
Violência escolar e a construção social de masculinidades

Carlos Barbosa, Conceição Nogueira, IEP - UM

Resumo

A violência escolar é claramente um fenómeno que preocupa educadores, pais, estudantes e, de uma forma mais geral, toda a sociedade. Geralmente, os comportamentos violentos cometidos dentro do espaço escolar são atribuídos ao contexto social e familiar, à violência de programas televisivos, videojogos e Internet, à incapacidade das escolas em responder adequadamente a comportamentos de indisciplina, às deficiências legislativas, entre outros. Apesar da grande maioria dos actores de actos de violência serem do sexo masculino (Milligan, Thomson, & Ashenden and Associates, 1992), a sua relação com a construção de masculinidade(s) é raramente mencionada (Mills, 2001).

Actualmente, cada vez mais investigadores se têm interessado pela análise das bases da construção social das masculinidades para o estudo e a intervenção na violência em espaço escolar. Segundo Milligan et al. (1992) no dia-a-dia dos espaços escolares, as raparigas sofrem comportamentos de assédio sexual por parte dos rapazes e, por vezes, de professores (Mills, 2001). Estes comportamentos dão forma e reforçam a ideia de que os rapazes são o sexo com mais poder e estima e que os interesses e preocupações das raparigas devem ser remetidos para segundo plano (Mills, 2001).

Para muitos rapazes, o uso do comportamento agressivo para ganhar poder e dominância é o seu entendimento do que é ser masculino. O comportamento agressivo de alguns rapazes para com outros rapazes ou raparigas é muitas vezes visto, pelos próprios e pelos educadores, pais e colegas, como um comportamento típico e normal para um rapaz. A compreensão destas situações como normais conduz ao aparecimento e manutenção de muitos dos problemas de violência e indisciplina no meio escolar (Mills, 2001). As formas de violência mais constantes e sistemáticas no espaço escolar são claramente formas de violência baseadas no género. Vários estudos têm demonstrado que, na maioria dos casos, são os rapazes os principais actores de comportamentos violentos, e as raparigas, bem como outros rapazes (menos “masculinos”) as principais vítimas (House of representatives Standing Committee on Employment, Education and Training 1994 in Mills, 2001). É importante reconhecer que os comportamentos violentos dos rapazes para outros rapazes são também comportamentos baseados no género, e não comportamentos próprios do “ser rapaz”, como usualmente se interpretam (Collins et al. 1996). Esta violência é muitas vezes exercida sob uma forma de “barreira policial”, geralmente com um domínio homofóbico, que visa normalizar construções particulares de masculinidade e, ao mesmo tempo, determinar o lugar onde um rapaz é posicionado no sistema hierárquico de masculinidades (Mills, 2001). A violência adquire um papel importante para as formas de masculinidade hegemónicas, não só actuando de forma reactiva, como proactiva. O medo constante de ameaça sentida pelas raparigas e pelas formas de masculinidade subordinadas perpetua o actual sistema das relações sociais de poder. Segundo Connell (1995), a estrutura de desigualdade das relações de género nesta escala, implica uma disposição maciça dos recursos sociais e, desse ponto de vista, difícil de imaginar sem violência (Connell, 1995).

As masculinidades como relações de poder

A compreensão das masculinidades requer a sua conceptualização como “práticas sociais colectivas” (Connell, 1995). A tendência para associar os rapazes e os homens a comportamentos de violência e procura de poder, são o resultado de práticas sociais de género, e não o produto de características individuais ou de predisposições biológicas (Amâncio, 1994). Ao analisarmos e compreendermos esta associação como construção social, específica de um determinado contexto histórico e cultural, podemos, ao mesmo tempo, encontrar pontos-chave

através dos quais essa relação pode ser quebrada. Deste ponto de vista, segundo Mills (2001) torna-se muito importante que rapazes e raparigas, homens e mulheres, tomem consciência de que a violência e o exercício de poder coercivo sobre os outros, são fenómenos sociais que tradicionalmente se associaram à masculinidade, que a sua imposição vai de encontro aos interesses de determinados grupos específicos, e que os atributos da masculinidade relacionados com a violência não são imutáveis (Mills, 2001).

O conceito de masculinidade é um conceito inerentemente relacional (Connell, 1995) e só existe em contraste com o conceito de feminilidade. A feminilidade e a masculinidade variam e dependem do contexto histórico, institucional, social e cultural. A masculinidade e a feminilidade correspondem a processos através dos quais as relações sociais se configuram em função do género, nos diferentes contextos da vida social. A “normalização” das masculinidades, bem como a “normalização” das feminilidades, são construídas através de práticas sociais, culturalmente específicas, que apresentam os comportamentos considerados “normais” para rapazes ou homens, raparigas ou mulheres (Mills, 2001). Contudo, Kessler, Ashenden, Connell. & Dowsett (1985), Arnot (1984) e Connell (1995), entre outros autores, chamam à atenção para as diferenças no processo de “normalização” das masculinidades e feminilidades. Segundo os autores, enquanto que a masculinidade nas suas várias vertentes, está associada a formas de poder e privilégio, podendo a “masculinidade normalizada” ser entendida como “masculinidade hegemónica”, a “feminilidade normalizada” é descrita mais como “feminilidade enfatizada” (Mills, 2001). Esta compreensão da masculinidade e feminilidade constitui a actual ordem de género, onde os rapazes/homens e as raparigas/mulheres ocupam posições contrastantes, socialmente legitimadas (Mills, 2001).

Os modelos da ordem social de género das sociedades ocidentais são modelos que historicamente favorecem os interesses do sexo masculino (ordem patriarcal de género). Esta organização social de género é, segundo Connell (1995) sustentada politicamente. A existência de um suporte político desempenha um papel importante na manutenção da subordinação e dominação das raparigas e mulheres, bem como alguns grupos de homens.

Actualmente, utiliza-se o termo masculinidades em detrimento do termo masculinidade (Connell, 1995 e Segal, 1990). Isto porque se reconhece a diversidade e competitividade dos vários discursos de masculinidade existentes em diferentes culturas, grupos, ou épocas históricas. Na organização social da masculinidade, Connell (1995) identifica 4 categorias ou formas de masculinidade: a *hegemónica*, a *subordinada*, a *cúmplice* e a *marginalizada*. A multiplicidade de masculinidades está presente em relações sociais definidas, muitas vezes em relações de hierarquia e exclusão. Há geralmente uma forma *hegemónica* de masculinidade, a mais honrosa, autoritária ou desejada, que num contexto social específico, impõe um discurso particular de ver a realidade social e o mundo. O reconhecimento de múltiplas masculinidades implica sempre a análise das relações entre elas, e das múltiplas formas através das quais estão socialmente estruturadas. A dominância da masculinidade hegemónica, sobre outras formas de masculinidade (*subordinadas* e *marginalizadas*), tanto pode ser implícita, como declarada. A homofobia está omnipresente na subordinação de determinadas formas de masculinidade, assim como no policiamento das fronteiras da masculinidade hegemónica.

A violência na escola e a construção e/ou a hierarquização das masculinidades

A escola, como estrutura e como espaço relacional, assume um papel muito importante na (re) construção de diferentes identidades de género. É indispensável realçar que a escola não é o único agente de socialização. A escola representa uma das instituições, através das quais a sociedade está organizada. A família, os meios de comunicação social, a política, a religião, entre outras, desempenham igualmente um papel fulcral. Todo o ser humano quando nasce, nasce dentro de um ambiente cultural particular, envolvendo uma multiplicidade de relacionamentos sociais (quer institucionais, quer interpessoais). Isto significa não só que uma criança necessita de aprender como se “encaixar” nos arranjos culturais existentes, como significa que os agentes de socialização possuem já um conjunto de ideias (uma “ideologia”) sobre como educar e relacionar-se com uma criança ou jovem, considerando as várias

expectativas morais e normativas dos grupos sociais e da sociedade a que pertencem. Os pais, professores e outros educadores têm uma visão do mundo socialmente construída, que lhes diz algo sobre o tipo de comportamento que as pessoas da sua cultura esperam dos rapazes e das raparigas. O seu propósito tende a ser, conseqüentemente, educar as crianças e os jovens de acordo com as expectativas normativas associadas a comportamentos apropriados de género, ou seja, sobre o que é considerado normal ou anormal no comportamento dos homens e das mulheres.

A escola é uma das instituições sociais mais importantes da sociedade. Tal como qualquer outra instituição social, a sua organização e funcionamento corresponde a um conjunto de valores e regras estabelecidas pela cultura, e dessa forma não está imune às várias dimensões de género. Os currículos, a distribuição dos papéis, a organização dos horários, a distribuição de tarefas, os regulamentos de disciplina, a ocupação dos espaços escolares, entre outros aspectos, não podem ser analisados desligados das relações de género.

Para muitos autores, a chave para compreender as dimensões de género nas escolas, está em pensá-las institucionalmente (Connell, 1996). Os arranjos institucionais, através dos quais a escola funciona (divisões do trabalho, padrões de autoridade, etc.), constituem aquilo que Connell (1998) apelidou de regime escolar de género. Para a caracterização do regime escolar de género, Connell (1996) diferencia 4 tipos de relações envolvidas: as *Relações de poder*, a *divisão do trabalho*, os *padrões emocionais*, e a *simbolização*. Através da intercepção destas relações estruturais, as escolas desenvolvem definições institucionais de masculinidade. “Os alunos participam na construção destas masculinidades simplesmente entrando no espaço escolar e vivendo nas suas estruturas. Os termos da sua participação, pode ser contudo negociável – quer ajustando-se aos padrões existentes, quer revoltando-se contra eles, quer ainda, tentando modificá-los” (Connell, 1996: 214. Tradução nossa).

No contexto escolar, assim como em outras áreas da vida social, os rapazes têm ideias bastante claras sobre o que é o “ideal do homem” (Mills, 2001). Eles incorporam os padrões sociais normativos do que é esperado para um rapaz, uma rapariga, uma mulher ou um homem. A escola poderá não ser o principal contexto onde esses padrões são construídos. Contudo, como instituição social, ela incorpora as mesmas imagens de género que estão presentes em toda a sociedade. A multiplicidade de relações sociais que se estabelecem no meio escolar, torna a escola um espaço privilegiado para a consolidação das normas e dos valores sociais de género, assim como, para a solidificação e hierarquização de diferentes formas de masculinidade e feminilidade.

A presente comunicação pretende analisar algumas das bases em que se fundamenta a construção e a hierarquização das várias formas de masculinidade, e que também podem ser observadas no meio escolar: o *desporto*, o *trabalho* e a *realização de tarefas*, o *poder sobre as raparigas/mulheres* e o *poder sobre outros rapazes/homens*. Em qualquer destes pontos, há uma associação entre formas de masculinidade dominante e comportamentos de violência e/ou poder coercivo. As dimensões associadas a estas formas de masculinidade estão relacionadas com a força física e psíquica, a competitividade, a combatividade e a agressividade. A necessidade de demonstrar estas características, coloca frequentemente os rapazes em situações de elevado risco (consumo excessivo de álcool, práticas desportivas violentas, entre outros). Serão ainda analisados alguns discursos de rapazes e raparigas do 3º ciclo do ensino básico, referentes a um estudo realizado no ano lectivo 2002/2003, em três escolas da Região do Porto (duas escolas públicas situadas em zonas desfavorecidas, e uma escola privada). O objectivo geral do estudo consistiu na exploração e análise dos conceitos, causas e significados que os adolescentes, professores e auxiliares de acção educativa associam ao comportamento violento ou agressivo dos adolescentes, em contexto escolar.