovens, nenhuma das vítimas realizou a denúncia. Um exemplo é o caso da tia de Marcela, que apesar de ter sofrido violência mais de uma vez, não realizou a denúncia.

P: E a sua tia fez a denúncia?

M: Na primeira vez ela falou que ia fazer o B.O, mas acabou que ele levou flores e ela perdoou.

P: E nas outras vezes?

M: Nas outras vezes ela também aceitou as desculpas porque ele faz a maior cena de amor.

(Entrevista realizada com a estudante Marcela, ago./2015)

O caso da tia de Marcela apresenta duas fases do ciclo da violência contra a mulher: a segunda fase que consiste na agressão e a terceira, conhecida como “lua de mel”, na qual a mulher ganha presentes e declarações de amor e passa a acreditar que o comportamento do agressor mudou. No entanto, como é um ciclo, essa última fase chega ao fim e a violência torna a acontecer e novamente o agressor pede desculpas e faz promessas de mudança. Enfim, a relação entre a tia de Marcela e o marido mostra a repetição do ciclo da violência, seguida da ausência de denúncia da agressão.

Daiane também discorre acerca de uma situação de violência que retrata, de maneira sutil, o ciclo da violência:

P: E porque que você acha que muitas mulheres apanham e acabam ficando numa relação tão violenta?

D: Porque elas não vão atrás dos direitos, na Lei Maria da Penha elas não vão. Porque é assim, eles brigam aí ela vai lá e denuncia. Aí vai lá o amorzinho vem e diz “não, não sei o que na na na” aí a mulher vai lá e retira (...).

(Entrevista realizada com a estudante Daiane, ago./2015)

Segundo o Mapa da Violência de 2015 (WASELFISZ, 2015), a violência contra a mulher é mais sistemática e repetitiva do que a violência proferida contra os homens. A partir dos dados apresentados por este documento, constata-se que houve reincidência da violência contra as mulheres em 49,2% dos casos. Ou seja, a violência contra as mulheres repete-se na metade dos casos.

Também foi observado ao longo dos relatos a forte presença da noção de que o amor está relacionado ao motivo pelo qual a mulher não denuncia o companheiro. Faço destaque para o relato de Rayanne: “Eu acho que ela gosta tanto dele, que não tem coragem. Porque ela vai perder ele”. (Entrevista realizada com a estudante Rayanne, maio/2015)

O sociólogo espanhol Jesús Gómez, em seu livro *El amor em la sociedade del riesgo* (2004), aborda uma outra perspectiva sobre a violência contra as mulheres e os maus-tratos, alegando que estas ações estão relacionadas com o padrão hegemônico de masculinidade que, geralmente, é o perfil que representa força, controle e agressividade, no sentido violento. Isto é, mulheres e homens são socializados(as) dentro de uma cultura, que valoriza este tipo de perfil masculino e que, posteriormente, pode resultar em relações violentas entre homens e mulheres.

Na perspectiva de Gómez (2004), é preciso refletir e dialogar acerca do perfil e dos valores que queremos no parceiro afetivo-sexual e o que motiva a atração. Para o autor, a socialização de meninos e meninas nas relações afetivo-sexuais é pautada pelo entendimento de que a paixão ou o amor é um sofrimento natural. Isto é, as pessoas são formadas para sentir atração pelo violento, por algo que as faz sofrer ou causa dano. Essa relação violenta muitas vezes tem como consequência a violência contra as mulheres, pois a escolha por uma relação violenta e desigual está presente desde o começo.

Contudo, dentro deste contexto, também temos as pessoas que não atendem a esse padrão hegemônico, mas são muito dignas de amizade, a relação com elas é algo estável, diferentemente da instabilidade entendida como normal no momento da paixão. A paixão ou o amor são compreendidos como algo mágico, algo sem explicação e que faz com que as pessoas apaixonadas “sofram por amor”, sendo assim, Gómez propõe a reflexão acerca dos motivos que levam à atração por determinadas pessoas, quais os valores que o indivíduo gostaria que seu(sua) parceiro(a) tivesse, quais valores detém a pessoa que gera atração, entre outros questionamentos que visam desmitificar a busca de um amor sofrível, uma relação de violência.

A proposta de Gómez (2004) relaciona-se com a noção desigual de gênero apreendida ao longo da socialização, trata-se de mais uma perspectiva para compreendermos a complexidade da violência contra a mulher presente nas relações entre casais.

Neste contexto de violência contra a mulher, a complexidade da denúncia se encontra tanto na ausência da denúncia quanto na retirada dela. Brandão (2006, p. 208) destaca que no contexto do Rio de Janeiro “a maioria das mulheres que acionam a Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM) descarta a punição legal dos parceiros acusados”.

Na pesquisa realizada por Brandão, as mulheres que realizavam a denúncia e posteriormente a retiravam, justificavam que a denúncia representava um rompimento com o núcleo familiar ou apontavam o uso da denúncia como forma de “assustar” os companheiros para que mudassem de comportamento. A autora aponta quatro elementos que impulsionavam as mulheres a realizarem a denúncia na delegacia: a agressão acontecer em um espaço público; a agressão ter deixado marcas no corpo da vítima; pressão familiar ou de amigos para realizar a denúncia; e a responsabilidade da maternidade, isto é, proteger os filhos em caso de alguma situação de risco.

Assim, é possível refletir acerca da dificuldade da denúncia nos casos de violência contra a mulher que ocorrem principalmente no âmbito doméstico, local privado, sendo as agressões proferidas pelo cônjuge ou namorado, isto é, pessoas escolhidas pela vítima para manter relações amorosas. Logo, as vítimas não buscam a real penalidade para seus agressores por conta do vínculo familiar que os une:

Dentre as mulheres que se dirigem à DEAM convictas da denúncia e da necessidade de punição aos agressores, poucas se manifestam favoráveis à prisão do acusado. A maioria afirma querer somente “dar um susto”, “uma prensinha nele”, “um castigo”, “chamar para conversar”, “que ele me dê sossego”, “que ele me deixe em paz”, “que ele saia de casa” ou permanecer na própria casa, já que “ele quer que eu saia de casa” (BRANDÃO, 2006, p. 212).

Ao denunciarem, as mulheres não buscam medidas de fato “corretivas” para seus companheiros, mas sim promover uma mudança de comportamento.

Outro problema encontrado pelas mulheres que decidem denunciar é a comprovação da agressão, pois para que o promotor aceite o inquérito de agressão é preciso um documento do Instituto Médico Legal e de testemunhas. É nestes quesitos que a denúncia se complica, pois como a violência contra a mulher tem sua maior incidência no âmbito privado, dificilmente a vítima encontrará testemunhas, além disso as lesões consideradas “leves” não têm força no âmbito jurídico. Logo, os policiais indicam que a melhor alternativa é a suspensão da queixa.

Segundo Brandão (2006), os policiais não têm formação para atender a vítima, e acabam prejudicando a denúncia contribuindo para a suspensão da queixa e a desproteção da mulher. Todavia, apesar do incentivo policial à suspensão da queixa, também existe o julgamento da vítima que retira a denúncia. Durante a realização de sua investigação, a autora aborda o descaso dos policiais para com as vítimas que suspendem a queixa, chamando-as de “essa gosta de apanhar” ou “as que merecem”, entre outras classificações depreciativas e

extremamente equivocadas, atravessadas por noções machistas e discriminatórias contra as mulheres. Essa pesquisa é fundamental para nossa compreensão acerca do despreparo policial que colabora para o aumento da fragilidade feminina e a complexidade da denúncia do agressor, participante do núcleo familiar da vítima.

Ao longo da pesquisa na escola, surgiu outro fator relacionado à denúncia da violência: o questionamento da Lei Maria da Penha. Para Rayanne, algumas mulheres não denunciam porque não acreditam na efetivação da Lei Maria da Penha:

P: Você acha que as pessoas não acreditam muito na Lei Maria da Penha? Porque a maioria tem medo de denunciar.

R: Ah, deve ser por esse caso de ter medo ou por amor.

P: Às vezes a pessoa acha que sofrer violência é normal.

R: A gente vê na novela o marido batendo, mostrando a realidade para as pessoas... Eu não sei como as pessoas não denunciam.

(Entrevista realizada com a estudante Rayanne, maio/2015)

Daiana também fala sobre a sua descrença na aplicação da Lei Maria da Penha, considerando que a possibilidade de retirada da queixa, acaba por atrapalhar a punição necessária ao agressor:

D: (...) É por isso que eu falo que a Lei Maria da Penha não vale mais nada, porque a mulher vai lá coloca queixa dali duas horas ela vai lá e retira.

P: E porque que ela retira?

D: Porque o homem consegue fazer ela retirar, fica no papinho, volta, uns ameaçam. Eu já vi muito caso, no Cidade Alerta, passa a mulher que fez dezoito boletins de ocorrência, aí o marido vai lá e mata ela.

(Entrevista realizada com a estudante Daiana, ago./2015)

Na entrevista com André, a Lei Maria da Penha foi abordada durante uma conversa sobre o debate político que tratava do trabalho com gênero nas escolas:

P: Você sabia que está em discussão na câmara sobre não poder falar de gênero nem sobre a Lei Maria da Penha nas escolas, o que você acha disso?

A: Eu acho correto.

P: Por quê?

A: Porque tudo tem sido desculpa da Lei Maria da Penha.

P: Se isso for aprovado não vamos poder conversar sobre gênero, sobre a lei e eu não vou poder fazer a minha pesquisa na escola.

A: Por que não?

P: Porque a minha pesquisa é sobre isso.

A: Não, mas eu digo sobre gênero. O que tem a ver gênero com a lei Maria da Penha.

P: A Lei Maria da Penha existe para proteger as mulheres, porque milhões de mulheres morrem por conta da violência contra a mulher. Muitas são

espancadas por homens que acreditam que mandam nelas, que elas são inferiores. Porque esses homens acham que devem dominar as mulheres, que são superiores.

A: Ah, mas realmente tem homem que pensa isso. E isso eu não acho correto.

(Entrevista realizada com o estudante André, ago./2015)

A partir do trecho em destaque pode-se apontar diversos elementos relacionados à noção sobre a violência contra a mulher. Observa-se que André ainda não compreende a relação entre gênero e a violência contra a mulher, bem como aponta o uso excessivo da Lei Maria da Penha, sem ter discernimento acerca do contexto e dos objetivos desta lei. Nota-se a contradição, uma vez que, apesar do estudante apontar que conhece mulheres que sofrem de violência, ele também se coloca contra o uso da Lei destinada a protegê-las.

Esta pesquisa verificou a menção da Lei Maria da Penha não apenas nas entrevistas, mas também ao longo das observações em sala de aula, porém como demonstraram os relatos destacados, apesar de saberem da existência da Lei, os(as) jovens a desconhecem em mais detalhes e ignoram os objetivos e significados da referida Lei. Fato interessante, pois são jovens que conhecem mulheres que sofrem ou já sofreram de violência e mesmo diante dessa realidade não sabem os direitos que fundamentam a vida das mulheres em nossa sociedade desigual.

Frente a esta realidade, destaca-se a abordagem de Campos (2015, p. 519):

Por outro lado, como diversas pesquisas atestam, há um amplo conhecimento da lei: 98% da população já ouviu falar da lei Maria da Penha. Embora se possa argumentar que esse conhecimento não se refere ao conteúdo integral da lei, é importante pontuar que a população sabe que se trata de uma legislação de proteção às mulheres. Assim, com esse significativo reconhecimento social pode-se afirmar que a Lei Maria da Penha é a lei mais “popular” do país.

O conhecimento superficial acerca da Lei Maria da Penha também é destacado pela pesquisa “Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher”, realizada pela Secretaria de Transparência – Data Senado (2013), que aponta que 99% das mulheres brasileiras sabem da existência de uma lei que visa proteger as mulheres em casos de violência doméstica ou familiar. No entanto, apesar desse conhecimento, cerca de 700 mil brasileiras continuam sendo alvos de agressões.

Fica, novamente, evidente a complexidade da violência contra a mulher, uma vez que a denúncia ainda não ocorre de maneira efetiva, por conta de diversos problemas estruturais, financeiros, culturais e políticos.

A Lei Maria da Penha, como já foi abordado no capítulo 1 deste trabalho, representou uma mudança significativa no atendimento às mulheres que sofrem violência doméstica, pois ela prevê a criação de tribunais especializados e assistência psicossocial para as mulheres, além de integrar medidas de prevenção e contenção da violência. Nesse sentido, a Lei promove a mobilização de uma rede de profissionais e instituições para atender às mulheres de maneira adequada.

De acordo com o relatório desenvolvido pela CPMI, a Lei Maria da Penha deve ser considerada uma conquista valiosa do Movimento Feminista, contudo a implementação da lei atravessa diversos obstáculos, já que ela determina a criação de uma rede de assistência à mulher, e nesse sentido é necessário um investimento financeiro e também na formação dos profissionais que atendem essas mulheres. Sendo assim, o relatório indica que a rede de assistência à mulher se encontra sucateada, por conta da ausência de investimentos coerentes com a proposta, como também assinala a prática contraditória de certos profissionais envolvidos tanto no âmbito jurídico quanto no âmbito social e de saúde, que acabam por reproduzir uma ideologia discriminatória que nega relevância social aos casos de violência contra a mulher.

Portanto, encontramos no contexto brasileiro diversos obstáculos para criminalizar a violência contra a mulher abrangendo desde a dificuldade da denúncia, a formação dos sujeitos em nossa sociedade, até mesmo questões do âmbito jurídico e financeiro.

Mesmo após 10 anos da criação da lei, o número de mortes não diminuiu. Segundo o Mapa da violência de 2015, um ano após a implementação da Lei Maria da Penha, houve uma queda no número de homicídios de mulheres; contudo, a partir de 2008 as taxas voltaram a aumentar significativamente: “Se num primeiro momento, em 2007, registrou-se uma queda expressiva nas taxas, de 4,2 para 3,9 por 100 mil mulheres, rapidamente a violência homicida recuperou sua escalada, ultrapassando a taxa de 2006” (WAISELFISZ, 2015, p. 13).

Retomando os relatos dos(as) jovens no decorrer da pesquisa, contatou-se uma aversão de André a discussões referentes aos direitos das mulheres, diversas vezes ele abordava a noção de Feminismo de uma maneira negativa. Na tentativa de melhor compreender sua concepção, busquei conversar sobre o tema ao longo de sua entrevista:

P: O que para você é feminista?

A: Feminista? A Paula (a pesquisadora). (risos)

P: Não, descreve para mim o que é uma pessoa feminista.

A: A essa mulher que fica... sei lá como eu vou descrever uma coisa tão complexa.

O entrevistado pediu para pausarmos novamente a gravação para pensar no que iria dizer. Após alguns minutos voltamos a gravar.

A: Feminista, para mim, são aquelas pessoas (não diria só mulher) que ficam defendendo a sua pessoa... sei lá dona.

P: Eu fiz essa pergunta porque você sempre usa esse termo como se fosse algo ruim.

A: É que tipo, toda feminista quer que todo mundo seja assim “todos os homens são machistas”. Ninguém olha para mulher feminista e diz “nossa! Você é feminista!”, mas todo mundo fala para os homens que eles são machistas. Quer discriminar os caras...

(Entrevista realizada com o estudante André, ago./2015)

Frente ao relato de André, observa-se que ele compreende o Feminismo como um movimento de contraposição ao machismo, nesse sentido, o Feminismo seria a inversão da relação de poder, se no machismo o homem é mais valorizado socialmente, no Feminismo, para André, a mulher seria mais valorizada do que o homem. Esta perspectiva reflete um dos grandes enganos relativos ao Movimento Feminista, já abordado no capítulo 1. O Feminismo luta pela igualdade entre homens e mulheres, uma vez que reconhece que ambos sofrem consequências negativas no contexto machista. Logo, a luta do Feminismo não é uma luta apenas de mulheres, é um movimento que visa integrar homens e mulheres na luta pela igualdade social, política e econômica.

Durante a entrevista de André, Leo, que o acompanhava, também comentou acerca dessa concepção:

Neste momento, Leo, que também participou da pesquisa, estava junto e disse:

L: Posso interromper? As feministas tentam expor que todos os caras são machistas, tipo assim o que eu tenho ideia de feminista é que assim antigamente as professoras lá da escola tentava mostrar, até humilhava a gente, falando que o homem é inferior à mulher. Já ouvimos que daqui para frente as mulheres não vão mais precisar dos homens porque a ciência está desenvolvendo um esperma artificial. E que elas são superiores... ficavam falando isso nas salas de aula.

Novamente observamos a relação de que Feminismo seria a inversão na relação de poder, bem como, Leo também aponta a ideia de que os meninos são “humilhados” com o discurso feminista. Desta maneira, os meninos sentem-se atingidos pelo discurso feminista, que, muitas vezes, exalta a desigualdade entre os gêneros. Notou-se a ideia de que no machismo os meninos seriam os “vilões”, e por isso eles refutam toda a discussão relacionada ao Feminismo.

Esse comportamento expressa a necessidade de trabalhar o que é gênero e os movimentos sociais ligados à busca pela igualdade entre homens e mulheres, nos espaços de

formação, uma vez que há meninos repelindo discussões e saberes por conta de uma visão equivocada sobre o Movimento Feminista.

Frente a este contexto de desinformação, ressalta-se que ao longo das entrevistas foi feita a seguinte pergunta: “Homens e mulheres são iguais ou diferentes?”.

Daiane responde destacando a concepção desigual de gênero difundida pela sociedade:

D: O homem tem mais poder e a gente não.

P: Mas por quê?

D: Tipo assim, eu não acho tanto, é porque assim o homem pode bater na mulher, algumas pessoas falam. E a mulher já não pode agredir o homem. Tipo o homem pode tirar a carta, a mulher não porque mulher é burra. O homem pode votar, antigamente, o homem votava, a mulher não. Então o que a mulher faz, ela começa a lutar pelos seus direitos. Aí eu acho que assim, a diferença é que eles têm mais autonomia e a gente não.

P: Mas por que você acha que eles têm mais autonomia? O que que faz eles terem mais?

D: Tipo assim, eles dão um grito a mulher abaixa a voz. A mulher não supera, tipo “sou mais homem que você”, não, ela fica calada.

(Entrevista realizada com a estudante Daiane, maio/2015)

A fala de Daiane, assim como a de outros jovens, expressa com clareza a desigualdade entre gêneros ao afirmar que o homem tem mais poder e autonomia do que a mulher na sociedade. Todavia, Daiane faz uso da expressão “sou mais homem que você”, demonstrando que ser homem é melhor, é superior a ser mulher.

Essa concepção também esteve presente em uma vivência com Rayanne e Daiane no intervalo da escola, na qual ambas afirmavam que “ser menino é muito melhor”. Ambas relatavam as facilidades da vida dos meninos, demonstrando que as meninas tinham mais responsabilidade e obstáculos a enfrentar.

No caso de André, para responder ao questionamento, ele busca embasamentos na biologia.

P: E você acha que homens e mulheres são iguais?

A: Depende do ponto que você está falando.

P: Em que ponto eles são iguais e em que ponto eles não são iguais?

A: Iguais? No desenvolvimento. Quando você é um feto todos somos iguais.

P: Mas assim, os seus pais, eles são iguais?

A: Não, o modo de pensar muda.

P: Você acha que mulher pensa diferente de homem?

A: Homem entre homem também podem pensar diferente. (...).

P: Você acha que a mulher é tratada diferente?

A: De certo modo tem que ser ué. Não são a mesma pessoa, vai ser tratado igual? Tipo uma mãe tem dois filhos, não dá pra tratar um igual ao outro, cada um é um.

(Entrevista realizada com o estudante André, ago./2015)

O interessante da fala de André é que ele não faz a divisão por gênero, ele responde à questão demonstrando que cada pessoa pensa de uma maneira singular.

Vanessa argumenta demonstrando reconhecer com clareza as diferenças entre os gêneros em nossa sociedade:

V: O homem pode andar do jeito que ele quiser, agora a mulher não, ela tem que se cobrir dos pés à cabeça porque se ela estiver de shortinho e tiver com a blusa mostrando a barriga ela é uma biscate, puta, rodada.

P: E se eu te perguntar: homens e mulheres são iguais ou diferentes?

V: São iguais, mas na sociedade são tratados diferentes.

(Entrevista realizada com a estudante Vanessa, ago./2015)

Já Rayanne responde pautando-se na Constituição Federal Brasileira e relaciona as diferenças entre homens e mulheres com as profissões:

R: Ah, por lei a gente é igual, só que sempre existe uma diferença para a sociedade. Tem gente que trata as pessoas com diferença, mas... Pode ver, tem emprego que homem pode e mulher não pode.

P: Tipo qual emprego?

R: Tipo pedreiro, pedreiro tem mulher, agora tem curso, mas tem gente que não aceita por ser mulher.

(Entrevista realizada com a estudante Rayanne., maio/2015)

Lucas defende que homens e mulheres são iguais e que devem ser tratados de maneiras igualitárias, segundo ele, existem diferenças, mas são “pequenos detalhes”: “Eu acho que o homem e a mulher deveriam ser iguais, um com o outro em pensamento. Lógico que as vezes o homem fala que é “vermelho” e a mulher fala “roxo”, sempre tem essas disputas, mas acho que é normal, são pequenos detalhes”. (Entrevista realizada com o estudante Lucas.,jun./2015)

Marcela, diferentemente dos colegas, afirma que homens e mulheres são diferentes: “(...) porque a mulher desenvolve a maturidade mais rápido e tem mais responsabilidades também. Não estou falando que os homens não têm responsabilidades, mas eles demoram mais tempo para adquirir isso”. (Entrevista realizada com a estudante Marcela, ago./2015)

Para finalizar, aponto a relação entre a mídia e a violência contra a mulher, dado que apareceu em três entrevistas: Vanessa, Rayanne, Lucas.

Vanessa, no decorrer da entrevista, expressa que não conhece nenhuma mulher vítima de violência, no entanto diz que escuta sobre o assunto todos os dias a partir de um programa de televisão:

P: E você conhece alguém que já sofreu violência contra a mulher?

V: Não e nem quero conhecer.

P: Nunca ouviu falar de ninguém?

V: Ouvir falar eu escuto toda hora no jornal.

(Entrevista realizada com a estudante Vanessa, ago./2015)

Além da televisão, Vanessa também relata a influência das músicas na formação dos(as) jovens, bem como a relação da mulher com o seu corpo:

P: Você acha que as músicas contribuem para essa visão inferiorizada de mulher?

V: Sim, as músicas já rebaixam a mulher, colocam ela como uma vadia, puta... Então isso já vai ajudando os caras pensarem coisas... às vezes a menina anda de shortinho curto e eles dizem que ela é uma puta, sendo que o corpo é dela e ela usa o que ela quiser. E eu acho que isso atrapalha muito. (Entrevista realizada com a estudante Vanessa, ago./2015)

Lucas também aponta a música como grande colaboradora para a desvalorização da mulher: “Que é o funk ostentação que eu não curto. Porque ele mostra muito a mulher como um objeto e as mulheres, as adolescentes de hoje em dia não percebem isso. E ainda cantam e nem percebem que estão se xingando, vamos falar assim...” (Entrevista realizada com o estudante Lucas, jun./2015).

No caso de Lucas, ele responsabiliza as meninas por reproduzirem as músicas que tratam as mulheres como objetos sexuais, demonstrando que as próprias mulheres contribuem para a desigualdade entre homens e mulheres.

Em síntese, é possível identificar que diversas noções machistas permeiam as músicas presentes no contexto juvenil. Noções desiguais relacionadas ao corpo da mulher, as quais reproduzem e incentivam a visão de uma mulher reconhecida como um objeto sexual.

Assim como Vanessa descreve que escuta nos programas de televisão relatos acerca da violência contra a mulher, Rayanne fala sobre a presença da televisão como denunciante dessa violência: “A gente vê na novela o marido batendo, mostrando a realidade para as pessoas... Eu não sei como as pessoas não denunciam” (Entrevista realizada com a estudante Rayanne, maio/2015).

Neste caso, para Rayanne a mídia mostra a violência nos programas de televisão no papel de educadora; contudo, deve-se considerar o papel da mídia não apenas como criadora, mas como reprodutora e até mesmo incentivadora de comportamentos.

Carmen Campos (2015) em seu artigo sobre os resultados apresentados pela CPMI, demonstra uma perspectiva semelhante à encontrada também nesta investigação:

Ademais, os debates e a divulgação na mídia contribuem para criar um novo imaginário social no qual a violência contra as mulheres é interdita. Inobstante, a violência não diminuiu e os registros de ocorrências aumentam anualmente, o que aponta para a necessidade de mudanças culturais profundas na sociedade brasileira bem como para o fortalecimento da perspectiva preventiva da lei. (CAMPOS, 2015, p. 520-521).

De acordo com a pesquisa “Menina pode tudo: como o machismo e a violência contra a mulher afetam a vida das jovens de classes C, D e E?”, de 2015, realizada em parceria entre a ONG “É nois Inteligência Jovem”, o Instituto Vladimir Herzog e o Instituto Patrícia Galvão⁴³:

86% das entrevistadas afirmam não se sentirem representadas na mídia e os motivos são os mais diversos. *‘O que mais incomoda são as propagandas que usam o corpo da mulher pra vender um produto. Um clássico, claro, são as de cerveja’*, afirma uma universitária de São Paulo. (MENINA..., 2005, p. 7)

Assim, verifica-se que a mídia também pode exercer importante papel na divulgação ou prevenção da violência contra a mulher, contribuindo ora para a reprodução da lógica desigual, ora para o esclarecimento e a problematização da temática.

Frente a análise apresentada a partir das entrevistas e vivências com os(as) jovens estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, seguiremos a apresentação dos dados objetivando compreender como a violência contra a mulher atravessa o espaço escolar, e, para isso, destacaremos a participação docente na pesquisa.

5.2 O Assédio: a violência naturalizada

Ao investigar o espaço escolar, constatou-se que a violência contra a mulher que está presente na sociedade brasileira também atravessa o âmbito educacional, pois a discriminação das meninas/mulheres se constituiu ao longo de nossa história por meio das relações sociais. Ao longo das vivências e das entrevistas com os(as) professores(as) foi possível identificar que o assédio sexual, uma violência quase invisível e pouco reconhecida pela maioria dos funcionários, é uma das principais queixas presentes nos relatos.

⁴³ Esta pesquisa foi realizada com 2.285 jovens de 14 a 24 anos, com renda familiar de até R\$6.000, moradoras de 370 cidades brasileiras, para descobrir o que é ser menina no Brasil, sob a ótica do machismo e da violência contra a mulher.

Para iniciar esta análise, destaco um episódio vivenciado durante a pesquisa de campo:

Uma menina entra na sala, olha para o caminho que iria percorrer para pegar o livro que sua professora pediu, ela observa que passará por um corredor de carteiras ocupadas. Timidamente, começa a andar em direção à prateleira ao fundo da sala, os olhares se voltam para seu movimento, seu corpo é notado. Sendo mulher, seu corpo é público. A sensação é de estar sendo fuzilada com tantos olhares e aquele silêncio que impera neste momento torna-se ensurdecedor. O professor dá continuidade à aula, demonstrando que esta estudante não está atrapalhando, mesmo que todos os meninos estejam direcionando seus olhares, seus corpos e, muito possivelmente, seus pensamentos àquele corpo. Ela chega até o livro, o retira da prateleira e retorna pelo corredor de olhares ameaçadores. Ao chegar até a porta de saída, o silêncio é quebrado por um assobio (Diário de Campo, maio/2015)

Este episódio é corriqueiro no cotidiano da escola pesquisada: uma menina, de outra turma, que precisa pegar um livro em uma determinada sala. Contudo, esse andar por um corredor de carteiras pode ser uma experiência um tanto desagradável. Ao refletir acerca dessa situação observou-se a relação desigual entre gêneros, bem como a maneira como os meninos demonstraram seu interesse sexual pela menina, olhando o seu corpo e assobiando para ele.

Durante a entrevista com o professor Matheus, conversamos sobre um episódio semelhante a este que aconteceu em uma de suas aulas. Na sua fala fica evidente a presença da violência nessas situações:

P: Lembra daquela situação dos assobios? Depois eu fiquei pensando que nem um nem outro sabem que aquilo é um assédio.

M: É, e normalmente acontece dos meninos do Ensino Médio para meninas do Ensino Fundamental, bem mais novas e acho que elas ficam superconstrangidas com isso porque acho que elas não entendem, não sabem o que é, e é uma situação muito violenta, né? Uma aluna de treze anos, doze anos, já passando por isso. Vem aqui para pegar livro, pede licença para o professor, vai até o fundo da sala, é uma situação horrível, imagina a influência que isso vai ter na constituição dela.

P: Então, mas eu acho que ela não se questiona esse tipo de assédio. A maioria não questiona, isso se dá de uma maneira naturalizada.

M: Então, eu acho que não se questiona porque não tem condições pra isso, mas que isso afeta ela profundamente, sim. Eu lembro disso, E o menino assobia e fala “novinha”, tem essa ideologia agora, nem se pode falar que isso é uma ideologia, isso aí é mais uma cultura do abuso, do estupro, que está nas músicas, no funk. E eles acham isso lindo, é sinal de status você ficar com uma menina mais nova pra eles. Então, nossa, é terrível, eu fico muito mal quando acontece essas coisas, é muito difícil reagir, porque quando você reage dá pra ver nos olhos da pessoa que ela não sabe que isso é uma violência. (Entrevista realizada com o professor Matheus, ago./2015)

A partir do trecho em destaque, vale ressaltar que na cultura brasileira o assobio “fiu fiu” é assimilado como um elogio ao corpo da mulher. No entanto, como esclarece a Campanha “Chega de Fiu Fiu” (2013), que é contra o assédio sexual em espaços públicos, lançada pelo coletivo Think Olga⁴⁴, esse entendimento é equivocado, demonstrando que estes atos acontecem sem o consentimento da mulher/menina, que é “elogiada”, causando medo, ansiedade e mudanças de conduta. Sendo assim, a partir do assobio e do comportamento dos meninos, podemos compreender como a desigualdade de gênero atravessa as relações, ensinando para meninos e meninas que o corpo da mulher pode ser assediado em qualquer espaço, inclusive na escola, pois ele é um objeto, ele é público.

A Campanha “Chega de Fiu Fiu” esclarece em Cartilha criada em conjunto com a Defensoria Pública do Estado de São Paulo e com o Núcleo Especializado de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher o que é o assédio sexual, bem como a diferença entre o assédio sexual e a paquera⁴⁵, sendo que esta ocorre com o consentimento de ambos sujeitos presentes na relação. Deste modo, para explicar o que é o assédio sexual, faço destaque do explicativo que consta no site da Campanha “Chega de Fiu Fiu”:

Mas o que é esse assédio? Todos os dias, mulheres são obrigadas a lidar com comentários de teor obsceno, olhares, intimidações, toques indesejados e importunações de teor sexual afins que se apresentam de várias formas e são entendidas pelo senso comum como elogios, brincadeiras ou características imutáveis da vida em sociedade (o famoso “é assim mesmo...”) quando, na verdade, nada disso é normal ou aceitável.

Durante o trabalho de campo aqui analisado, foi possível observar que o cotidiano escolar e, principalmente, a sala de aula, está permeado por práticas de assédio sobre as meninas, abrangendo desde olhares violentos, provocações verbais (assobios, cantadas, xingamentos), até toques no corpo, conhecidos popularmente como “passar a mão”.

Retomando a análise do relato do professor Matheus, nota-se que ele aponta o uso da expressão “novinha” pelos meninos, demonstrando que atualmente concebe-se que uma menina mais nova seja mais atraente. Essa ideia é influenciada por músicas, novelas, entre outros elementos midiáticos presentes na atualidade.

⁴⁴ Para mais informações acesse: www.thinkolga.com.

⁴⁵ Segundo a Campanha “Chega de Fiu Fiu”: “Uma paquera acontece com consentimento de ambas partes: é uma tentativa legítima de criar uma conexão com alguém que você conhece e estima. Por outro lado, o assédio nunca leva a uma intimidade maior. O sujeito que grita para uma mulher na rua de dentro do seu carro jamais quer ouvir a opinião da outra parte. Ele quer apenas se impor sobre ela. (...). Paquera não causa medo e nem angústia”.

Está na mídia e na cultura. Como uma letra de funk que canta “Vem novinha delícia do papai”, ou a manchete do jornal carioca Extra que exalta o “corpão” da filha de treze anos da atriz Flávia Alessandra. Assim, meninas passam a ser vistas como possíveis alvos sexuais e, um agravante, elas ainda são alvo fragilizado que não tem repertório de como se defender ou até mesmo compreender a violência com que estão lidando (FARIA, CASTRO, 2014, p. 172).

O assédio sexual pode ser considerado como uma violência silenciosa, pois na maioria dos casos as ações assediadoras não são entendidas enquanto uma violência, é neste quesito que se encontra a complexidade do assédio que ocorre em lugares públicos ou formativos.

Segundo Faria e Castro (2014), o assédio sexual é difícil de ser reconhecido porque muitas vezes não envolve o contato físico:

Grande parte desse assédio sequer envolve contato físico, mas isso não significa que não afetam as mulheres. Muitas delas podam sua própria liberdade e seu direito de escolha – deixando de usar certa roupa ou de cruzar certa praça, por exemplo – por medo de sofrer assédio (FARIA, CASTRO, 2014, p. 27).

Frente a essa realidade, destaco um trecho da entrevista com o professor Diogo, em que ele aborda a relação do olhar com o assédio:

D: (...) as meninas quando passam no corredor, às vezes os meninos saem correndo para olhar a menina e eu falo “Cara que que você está fazendo? Senta aí meu, você não consegue se controlar?”. Essa de sair na porta e olhar acontece direto. (...) É, então, você sair correndo na porta da sala de aula para olhar a menina é um assédio.

P: É como se a mulher fosse um pedaço de carne.

D: É como se eles fossem uns animais sedentos de fome. E eu sempre faço essa comparação, pergunto “Você não é racional? Tá parecendo um animal!”. E eles dão risadas.

(Entrevista realizada com o professor Diogo, ago./2015)

Assim como afirma o professor Diogo, essa situação é muito presente no dia a dia da sala de aula, no entanto verificou-se que não são todos os(as) docentes que a percebem, pois como é uma situação corriqueira, ela encontra-se naturalizada para alguns professores.

O assédio sexual encontra-se nessa complexidade do cotidiano, que a partir da repetição dos comportamentos, perde-se a capacidade de notar o que está por trás dessas ações.

Durante a entrevista com Matheus, ele aborda a presença da violência contra a mulher disseminada em pequenas ações:

P: Bom, nós estávamos falando como que a violência entra no espaço escolar, a violência contra a mulher entre eles.

M: Nessa aula mesmo eu tive que lidar com isso, um aluno numa brincadeira mostrando o dedo do meio para uma menina e a menina “para!para!”, e o menino “eu não tô fazendo nada demais”, ele sabendo que estava importunando ela, e ao mesmo tempo relativizando só para encher mais o saco ainda. “É só um dedo, é só um dedo” e a menina “para!para!” e a gente estava discutindo sobre a questão do indivíduo da sociedade, a influência que a sociedade tem sobre os indivíduos, a forma que a sociedade influencia, as regras, as leis e tal. E aí eu falei “olha você está sendo desrespeitoso, isso não se faz. Você sabe que é um gesto ofensivo” e aí entrou no papo da punição, não lembro como chegou, e alguém falou assim “vou chamar a diretora”, mas estava ainda num clima muito light, e eu falei “É. se você continuar agindo dessa forma, desrespeitando as pessoas, desrespeitando as regras de convívio, se você levar isso às últimas consequências uma hora você vai ser preso, porque é isso que acontece com as pessoas que não sabem viver em sociedade, infelizmente”. E o aluno respondeu “Se eu for preso, minha mãe paga a fiança”. Então você vê que a pessoa não tem noção de limite quando o assunto é uma ofensa que ele está fazendo a menina.

P: Ao outro em geral.

M: Ao outro em geral, mas eu acho que em relação à mulher é pior porque ele se sente mais livre para rebater, sabe, ele acha que sempre vai estar impune. E eu acho que isso não acontece, em geral, quando é uma briga entre dois meninos porque se ele continuasse com esse comportamento, o outro menino iria falar alguma coisa que ele iria respeitar. Agora a menina o tempo todo estava falando e ele sempre rebatendo, então tem uma ausência de limite quando a violência é contra a mulher, os limites são outros. (Entrevista realizada com o professor Matheus, ago./2015)

Matheus é um professor de Sociologia com o olhar extremamente atento para as relações entre os(as) estudantes, observa-se pelo relato retirado da entrevista que ele conseguiu identificar em uma situação que é comum em sala de aula os valores e concepções que atravessam determinadas atitudes, tão naturalizadas para o olhar alheio. De fato, durante as vivências em salas de aula, bem como no espaço do pátio, verificou-se uma insistência dos meninos em provocações com as meninas, uma ausência de limite que não foi observada nas interações entre os meninos.

Durante a aula um dos meninos passa ao lado de Rafaela⁴⁶, primeiro ele mexe na orelha dela, ela demonstra não gostar e desvia. O menino continua andando e vai até o lixo jogar algo, no caminho de volta para a carteira, ele passa por Rafaela novamente, e passa a mão no rosto dela, imediatamente, ela olha com raiva para ele, ele responde com um sorriso malicioso e dá um apertinho na bochecha dela.

(Trecho retirado do diário de campo, ago./2015)

⁴⁶ Nome fictício.

Esta observação demonstra a insistência do menino, em provocar e tocar o corpo da menina, Rafaela. Nesse entender, as relações de desigualdade entre gêneros ficam bem claras e acabam por influenciar o desenvolvimento das meninas nesse espaço. Não apenas o desenvolvimento, mas a maneira como constroem sua identidade, contribuindo para uma autoestima baixa, irritabilidade, ansiedade entre outros elementos produzidos pelo assédio sexual, como também na violência psicológica.

E aqui tem muita violência entre eles, porque os meninos aprendem essas coisas, aprendem que as meninas não têm o mesmo status que eles, que elas devem se sujeitar algumas situações que eles não devem, e eles praticam uma série de ações que são preocupantes: desde xingamentos até violência física mesmo, de segurar no braço e forçar e a menina falar que não... para qualquer coisa, não é para impor uma violência sexual, a violência contra a mulher no caso que tem seu aspecto sexual porque ela é mulher.
(Entrevista com Matheus, ago./2015)

Assim, o professor evidencia como a violência contra a mulher está presente nas relações entre meninos e meninas no cotidiano da escola e se manifesta por meio de pequenas ações diárias. Também aponta as dificuldades docentes em enfrentar certos preconceitos enraizados em nossa sociedade ou muitas vezes sustentados por crenças diversas.

Pode-se complementar esta perspectiva com um trecho da entrevista com o professor Diogo em que ele afirma a existência da violência de gênero na sala de aula:

Então voltando à questão da violência de gênero, acontece muitas coisas no cotidiano da sala de aula que a gente percebe, como por exemplo: os meninos, às vezes algum tipo de assédio de querer chegar e abraçar. No colegial nem tanto, mas no fundamental eles passam a mão nas meninas...
(Entrevista realizada com o professor Diogo, ago./2015)

Ao longo da pesquisa notou-se a busca dos meninos por um contato físico maior com as meninas, esse comportamento abrangia desde abraços, puxadas de braço, brincadeiras de segurar as meninas nos braços e também toques em locais dos corpos considerados íntimos. Esses momentos de assédio não eram entendidos pelas meninas como algo violento, algumas meninas esclareciam que não gostavam, outras entendiam esse comportamento como uma brincadeira.

Segundo a pesquisa realizada pela Campanha “Chega de Fiu Fiu”, com cerca de 8 mil participantes, 98% declararam que já haviam sofrido assédio, 81% já deixaram de fazer algo por medo de sofrer assédio, 85% das mulheres declararam que já sofreram assédio sexual através da “passada de mão” e 68% já foram xingadas por não corresponderem às cantadas.

Faria e Castro (2014), ao discorrerem sobre a relação entre violência contra a mulher e sua relação com a sexualidade masculina, socialmente marcada pela noção de virilidade, entende que é o homem o responsável por tomar a iniciativa no interesse sexual. Essa perspectiva é propagada por filmes, livros, músicas, novelas em que o fato da mulher dizer “não” é entendido enquanto um artifício de sedução. Nas palavras das autoras: “É preciso notar também a maneira como a sexualidade masculina é construída: a ideia de virilidade passa pela noção de que é o homem quem toma a iniciativa sexual, e é ele quem se apodera do corpo que deseja” (FARIA, CASTRO, 2014, p. 320).

O homem, ao contrário, pode – e deve – ter e expor seu desejo sexual, seja com as parceiras, seja com desconhecidas, por meio das cantadas. *“Uma frase que acho horrível, que já ouvi da minha própria mãe, é ‘Segurem suas cabras porque meus bodes estão à solta’”*, conta uma jovem de 19 anos. Fala que reforça que a educação familiar alimenta estereótipos e pode cercar a liberdade das jovens (MENINA..., 2015:, p. 6)

A partir deste relato observamos como a desigualdade de gênero, que se encontra na formação dos sujeitos em nossa sociedade, afeta negativamente tanto mulheres como homens, pois estes últimos têm que sustentar um perfil hegemônico de masculinidade pautado pela violência e na exacerbação da sexualidade.

Retomando alguns dados sobre o assédio sofrido pelas mulheres, a pesquisa “Menina pode tudo: como o machismo e a violência contra a mulher afetam a vida das jovens de classes C, D e E?” (2015) revela que 94% das participantes declararam que já foram assediadas verbalmente e 77% fisicamente. Dos episódios de assédio sexual físico, 72% ocorreram com desconhecidos. “São as ‘encoxadas’ no transporte público, o tapa na bunda durante um passeio, o beijo forçado na balada. O resultado disso? Medo” (MENINA..., 2015, p. 4). Esta pesquisa denuncia a forte presença do machismo na vida das jovens entrevistadas e aponta que 77% das participantes declaram que o machismo afetou seu desenvolvimento:

Além disso, essa desigualdade impede que meninas tenham certas experiências e explorem seu potencial, seja para brincar, estudar ou explorar sua sexualidade. E, claro, o machismo também traz consequências para os meninos, impelidos a terem um comportamento mais agressivo e sexual. (...) Para essas jovens, a violência vai muito além do tapa na cara. Ela está nos atos mais sutis, no preconceito, na impossibilidade de executar certas tarefas, no medo de sair sozinha (MENINA..., 2015, p. 9).

Nesse sentido, a violência contra a mulher se encontra entrelaçada com a formação dos sujeitos em nossa sociedade, logo, para prevenirmos e acabarmos com esta prática abusiva, é preciso informação e formação educacional acerca da desigualdade de gênero e dos direitos humanos.

5.3 Trabalho Docente: relações de gênero e violência contra a mulher no contexto da sala de aula

Tanto o relato dos professores como os dados apresentados revelaram a gravidade e a invisibilidade do assédio sexual no dia a dia da escola, além de evidenciar a complexa posição do docente, que presencia essas relações e precisa intervir de alguma maneira, mesmo sem ter uma formação específica para isso. Neste contexto, é preciso ressaltar que a violência contra a mulher também apareceu nesta pesquisa como uma temática abordada por alguns professores em sala de aula.

A professora Mônica, em parceria com o professor Matheus, promoveu uma aula voltada para a discussão da desigualdade de gênero e da violência contra a mulher. Esta atividade objetivou trabalhar o conceito de gênero e da violência contra a mulher, visando posteriormente discutir a temática da homofobia, pois em uma turma do segundo ano do Ensino Médio ocorreram alguns casos de discriminação de um estudante por conta da sua orientação sexual. Vale ressaltar que esta atividade aconteceu apenas com os segundos e terceiros anos do Ensino Médio.

Durante a entrevista com a professora Mônica, ela aborda como o machismo está presente na vida destes jovens, dificultando a realização da atividade proposta.

P: E me conta, como foi sua experiência aqui na escola?

M: Quem participou foi o pessoal do segundo ano do Ensino Médio A e o terceiro ano do Ensino Médio A, no período da manhã. Inicialmente a proposta surgiu junto com o professor Matheus, que é de Sociologia, e eu sou professora de História, e surgiu por uma demanda mais do segundo ano das aulas do professor Matheus, porque já houve manifestações de homofobias dentro da sala. E eu conversei com o Matheus e falei “olha Matheus, pra gente discutir diversidade sexual e identidade de gênero, antes é necessário a gente discutir o que é gênero. E aí ele concordou e nós juntamos o segundo e o terceiro ano, a gente passou o curta “ Acorda Raimundo, acorda!”, que tem 15 minutos e que foi feito em 1990, e aí nós abrimos para discussão. E aí para a minha surpresa foi que nós não tivemos problema com o pessoal do segundo ano, nós tivemos problema com o pessoal do terceiro.

Uma turma que ficou fazendo bagunça deliberadamente para as coisas não funcionarem, então era claramente um posicionamento de “isso não me interessa”, “não quero saber disso”, “isso me incomoda e eu vou fazer bagunça para atrapalhar”. E outros dois estudantes que deliberadamente manifestaram sua opinião, opiniões extremamente machistas e conservadoras. Do tipo “que não existe violência”, “que esses dados que você está trazendo, isso, nada a ver”, “mulher bate em marido também”, “mulher bate em homem”.

(Entrevista realizada com a professora Mônica, jun./2015)

A concepção dos estudantes revela a ignorância frente aos dados nacionais e ao contexto da violência contra a mulher e também mostra a resistência dos estudantes ao longo da aula. Essa resistência representa que a desigualdade de gênero está tão presente nas relações, que buscar problematizá-la é, para muitos, um incômodo ou “algo que não tem sentido”.

De acordo com o relato da professora Mônica, foram dois estudantes que se sentiram mais incomodados com a atividade, sendo assim, ao analisar o contexto geral, ela expressa que foi muito positivo realizar este trabalho com os estudantes e ressalta a importância das ciências humanas na formação dos jovens.

Então a experiência foi muito interessante, na aula seguinte nós fizemos uma roda de discussão e os poucos alunos que participaram, porque a gente estava no final do bimestre, eles gostaram muito da atividade, se mostraram surpresos pelos dois posicionamentos dos dois estudantes que se colocaram de forma machista. Senti, inclusive, até uma decepção de algumas meninas do tipo “ai eles são assim!” (risos).

Então foi bem interessante a atividade, acho que foi positivo, e aí eu e o professor Matheus, a gente está tentando agora, no segundo bimestre, trazer uma pessoa para discutir a questão da diversidade sexual e da identidade de gênero. Assim, a tarefa das humanidades, da sociologia, da história, da geografia, de português, eu acredito que essas matérias têm uma tarefa fundamental na formação crítica, cidadã dos estudantes.

(Entrevista realizada com a professora Mônica, jun./2015)

Outra atividade interessante apontada pelo professor Matheus foi a realização de uma roda de conversa sobre o tema do “aborto”:

O ano passado a gente fez um debate, eu fiz com algumas turmas sobre a questão do aborto, e aí foi muito complicado, em algumas turmas eu saí do prumo e mandei o aluno pra fora. Não sei se foi uma atitude correta, porque ele foi muito desrespeitoso. Eu fiz uma roda, eu falei que todo mundo poderia expor suas opiniões e tal. E ele falou, claramente com muito ódio, que as mulheres que tentavam fazer o aborto deveriam ser punidas com a morte.

(Entrevista com o professor Matheus, ago./2015)

Este episódio apresenta a iniciativa do professor de promover um momento de problematização de um tema que se refere ao direito da mulher sobre o seu corpo, e as dificuldades advindas como influência das crenças religiosas, do machismo, etc. Ao longo do relato, o professor conta que mandou este estudante para fora da sala de aula, mas explicita que talvez não fosse a atitude mais correta, contudo, diante do discurso de ódio às mulheres, proferido pelo estudante, ele não soube que outra atitude tomar.

Portanto, observa-se mais uma vez a complexidade do trabalho como uma noção desigual tão enraizada que, em alguns casos, como o do aborto, é atravessada por crenças religiosas impedindo uma discussão pautada no direito da mulher enquanto ser humano.

Outra questão é a conduta do professor: o que fazer em momentos de falas preconceituosas? Como devemos agir?

O estudante era do terceiro ano do Ensino Médio, então, como tinha uma certa maturidade, eu entendi que ele sabia o que ele estava fazendo e falei “olha não vou admitir esse tipo de violência aqui, você pode sair”. Aí depois a escola tem esse procedimento de que se você mandou um aluno para fora você tem que fazer uma ocorrência, para você ver como são policiaiscos os procedimentos, aí eu tive que escrever lá na ocorrência, a gente levou a questão para a direção, mas enfim o aluno se formou e eu encontro com ele às vezes, ele é funcionário de um supermercado aqui e tal. E pegou um ódio de mim, assim... Mas são concepções que a gente vê que vêm de casa, eu percebi que vêm de casa, inclusive conversei com a coordenadora e ela me disse que “é assim na casa dele” e eu fico “como assim é assim e a gente aceita?”

(Entrevista com o professor Matheus, ago./2015)

Deste modo, fica evidente que neste espaço escolar alguns docentes buscam desmitificar temas que muitas vezes não atravessam o muro escolar, mas é necessário um esforço maior, pois a violência contra a mulher atravessa todos os espaços sociais: residências, trabalho, escolas, hospitais etc.

Assim como Matheus, Diogo também destaca que a violência está presente na escola, todavia ele esclarece que a ação do professor é limitada considerando a formação do núcleo familiar, que muitas vezes não está em consonância com a oferecida pelo(a) docente:

P: Bom, você sabe que a minha pesquisa é sobre o que os jovens pensam sobre a violência contra a mulher. Nesse sentido acaba esbarrando com as questões de gênero, como essa relação entre meninos e meninas chega a escola. Então eu gostaria de saber o que que você acha, você acha que essa violência entra na escola de alguma maneira?

D: Eu acho que sim, tem muito. Porque os alunos já vêm com isso de casa e é difícil você desconstruir isso, porque os professores falam aqui, mas eles chegam a casa, eles chegam na rua e às vezes eles têm uma outra realidade. (Entrevista realizada com o professor Diogo, ago./2015)

Frente a esse contexto, observou-se que em alguns casos o(a) professor se encontra como confidente dos estudantes, sendo uma figura de auxílio em situações que o(a) jovem não sabe lidar. No decurso da entrevista com a professora Natália, essa relação fica bastante clara:

N: Isso é bacana, pois a gente se sente até bem em poder ajudar, de certa maneira. Tem muitas alunas que vem tirar dúvidas, realmente, acho que elas não têm tanta liberdade em casa, nem tanto acesso à informação. Então elas vêm perguntar sobre métodos anticoncepcionais, como que usa. Elas não têm muita noção de ciclo menstrual, isso eu acho um pouco assustador para a idade delas. No conteúdo do Ensino Fundamental dois, acho que no oitavo ano ou oitava série, eu não me lembro exatamente, mas eles reveem esse conteúdo, então a professora ensina sobre métodos contraceptivos, ela ensina o ciclo menstrual, mas parece que não entra na cabeça deles. Então elas não têm muita noção de proteção, de entender a rotina reprodutiva do seu corpo. Mas o que mais me assusta nessas perguntas são as informações que vêm, porque tem aluna que, esse caso me assusta muito, ela tá no segundo ano agora, mas quando ela estava no oitava série, ela namorava um menino que era do primeiro ano e eles tinham uma relação sexualmente ativa. E ela contou um dia que nunca tinha sentido nada. Então assim, o namorado coagiu ela, de certa maneira, a ter relações sexuais, mesmo que aquilo não fosse algo interessantíssimo para ela. Até porque, sei lá, dependendo da maturidade sexual aquilo não te interessa mesmo. Mas às vezes eu sinto um machismo, de certa maneira, nesse ponto porque elas fazem o que os meninos querem que elas façam. E elas têm medo de ficarem sozinhas, eu às vezes relaciono isso a uma carência que vem de casa, sabe? A pouca convivência com os pais, alguns casos de meninas que não têm a figura paterna ou a materna próxima, porque elas querem ser queridas de alguma maneira. Então o namoradinho, muitas vezes, é a saída. E daí elas têm esse tipo de relação, que me parece assustadora, elas fazem o que eles querem, elas não têm informações. Elas muitas vezes não se previnem, não têm noção de transmissão de doenças. Já teve aluna que perguntou, não foi na minha aula, mas tudo chega à sala dos professores, se podia ficar grávida fazendo sexo oral. Então assim, você vê que elas não têm noção nenhuma, não tem muita informação. Mas já aconteceu de tudo, porque elas já fizeram tudo isso e depois vêm perguntar, então assim, elas não têm noção que elas ficam superexpostas a doenças sexualmente transmissíveis com esse tipo de prática.

(Entrevista realizada com a professora Natália. jun./2015)

A fala da professora desenha uma outra realidade que percorre o cotidiano escolar e que está intrinsicamente ligada às relações entre os gêneros, bem como a violência contra a mulher, que são as relações amorosas entre os jovens. Como Natália aborda, ela é procurada

pelas meninas para tirar dúvidas sobre temas os quais não há tanta liberdade para perguntarem aos responsáveis e familiares.

O caso da menina que não sentia prazer em ter relação sexuais com o namorado, mas mesmo assim as realizava, nos mostra a ausência de conhecimentos acerca do próprio corpo, bem como de violência contra a mulher, pois ela não desejava as realizar, mas as fazia para o namorado.

Frente a essa temática, um dia conversando com as meninas do primeiro ano do Ensino Médio sobre namoros, uma delas falou que “a maioria dos meninos só queriam ter relações sexuais ao invés de estabelecer uma relação séria” com a menina. Ao discorrer sobre isso, outra menina expressou: “eu acho que só o homem sente prazer no sexo”. A partir dessa fala, começamos a conversar sobre o tema, duas meninas afirmavam que não era verdade, pois elas já tinham sentido prazer, no entanto, a menina que tinha realizado a fala em destaque, disse: “mas parece que ele sente mais prazer que a mulher”. Nesse momento, tocou o sinal e a conversa acabou, porém realizo este destaque para demonstrar como a ausência de conhecimento pode gerar situações de violência, como o caso destacado pela professora. O não conhecimento de seus direitos nem de seu corpo promove um desconhecimento acerca do que é a violência, e, assim, encontramos diversos casos de mulheres violentadas, abusadas que não compreendem que determinadas ações são violentas e consideradas criminosas.

Observa-se a tentativa da professora em auxiliar as estudantes, bem como dos professores em trabalhar a temática da desigualdade de gênero na instituição pesquisada, contudo o núcleo familiar apresenta-se como um, dentre os diversos impasses encontrados pelos professores ao trabalharem esses conhecimentos:

N: Acho que quando as questões relativas à temática de gênero aparecem em sala, os próprios professores tentam lidar com isso e trabalhar um pouco com essas questões. Esse ano, eu acho que você falou com alguns professores que também têm uma preocupação nesse sentido, que já tentaram trabalhar, mas eu sinto muito pouco, ou nenhuma abertura da escola para trabalhar exclusivamente isso: noções de gênero, de direitos, de diferenças. Eu acho que fica devendo. A alegação da própria direção e da coordenação é que existem pais que não gostariam desse tipo de trabalho: relacionados à sexualidade, a questão do homossexualismo. Mas eu acho que é a escola, poderia fazer mais, sabe?

(Entrevista com a professora Natália, jun./2015)

Logo, destaca-se a necessidade de um trabalho mais intenso e em conjunto com os demais funcionários da escola, pois se observou, de um lado, o esforço de alguns professores

em promover um espaço de formação relativo à temática de gênero e, de outro lado, funcionários que, ao observarem o contexto familiar dos estudantes, acreditam estar a escola de mãos atadas.

5. 4 A entrevista com Amanda: buscando mais um olhar

Ao longo da pesquisa optamos por realizar uma entrevista com uma menina, Amanda, do segundo ano do Ensino Médio. Esta escolha baseou-se no fato de alguns professores apontarem esta estudante enquanto uma menina crítica e bastante defensora dos direitos das mulheres. Logo, a realização desta entrevista voltou-se para apanhar mais um olhar acerca do contexto escolar pesquisado.

A entrevista de Amanda permitiu conhecer mais um pouco do contexto dos estudantes da escola pesquisada, segundo Amanda a instituição escolar pesquisada é palco de diversas discriminações contra as mulheres.

Dentre os casos apontados pela estudante, irei fazer o destaque do que mais chamou a atenção ao longo da entrevista. Segundo Amanda, no ano passado, quando ela estava no primeiro ano do Ensino Médio, ocorreu um caso de assédio sexual na escola, tendo como agressor um professor.

A: Não sei se você ficou sabendo que no ano passado um professor ficou com três alunas do terceiro ano, aliás do atual terceiro ano, na época elas eram do segundo ano. Ele foi expulso por causa disso. Mas, antes disso, ele passou na sala de aula pedindo o whatsapp de todo mundo da sala, porque ele iria fazer um grupo “supostamente” para explicar a matéria e tirar dúvidas. Então daí ele criou o grupo, ele fez um grupo para cada turma. E ele começou a chamar todas as meninas no privado e uma das perguntas que ele fazia era se a menina era virgem, se ela ligava para a idade e mais um monte de coisa. E a gente ia falar na coordenação e eles diziam que nós estávamos inventando, “isso é calúnia contra o professor”. A diretora nessa época estava de licença. Quando ela está na escola, a escola funciona de um jeito, quando ela não está, é de outro, completamente diferente. Bom, esse professor ficou com 3 alunas do segundo ano, fora as outras que ele deu em cima. Fora as meninas que tiveram vergonha de contar para os pais. Do pai achar que a menina tava dando bola.

(...) Eu conversei com uma das meninas da minha sala que esse professor tinha dado em cima, e ela disse que ela não contou para os pais nem para ninguém porque ela estava com vergonha. Ela procurou a coordenação da escola e a coordenação disse que ela estava inventando.

Neste caso, tendo o agressor como professor, ou seja, autoridade reconhecida no âmbito da escola, a denúncia fica mais complicada, pois se convive com o agressor. Também é importante ressaltar que as estudantes assediadas sabiam que poderiam enfrentar certos preconceitos, como a noção de que o homem demonstrou interesse, pois a mulher provocou.

Observa-se no episódio narrado por Amanda como o assédio sexual penetra o contexto escolar de maneira velada, e a carência de informação tanto das estudantes quanto dos funcionários da escola. Vale destacar que o professor foi retirado da escola por conta de manter relações com algumas estudantes, mas não pelos casos de assédios que ocorreram anteriormente.

Assim, evidencia-se a necessidade do trabalho voltado para as questões relativas a gênero e a violência contra a mulher nos espaços de formação, visando tornar a escola um lugar que busca prevenir e proteger os(as) estudantes.

Em síntese, frente à análise apresentada ao longo deste capítulo, é possível constatar que a violência contra a mulher percorre a vida dos(as) jovens entrevistados, promovendo o reconhecimento acerca da presença da violência contra a mulher no cotidiano de pessoas próximas, até mesmo no interior de sua residência. Vale ressaltar os diversos equívocos presentes nas falas dos(as) jovens, demonstrando a ausência ou a limitação do conhecimento acerca do que seja gênero, violência contra a mulher e os direitos assegurados às mulheres que sofrem as agressões.

As narrativas colhidas para essa pesquisa apontam similaridades com as explicações ou compreensões do fenômeno que foram identificadas em pesquisas nacionais, demonstrando que a violência contra a mulher tem maior incidência no âmbito da residência e é perpetrada, na maioria dos casos, pelo companheiro ou ex-companheiro amoroso.

A violência contra a mulher atravessa a vida desses jovens, mas é possível identificar que lhes faltam elementos para uma reflexão crítica sobre a questão, bem como para identificar e se inserir na luta pela proteção das vítimas, das mulheres que conhecem e amam.

Faz-se necessário destacar também que a violência contra a mulher não prejudica apenas suas vítimas e seus filhos, mas ela impacta nos setores da saúde, economia e desenvolvimento humano.

Também foi possível observar as diversas facetas da violência contra a mulher, bem como a maneira silenciosa e naturalizada como práticas abusivas atravessam o espaço educacional, destinado à formação dos futuros cidadãos.

Os relatos docentes permitiram a visualização de outra faceta do contexto escolar: os entraves e avanços encontrados na relação professor-aluno e as relações de gênero,

contribuindo para uma visão mais crítica acerca da formação docente e da atuação deste profissional dentro da instituição escolar.

Deste modo, finalizo este capítulo destacando que a violência contra a mulher modifica a trajetória de vida de milhares de mulheres ao redor do mundo, sendo assim a formação dos(as) jovens demanda conhecimentos para poder identificar as práticas abusivas e problematizá-las.

No mundo, um em cada cinco dias de falta no trabalho é decorrente de violência sofrida por mulheres em casa; a cada cinco anos, a mulher perde um ano de vida saudável se sofrer violência doméstica; o estupro e a violência doméstica são causas significativas de incapacidade e morte de mulheres em idade produtiva, tanto nos países desenvolvidos quanto naqueles em desenvolvimento (PANDJIARJIAN, 2002. p. 76).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo consistiu-se em uma pesquisa etnográfica realizada com sete jovens do primeiro ano do Ensino Médio e quatro professores(as) de uma escola pública do município de Campinas. A pesquisa objetivou compreender como a violência contra a mulher atravessa a vida dos (as) jovens estudantes e como a mesma se propaga no espaço escolar.

Nesse entender, este trabalho baseou-se na concepção de que a violência contra a mulher é consequência de uma concepção desigual de gênero, constituída por um processo histórico, social e cultural. Logo, esse ciclo de práticas é assimilado a partir das relações, determinadas concepções e valores relacionados a uma ideia de homem como sujeito que está em posição superior à da mulher.

Esse ciclo de práticas, que concebe as diferenças entre homens e mulheres como desigualdades, está presente desde antes do nascimento, pois existe uma expectativa criada a partir da identificação do sexo do bebê, a qual influenciará cores de roupas, brinquedos e brincadeiras, escolha do nome e outros estímulos como: o que a criança pode fazer e o que não pode. Enfim, as relações são permeadas por uma visão que divide o que é próprio do menino/homem e o que é da menina/mulher. Essas expectativas atravessam a vida de todos os seres humanos, logo, seguindo esse raciocínio, os(as) professores, diretores(as) e demais funcionários escolares também estão imersos nessa concepção desigual de gênero.

Considerando, portanto, a escola como sendo um espaço de interação e socialização, ela acaba por ensinar a reproduzir esse ciclo de práticas, muitas vezes sem a devida clareza acerca dos valores e saberes impregnados nas ações e linguagens proferidas.

Nesse sentido, este trabalho considera que identificar a desigualdade de gênero, enraizada ao longo das gerações, é algo de extrema urgência para a realidade brasileira. Vale lembrar que a violência contra a mulher não se restringe apenas a uma violência entre parceiros amorosos e nem a violência física. A violência contra a mulher pode ser, e é, em muitos casos, uma violência silenciosa.

Nesse entender, faz-se necessário destacar que a violência contra a mulher não consiste simplesmente no ato de um homem violentar uma mulher, concepção esta evidenciada por alguns jovens entrevistados. A violência contra a mulher acontece quando se concebe a mulher como inferior, como um sujeito a ser dominado. Como Carmen Campos (2015) aborda, a motivação de uma agressão difere quando a agressão é do homem para a mulher, pois os motivos que levam a essa violência não seriam cogitados em uma briga entre homens. Assim, o agressor agride, humilha e controla, pois considera a mulher como inferior

a ele. O agressor aprendeu que a mulher lhe deve obediência e essa concepção é o que representa a desigualdade de gênero que é aprendida nas relações.

Frente a este contexto, dentre os resultados apresentados, verificou-se que a maioria dos(as) estudantes conhecia pelo menos uma mulher que já havia sofrido violência. Outro fator que se destacou foi a compatibilidade dos relatos apresentados com os dados nacionais acerca da violência contra a mulher (agressor, motivação, local da agressão, reincidências, etc.), reafirmando, assim, a realidade violenta do nosso país.

Os(as) jovens, participantes da pesquisa, contribuíram para compreendermos a presença da violência no dia a dia, mas também auxiliaram no entendimento do que é ser jovem atualmente, nos mostrando seus anseios, desejos, visões de mundo, preocupações com o futuro etc. A partir da convivência com os(as) jovens observou-se a escola enquanto espaço primordial de encontros, aprendizados e principalmente um espaço de relações: relações com os(as) amigos(as), com o conhecimento, com os(as) professores, com os funcionários, com os(as) pais, com o futuro, enfim, um espaço sociocultural.

Ao longo da pesquisa constatamos a importância da escola, dos estudos, na vida desses jovens, e a valorização deste espaço pelos pais, que buscam escolher boas escolas para seus filhos e filhas. Também foi destacado a grande preocupação dos pais e dos(as) jovens com a inserção no mercado de trabalho. Deste modo, observa-se que a escola é vista pelos seus estudantes e pais como um espaço importante, que está articulado a um “bom futuro” profissional.

No contexto escolar pesquisado, os professores foram participantes fundamentais para compreendermos mais uma faceta do “mundinho borbulhando” e as relações intensas que ali se constroem. Os(as) professores demonstraram bastante sensibilidade à temática pesquisada, bem como buscavam alternativas para trabalhar os conteúdos considerados “não escolares” que permeiam o espaço educacional.

Além disso, também foram observadas práticas docentes que buscavam problematizar algumas temáticas referentes à construção dos gêneros em nossa sociedade, bem como também se notou a preocupação dos(as) docentes entrevistados(as) em identificar e se preocupar com as relações desiguais e violentas vivenciadas no cotidiano escolar.

Desta forma, este estudo evidenciou que os espaços considerados de formação e proteção de crianças e jovens, como a residência e a escola, estão sendo, na verdade, espaços produtores e reprodutores de violências. É preciso trazer o conhecimento acerca da violência contra a mulher e problematiza-lo nos espaços formativos.

Portanto, este estudo demonstra a importância da transformação de uma formação educacional voltada para a discussão de “gênero” dentro do espaço escolar. Pois é a partir de uma formação reflexiva acerca das relações entre homens e mulheres, em conjunto com a criação de políticas públicas efetivas, que as mulheres terão seus direitos reconhecidos e suas vidas valorizadas.

Vale ressaltar a necessidade de formação acerca desta temática, não apenas para os(as) jovens, mas também para todos os agentes escolares, pois os professores participantes da entrevista foram escolhidos, levando em consideração, a sensibilidade para a temática. O que significa que ainda tem grande parte do corpo escolar que não identifica essas relações violentas.

Assim, este estudo apresenta-se como um recurso para pensar sobre a importância da problematização das temáticas relativas ao gênero nos espaços formadores, entendendo esta prática como uma forma de prevenção da violência contra a mulher. O trabalho educativo com o conceito gênero, buscando desmitificar as desigualdades, se mostra como um caminho para proteger a vida das mulheres brasileiras.

Frente a este enredo trazido à luz ao longo desta pesquisa, a temática da violência contra a mulher se revelou da seguinte forma: um ruído silencioso que atravessa as relações, difícil de identificar, pois se encontra abafado pelo barulho do cotidiano.

Assim sendo, esta pesquisa contribuiu para que esse ruído viesse à tona, mesmo de forma singela, com intuito de repensar novas formas de educar, ver e ouvir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10 ANOS DA ADOÇÃO DA CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVENIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER. Convenção de Belém do Pará/Agende Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento. Brasília: AGENDE, 2004.

ALTMANN, H. **Educação física escolar [livro eletrônico]**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção educação & saúde; v. 11).

BANDEIRA, L. ALMEIDA, T. 20 Anos da Convenção de Belém do Pará e a Lei Maria da Penha. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(2), p. 352, maio-ago. 2015.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a Pesquisa de Campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Editora Vozes. 2007.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRASIL. [1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. [texto tipo reduzido]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Ementas constitucionais nº1/1992 a 73/2013, pelo Decreto legislativo nº 186/ 2008 e pelas ementas constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994. 38. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 111 p. – (Série textos básicos; n.75).

BRASIL. **Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996**. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=122009>>. Acesso em: 14 de março. 2016.

BRASIL **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >Acesso em: 14 mar. 2016.

BRASIL. **Lei N.º11.340 de 7 de Agosto de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso: 13 mar. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretária de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Central de Atendimento a Mulher – Ligue 180. **Balanço 2015: 1º semestre- Ligue 180**. Brasília-DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011, aprovado 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

BRANDÃO, E. Renunciantes de Direitos? A Problemática do Enfrentamento Público da Violência Contra a Mulher: o caso da Delegacia da Mulher. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 16(2), p. 207-231, 2006.

CAMPOS, C. A CPMI da violência contra a mulher e a implementação da Lei Maria da Penha. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(2), p. 352, maio-ago. 2015.

CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e prática pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, (22), p. 247-290, 2004.

CARVALHO, M. P. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 2, n. 46, maio-ago. 2012.

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, ano 9, 2. sem. 2011.

CHAVES, M. **Jóvenes, territorios y complicidades**. Una antropología de la juventud urbana. Capítulo 1: “¿Juventud?”. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2010.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Rev. Sociologias**, Porto Alegre, n. 4, jul.-dez 2002.

CHARLOT, B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – Entrevista com Bernard. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

COMPARATO, F. K. **O Princípio da Igualdade e a Escola**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 1998. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/comparatoigualdadeeescola.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

DATASENADO. **A Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher**. Secretaria de Transparência/DataSenado. mar. 2013.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J (Org.). **Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set.-out.-nov.-dez. 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões entorno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. v. 1. 200 p.

FARIA, J. CASTRO, B. **Meu corpo não é seu [livro eletrônico]**: desvendando a violência contra a mulher. ThinkOlga. Companhia das Letras: Ebook, 2014.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, jan.-fev.-mar.-abr. 1999.

FOUCAULT, M. [1988]. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 15 ed. Rio de Janeiro: Edições Grall, 2003.

FOUNTOURA, F. **Juventude e Escola: um estudo a partir da visão dos estudantes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,,Campinas.

FRANCO, M. L.; BARBOSA et al. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal, raízes históricas e panorama atual**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA (UNICEF). **10 Desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília, 2014.

GARCIA, L. SANTANA, L. SILVA, G. HOFELMANN, D. **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2013.

GEERTZ, C. [1926]. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GODINHO, T.; VENTURI, G. **Mulheres Brasileiras e gênero nos espaços público e privado**: Uma década de mudanças na opinião pública. Fundação Perseu Abramo e Serviço Social do Comércio (SESC). 2010.

GÓMEZ, J. **El amor em la sociedade del riesgo**. Barcelona: El Roure Editorial, S. A., 2004.

GONÇALVES, A. L. **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, E.; PINTO, J. P. Reflexões e problemas da “transmissão” intergeracional no feminismo brasileiro. **Cadernos Pagu**, (36), p. 25-46, jan.-jun. 2011.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

LOURO, G. L. [1997]. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. **Revista de Debates Mandato Arnaldo Goday**, Belo Horizonte, ano 5, n. 6, 2007.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2008; (Coleção em Questão 6).

MALINOWSKI, B. K. Prólogo; Agradecimentos; Introdução: tema, método e objetivo desta pesquisa. In: _____. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato dos empreendimentos e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 11-34.

MAFRA, L. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARRERO, A. **Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas**. *Mora* (B. Aires), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 14, n. 1, jan.-jul. 2008.

MELLO, R.; PELOSO, F.; FERREIRA, P. **Contribuições da teoria freiriana para pensar a desigualdade entre homens e mulheres e entre mulheres**. 2011. UFSCar: Departamento de Pedagogia. Trabalho de Conclusão de Curso.

MENINA PODE TUDO. **Como o machismo e a violência contra a mulher afetam a vida das jovens das classes C, D e E?** Énois I Inteligência Jovem; Instituto Vladimir Herzog; Instituto Patrícia Galvão, 2015.

MILLER, L. Protegendo as mulheres da violência doméstica. In: MORAES, M. L. Q.; NAVAES, R. (Org.). **Advocacia pro bono em defesa da mulher vítima de violência**. Campinas: Editora UNICAMP; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **El Progreso de las Mujeres em el Mundo**: em busca de la Justicia (2011-2012). ONU Mujeres: Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el empoderamiento de las Mujeres. 2012.

PANDJIARJIAN, V. Estereótipos de gênero nos processos judiciais e a violência contra a mulher na legislação In: MORAES, M. L. Q.; NAVAES, R. (Org.). **Advocacia pro bono em defesa da mulher vítima de violência**. Campinas: Editora UNICAMP; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

PEREGRINO, M. Juventude, Trabalho e Escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 275-291, maio-ago. 2011.

RIBEIRO, M. **Juventude, escola e trabalho**. Documento online. Disponível em: <<http://monicaribeiroufpr.blogspot.com.br/2015/04/juventude-escola-e-trabalho-sentidos-da.html>>. Acesso: 05 maio 2015.

ROSA, F. M. **Recontando a escola e reconhecendo o bairro**. Campinas: [s.n], 2013. Orientador: Dirce Djanira Pacheco e Zan. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SALES, S. R.; PARAÍSO, M. A. Juventude Ciborgue e a transgressão das fronteiras de gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2), p. 336, maio-ago. 2011.

SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **E.I.A.L.**, v. 16, n. 1, 2005.

SARTI, C. A. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. **Cadernos Pagu**, (16), p. 31-48, 2001.

SCHRAIBER, L. B.; OLIVEIRA, A. F. P. L.; FALCÃO, M. T. C.; FIGUEIREDO, W. S. **Violência dói e não é direito**: a violência contra a mulher, a saúde e os direitos humanos. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.-dez. 1995. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Texto original: Scott, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York: Columbia University Press, 1989.

SOARES, Vera. **Muitas faces do feminismo no Brasil**. 1995. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/uploads/vera.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar.-maio 2003.

TORRES, H. Iguais, mas desiguais. **Revista Educação**, 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/109/artigo233885-1.asp>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

TORRES, H.; GOMES, S. Desigualdade educacional e segregação social na região metropolitana de São Paulo. **Revista Novos Estudos**, n. 64. 2002.

TURA, M. L. R. A observação no cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELOS, T. Ao ritmo de um cortador de relva. Entre o “estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com” – Dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, n. 14, p. 37-58, 2000.

ZAN, D. D. P. Fotografia, currículo e cotidiano escolar. **Pró-Posições**, v. 21, n. 1, abr. 2010.

ZAN, D. D. P. **Currículo em tempos plurais**: uma experiência no ensino médio. Campinas: [s.n.], 2005. Orientador: Olga Rodrigues de Moraes von Simson. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ZAN, D. D. P. Novo plano nacional de educação (2011-2020) e velhos desafios para o ensino médio. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 16(1), p. 49-56, jan.-jun. 2011.

ZAN, D.; POSSATO, B. Espaços cerrados: as marcas da violência e do controle na arquitetura das escolas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2176-2191 out.-dez. 2014.

ZUIN, A. **Violência e Tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 2000. 262 p.

ZUIN, A. **Adoro odiar meu professor**: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. v. 3. 121 p.

ZUIN, A. A sociedade do espetáculo e a reconfiguração da autoridade pedagógica. **Educar em Revista** (Impresso), v. 4, p. 207-222, 2013.

ZUIN, A. Copiar, colar e deletar: a internet e a atualidade da semiformação. **Pró-Posições**, UNICAMP, (impresso), v. 24, p. 139-159, 2013.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012**: os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo, Instituto Sangari, 2011.

WASELFISZ, J. J. **Homicídios e Juventude no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2013.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2014**: os jovens do Brasil. São Paulo, Instituto Sangari, 2014.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015**: Homicídios de mulheres no Brasil. São Paulo, Instituto Sangari, 2015.

WEBER, M. **Metodologia das Ciências Sociais - Parte 1**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

WELLER, W. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1), p. 216, jan.-abr. 2005.

WHITAKER, D. **Mulher & homem**: o mito da desigualdade. 11. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1987. (Coleção Polêmica).

ANEXO I

Roteiro de Entrevista

Identificação

- Quem é você?
- Se você pudesse descrever quem você é, como faria?
- Qual é a ocupação de seus pais? Ambos trabalham?
- Qual é a sua idade?
- Se você tivesse que dizer qual é a sua raça, qual seria?

Relação com a Escola

- O que você acha da sua escola?
- Qual é a melhor parte de vir para a escola e a pior parte?
- Você já repetiu algum ano escolar?
- O que você acha que mudou quando entrou no ensino médio?
- Para o que você acha que serve o ensino médio?

Violência contra as mulheres

- O que você pensa sobre violência contra as mulheres?
- Conheci alguma mulher que já sofreu algum tipo de violência?
- Você acha que homens e mulheres são iguais ou diferentes?

ANEXO II

Para a realização desta pesquisa com os estudantes, menores de idade, optou-se em usar como documento de permissão o Termo de Consentimento, que segue abaixo. No caso dos estudantes, os Termos de Consentimento foram assinados pelos responsáveis e constam no arquivo da pesquisadora.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Através deste termo, convidamos você a participar desta pesquisa, a ser desenvolvida por mim, Paula Pulgrossi Ferreira.

O objetivo desse estudo é compreender o que os jovens, do primeiro ano do ensino médio, pensam sobre a violência contra a mulher.

Esses dados coletados serão analisados e farão parte de uma pesquisa desenvolvida na UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação sob a orientação da professora Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan.

A participação se dará com a realização de uma entrevista, na qual usarei um gravador digital.

As informações coletadas serão divulgadas, mas o nome do(a) participante será mantido em sigilo. Essa participação não representará nenhum tipo de risco para o participante, nem à sua integridade física, psíquica e moral, sendo o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta que julgue constrangedora ou desconfortável respeitado e garantido.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados por meio da defesa de Dissertação de Mestrado, publicações e apresentações em congressos e semanas relacionadas à Educação e áreas afins.

Se você estiver se sentindo totalmente esclarecido, sem nenhuma dúvida sobre a pesquisa e sobre os responsáveis por ela, gostaria de convidá-lo(a) a assinar o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (elaborado em duas vias), uma para você e outra para o pesquisador.

Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Uma cópia deste formulário ser-me-á fornecida. Minha assinatura demonstra que confirmo a participação do(a) _____ (nome do estudante), pelo qual sou responsável legal.

Campinas, ____ de _____ de 2015

(Assinatura do (a) responsável)

(Assinatura da pesquisadora)

Local da pesquisa: Escola Estadual Hilton Federicci

Telefone pesquisador: 016 996001225

Endereço da Unicamp: Campus Universitario Zeferino Vaz SN – Cidade Universitária
Campinas, CEP: 13083-970. **Telefone:** 019 35215634
