

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FABÍOLA DOS SANTOS CERQUEIRA

**JUVENTUDE, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E CORPO: DESVELANDO
RELAÇÕES DE PODER NO COTIDIANO ESCOLAR**

VITÓRIA
2010

FABÍOLA DOS SANTOS CERQUEIRA

**JUVENTUDE, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E CORPO: DESVELANDO
RELAÇÕES DE PODER NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luiza Mitiko Yshiguro Camacho

VITÓRIA

2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C416j Cerqueira, Fabíola dos Santos, 1974-
Juventude, violência simbólica e corpo : desvelando relações
de poder no cotidiano escolar / Fabíola dos Santos Cerqueira. –
2010.
198 f.

Orientadora: Luiza Mitiko Yshiguro Camacho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. Jovens. 2. Escolas. 3. Violência na escola. 4. Imagem
corporal. 5. Preconceitos. I. Camacho, Luiza Mitiko Yshiguro. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

FABÍOLA DOS SANTOS CERQUEIRA

**JUVENTUDE, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E CORPO: DESVELANDO
RELAÇÕES DE PODER NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Aprovada em 24 de maio de 2010.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luiza Mitiko Yshiguro Camacho
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Antônia de Lourdes Colbari
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Prof.^a Dr.^a Vânia Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Prof.^a Dr.^a Dirce Djanira Pacheco e Zan
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Aos meus pais (*in memoriam*).

Ao Felipe e à Mariana, amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aparentemente, uma dissertação pode ser vista como um trabalho solitário, porém, para que essa tarefa fosse cumprida, contei com a colaboração de muitas pessoas. Em cada página consegui identificar uma contribuição valiosa. Assim, tornam-se relevantes estes agradecimentos.

Em especial a Deus, em quem deposito a fé que me tem levado adiante durante todos esses anos, por me ter possibilitado esta grande conquista.

À minha orientadora Luíza, ser humano e carinhoso, com quem criei laços que extrapolam os que naturalmente se estabelecem durante uma atividade acadêmica, por ter confiado em mim, por me orientar com dedicação e zelo na elaboração deste trabalho e por me permitir conviver com uma profissional ética e compromissada com a educação.

À professora Antônia de Lourdes Colbari pelas valiosas contribuições trazidas a esta dissertação no Exame de Qualificação e pela participação em minha defesa.

Às professoras Dirce Djanira Pacheco e Zan e Vânia Carvalho de Araújo pela participação na defesa desta dissertação.

À minha família, especialmente à minha querida filha, Mariana, e ao meu marido, Felipe, sem os quais não teria conseguido chegar ao final desta jornada, por nunca terem deixado de acreditar em mim, por compreenderem minhas ausências e por terem suportado meu mau humor e me incentivado em minhas crises de desânimo.

À minha irmã Érika, por sempre ter acreditado nas minhas possibilidades.

Aos(às) colegas da turma 22 do Mestrado, em especial às amigas Geovana, Cacau e Margareth, pela companhia, pela amizade, pelas alegrias e angústias compartilhadas.

Aos amigos Alessandro e Pollyana, companheiros da Linha de Pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, pelas discussões que enriqueceram a minha pesquisa e pelos alegres momentos de convivência.

À Geovana e ao Alessandro, relatores dos meus grupos focais, por se dedicarem com afinco a esse trabalho.

Aos(às) professores(as) das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES), por contribuírem para o meu aprendizado.

Aos(às) funcionários(as) do PPGE/CE/UFES, por serem sempre solícitos(as) no desempenho do seu trabalho.

Ao professor Thimoteo Camacho, com quem tive o prazer de conviver.

Às amigas Angélica e Indiomara, por me incentivarem a participar da seleção, em especial à Angélica, por me ter inspirado, confidenciando-me suas angústias e sofrimentos por não se encaixar nos padrões de corpo perfeito exigidos pela sociedade.

À Prefeitura Municipal de Vitória, por me possibilitar o cumprimento de horário especial durante meu estágio probatório e me conceder licença para a conclusão deste trabalho.

Aos(às) companheiros(as) da Secretaria Municipal de Educação, em especial à Equipe de Mobilização Estudantil e Assessoria aos Conselhos de Escola.

À amiga Rose Mary Fraga Pereira, pelas trocas, pelo incentivo e pela amizade sincera.

Às professoras Martha Marina Salviato Wilken e Maria de Lourdes Salviato, pela revisão cuidadosa desta dissertação.

À amiga Viviane, por ter traduzido o resumo desta dissertação.

Aos(às) profissionais da Escola Resistência, pela acolhida e por me terem atendido tão bem nos momentos em que mais necessitava.

Aos jovens e às jovens, sujeitos desta pesquisa, com os(as) quais aprendi o verdadeiro significado da minha profissão, pela acolhida e pela disposição e confiança para falar de suas dores e alegrias.

Utopia

"A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar".

Eduardo Galeano

Cirurgia de lipoaspiração?

Pelo amor de Deus, eu não quero usar nada nem ninguém, nem falar do que não sei, nem procurar culpados, nem acusar ou apontar pessoas, mas ninguém está percebendo que toda essa busca insana pela estética ideal é muito menos lipo-as e muito mais piração?

Uma coisa é saúde outra é obsessão.
O mundo pirou, enlouqueceu.
Hoje, Deus é a auto-imagem.
Religião é dieta.
Fé, só na estética.
Ritual é malhação.

Amor é cafona, sinceridade é careta, pudor é ridículo, sentimento é bobagem.
Gordura é pecado mortal.
Ruga é contravenção.
Roubar pode, envelhecer não.
Estria é caso de polícia.
Celulite é falta de educação.
Filho da puta bem sucedido é exemplo de sucesso.
A máxima moderna é uma só: pagando bem, que mal tem?

A sociedade consumidora, a que tem dinheiro, a que produz, não pensa em mais nada além da imagem, imagem, imagem.
Imagem, estética, medidas, beleza.
Nada mais importa.
Não importam os sentimentos, não importa a cultura, a sabedoria, o relacionamento, a amizade, a ajuda, nada mais importa.
Não importa o outro, o coletivo.
Jovens não tem mais fé, nem idealismo, nem posição política.
Adultos perdem o senso em busca da juventude fabricada.

Ok, eu também quero me sentir bem, quero caber nas roupas, quero ficar legal, quero caminhar correr, viver muito, ter uma aparência legal mas...
Uma sociedade de adolescentes anoréxicas e bulímicas, de jovens lipoaspirados, turbinados aos vinte anos não é natural.
Não é, não pode ser.
Que as pessoas discutam o assunto.
Que alguém acorde.
Que o mundo mude.
Que eu me acalme.
Que o amor sobreviva.
"Cuide bem do seu amor, seja ele quem for "

Herbert Vianna

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar as relações entre juventude, padrão do corpo perfeito e violência simbólica no ambiente escolar, relações que merecem atenção, principalmente se forem levados em consideração os constantes esforços da mídia em reforçar os modelos de “corpo perfeito”, excluindo todos os que fogem à “fôrma”. Privilegia a discussão do corpo na perspectiva da cultura, numa abordagem antropológica, visando a perceber a relação desse corpo com os processos de sociabilidade juvenil, no ambiente escolar, sobretudo sua relação com a manifestação da violência. Toma como sujeitos da pesquisa jovens alunos(as) das três séries do Ensino Médio Básico, de uma escola da Rede Pública Estadual da cidade de Vitória/ES. Adota um estudo de caso do tipo etnográfico, combinando as seguintes técnicas para coleta dos dados: aplicação de questionário, observação, registro minucioso em diário de campo, grupos focais e entrevistas individuais semiestruturadas. Observa que jovens são cotidianamente discriminados(as), ridicularizados(as) e rejeitados(as), sobretudo pelos(as) próprios(as) colegas, por não se encaixarem nos padrões de corpo perfeito. Constata que esse processo de discriminação é reforçado pela escola e pelos(as) profissionais que lá estão quando negligenciam tal conduta, quando não problematizam ou mesmo quando não dão o atendimento adequado aos sujeitos vítimas de tais exclusões, permitindo que atitudes dessa natureza se repitam continuamente. Constata ainda que as estratégias utilizadas por esses(as) jovens são bem variadas: há os(as) que se isolam na tentativa de se tornarem invisíveis aos olhos alheios, os(as) que agridem, os(as) que levam na brincadeira e há também quem não agüente a pressão e prefira abandonar a escola. Dialoga com os(as) seguintes autores(as): José Machado Pais, Mario Margulis, Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, Juarez Dayrell, Pierre Bourdieu, Marilena Chauí, Michel Foucault, Claude Fischer, José Carlos Rodrigues, Everardo Rocha, entre outros(as).

Palavras-chave: Jovens. Escola. Violência simbólica. Corpo.

ABSTRACT

This work aims to investigate the relations among youth, perfect body and symbolic violence in the school environment, relationship that deserve attention, especially if taken into consideration the efforts constant of the media in to reinforce of “perfect body”, excluding all fleeing “baking tin”. Privilegers the quarrel of the body in the perspective of culture, approach antropol, aiming to realize concerning of this body with the processes of youth sociability, in the school environment, especially with the obvious of the violence. As research subjects younger students of the Basic Education Grades of the Public School City State of Vitória/ES. It adopts a study case of type ethnographic combining the following technique for collecting data: application of questionnaire, observation, minute record in the daily field, groups semistructured individual interviews and focus. Notes that youngs the daily discriminated against, ridiculed and rejected, mainly by selves colleagues, because don't have perfect body. Contained that this process of discrimination is to adopt by school and your professionals that there are when overlook such conduct, when don't problematize or even when don't adequate services to individuals of child victims of such exclusion, allowing such attitudes be repeated continuously . Further finds that strategies used by these young are varied: there were who isolate themselves in an attempt to become invisible in the eyes of others, who lead in the game and there was too who hold the press and prefer to leave school. Converses with the following authors: José Machado Pais, Mario Margulis, Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, Juarez Dayrell, Pierre Bourdieu, Marilena Chaui, Michel Foucault, Claude Fischer, José Carlos Rodrigues, Everardo Rocha, among others.

Keywords: Youth. School. Symbolic violence. Body.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pontos positivos e negativos da escola para os jovens alunos do sexo masculino.....	92
Quadro 2 – Pontos positivos e negativos da escola para as jovens alunas do sexo feminino.....	93
Quadro 3 – Sobre o “ser jovem” e o “ser aluno” para os jovens alunos do sexo masculino.....	94
Quadro 4 – Sobre o “ser jovem” e o “ser aluna” para as jovens alunas do sexo feminino.....	95
Quadro 5 – Representação do corpo belo e do corpo feio para os jovens alunos do sexo masculino.....	135
Quadro 6 – Representação do corpo belo e do corpo feio para as jovens alunas do sexo feminino.....	136/137
Quadro 7 – As formas de violência sofridas pelos que não se encaixam nos padrões de corpo perfeito na visão dos jovens alunos do sexo masculino.....	155
Quadro 8 – As formas de violência sofridas pelos que não se encaixam nos padrões de corpo perfeito na visão das jovens alunas do sexo feminino.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária dos(as) jovens alunos(as) participantes dos grupos focais.....	35
Tabela 2 – Quantitativo de alunos(as) por turno.....	56
Tabela 3 – Alunos(as) matriculados(as) no turno matutino, por turma.....	57
Tabela 4 – Situação dos(as) alunos(as) do Ensino Médio Básico, em junho/2009.....	57
Tabela 5 – Quantitativo de alunos(as) que responderam ao questionário..	58
Tabela 6 – Faixa etária dos(as) jovens alunos(as).....	60
Tabela 7 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as), segundo a cor da pele	61
Tabela 8 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as), por sexo.....	61
Tabela 9 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as) por município de residência.....	61
Tabela 10 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as) por inclusão em benefício social.....	62
Tabela 11 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as) por escola de	

conclusão do Ensino Fundamental.....	62
Tabela 12 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as), segundo as redes municipais de conclusão do Ensino Fundamental.....	63
Tabela 13 – Situação dos(as) jovens alunos(as) quanto ao estágio/emprego.....	63
Tabela 14 – Situação de emprego dos pais e mães.....	63
Tabela 15 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as) por número de reprovações.....	64
Tabela 16 – Causas das reprovações, declaradas pelos(as) jovens alunos(as).....	64
Tabela 17 – Causas das ocorrências envolvendo jovens alunos(as) do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio Básico.....	65
Tabela 18 - Temas que os(as) jovens alunos(as) gostariam de debater na escola.....	99
Tabela 19 – Situação do corpo dos(as) jovens alunos(as) com base no cálculo do IMC.....	139
Tabela 20 – Satisfação com o corpo.....	140
Tabela 21 – Se pudesse, mudaria alguma coisa em seu corpo?.....	140

Tabela 22 – O que mudaria em seu corpo?.....	140
Tabela 23 – Com que frequência os(as) jovens alunos(as) utilizam a cantina?.....	147
Tabela 24 – O que os(as) jovens alunos(as) costumam comer na escola?	147
Tabela 25 – Atividade física/esportiva praticada pelos(as) jovens alunos(as).....	148
Tabela 26 – Já foi discriminado(a)?.....	150
Tabela 27 – Motivos da discriminação sofrida pelos(as) jovens alunos(as).....	150/151
Tabela 28 – Já foi discriminado(a) por não se encaixar nos padrões de corpo perfeito?.....	154
Tabela 29 – Os(as) jovens que não se encaixam no padrão de corpo “magro e “sarado” sofrem algum tipo de violência?	154
Tabela 30 – Como vejo meu corpo, segundo o gênero.....	157

LISTA DE SIGLAS

CRAS – Centro de Referência em Assistência Social

DT – Designação Temporária

EUA – Estados Unidos da América

FABAVI – Faculdade Batista de Vitória

FAESA - Faculdade Espírito-Santense de Administração

FEIO – Força Estudantil Independente Organizada

IMC – Índice de Massa Corpórea

JET – Juventude, Educação e Trabalho

MEC – Ministério da Educação

NOA – Nova Oportunidade de Aprendizagem

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SINDIUPES - Sindicato dos(as) Trabalhadores(as) em Educação Pública do Espírito Santo

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIBAN - Universidade Bandeirante de São Paulo

UVV – Universidade de Vila Velha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 O AMBIENTE DA PESQUISA	28
1.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS	28
1.2 A ESCOLA RESISTÊNCIA	35
1.2.1 Cenas do cotidiano	41
1.3 O ESPAÇO FÍSICO	49
1.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	56
1.4.1 O perfil dos(as) jovens alunos(as)	60
1.5 A ANÁLISE DOCUMENTAL	65
2 JUVENTUDES	72
2.1 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DAS JUVENTUDES	75
2.2 SOCIABILIDADES JUVENIS	80
2.3 ESCOLA E JOVENS	85
3 PODER E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UMA ANÁLISE DO COTIDIANO ESCOLAR	101
3.1 DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	110
3.2 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DAS VIOLÊNCIAS	112
3.3 PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E VIOLÊNCIA NA/DA/COM A ESCOLA.....	123
4 O CORPO COMO CAPITAL SIMBÓLICO	128
4.1 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO CORPO PERFEITO	133
4.2 CUIDADOS COM O CORPO	146
4.3 O OLHAR DO OUTRO	150

4.4 O CORPO PARA MENINOS E PARA MENINAS	157
4.5 O CORPO PARA JOVENS RICOS(AS) E POBRES	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	174
APENDICES	180
ANEXOS	196

INTRODUÇÃO

Em 2002, após a conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), adquirimos o direito de ministrar aulas de Sociologia para estudantes do Ensino Médio, e História ou Geografia para estudantes de Ensino Fundamental. Em 2004, concluímos uma Pós-Graduação em nível de Especialização em História das Relações Políticas, na UFES, objetivando qualificação por lecionar também a disciplina de História na Rede Pública de Ensino.

Iniciamos uma trajetória profissional na área de Educação em 2000, lecionando em escolas particulares e públicas, antes mesmo da conclusão do curso de graduação. Tivemos contato com estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

O projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação foi planejado na época em que trabalhávamos como coordenadora de turno numa escola da Rede Municipal de Vitória, em 2005. Naquela ocasião, tivemos o primeiro contato com estudantes num papel diferente daquele até então exercido: o de professora. Foi justamente quando pudemos experimentar um olhar diferenciado no papel de educar que conseguimos compreender os conflitos até então presenciados no cotidiano escolar. Como coordenadora, tivemos a oportunidade de olhar os(as) alunos(as) de forma diferente e de ter uma visão mais ampla sobre o que seja a escola.

A aprovação no Mestrado em Educação foi o primeiro desafio vencido rumo à concretização dos objetivos que nos propusemos alcançar. O mais difícil acreditamos ter sido conciliar as oito horas diárias de trabalho com o estudo, por estarmos em estágio probatório na Prefeitura Municipal de Vitória. Durante um ano e nove meses essa foi a rotina que enfrentamos. Fomos beneficiada com a possibilidade de trabalhar em horário especial, o que nos permitiu cumprir os créditos e ainda realizar a pesquisa de campo. Nesse período, pudemos contar com o apoio dos(as) colegas de trabalho e com o incentivo da orientadora desta dissertação que, em nenhum momento, deixou de acreditar que levaríamos a cabo esta tarefa, com o rigor exigido por ela, já que não deixou de nos cobrar o cumprimento dos prazos, todos eles seguidos à risca. Felizmente a licença da

Prefeitura de Vitória foi autorizada no período mais importante, quando íamos iniciar a escrita desta dissertação. Pudemos então nos dedicar, integralmente, a essa árdua, mas prazerosa tarefa, a mais difícil, sem dúvida nenhuma, da trajetória acadêmica que percorremos.

Recentemente um caso ganhou destaque na mídia nacional e merece ser abordado, a título de exemplo, neste trabalho. Trata-se do episódio envolvendo a jovem Geisy, estudante da UNIBAN¹, que foi humilhada nessa instituição escolar pelos seus pares, segundo o que foi noticiado², pelo fato de estar com um vestido curto e inadequado àquele ambiente. Os(as) alunos(as) dividiam-se entre os(as) que defendiam e os(as) que atacavam a jovem. Os(as) que a atacavam reprovavam a sua conduta, afirmando que a jovem se insinuava aos outros estudantes. Acabou sendo expulsa da universidade, de onde saiu escoltada pela polícia, sob os gritos: “Pu-taaa! Pu-taaa! Pu-taaa!”³. A sociedade julgou-a, condenou-a e aplicou a punição com suas próprias mãos. A impressão que se tem é de que aqui se repetem episódios recentes na história do Brasil, como o do assassinato ao índio Galdino e o da agressão da empregada doméstica por jovens de classes médias. No Brasil, é natural queimar índio, agredir empregada doméstica ou humilhar uma jovem estudante, porque se confunde o referido índio com mendigo, e a empregada doméstica e a jovem estudante com prostitutas. Aí cabem alguns questionamentos: houve uma manifestação coletiva contra o vestido da jovem ou contra o papel que dizem que ela desempenha nessa sociedade? A manifestação coletiva foi contra o vestido da jovem ou contra a exposição de seu corpo numa instituição escolar?

O corpo de Geisy fugia dos padrões socialmente aceitáveis para uma estudante universitária e coincidia com os de uma jovem atraente, desejável, “desfrutável” (cheio de curvas, volumoso, “exuberante”, “gostoso”). Se o corpo de Geisy era

¹ Universidade Bandeirante de São Paulo, campus de São Bernardo.

² TAMOTO, Rejane. **Aluna hostilizada na Uniban quer punição e retirada de vídeos da web**. Folha online, de 1/11/2009. Disponível no site <http://www1.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2010.

³ CAPRIGLIONE, Laura; BERGAMO, Marlene. **Alunos se dividem em defesa e ataque a estudante que causou tumulto por “pouca roupa”**. Folha online, de 30/10/2009. Disponível no site <http://www1.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2010.

inadequado ao espaço escolar universitário, justificar-se-iam então as práticas de violências, como discriminação, preconceito, humilhação e exclusão?

No diálogo com Baptista (1999), o autor remete-nos à necessidade de avaliarmos a que ponto a Igreja, a ciência e a mídia nos impõem um padrão social de comportamento e criminalizam os(as) que fogem a ele. Internalizamos esse padrão e nossas condutas passam a ser orientadas por ele. Não toleramos conviver com os(as) que fogem à norma preestabelecida.

A instituição escolar não suporta corpos à mostra, pelo menos não qualquer corpo. Estes devem estar cobertos e precisam submeter-se ao disciplinamento e ao controle. Se o corpo estiver fora dos padrões de beleza estabelecidos, deve ser invisível. O corpo que ganha visibilidade é o corpo bem cuidado (SANT'ANNA, 1995). Berger (2006) afirma que as mulheres entrevistadas por ela relacionavam um corpo bem cuidado com beleza, que é sinônimo de corpo magro, portanto, dentro dos padrões aceitos pela sociedade e pronto para ser exposto. É isso que se espera.

Casos como esse, da jovem Geisy, desmascaram a realidade brasileira, que se reveste de intolerância, machismo e preconceitos e se esconde atrás do mito da não violência-brasileira (CHAUI, 2003). Após o referido episódio, a jovem Geisy submeteu-se a cirurgias plásticas, a fim de moldar o seu corpo aos padrões exigidos pela sociedade, para que pudesse usufruir da visibilidade desejada.

Segundo Chauí (2003, p. 52), “[...], a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e a violência aparece como fato esporádico de superfície”. Assim, a discriminação sofrida pelos(as) jovens que não se encaixam no padrão de corpo perfeito não é reconhecida como violência e se naturaliza sob a forma de brincadeiras.

A dissertação **JUVENTUDE, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E CORPO: DESVELANDO RELAÇÕES DE PODER NO COTIDIANO ESCOLAR**, apresentada para defesa no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES, na linha de pesquisa “História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais”, objetivou

investigar as relações entre juventude, padrão do corpo perfeito e violência simbólica no ambiente escolar de uma escola pública estadual de Ensino Médio no município de Vitória.

Em busca desse objetivo maior, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) identificar e analisar a representação dos(as) jovens alunos(as) sobre corpo perfeito; b) discutir como as diferenças entre os(as) jovens alunos(as), no contexto escolar, são postas como desigualdades e se manifestam em violência simbólica, especificamente em relação ao preconceito estético sobre o peso corporal; c) identificar e analisar a representação dos(as) jovens alunos(as) a respeito da violência simbólica, em relação ao preconceito estético, especificamente sobre o peso corporal; e d) identificar e analisar as estratégias de sobrevivência criadas no ambiente escolar, pelos(as) jovens alunos(as) que sofrem violência, em relação ao preconceito estético, especificamente sobre o peso corporal.

O enfoque pelo qual se optou neste trabalho privilegia a discussão do corpo na perspectiva da cultura, numa abordagem antropológica, visando perceber a relação desse corpo com os processos de sociabilidade juvenil, no ambiente escolar, sobretudo sua relação com a manifestação da violência.

Importante frisar que o conceito de cultura é totalizador, abrangendo as semelhanças, mas comporta, em certa medida, também as diferenças. Daí ser necessário falarmos em miríades de culturas. Uma vez que a cultura, de acordo com Rodrigues (2003, p. 114), é a lente humana por excelência, enxergar o mundo através dela é ser antropocêntrico. As verdades sobre o universo são então construídas cada qual por sua própria espécie. Rodrigues acrescenta:

Nas culturas que apresentem tendência a compreender a diferença em termos de desigualdade, esta lógica adquire características mais intensas, estando na base de discriminações hierarquizantes do tipo “superior”/“inferior”. Isto vale para as teorias evolucionistas e desenvolvimentistas, mas também para os projetos expansionistas e colonizadores em que os “superiores” se sentem autorizados pela própria “superioridade” a interferir nos destinos dos “inferiores”, intervenção esta justificada pelo fato de os “superiores” poderem levar aos “inferiores” – “pobres coitados” – “a verdadeira humanidade”. Não encontramos aí um fundamento plausível para as atitudes racistas, xenófobas, preconceituosas ou classistas? (RODRIGUES, 2003, p. 132).

As relações entre juventude, padrão do corpo perfeito e violência simbólica no ambiente escolar merecem atenção, principalmente se levarmos em consideração os constantes esforços da mídia em reforçar os modelos de “corpo perfeito”, excluindo todos(as) os(as) que fogem à “fôrma”.

O grande paradoxo de nossa sociedade diz respeito aos padrões de beleza impostos pela mídia, ao mesmo tempo em que estimula, com voracidade, o consumo. O corpo é um mercado e é imprescindível que, desprovido de músculos, se torne invisível (COURTINE, 1995). As mensagens são imperativas ao afirmar: “Compre! Consuma e seja! Use!”, inclusive novos padrões de consumo alimentar. A onda do “fast-food”, ao mesmo tempo em que se estimula também o consumo de eletrodomésticos cada vez mais avançados, que exigem de nós cada vez menos gastos de energia. O padrão aqui identificado é o de uma beleza “magra” e “sarada”. Como ficar dessa forma e atender aos apelos de consumo? A resposta também é dada. Depende de cada um, de sua força de vontade, de sua autovigília. Daí Goldenberg e Ramos (2002, p. 25) afirmarem: “Devido à mais nova moral, a da “boa forma”, a exposição do corpo, em nossos dias, não exige dos indivíduos apenas o controle de suas pulsões, mas também o (auto)controle de sua aparência física”.

Essas mensagens imperativas têm um poder maior de assimilação, sobretudo pelos(as) jovens. Aqueles(as) que não conseguem “encaixar-se” nesses padrões de beleza sofrem a dor da exclusão, pois ser “gordo(a)” nessa sociedade é ser identificado(a) com o fracasso, é ser alguém que não tem disciplina, que não consegue impor sua vontade ao próprio corpo; daí ser alvo de piadas. É importante aqui também identificar o processo de juvenilização⁴ por que passa a nossa sociedade, visto que a juventude é um critério *sine qua non* de beleza e de poder de atração para homens e mulheres. Assim, um corpo bonito é aquele identificado com músculos bem delineados, barriga e seios firmes, e, se a juventude não pode mais oferecer esse padrão, recorre-se às cirurgias plásticas, às academias de ginástica e às drogas (“bombas”) para prolongar essa fase da vida:

⁴ Capacidade de os(as) jovens influenciarem os adultos. A sociedade tenta moldar os(as) jovens à sua imagem, mas se rejuvenesce (PAIS, 1993, p. 42).

A gordura, a flacidez ou a moleza são tomadas como símbolo tangível da indisciplina, do desleixo, da preguiça, da falta de certa virtude, isto é, da falta de investimento do indivíduo em si mesmo [...] A busca de um corpo “sarado” funciona, para os adeptos do atual culto à beleza e à “boa forma”, como uma luta contra a morte simbólica imposta àqueles que não se disciplinam para enquadrar seus corpos aos padrões exigidos (GOLDENBERG; RAMOS, 2002, p. 31).

O corpo belo, magro e sarado passou a ser a representação da própria identidade. Eu sou aquilo que aparento ser. O outro define minhas qualidades e defeitos a partir da aparência física, o que se comprova com a afirmação de Valiente (1996, p. 71, tradução nossa) a seguir: “As formas físicas contemporâneas têm sido modeladas a partir de um imaginário em que a forma física e o peso corporal sejam não apenas moralmente desejáveis como moralmente corretos”.

E é também no espaço escolar que as diferenças começam a sobressair, ganham uma visibilidade negativa, pois aqueles(as) que são diferentes, logo começam a ser alvo das “brincadeiras” e dos apelidos, e as reações são as mais diversificadas. Passam pela aceitação,⁵ pela reação silenciosa e até mesmo pela agressão. E os adultos nem sempre estão preparados para identificar esse tipo de violência, nem para conduzir a mediação quando o conflito já está posto.

A violência na escola inclui também situações mais sutis, como atos de discriminação, preconceito, exclusão ou violência simbólica, muitas vezes cometida pela própria instituição educativa. A escola não é só lugar onde explode a violência, ela participa, também, de sua gênese exercendo sobre os indivíduos algum tipo de pressão (FAJARDO, 2006, p. 97).

Na identificação do corpo em sua dimensão cultural, o papel da educação torna-se relevante, sobretudo se levarmos em consideração que a educação, como instituição, está construída com base na afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, considerada como portadora da universalidade (CANDAU, 2005).

⁵ Uso aqui o termo “aceitação” para expressar o que acontece com os(as) jovens que preferem permitir serem inferiorizados(as) pelo grupo a ter que se afastar dele. É mais fácil tolerar o sentimento de inferioridade do que o de solidão.

Negando a padronização e todas as formas de desigualdades presentes em nossa sociedade, faz-se necessário questionar quem incluímos na categoria “nós”, e quem são os “outros”, segundo opina Candau (2005, p. 19):

Nossa maneira de situarmo-nos em relação a eles, tende, “naturalmente”, isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica [...]. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.

Rocha (1994) afirma que o etnocentrismo é uma visão do mundo no qual nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. Passamos a julgar o “outro” segundo o que pensamos, sentimos e acreditamos ser correto. O “eu” passa a ser a referência para o “outro”. O reconhecimento da diferença é ameaçador justamente porque fere a nossa própria identidade cultural. A sociedade do “eu” passa então a ser reconhecida como a melhor, a superior, a civilizada por excelência.

Rocha aponta ainda:

Aqueles que são diferentes do grupo do eu – os diversos “outros” deste mundo – por não poderem dizer algo de si mesmos, acabam representados pela ótica etnocêntrica e segundo as dinâmicas ideológicas de determinados momentos (ROCHA, 1994, p. 15).

Daí torna-se necessário um esforço de relativizar, a fim de não transformar a diferença em desigualdade, que hierarquiza as culturas e os homens e as mulheres em superiores e inferiores.

Relativização [...] é o esforço de compreender a significação dos comportamentos, pensamentos e sentimentos do “outro”, nos termos da cultura do “outro” [...], a tarefa relativizadora da antropologia seria a de denunciar as lentes como lentes, lembrando que nenhuma delas é única, melhor, superior, intransformável ou insubstituível [...] não é nada fácil relativizar, pois a relativização vai contra as tendências etnocêntricas espontâneas do pensamento, que é sempre pensamento segundo os cânones de determinada cultura (RODRIGUES, 2003, p. 135).

A relativização possibilita que a diferença seja vista em sua riqueza:

O ser da sociedade do “eu” e os da sociedade do “outro” devem estar mais perto do espelho onde as diferenças se olham como escolha, esperança e generosidade. Devem estar, também, mais longe das hierarquias que se

traduzem em formas de dominação. [...] A ida ao “outro” se faz alternativa para o “eu” (ROCHA, 1994, p. 93).

A lógica da dominação e do não-reconhecimento da diferença é tão perversa que muitos dominados incorporam a cultura dominante como sendo superior e melhor que a sua, sonhando em alcançá-la, conforme nos mostra Rodrigues (2003, p. 132):

O *etnocentrismo invertido*, que faz ver outros homens e outras culturas como “melhores”, não é uma experiência rara: padecem dele com freqüência vários grupos indígenas incluídos na órbita da sociedade ocidental, assim como muitas populações (ou partes delas) nos países colonizados, que vivem do sonho de um dia, pelo “progresso”, chegar “lá”, na metrópole.

Na medida em que o educando interioriza os princípios culturais que lhe são impostos pelo sistema de ensino –, de tal modo que, mesmo depois de terminada sua fase de formação escolar, ele os tenha incorporado aos seus próprios valores e seja capaz de reproduzi-los na vida e transmiti-los aos outros – Bourdieu diz que ele adquiriu um *habitus* (RODRIGUES, 2006).

Os preconceitos são socialmente construídos e incorporados no processo de socialização. Essas discussões estão ausentes das salas de aula, mas se evidenciam nos meios de comunicação. Um exemplo é a pressão em torno de um padrão de beleza.

É a produção de significados pela linguagem em torno de diferentes categorias, como classe, raça, gênero, etnia, geração, que vai constituir identidades culturais. Para Stuart Hall, as identidades culturais são produzidas através de enunciações, através da forma como as diferenças são narradas socialmente. Conforme tais diferenças são narradas, elas podem, ou não, ser transformadas em desigualdades (SABAT, 2001, p. 65-66).

Essas questões devem fazer-nos pensar sobre o determinismo que nos impõe a ideologia neoliberal, que nos impede de ver outras possibilidades de pensar (e de viver) a própria identidade, só restando então nos adaptarmos ao que está posto, rendendo-nos a um condicionamento do corpo, por exemplo, se quisermos fazer parte desse jogo, sendo aceitos como cidadãos.

Assim, no Primeiro Capítulo, o que se pretende é desvelar o cotidiano em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, analisando a recepção no espaço escolar,

assim como a escolha dos sujeitos, o espaço físico e os documentos da escola aos quais tivemos acesso.

No Segundo Capítulo é apresentada a concepção de juventudes abordada neste trabalho e a representação social dessas juventudes para os sujeitos com os quais nos relacionamos no decorrer da pesquisa. Além disso, foi feita uma análise das sociabilidades juvenis naquele espaço, destacando a importância do grupo para os sujeitos jovens. No capítulo, é apresentada, ainda, a relação que os(as) jovens estabelecem com a escola e como esta atua na desconstrução de preconceitos, especificamente em relação ao padrão de beleza corporal.

No Terceiro Capítulo são abordadas as relações de poder vivenciadas no cotidiano escolar e as violências praticadas e sofridas pelos(as) jovens na escola, com destaque para a violência simbólica em relação ao padrão do corpo perfeito, assim como a representação da violência para os sujeitos desta pesquisa.

No Quarto Capítulo são discutidas as representações sociais do corpo perfeito para os(as) jovens e a influência desse padrão na sua vida escolar, com foco nos preconceitos sofridos por não se encaixarem na fôrma. Para tanto, torna-se necessário entender o peso que a pressão para estar nesse padrão corporal exerce sobre os(as) jovens, assim como para aqueles(as) que dispõem de mais ou menos recursos financeiros. Outro destaque desse capítulo é a influência do olhar do outro na constituição da identidade desses(as) jovens.

Por fim, nas Considerações Finais, a ênfase é dada ao papel da escola e à influência desta na desconstrução ou reprodução dos preconceitos, sobretudo os que se referem aos padrões do corpo perfeito.

Este trabalho pretende então analisar a escola na perspectiva do(a) jovem, desvelando as relações de poder existentes no cotidiano escolar, focando sua análise nas violências sofridas e praticadas em relação à imposição de um padrão de corpo perfeito e nas formas de intervenção ou não dos(as) profissionais da educação nas manifestações dos atos de violência.

1 O AMBIENTE DA PESQUISA

Neste capítulo a discussão envolve o ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida, analisando o espaço físico, os documentos oficiais da escola, assim como as relações entre os sujeitos que ali conviviam, além de apresentar os caminhos percorridos para que os dados apresentados nesta dissertação pudessem ser apreendidos.

1.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este trabalho enveredou pelas trilhas da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico,⁶ que pressupõe contato direto e prolongado entre o ambiente a ser pesquisado e o(a) pesquisador(a), através de um intensivo trabalho de campo, já que

[...] as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem [...]. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (LÜDKE, 1986, p. 12).

A etnografia na educação permite-nos, com o auxílio da antropologia, ampliar as possibilidades de análise do objeto selecionado. Os princípios básicos da etnografia são a centralidade do conceito de cultura e a descrição densa. Entender esses princípios torna-se relevante se desejamos realizar pesquisa etnográfica em educação. Para tanto, é importante tecer algumas considerações acerca da vinculação entre os conceitos de cultura e de educação, já que a antropologia está intimamente relacionada com a noção de cultura. A educação, sobretudo nos dias atuais, também está, segundo Forquin, citado por Beltrame e Camacho (1999, p. 71):

Quer se tome a palavra `educação´ no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos,

⁶ Também se valeu de dados quantitativos.

competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapasse e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.

A vinculação entre cultura e educação extrapola a esfera da transmissão, levando-se em consideração a interação entre os sujeitos alunos(as) e professores(as) no ambiente escolar. Cada um desses sujeitos possui características culturais próprias, o que influencia na relação que estabelecem entre si e com o conhecimento.

Beltrame e Camacho (1999, p. 72) trazem novamente a contribuição de Forquin para desvendar como o conceito de cultura favorece o entendimento da escola:

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida própria, 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. E esta “cultura da escola” [...] não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Além disso, há na pesquisa qualitativa um esforço em apreender a perspectiva dos(as) participantes a respeito do problema estudado, o que requer o olhar antropológico por parte do(a) pesquisador(a): “Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo” (LÜDKE, 1986, p. 12).

Sendo assim, o(a) pesquisador(a) precisa ter bastante atenção quanto às percepções dos(as) participantes, assim como ao princípio da relativização, o qual consiste em ter como referência a cultura do outro, admitindo que existem formas de ver, sentir e viver diferentes das suas, o que “[...] permite um conhecimento mais aproximado da verdade sobre os alunos e sua cultura” (BELTRAME; CAMACHO, 1999, p. 74).

Ao final da pesquisa, exigiu-se também comprometimento e muita ética na análise dos dados, pois no início o foco era mais amplo e foi se afunilando à medida que o estudo se desenvolveu. A descrição densa, outro princípio da pesquisa etnográfica, foi preservada, garantindo, para além da descrição empírica, uma análise que contemplasse a relação entre sociedade e escola, já que esta não é uma ilha isolada do mundo social. Geertz, citado por Beltrame e Camacho (1999, p. 76), indica sobre a descrição etnográfica, que

[...] ela é interpretativa; que o que ela interpreta é o fluxo do discurso social; que a interpretação consiste em salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis; e, finalmente, que ela é microscópica.

A fim de atingir os objetivos do projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação, os dados foram coletados numa escola pública de Ensino Médio, do município de Vitória, no turno matutino, denominada neste trabalho de “Escola Resistência”. Como instrumentos de coleta de dados foi utilizada a análise de documentos (Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno e Livro de Ocorrências), aplicação de questionário, além de observação participante, entrevistas individuais com professoras, coordenadora, pedagoga, diretora e alunos(as), registro das conversas informais em diário de campo e também grupos focais com alunos(as), esses subdivididos em três: feminino, masculino e misto. As entrevistas e os grupos focais⁷ foram por nós gravados e transcritos⁸. Durante a realização dos grupos focais, pudemos contar com a colaboração de um colega e de uma colega⁹ do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), que fizeram relatórios sobre as reações dos(as) jovens, reações que não foram captadas por nós, mediadora do grupo focal, nem foram apreendidas pela gravação de vozes.

As observações foram realizadas de segunda a sexta-feira, no período de fevereiro a junho de 2009, totalizando cinco horas diárias, o que equivale a,

⁷ Os sujeitos desta pesquisa estão sendo identificados neste trabalho com nomes fictícios, a fim de preservar-lhes a identidade.

⁸ As falas foram transcritas literalmente para este trabalho.

⁹ Geovana Cristina de Almeida Mariani e Alessandro da Silva Guimarães.

aproximadamente, quatrocentas horas de observação no espaço da escola. Foram observadas a entrada, as aulas, o recreio, as aulas vagas (que aconteciam com muita frequência), a saída dos(as) alunos(as), assim como as aulas de campo.

O questionário foi aplicado a 79 jovens de um total de 97¹⁰ que frequentavam as aulas nas três séries do Ensino Médio Básico, do turno matutino, permitiu-nos traçar um perfil do(a) jovem da escola pesquisada, assim como nos deu alguns indícios a respeito do nosso objeto de pesquisa, o qual se constitui na relação entre juventude, corpo e violência simbólica.

As entrevistas individuais com os(as) jovens foram realizadas porque, no decorrer da observação, percebemos que alguns(algumas) jovens teriam dificuldade em se expressar em público ou, em outros casos, poderiam interferir na participação de outros(as) colegas, por serem demasiadamente extrovertidos(as). As entrevistas individuais com os(as) jovens foram tranquilas, uma vez que os(as) professores(as) estavam dispostos(as) a colaborar e sempre liberavam os(as) alunos(as) para as entrevistas ¹¹.

Quem se encaixou no padrão de corpo perfeito foi Maria da Penha e Bento. Maria da Penha veio remanejada do vespertino. Ela era branca, tinha um corpo socialmente reconhecido como bonito, era magra e de estatura mediana. Na sala de aula tentava a todo custo ser notada pelos(as) demais colegas, mas não conseguia enturmar-se facilmente e fazia mais amizades com os meninos e com a Ginga, que tinha características físicas bem parecidas com as dela. Frequentava academia e gastava muito dinheiro para cuidar da pele e dos cabelos.

Bento, por sua vez, também era branco, tinha um corpo malhado, era alto e chamava a atenção das meninas. Usava “piercing” e frequentava academia. Veio de

¹⁰ Ressalto que, no final de junho, quando o questionário foi aplicado, havia apenas 97 jovens frequentando as aulas nas três turmas do Ensino Médio Básico, apesar de haver 120 matriculados.

¹¹ Entrevistei seis jovens, todos do terceiro ano, sendo três do sexo feminino (Maria da Penha, Anne e Anita) e três, do sexo masculino (Bento, Luis Carlos e Chico). Dentre os(as) entrevistados(as) havia jovens que se encaixavam nos padrões de corpo perfeito e aqueles(as) que estavam gordos(as) ou que se sentiam assim.

Piúma¹² para morar com o irmão, que como ele também era solteiro. Tinha um jeito quieto e ficava sempre sozinho.

Anne, Anita, Chico e Luís Carlos eram jovens gordos(as) e visivelmente estavam acima do peso. Anne era uma jovem tímida, branca, usava maquiagem preta nos olhos. Sentava-se sempre no fundo da sala. Só ia para o pátio no recreio, quando a coordenadora obrigava-os(as) a sair da sala. Não comia na escola. Ficava sempre com Betty, que era da sua turma, e com Zuzu, aluna do curso técnico. Tanto Betty quanto Zuzu tinham características físicas parecidas com as de Anne. Betty, no entanto, não se maquiava da mesma forma, sendo mais discreta.

Luís Carlos era também muito tímido. Ele era negro e, assim como Anne, sentava-se no fundo da sala. No início do ano, tentou entrar no grupo dos chamados “nerds”, porém, com o tempo, ele foi afastando-se e juntando-se ao grupo de Anne e Betty. No recreio, estava sempre sozinho. Ia para o pátio, lanchava, mas estava sempre sozinho. Poucas vezes era visto conversando com algum colega. Luís Carlos e Anne faziam pré-vestibular à tarde.

Anita e Chico faziam parte do grupo do terceiro ano, alunos(as) que poderiam ser chamados(as) de “populares”. Eram conhecidos na escola e na sala de aula interagiam com todos(as), inclusive com os(as) professores(as). Anita era alta, branca. Sempre era zoada pelos(as) jovens, que faziam referência à sua barriga, e ela sempre respondia com um palavrão. Era agressiva, falava alto e xingava os meninos. Chico era baixo, moreno e muito tranquilo. Parecia levar “na esportiva” as gozações dos(as) colegas. Gostava muito de futebol e, durante a entrevista, comentou que a namorada era muito bonita (o que significa ter um corpo em forma) e que às vezes sentia vergonha ao lado dela, porque estava fora de forma. Sonhava em ser jogador de futebol. Malhava sempre para tentar ficar em forma, mas não resistia a um lanche.

Os(as) professores(as) selecionados(as) a princípio para serem entrevistados(as) não puderam participar, devido a uma grade curricular bastante fechada e rígida;

¹² Município localizado no sul do Espírito Santo.

eles(as) só tinham o horário do recreio livre, o que não era suficiente para a entrevista. Davam aula das 7h às 11h20min e outros(as) iam até as 12h20min, quando tinham que sair para iniciar a jornada em outra escola. Por esse motivo, foram entrevistadas três professoras, o que prejudicou o critério de escolha, uma vez que só foi possível escolher dentre as que tinham horário disponível.

Ao final das entrevistas ficou evidente a necessidade de compreender a escola no período anterior ao da gestão da diretora Margareth, já que alguns(algumas) professores(as) e alunos(as), nas entrevistas e conversas informais, faziam referência a esse período, porém, de forma bastante vaga. Por essa razão, a opção foi entrevistar a professora Célia, ex-docente da Escola Resistência, que lecionou na gestão do diretor Norival.

Na escola havia duas pedagogas, uma delas já anunciara que até maio iria aposentar-se. Esta, desde o princípio, mostrou-se disponível, mas a outra, apesar de muito simpática, não quis dar entrevista, talvez por timidez.

Conseguir entrevistar a coordenadora foi desafio. A impressão era de que não se conseguiria, pois ela não tinha tempo disponível, sempre correndo de um lado para outro, pois eram quatorze 14 turmas funcionando no horário matutino e ela, sozinha, para resolver os problemas, como as constantes faltas dos(as) professores(as), o atraso dos(as) alunos(as), o controle da merenda, entre outros. A entrevista precisou ser interrompida duas vezes.

A diretora foi entrevistada no último dia de atividades no campo. Por sinal, era o último dia dela na escola nessa função. Ela entrou na escola como interventora, em 2006, e permaneceu nessa condição até junho de 2009, quando estava saindo para trabalhar na Superintendência Estadual de Educação. A entrevista foi interrompida quatro vezes.

A realização dos grupos focais também não foi fácil. No dia em que seria realizado o primeiro grupo focal com jovens do sexo feminino, os(as) alunos(as) do terceiro ano resolveram faltar à aula, pois foram informados(as) de que só haveria uma aula

naquele dia. Como a maioria das alunas desse grupo era do terceiro ano, foi preciso adiar o primeiro encontro.

Nos dias de realização dos grupos focais, houve vários imprevistos que dificultaram, mas não impediram, a sua realização: nos dois primeiros dias foi uma pequena obra na escola, e o barulho de martelos e serras quase nos enlouqueceram; no último dia, foi a realização de uma gincana no auditório da escola, que fica do lado da sala em que o grupo focal foi realizado. Nos três momentos, o que foi decisivo para o sucesso foi a disponibilidade, parceria e lealdade dos(as) jovens que se esforçaram para entender as questões propostas e participar ativamente das discussões, ignorando as interferências do contexto em que estas se davam.

O primeiro grupo focal foi só com jovens do sexo feminino, sete no total, já que uma delas faltou nesse dia. Eram cinco jovens do terceiro ano, uma do segundo e uma do primeiro. Durou, aproximadamente, 1h30min e foi realizado no dia 9 de junho de 2009. O segundo grupo focal foi realizado no dia 15 de junho de 2009, só com jovens do sexo masculino, oito no total. Eram dois jovens do terceiro ano, três do segundo e três do primeiro ano. Durou, aproximadamente, 1h10min.

O terceiro grupo focal, realizado no dia 16 de junho de 2009, foi misto, composto de três meninos e três meninas, totalizando seis jovens. Eram quatro do primeiro ano e dois do terceiro ano. Nesse dia, iam participar dois jovens (um menino e uma menina) do segundo ano, porém a professora de Biologia não os(as) liberou, embora já tivesse confirmado a participação, justificando que teria que aplicar uma avaliação naquela turma e que não poderia repetir noutro momento para o jovem e a jovem que participariam do grupo focal. A solução então foi manter o grupo com os seis jovens. Durou, aproximadamente, 1h15min.

A Tabela 1 apresenta a faixa etária dos(as) jovens que participaram dos grupos focais:

Tabela 1 – Faixa etária dos(as) jovens alunos(as) participantes dos grupos focais

IDADE	GRUPO FOCAL 1 (Jovens do sexo feminino)	GRUPO FOCAL 2 (Jovens do sexo masculino)	GRUPO FOCAL 3 (Jovens do sexo feminino e do sexo masculino)
14 anos	1	-	-
15 anos	-	2	3
16 anos	4	1	1
17 anos	1	2	-
18 anos	1	3	2
TOTAL	7	8	6

A análise proposta vai além da descrição do que foi visto e falado pelos sujeitos, pois é preciso compreender o discurso inconsciente deles(as), e isso só é possível quando se analisa o que foi dito em consonância com o que foi observado e sentido na convivência daquele espaço.

1.2 A ESCOLA RESISTÊNCIA

Este item trata do histórico de surgimento da unidade escolar, assim como de cenas do cotidiano escolar, com o intuito de mostrar a dinâmica da escola, as relações entre os sujeitos, assim como os afetos, os desafetos e as violências sofridas e praticadas naquele ambiente.

A Escola Resistência integra a Rede Pública Estadual, localizada no município de Vitória, fundada em 31 de março de 1977, em atendimento à legislação vigente na época, que determinava a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no antigo 2.º grau. Os cursos oferecidos na época eram os seguintes: o de Técnico em Eletricidade e o de Auxiliar Técnico em Desenho Mecânico.

Em 1999, o Governo do Estado suspendeu a oferta de ensino profissionalizante, apesar da grande demanda, e, em 2004, a partir do Decreto Federal n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, garantiu a oferta de Ensino Médio integrado à educação profissional. Nesses cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio

(Mecânica, Eletrotécnica, Gestão Empresarial), a duração era de quatro anos de escolarização e tinha como referência as diretrizes curriculares do Ministério da Educação (MEC).

A escola está localizada num bairro de classe média do município de Vitória e recebe alunos(as) da periferia do Município, assim como dos municípios de Serra, Vila Velha e Cariacica. Os(as) jovens oriundos(as) do município de Cariacica estudavam nos cursos técnicos. Provavelmente a oferta dos cursos técnicos seja um dos fatores que atraem os(as) jovens de diferentes municípios para esta escola, além da localização da instituição.

É uma escola que tem fama de “ser boa” e já recebeu prêmio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A título de exemplo, em dezembro de 2009, antes mesmo do início oficial das matrículas, os pais e as mães já faziam fila no portão da escola, na expectativa de conseguirem uma vaga para seus(suas) filhos(as). Em entrevista para um jornal¹³ local, o atual Secretário de Estado da Educação, Haroldo Corrêa Rocha, afirmou que a procura por vagas é maior nas escolas cujo padrão de desempenho é melhor. Entre elas, segundo o Secretário, está a Escola Resistência.

A entrada do turno matutino dava-se às 7 horas, com tolerância de cinco minutos para os(as) alunos(as). Eram cinco aulas diárias para as turmas do Ensino Médio Básico e quatro para os(as) alunos(as) dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, com aulas de uma hora e intervalo de vinte minutos de recreio. O horário de saída para os cursos técnicos era às 11h20min e para o Ensino Médio Básico, às 12h20min.

A chegada ao campo merece algumas observações. A intenção era pesquisar numa outra escola, mas a diretora colocou obstáculos, o que forçou mudança de planos. Assim sendo, em comum acordo com a orientadora, entramos em contato com a Escola Resistência. A diretora atendeu-nos bem e agendou uma visita nossa à escola para conversar com as pedagogas. A permanência na escola possibilitou-nos

¹³ MANTOVANI, Melina. **Tumulto no início das matrículas escolares em Vitória**. Disponível no site <http://gazetaonline.globo.com/>. Acesso em: 3 jan. 2010.

observar que é comum receberem estudantes da Universidade Federal e de faculdades particulares da região.

O tamanho da escola e a presença de grades eram fatos dignos de nota. A diretora encaminhou-nos para conversar com as pedagogas. Uma delas estava atenta ao que dizíamos e a outra tentava ouvir a conversa enquanto atendia alguns(algumas) alunos(as) que estavam sendo remanejados(as) para outras salas. Explicamos como seria a pesquisa e quais os objetivos propostos. Segundo a pedagoga Sandra talvez lá encontrássemos o que estávamos procurando, mas o mais provável seria numa escola particular. Para ela o trabalho se resumiria na entrega de um questionário aos(às) alunos(as). Após explicar o cronograma que tínhamos que cumprir, decidimos solicitar aos(às) professores(as) autorização para a nossa permanência nas salas de aula. A autorização foi dada sem problemas, exceto pela professora de Biologia, do segundo ano. Ela argumentou que costumava levar estagiários(as) para as suas aulas e que não queria mais uma pessoa presente. É importante ressaltar que a sala de aula do segundo ano era mesmo muito pequena para a quantidade de alunos(as), de modo que, em muitos momentos, acabávamos por nos sentir mal lá dentro, pois os(as) alunos(as) sentavam quase que colados uns nos outros. Então foi compreensível a postura da referida professora.

No turno matutino eram quatorze turmas no total:

quatro turmas de primeiro ano;
quatro turmas de segundo ano;
duas turmas de terceiro ano; e
quatro turmas de quarto ano.

Além do Ensino Médio Básico, a escola oferecia ainda os seguintes cursos técnicos:

1. Gestão Empresarial;
2. Técnico em Eletrotécnica;
3. Técnico em Mecânica Industrial.

Os cursos eram oferecidos de forma integrada ao Ensino Médio. Havia apenas uma coordenadora e duas pedagogas. Uma das pedagogas aposentou-se enquanto ainda estávamos lá e, até sairmos, não havia chegado outra pessoa para substituí-

la. A coordenadora e a pedagoga procuravam trabalhar em conjunto, dividindo o atendimento aos pais, às mães e aos(as) estudantes.

A diretora esteve sempre presente durante o período da observação e tanto os(as) profissionais da escola quanto os(as) jovens nutriam por ela um sentimento de medo, pois, segundo eles(as), era bastante inflexível, embora fosse elogiada por ser considerada uma excelente administradora. Importante ressaltar que, no meio do ano, houve mudança na direção da escola. Aliás, a diretora não se reconhecia como tal, mas como interventora, pois foi para assumir esse papel que ela foi indicada em 2006, a princípio para ficar na escola durante quarenta dias, porém esse tempo se estendeu por três anos. Ela aguardava na época a nomeação de outra pessoa para poder afastar-se definitivamente da escola.

Diante de tudo o que foi ouvido, nas conversas informais, nas entrevistas ou nos grupos focais, tanto dos(as) jovens quanto dos(as) profissionais da escola, a conclusão a que se chega é que eles(as) dividem a situação da Escola Resistência em duas fases.

A primeira fase foi anterior à gestão da interventora e foi marcada pela desordem administrativa, mas por relações humanas democráticas e flexíveis. Nessa fase, a escola era muito “aberta” à participação dos(as) alunos(as), organizando-se em atividades extraclases. Foi, inclusive, premiada pela Unesco, pela iniciativa do diretor, naquela ocasião, de ter transformado a realidade escolar (ABRAMOVAY, 2003). Esse diretor foi afastado em 2006 e quem ocupou o seu lugar foi a interventora indicada pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), conforme já dito, que deu início a uma nova fase na escola.

A segunda fase, por sua vez, refere-se à gestão da interventora, a qual tem como marca a organização administrativa. No entanto, as relações humanas eram marcadas pelo autoritarismo, pela inflexibilidade e pelo controle. Nesta fase, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a impressão era de que a diretora havia mudado a feição da escola: era aberta, mas fechou-se; o espaço em que os(as) alunos(as) gozavam de liberdade passou a ser controlado; o diretor com propostas democráticas e muito amigo dos(as) alunos(as) foi substituído por uma diretora

inflexível; a escola, antes desorganizada administrativamente, era agora organizada. Era outra escola. Na anterior, havia espaço para manifestações juvenis. Nesta, as manifestações juvenis passaram a ser limitadas e restritas. Tudo era controlado.

A professora Célia, que trabalhou na escola na gestão anterior, fez-nos entender esse processo vivenciado com a chegada da interventora. Ela relatou que o ex-diretor, professor Norival, fora eleito pela comunidade escolar, em 1994, época em que havia eleição para diretor(a) nas escolas estaduais. Segundo a professora, o diretor Norival tinha como característica principal a habilidade de se relacionar com as pessoas, sobretudo com os(as) jovens, os(as) quais eram protagonistas, segundo ela afirmou, na gestão anterior, conforme relato a seguir:

Em 1994 o Norival assume como diretor, eleito pela comunidade escolar, com o compromisso de levar a Escola Resistência em todas as SBPCs, onde quer que tivesse, já em 1995. Ele fez um trabalho importante no aspecto científico e cultural, porque nenhuma escola pública no Brasil levava alunos todo ano na SBPC. Isso aconteceu de 1995 até 2005.¹⁴ Depois disso, não sei mais. Outro dia mesmo eu fui comprar um sapato e a menina que estava no caixa lembrou de tudo isso (a movimentação na escola para a preparação das atividades científicas e culturais para a participação na SBPC). O Norival era excessivamente aberto à participação da comunidade, sobretudo dos alunos. Eles entravam e saíam da sala do diretor, não precisava marcar horário. Ali tinha um protagonismo de alunos. Então, isso causava uma certa estranheza e indignação no conjunto de professores (Célia, professora, idade não divulgada).

A professora Célia ainda afirmou que a exoneração do diretor Norival foi vista por ela como uma questão política, pois em muitos momentos ele se posicionava contra as determinações da SEDU e a favor da comunidade escolar, como no caso narrado a seguir:

Não me lembro o ano, mas foi quando houve uma determinação da SEDU para que as aulas passassem de 50 para 60 minutos. Lá na Escola Resistência foi mantida a aula de 50 minutos, porque houve um debate interno e o Conselho de Escola decidiu que seria 50 minutos. Na visão de alguns, esse tipo de comportamento era visto como desobediência civil (Célia, professora, idade não divulgada).

¹⁴ Os alunos da Escola Resistência foram apresentar trabalhos e peças teatrais na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) nas seguintes reuniões anuais: 1995 (São Luis/MA), 1996 (São Paulo/SP), 1997 (Belo Horizonte/MG), 1998 (Natal/RN), 1999 (Porto Alegre/RS), 2000 (Brasília/DF), 2001 (Salvador/BA), 2002 (Goiás/GO), 2003 (Recife/PE), 2004 (Cuiabá/MT) e 2005 (Fortaleza/CE). O primeiro contato com a SBPC foi em 1994, quando a reunião anual foi realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, na cidade de Vitória/ES (ABRAMOVAY, 2003, p. 177).

Sobre esse posicionamento do ex-diretor em relação à SEDU, um site de relacionamentos da Internet traz uma comunidade de alunos(as) e ex-alunos(as) da Escola Resistência em que um dos tópicos do fórum era “Quem estudou na época do diretor Norival?” e uma das respostas se destaca:

NORIVAL É O DIRETOR QUE DEVERIA ENTRAR PARA O MURAL DA ESCOLA COMO O MELHOR DIRETOR...A ESCOLA RESISTÊNCIA VIROU UM CAOS DEPOIS QUE TIRARAM ELE. Isso porque ele falava a verdade sem medo..agora o PH faz o que quer e a diretora só obedece... (Jovem do sexo masculino, postado em 4-9-08).

Nesta comunidade não faltaram manifestações de apoio ao ex-diretor e também elogios a respeito de sua gestão:

Hoje Norival não é mais Diretor, a escola não é mais a mesma, Parabéns a Norival ele foi mais que um professor ou diretor ele foi um lider que marcou gerações e construiu este sentimento de orgulho de fazer parte da historia da Escola Resistência (Jovem do sexo masculino, postado em 9-4-07).

O cara sempre correu atrás por aKeLa escoLa e foi mto injusta a saida deLe.... tentaram até que conseguiram.... mas o cara é gente boa .. poucas escolas públicas tinham viagens pra sbpc... (Jovens do sexo masculino, postado em 20-6-06).

Também sou da época do diretor Norival!!!! Nunca fui amiga dele...mas sempre admirei o esforço, o carinho e dedicação que ele tinha pela escola!!!!Graças a ele...na época os cursos profissionalizantes estavam pra acabar, mas nós e ele(escola e diretor)lutaram pra que isso não tivesse acontecido!!!! (Jovem do sexo feminino, postado em 27-4-07).

Diante de tantas manifestações positivas em relação à gestão do ex-diretor, a professora Célia afirmou que o que faltou, na visão dela, foi o estímulo ao protagonismo docente, o que teria promovido uma aliança mais forte, que impediria que a escola se fechasse.

No momento em que a interventora chegou à escola, ela “passou a régua”, acabou com tudo o que havia sido construído até aquele momento, no que diz respeito às relações democráticas, segundo a professora Célia. Foi nessa época que ela saiu, pois os projetos foram acabando sem discussão. Com o discurso de organizar a escola, a estrutura de participação democrática foi sendo desconstruída, e os espaços de manifestação juvenil reduziram-se.

E não somente os espaços de manifestação juvenil se foram reduzindo, mas também a participação docente, tendo em vista o caráter autoritário da gestão que sucedeu a do diretor Norival. Assim, a professora Célia concluiu que, “Se há esvaziamento do papel político de quem media conhecimento ele vai esvaziar o papel político da formação de aluno”.

1.2.1 Cenas do cotidiano

A hora do recreio era sem dúvida a mais esperada, pois era o momento do encontro, de socializar as alegrias, o lanche, as risadas e as brincadeiras (gostavam muito de jogar baralho). Apesar de haver muitos grupos distintos nas salas, eles conseguiam interagir entre si. DAYRELL (2001, p. 148-149), confirma:

O recreio é o momento de encontro por excelência, além de ser o da alimentação. Os alunos de diferentes turmas se misturam, formando grupos de interesse. Enquanto uns merendam, outros, quase sempre rapazes, sentam-se sobre as mesas no pátio. Alguns grupos de moças ficam andando por ali, num "footing" pelo pátio. Alguns ficam em sala ou pelos corredores, em pequenos grupos. [...] É o momento da fruição da afetividade, quando os alunos ficam mais soltos, conversam, discutem, paqueram.

Durante o recreio, era comum as meninas ficarem observando os rapazes dos cursos técnicos, sobretudo os mais musculosos, que gostavam de se exhibir com camisas sem mangas que deixavam os músculos à mostra. Sobre eles, as meninas costumavam dizer: “Olha só, fazem pose só para mostrar o braço (musculoso)!” (Diário de campo, 27/3/2009).

As três turmas observadas eram muito barulhentas e os(as) professores(as), de forma geral, tinham muita dificuldade para falar. Talvez por isso optassem por escrever toda a matéria no quadro, embora os(as) alunos(as) tivessem livro didático, ou por ditar o conteúdo. Havia inclusive uma professora que se negava a escrever no quadro, embora os(as) alunos(as) pedissem, pois, segundo ela, eles(as) só ficavam quietos(as) se estivessem copiando matéria ditada. O curioso é que o momento de mais silêncio foi durante a explicação sobre o que estávamos fazendo ali. Aliás, todos os momentos em que precisamos falar com a turma (apresentação,

aplicação de questionário, despedida) foram muito tranquilos. Eles(as) ouviam com atenção e curiosidade, sempre dispostos(as) a colaborar. No terceiro ano, inclusive, essa vontade de colaborar gerou dificuldade, pois a maioria dos(as) jovens queria ser entrevistado(a).

A turma que ofereceu maior dificuldade durante a observação foi a do segundo ano, pois a sala era muito pequena e havia muitos(as) alunos(as). Para as observações, eram então aproveitadas as aulas de Educação Física, pois eles(as) ficavam espalhados(as) no pátio e isso facilitava uma aproximação.

Os(as) alunos(as) do segundo ano ficavam espremidos entre uns e outros. A ventilação era péssima. Eles(as) reclamavam entre si, mas não levavam o assunto à frente. Não havia na escola espaço para debate sobre a estrutura física e pedagógica. Aliás, foi nessa turma que não conseguimos observar as aulas de Biologia.

Apesar de ser proibido, a maioria dos(as) jovens utilizava MP3, MP4 e celulares modernos durante as aulas, na presença do(a) professor(a), mas procuravam disfarçar para que não fossem flagrados(as).

A professora Nancy, durante uma conversa, manifestou a sua preocupação com a existência de alunos(as) com deficiência na sala de aula e a dificuldade em trabalhar com eles(as), já que não tem apoio da SEDU. Ela não reclamava da falta de apoio da escola, mas da falta de apoio da SEDU. (Diário de campo, 22/4/2009)

Havia muita conversa nas salas de aula, ninguém ensinava e ninguém aprendia naquele ambiente. Os(as) alunos(as) viviam uma história à parte. A voz do(a) professor(a) era como um fundo musical (indesejado, imperceptível e inexpressivo), diante dos assuntos de cada grupo.

As aulas de Educação Física eram bem soltas. Os(as) alunos(as) ficavam na quadra (há duas na escola) jogando futebol ou voleibol. A participação das meninas era bem pequena. A professora ficava andando de um lado para o outro na escola ou então ficava sentada escrevendo. Quem não queria jogar futebol ou voleibol ficava

sentado(a) pelo pátio da escola, conversando ou sem fazer nada, só esperando a aula terminar.

Antes de entrar na escola, muitas meninas usavam apenas um top bem curtinho, deixando a barriga à mostra. Quando entravam, vestiam a blusa do uniforme sobre o top. A única coisa que os(as) diferenciava - (todos(as) os(as) alunos(as) usavam calça jeans ou bermuda jeans até o joelho e a blusa do uniforme - era o calçado. A maioria ia de tênis de marca. Uns(umas) iam de sandálias “havaianas”, mas não era por falta de tênis, era por opção, já que, em outros momentos, eles(as) eram vistos(as) de tênis.

A jovem Olga, estudante do segundo ano, contou um episódio sobre o jornal que um grupo de alunos(as), ao qual ela pertencia, criou: o Força Estudantil Independente Organizada (FEIO). Quando houve a publicação do primeiro número os(as) alunos(as) foram chamados(as) à coordenação para “prestar esclarecimentos”, segundo o relato da estudante. Naquela ocasião eles(as) foram convidados(as) a escrever no jornal da escola, mas se recusaram, pois queriam ter liberdade para escrever inclusive sobre assuntos que contradissem os interesses da escola. A ideia era de que o jornal se tornasse a “voz” dos(as) estudantes. A recusa em se permitir ser cooptado foi vista pela escola como indisciplina (Diário de campo, 23/4/2009).

Olga relatou ainda, em outras ocasiões, que, constantemente, novas tentativas de “golpes” foram feitas, a fim de convencer os(as) alunos(as) a escrever para o jornal da escola. A esse respeito, Dayrell acrescenta:

[...] os grupos culturais se constituem como espaços educativos por excelência, com os quais a escola deve dialogar [...]. O que não significa escolarizar as expressões culturais juvenis, muito menos instrumentalizar os grupos e suas práticas, reduzindo as expressões culturais a um meio para solucionar problemas como a violência, por exemplo (DAYRELL, 2003, p. 188).

O jornal não era distribuído dentro da escola, e os(as) professores(as), exceto Nancy, não conheciam o material. Essa professora, apesar de conhecê-lo não o utilizava nem fazia referência a ele na sala de aula, embora tivesse elogiado bastante a jovem Olga.

Mariluce era uma das poucas professoras elogiadas e queridas pelos(as) jovens, talvez por ser também jovem, pois tinha apenas 27 anos, falava gíria e sempre procurava dialogar com os(as) alunos(as) sem aquele discurso moralista. Ela sempre nos procurava para conversar, pois era contratada em regime de designação temporária (DT), na Escola Resistência, e se ressentia, por exemplo, da falta de tempo e de planejamento coletivo na escola, da existência de grupos distintos na escola (DTs e efetivos), das normas rígidas (e, conseqüentemente, da falta de flexibilidade por parte da direção), do distanciamento entre alunos(as) e professores(as). Não concordou conosco quando lhe explicamos que aquela escola fora escolhida por nós em virtude de “ter fama de ser boa”.

Apesar das normas rígidas (inclusive quanto à roupa), não havia quem recebesse o(a) profissional e quem esclarecesse as normas. Ele(ela) vai aprendendo com o tempo o que pode e o que não pode fazer. E isso acontece também com os(as) jovens alunos(as). Qualquer pessoa que chegasse era obrigada a saber como funcionava aquele espaço (Diário de campo, 24/4/2009).

Durante uma aula de Inglês na turma do segundo ano, a última do primeiro bimestre, houve um tumulto muito grande, em decorrência de uma avaliação aplicada pelo professor Luciano. Na verdade, a situação ocorreu porque os(as) alunos(as) resolveram questionar os parâmetros de avaliação desse professor. Apesar de esse questionamento ser garantido por Lei (Art. 53, inciso III, da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990), ele não é bem visto pelo professor e não é bem utilizado pelos(as) estudantes, os(as) quais intuem que podem questionar, mas desconhecem seus direitos legais e as formas pelas quais podem garanti-los. O professor avisou que no 2.º bimestre não daria mais trabalhos, pois os(as) alunos(as) estavam reclamando da correção que ele fazia. Avisou que teriam duas provas. Segundo Olga relatou, o problema foi porque ele descontara dois pontos de um trabalho que valia cinco porque no texto havia erros de Português. Ela disse que a tradução (que foi pedida) estava correta e que os erros poderiam ter sido apontados pelo professor sem que houvesse tanto desconto de pontos. Ele (o professor) não concordou com a aluna e manteve seu ponto de vista. Outros(as) alunos(as) o questionaram e ele não abriu espaço para diálogo. Dizia apenas que se o(a) aluno(a) não aprendesse agora, iria errar sempre. Os(as) estudantes afirmaram que concordavam que houvesse a

correção, mas que a aula era de Inglês e não de Português. Diante da postura do professor de se virar para o quadro e iniciar um novo conteúdo, os(as) alunos(as) começaram a falar alto, bem alto. Não havia possibilidade de se ouvir mais nada. O professor saiu da sala e ficou uns dez minutos fora (havia gritaria, cantoria, algazarra). Retornou e passou exercícios. O sinal anunciou o final da aula (Diário de campo, 24/4/2009).

Observando a aplicação da última prova de Filosofia do segundo bimestre na turma do segundo ano, fomos surpreendida com a postura do professor Carlos. As questões foram pensadas na hora, já que ele as escrevia no quadro, parava, pensava e voltava a escrever, sem qualquer anotação. Segundo o professor as respostas eram pessoais. Os(as) alunos(as) não conseguiam entender as perguntas e reclamavam dizendo que o professor não havia explicado a matéria. Antes de passar as questões, ele escreveu no quadro o restante da matéria, sem explicar, sem problematizar pontos importantes como a bioética, por exemplo. Ele esperava que os(as) alunos(as) sozinhos(as) entendessem o que era aquilo e ainda exemplificassem. Quando os(as) alunos(as) o questionaram, ele retrucou: “Vocês não assistem TV?”.

Diante da postura do professor, naquela ocasião, a reação dos(as) alunos(as) não poderia ter sido diferente. Muita agitação, muita conversa. O professor tentou fazer a chamada e ameaçou os(as) alunos(as) dizendo que falta reprovava e que naquele ano não haveria mais “Nova Oportunidade ao Aluno” (NOA). Um aluno, no fundo da sala, disse: “E se você faltar, professor, acontece o quê?”. O questionamento do estudante referia-se às constantes faltas desse professor. Mas ele não respondeu e continuou tentando fazer a chamada. Antes de finalizar o segundo bimestre, esse professor solicitou o cancelamento de seu contrato com a escola (Diário de campo, 27/4/2009).

Um fato que chamou atenção foi o episódio em que a pedagoga Sandra foi até a sala do terceiro ano para falar sobre a gravidez na adolescência. De forma bastante superficial, ela disse que os(as) jovens deveriam prevenir-se contra uma gravidez “indesejada”, mas tinha muita dificuldade para falar, pois os(as) alunos(as) estavam muito agitados. Mal a percebiam na sala de aula. Entregou aos(às) alunos(as) um

papel contendo algumas questões sobre o tema e o recolheu, em seguida, sem muitas explicações. Na ocasião, Chico disse que Anita estava grávida, mas que o bebê não nascia. Anita, por sua vez, afirmou que havia comido um pneu, o que fez a turma rir, porém, não houve nenhum tipo de intervenção nem da professora nem da pedagoga. Anita não estava grávida, ela era gorda (Diário de campo, 19/3/2009).

Anita era uma menina aparentemente agressiva e mal-educada. Ela era desdenhada pelos(as) colegas o tempo todo, pois estava fora dos padrões de beleza. Quando estava sozinha, longe do grupo, ela nos cumprimentava, mas, quando estava com os(as) outros(as) companheiros(as), ignorava-nos. Por isso decidimos entrevistá-la individualmente. Na entrevista, ela insistia em dizer que não se incomodava com as gozações, mas aos poucos se abriu e disse que se pudesse teria um corpo diferente:

Tô satisfeita com meu corpo, mas, se pudesse mudar alguma coisa em mim, mudaria, sim, a barriga. (ANITA, Entrevista individual, 16 anos)

Havia cinco jovens grávidas na escola. No recreio, ficávamos observando as alunas grávidas na fila do lanche. Elas mediam a barriga. Os(as) colegas ficavam empolgados(as) quando o bebê mexia. Eram cuidadas e protegidas pelos(as) colegas (Diário de campo, 19/5/2009).

Outra cena que merece destaque envolve Mahatma, estudante do primeiro ano e primo da Betty, estudante do terceiro ano. Todos os dias, durante o recreio, ele ia até a sala de aula atrás dela (era um jovem tímido e não tinha amigos). Num determinado dia, ele a abraçou e disse que ela estava mais gordinha. Ela o olhou brava e disse: “Nunca fale isso para uma mulher”. O assunto encerrou-se ali. (Diário de campo, 26/3/2009).

Fotografamos a brincadeira do “amigo choco” dos(as) jovens do terceiro ano. Foi emocionante ver a integração deles(as), mesmo de quem não estava participando da brincadeira. Quando pedimos a Anne que tirasse uma foto conosco ela não quis. Disse que não gostava de tirar fotos. Nós insistimos, e ela aceitou, mas a Betty teve que ficar na frente dela. Questionada sobre o que ela queria esconder, ela respondeu: “Tudo”. Luís Carlos não quis mesmo fotografar e disse que não gostava de ser fotografado. As meninas insistiram, mas ele estava irredutível. Anne e Luís

Carlos estão acima do peso e são considerados gordos, daí a explicação para a aversão a fotos. Luís Carlos só aceitou participar do grupo focal quando foi informado de que não seria filmado; haveria apenas a gravação da voz para que o resultado do debate pudesse ser analisado. Como é tímido e tem dificuldade de se expor no grupo, também foi entrevistado individualmente (Diário de campo, 3/4/2009).

No início de junho, a escola estava bastante agitada devido a uma gincana promovida pelo professor Fábio. Essa gincana acontece na escola há muitos anos, herança da gestão anterior e, talvez por isso, a diretora tenha se irritado tanto quando chegou à escola e a encontrou em “desordem”. Em relação a essa gincana, cabe fazer apenas uma ressalva com relação à forma como foi apresentada aos(as) alunos(as) do primeiro ano. O professor disse apenas que eles(as) teriam que escolher um estado brasileiro e se dividir em equipes para participar. Disse também que as atividades valeriam pontos para todas as disciplinas. Os(as) alunos(as) não queriam participar, mas o professor não deixou escolha e não dialogou sobre o assunto. No período de preparação, ele se ausentava da sala durante as aulas, interrompia a apresentação de trabalhos para poder resolver problemas em outras turmas, enfim, era tudo muito confuso para os(as) alunos(as), que reclamavam muito entre si.

No dia 3 de junho de 2009, foi feito um acordo entre os(as) professores(as) de que não haveria aula no dia seguinte, tendo em vista a realização da gincana de Geografia, mas os(as) alunos(as) não ficaram sabendo. Ao chegarmos à escola, ouvimos a diretora dizer à coordenadora: “Rosângela, os alunos querem aula. Não querem essa palhaçada de jogo.” Ela estava bastante exaltada. Os(as) professores(as) também estavam incomodados(as) com a presença dela. Juntaram-se num círculo (no qual nos incluímos) e começaram a falar sobre os pontos positivos e negativos da direção. Falavam em assédio moral e da dificuldade que a diretora tinha em se relacionar com as pessoas. Não havia tolerância nem flexibilidade. Comentavam que os(as) professores(as) não eram ouvidos(as) e que os(as) alunos(as) tinham muito espaço na escola com a direção e com a coordenação. Os(as) alunos(as), por sua vez, reclamavam que queriam ir embora, já que não haveria aula. A professora Nancy disse então para Simone, estudante do

primeiro ano: “Aproveita que hoje vocês podem conversar à vontade”. Simone então respondeu: “O legal é desafiar o professor. Assim não tem graça”. Todos nós rimos e a professora pediu que isso constasse no relato da pesquisa (Diário de campo, 4/6/2009).

A atitude de Simone evidencia uma característica da juventude, que está relacionada ao gosto pelo risco, à ausência de medo de encarar determinadas situações, à adrenalina, o que Margulis (1996) chama de moratória vital. Outra característica juvenil que aparece com o comentário de Simone refere-se ao prazer de contestar os mais velhos, o que Pais (1993) explica por meio da corrente geracional.

A única aula de campo observada no período em que realizamos a pesquisa foi uma ida ao cinema. Esse fato merece ser descrito, pois aconteceu porque a professora Nancy, depois de ouvir o relato do filme “Linha de Passe”,¹⁵ que assistíamos no Cine Metrópolis e de ler o material distribuído no cinema, explicando o projeto de aproximação entre escola e cinema, decidiu levar os(as) alunos(as) para ver o filme, mesmo sem vê-lo previamente. No dia combinado, os(as) alunos(as) foram direto para a UFES, onde se localiza o Metrópolis. Foram apenas duas turmas: o primeiro ano básico e o primeiro ano de Gestão Empresarial. As professoras (Alda e Nancy) chegaram mais cedo para aguardá-los(as). Quando o filme começou, houve muita gritaria e as professoras perderam o controle, ficaram ansiosas, pois queriam silêncio. Os(as) jovens estavam agitados(as) e isso se reforçava porque lá havia alunos(as) de outra escola. A aluna Lorena, da turma de Gestão Empresarial, gritava palavrões no auditório. Diante disso, a professora Alda começou a falar: “Ela é uma desqualificada! Ela tem cara de desqualificada”. A professora Nancy também começou a falar de um aluno do primeiro ano básico (Renan) que estava em “liberdade vigiada” (ela queria dizer liberdade assistida), pois praticara assalto a mão armada. Faziam esses comentários em voz alta, permitindo que outros(as) estudantes que estavam próximos(as) ouvissem, desqualificando e estigmatizando o(a) jovem. Disseram que nunca mais sairiam com eles(as), pois passaram vergonha (Diário de campo, 20/5/2009).

¹⁵ Direção de Walter Salles e Daniela Thomas, 2008.

A situação descrita revela que não houve um trabalho prévio de preparação dos(as) alunos(as) para a ida ao cinema. Para alguns(algumas) alunos(as), aquela poderia ter sido a primeira experiência de ida ao cinema. Por se tratar de uma atividade pedagógica, faltou esse diálogo, a fim de lhes explicar como deveriam se comportar e o que “ver” no filme. Mas as professoras também não tinham assistido ao filme, então também não sabiam como orientar os(as) alunos(as) quanto ao que “ver”.

Tudo o que foi observado, vivido, ouvido e sentido é importante, pois tem relação com o foco desta dissertação, que é identificar e analisar os preconceitos em relação ao corpo sofridos pelos sujeitos deste estudo, assim como as estratégias de sobrevivência utilizadas por eles(as). Dayrell (2001, p. 137), aponta:

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Diante disso, fica explicada a escolha do nome Escola Resistência. Em meio a tantas exigências, cobranças, inflexibilidades, intolerâncias, podíamos verificar a disposição daqueles sujeitos em resistir. É certo de que não se trata de uma análise unilateral, mas da necessidade de desvendar a escola a partir do olhar dos(as) jovens e compreender que, historicamente, esses sujeitos são invisíveis aos olhos das políticas públicas, inclusive das políticas educacionais, já que estas são sempre feitas para e nunca com eles(as), ou seja, o que pensam nunca é levado em consideração. As propostas pedagógicas deveriam ser formuladas respeitando-se as especificidades do público a que se destinam; não é possível separar o(a) jovem do(a) aluno(a): “[...] é preciso que as propostas pedagógicas sejam pensadas para aquele que é jovem e aluno” (CAMACHO, 2004, p. 330).

1.3 O ESPAÇO FÍSICO

A Escola Resistência situa-se entre árvores, o que lhe confere um aspecto bastante agradável. O ambiente acolhedor proporcionado pela natureza que a circunda é quebrado pela presença de grades:

Um primeiro aspecto, que chama a atenção, é o seu isolamento do exterior. Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos (DAYRELL, 2001, p. 147).

Apesar de a escola ser toda gradeada, isso não lhe confere segurança, embora nenhum caso de violência externa tenha sido presenciado ou narrado por nenhuma pessoa da escola no período da pesquisa. Na entrada, há um portão com interfone. Sem que haja identificação, o portão se abre e temos acesso à secretaria da escola e à sala da pedagoga. Aliás, a sala da pedagoga fica no corredor que liga o portão da escola ao pátio. Não há o mínimo de privacidade para o atendimento aos(as) estudantes e suas famílias. No período final da pesquisa estava sendo reformada uma pequena sala para que esse atendimento fosse feito com mais privacidade.

A construção da escola parece não ter sido planejada. As salas (coordenação, direção, professores(as), pedagogas) são pequenas e surgiram com as várias reformas. As pessoas se ajeitam nos espaços. A cozinha é improvisada, a cantina também. Não há refeitório e os(as) alunos(as) lancham em pé ou nas próprias salas de aula. No final do recreio, os copos de vidro ficam espalhados pelo pátio e nas salas de aula.

O pátio estava sempre limpo e havia lixeiras em vários pontos do local. No chão, somente as folhas das árvores.

O espaço mais disputado no pátio da escola ficava próximo à cozinha e à cantina, em volta de uma árvore frondosa, sob a qual havia vários bancos, todos amontoados em volta dela. A pedagoga Sandra, em conversa informal, disse que a diretora não permitia que esses bancos ficassem espalhados pelo pátio da escola, já que, na visão dela, assim seria possível vigiar os(as) estudantes, evitando que eles(as) namorassem, uma situação prevista no comentário de Dayrell (2001, p. 147):

Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. O pátio se torna lugar de encontro, de relacionamentos. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros, onde muitas vezes os alunos colocam

cadeiras, em torno da porta. O corredor do fundo se torna o local da transgressão, onde ficam escondidos aqueles que "matam" aulas. O pátio do meio é re-significado como local do namoro. É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos. Fica evidente que essa re-significação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro.

A citação de Dayrell remete à lembrança daquele espaço, o pátio, sobretudo durante o recreio, onde as manifestações juvenis se faziam presentes através da ocupação das quadras ou pela presença de um som ambiente. A cada dia da semana, um ritmo diferente embalava o recreio dos(as) jovens. Era o desenvolvimento do Projeto Rádio na Escola, sob a coordenação dos(as) próprios(as) jovens, que eram os(as) responsáveis pelas escolhas dos ritmos e pela seleção das músicas.

Havia duas quadras na escola que eram muito utilizadas pelos(as) alunos(as) para a prática do futebol (a quadra coberta) e do voleibol (a quadra descoberta). Essas quadras eram ocupadas durante toda a manhã, durante as aulas de Educação Física, ou mesmo no recreio, onde, principalmente os jovens, se revezavam para a prática dos esportes acima mencionados. Havia, também, durante o recreio, o grupo de jovens que assistiam aos jogos com bastante entusiasmo.

A biblioteca era pouco utilizada, sobretudo porque não havia na escola um(a) profissional responsável por ela. Em alguns dias da semana, um(a) profissional da secretaria abria-a e ficava lá por algumas horas, mas os(as) alunos(as) não tinham o hábito de frequentá-la, até porque, apesar de o acervo ser excelente, o espaço era muito pequeno.

Considerando ser esse um período mais favorável à aproximação com os(as) jovens (sentindo o que era a escola para eles(as)), passávamos o tempo do recreio também com eles(as). Usávamos a cantina e o banheiro das jovens. No banheiro feminino, apesar de haver porta-papel higiênico, não havia papel. Quando questionadas, as meninas responderam: "Ih! aqui não tem, não. Mas você pode usar o banheiro das professoras. Lá tem papel." Questionadas sobre por que não reivindicavam papel higiênico, elas responderam: "Pedir pra quê? Aqui não adianta. Eles só fazem o que querem!". Também não havia tranca na porta e o chão estava sempre molhado, portas sujas e riscadas (Diário de campo, 2/3/2009).

A esse respeito, em entrevista individual a jovem Anne (17 anos), disse:

Os banheiros, sem comentários. A maioria com as portas quebradas, é bem imundo o banheiro... por mais que eles limpem, o banheiro fica sujo. Não tem papel higiênico e nem sabonete. Eu acho uma falta de respeito com a gente. Reclamar e não reclamar aqui é a mesma coisa, porque o aluno nunca tem razão, eles nunca ouvem os alunos, nunca.

No grupo focal feminino, o banheiro também era alvo de críticas. A jovem Bertha (16 anos), estudante do terceiro ano, afirmava:

Eu acho uma falta de respeito, porque você vai ao banheiro dos professores e lá é arrumado, tem sabonete, toalha, papel higiênico. E não adianta reclamar. Já reclamei e nada muda. Reclamei quando estava no primeiro ano e até agora, nada.

O banheiro masculino também era criticado pelos jovens. Durante o grupo focal masculino, o jovem Carlos, de 18 anos, disse:

O banheiro masculino é um lixo, não tem porta, não tem papel higiênico, é um lixo!

A postura da coordenadora diante da ausência de produtos de higiene no banheiro foi a seguinte:

Por que não tem? A diretora tentou colocar e os alunos, como eles acham que a escola não é a casa deles, eles pegavam o rolo de papel higiênico e jogavam dentro do vaso. Quando a diretora chegou, ela colocou papel higiênico, espelho e papel toalha, mas tudo isso acabou por causa de vandalismo.

É importante lembrar que a diretora chegou à escola em 2006, e quem entrou na escola a partir de 2007 não necessariamente sabia o que acontecera, as tentativas de colocar esses produtos no banheiro. Enfim, de lá para cá, não foi feita nenhuma outra tentativa educativa com os(as) alunos(as) para que mudassem de atitude. Era mais cômodo deixá-los(as) sem. Isso não permitia que aprendessem, mas, ao contrário, gerava mais revolta, conforme se evidencia na fala a seguir:

Igual assim, o pessoal tá dizendo que... ah! esse é meu último ano nessa escola e quando eu pegar a nota, vou botar uma bomba nessa escola, vou pixar tudo, eu não vou estar aqui mesmo. Vai barbarizar, final de ano. (BERTHA, 16 anos, Grupo focal feminino)

O lanche (pão ou biscoito) era servido diretamente na mão, sem o uso de guardanapo. Durante a entrevista, a merendeira Dalva, disse que a empresa não

fornecia guardanapo e que achava que era a SEDU quem tinha que providenciar isso. Ainda na entrevista ela informou que as nutricionistas sabiam que a merenda estava sendo servida na mão, mas que não concordavam. A merendeira Dalva acrescentou: “Pela nossa empresa, o certo é usar o prato, entendeu?”. Se fossem servidos no prato, resolvia-se o problema da empresa, mas a questão da saúde por nós levantada permanecia sem resposta, pois os(as) alunos(as) continuavam sem ter como fazer sua higiene de forma satisfatória. Mas ela insistia em dizer: “É, não muda nada. A preocupação teria que ser do aluno, de lavar as mãos, ter hábitos de higiene.” Essa era uma questão que talvez não fosse de competência delas, mas, como eram profissionais que trabalhavam com alimentação, poderiam dialogar com a nutricionista e com a coordenadora da escola sobre isso. Talvez, por serem novas na escola, tivessem certo receio e preferissem calar-se ou atribuir aos(às) jovens a responsabilidade por sua própria higiene. Seria responsabilidade exclusiva deles(as) se nos banheiros houvesse sabonetes e toalhas de papel. Porém não era o que acontecia.

Esse é mais um exemplo da falta de ações educativas que extrapolam os conteúdos formais das disciplinas. A escola se exime dessa responsabilidade. Isso é violência simbólica¹⁶ da instituição contra os(as) alunos(as).

A diretora, por sua vez, afirmou que não havia interferência da escola em relação à merenda escolar e que tudo era mediado pela SEDU; seu papel se resumia a fiscalizar a execução do contrato entre a Coan Alimentos¹⁷ e a SEDU.

É tudo direto. A única coisa que o diretor faz é fiscalizar o contrato. Se tiver alguma coisa errada eu tenho os instrumentos e faço os relatórios. Mas o cardápio é elaborado pela nutricionista da SEDU, o pagamento, tudo é feito por lá.

No que diz respeito aos cuidados com a higiene, ela ficou surpresa ao saber que o lanche era servido na mão e disse que as supervisoras da empresa e da SEDU deveriam verificar. Disse também que iria relatar essa situação.

¹⁶ Utilizamos o conceito de violência simbólica para explicar a imposição da cultura dominante aos dominados. Este conceito foi elaborado por Pierre Bourdieu e será aprofundado no Capítulo 3 desta dissertação.

¹⁷ Empresa terceirizada, contratada pela SEDU, para a oferta da merenda escolar.

É isso aí, tem uma pessoa da SEDU que tem que ver isso aí. Ela está até demorando a vir. Tem uma supervisora da COAN e outra da SEDU. Elas tinham que estar sempre aqui, mas, quando a gente percebe alguma coisa... foi bom você ter falado, a gente pode relatar.

A coordenadora afirmou que os(as) alunos(as) cobraram a merenda durante muito tempo. Concordou conosco quando falamos sobre a contradição que havia entre o projeto na área de saúde¹⁸ e a falta de condições de higiene nos banheiros e no fornecimento da merenda.

A nossa escola não está preparada para receber a merenda. A nossa escola não tem refeitório. A primeira contradição começa aí, a cozinha foi adaptada. O aluno não tem onde sentar pra merendar. Ele come em pé, come na sala de aula e em relação a isso que você falou também, né? Ele deveria passar no banheiro e lavar a mão ou então servir dentro de saquinho ou guardanapo, mas com certeza isso não é feito por contenção de despesas.

Outro ponto que merece destaque, ainda em relação à merenda, é que, apesar de serem assistidos por nutricionistas da empresa diretamente responsável e também por outra, da SEDU, nenhum contato foi feito com os(as) jovens, anteriormente, a fim de avaliar a saúde deles(as), antes da elaboração dos cardápios. E havia na escola alunas grávidas e outros(as), visivelmente obesos(as). Não houve nenhuma preocupação com a saúde dessas pessoas, apesar de o Programa “Educação Alimentar nas Escolas”,¹⁹ elaborado pela SEDU, afirmar que seu objetivo principal era

[...] atender ao aluno da escola pública estadual na construção de hábitos alimentares saudáveis, que se inicia no oferecimento de uma alimentação escolar de qualidade. A formação de hábitos alimentares saudáveis implica em uma alimentação escolar balanceada, priorizando o consumo de frutas, verduras e legumes, reforçando na população estudantil a importância das ações de promoção de saúde.

Durante todo o período em que estivemos na escola, não vimos merenda balanceada, pois era oferecido pão ou biscoito. Não havia frutas nem verduras, apesar de haver cardápios colados em vários locais da escola, onde constava a oferta dessa merenda balanceada.

¹⁸ Nas entrevistas individuais com as profissionais da escola, elas afirmaram que a escola desenvolve projetos na área de saúde.

¹⁹ SEDU. Programa “Educação Alimentar nas Escolas”. Disponível em: <http://www.sedu.es.gov.br/alimentacao/conheca.asp>. Acesso em: 20 nov. 2009.

Outro espaço da escola observado foi a sala de vídeo. Durante todo o período de nossa permanência na escola, apenas em três situações as aulas ocorreram nessa sala. A primeira, foi quando um grupo do Centro de Referência da Juventude de Vitória desenvolveu um trabalho em comemoração ao Dia Internacional da Mulher. Levaram as turmas, cada uma por vez, para a sala de vídeo, exibiram uma animação e tentaram estabelecer uma discussão com os(as) jovens, mas sem muito sucesso. Como não havia nenhuma relação com os conteúdos estudados pelos(as) alunos(as) nem apoio dos(as) professores(as), os(as) jovens consideraram aquela atividade como uma “forma de fugir da aula chata”, conforme os(as) próprios(as) alunos(as) disseram em conversas informais (Diário de campo, 10/3/2009).

Na segunda vez, a professora Mariluce passou um vídeo para a turma, sobre aquecimento global e, na terceira vez, coube à professora Cíntia desenvolver essa atividade. O espaço, no entanto, era pouco utilizado pelos(as) professores(as); era mais destinado ao desenvolvimento de projetos diversos, coordenados por profissionais externos à escola. É importante ressaltar que a sala era feia, suja e desconfortável.

O auditório era utilizado, no geral, para reuniões de pais e mães, para palestras e também para desenvolvimento de projetos por pessoas externas à escola.

Não tivemos acesso aos laboratórios dos cursos técnicos porque a pedagoga, embora tivesse intenção de mostrá-lo, não dispunha das chaves daquele espaço físico.

Há na escola duas salas de informática equipadas com bons computadores, telão e “data show”, mas o acesso a essas salas é limitado e restrito. Os(as) jovens só podiam utilizá-las com a presença dos(as) professores(as). Ou seja, espaços com bons equipamentos ficavam trancados, como se não pudessem ser usados.

As salas de aula, além do aspecto de sujas, eram quentes e pequenas. No período da conclusão da pesquisa de campo, estavam sendo instalados os quadros brancos. As cadeiras de madeira, duras e desconfortáveis, machucavam o corpo. Ficar cinco horas sentado(a) naquelas cadeiras não era nada fácil. Nos intervalos era proibido

sair da sala e, quando o(a) professor(a) chegava e os(as) encontrava em pé, repreendia-os(as).

Não havia planejamento de utilização para o espaço físico da escola, apesar de ser relativamente bom e dispor de equipamentos que poderiam melhorar a qualidade das aulas. Sem esse planejamento, o espaço era mal utilizado. Com isso, as aulas se limitavam aos espaços apertados e quentes das salas, onde o(a) professor(a) não interagiam com os(as) alunos(as), limitando-se a transmitir conteúdos científicos, descolados da realidade deles(as) e eximindo-se da responsabilidade de discutir temas polêmicos, como preconceito, por exemplo, os quais poderiam, sim, fazer diferença na vida desses(as) jovens alunos(as).

1.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos nomes fictícios para os sujeitos da pesquisa está relacionada ao nome da escola pesquisada. A Escola Resistência revelou-nos a história de jovens que resistem à opressão que sofrem por parte dos adultos daquela instituição e da sociedade de forma geral. Os nomes femininos e masculinos são homenagens às mulheres e aos homens que marcaram a história mundial, no aspecto político, social e cultural, como autoritários, como democratas ou como líderes em busca da liberdade.

Conforme já dito anteriormente, a escola tem turmas de Ensino Médio Básico e Técnico, compreendendo quatorze turmas, no turno matutino, opção da pesquisa.

A escolha do turno matutino obedeceu a critérios pessoais, embasados nas necessidades de conciliar a pesquisa com horários de trabalho. O número de estudantes dos turnos matutino e vespertino, assim como o número de turmas, conforme Tabela abaixo, era bem aproximado.

Tabela 2 - Quantitativo de alunos(as) por turno.

NÚMERO DE ALUNOS(AS)		
MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO
526	537	472
TOTAL DE ALUNOS: 1.535		

Sendo assim, era preciso definir quais turmas seriam observadas e a opção foi por uma turma de cada série do Ensino Médio Básico.

Tabela 3 – Alunos(as) matriculados(as) no turno matutino, por turma.

NÚMERO DE ALUNOS(AS) – MATUTINO		
TURMA	NÚMERO DE ALUNOS(AS)	%
1MB1	38	7
1MA2	43	9
1ME3	40	8
1MM4	44	8
2MB1	44	8
2ME2	46	10
2MGE3	43	8
2MGE4	42	8
3MB1	38	7
3ME1	39	7
4MM2	23	4
4MGE3	20	4
4MGE3	33	6
4MGE4	33	6
TOTAL	526	100

No total, somando os(as) alunos(as) matriculados(as) nas três turmas do Ensino Médio Básico e subtraindo os(as) que foram transferidos(as), remanejados(as) e evadidos(as), teremos 97 jovens (Tabela 4).

Tabela 4 – Situação dos(as) alunos(as) do Ensino Médio Básico, em junho/2009.

ENSINO MÉDIO BÁSICO – MATUTINO					
TURMA	MATRIC.	TRANSF.	REMANEJADOS (AS)	EVADIDOS (AS)	TOTAL
1MB1	38	8	-	-	30
2MB1	44	3	-	-	41
3MB1	38	6	3	3	26
TOTAL	120	17	3	3	97

Desse total, apenas 79 responderam ao questionário, pois muitos(as) faltavam às aulas com frequência (Tabela 5).

Tabela 5 – Quantitativo de alunos(as) que responderam ao questionário.

TURMA	NÚMERO	%
1MB1	27	34
2MB1	27	34
3MB1	25	32
TOTAL	79	100

Em algumas turmas, por exemplo, no segundo ano, os(as) próprios(as) professores(as) sentiam-se aliviados(as) com as faltas dos(as) alunos(as), pois, quando todos estavam presentes (geralmente em dias de prova), não havia como circular na sala de aula. Numa conversa com o professor Luciano sobre como a sala do segundo ano era pequena, ele disse que já estava chegando o período em que os(as) alunos(as) começavam a evadir e que logo, logo, as coisas melhorariam. O que causava estranheza era a naturalidade com que isso era tratado, conforme explícito no depoimento a seguir, registrado no Diário de Campo, em 24/4/2009:

A sala é pequena e são muitos alunos. No começo, vem todo mundo e aí fica difícil, mas agora eles já começam a faltar. (Luciano, professor, 24 anos)

A turma com a qual houve mais interação foi a do terceiro ano. Com eles(as) ficávamos a maior parte do tempo, inclusive no período em que passamos a observar as aulas nas turmas do primeiro e segundo ano. No recreio, nós lanchávamos, jogávamos baralho, UNO²⁰ e conversávamos muito. Compartilhamos muitas histórias. Chegávamos a copiar matéria e a tentar fazer as atividades, assim como eles(as) e, em alguns momentos, experimentamos até mesmo a sensação de ser novamente uma estudante do Ensino Médio, mas sem perder o rumo da pesquisa.

No segundo ano, as coisas foram mais difíceis, principalmente porque a sala era muito cheia e não havia espaço para observadores. Em abril, eram quarenta alunos(as).

²⁰ UNO é um jogo de cartas desenvolvido por Merle Robbins, em 1969.

Já no primeiro ano o trabalho foi muito tranquilo. A receptividade foi muito positiva e havia na turma, jovens antigos conhecidos, pois estudaram na escola da Rede Municipal de Vitória em que, em 2005, fomos coordenadora.

Nossa presença nas salas de aula gerou reações as mais diversas: alguns(algumas) alunos(as) nos ignoravam; outros(as) tentavam a todo custo aproximar-se, chegando inclusive a guardar lugar na sala para nós; outros(as), ainda, viam-nos com desconfiança, mas também curiosidade, pois achavam que fôssemos fiscal da SEDU para avaliar o comportamento dos(as) alunos(as) e professores(as). Com frequência eles(as) perguntavam sobre quem iria ler aquele trabalho, pois acreditavam que, se fosse alguém da SEDU, haveria chance de que as coisas mudassem na escola (Diário de campo, 2/4/2009).

Havia os(as) que pensassem que éramos estagiária, até porque a presença de estagiários(as) na escola era bem frequente. Em algumas aulas, concentravam-se numa mesma turma cinco estagiários(as), tanto da UFES quanto de faculdades particulares. Quando nos apresentamos nas turmas, prestavam muita atenção a tudo o que falávamos e, em vários momentos, sentíamos observada por eles(as).

Esses sentimentos em relação à nossa presença não foram específicos da turma do terceiro ano, nem em relação às outras turmas pesquisadas, mas em relação a todos(as) os(as) outros(as) alunos(as) da escola, que nos observavam muito, nos horários de entrada, saída e durante o recreio. Em muitos momentos, aproximavam-se, puxavam conversa até descobrir quem éramos e por que estávamos ali na escola. Os(as) jovens dos cursos técnicos pediam que fôssemos para a sala deles(as) observar e como não podíamos satisfazê-los(as), começavam a contar as suas histórias, as suas angústias e a falar mal da escola ou a elogiar algum(alguma) professor(a) ou a administração. Muitas histórias foram narradas sobre a vida dos(as) jovens daquela escola, algumas delas bastante emocionantes.

No início a aproximação foi muito difícil, pois eles(as) ficavam em grupos fechados. Aos poucos fomos aproximando-nos, fazendo as tarefas que os(as) professores(as) passavam, e eles(as) acostumaram-se com a nossa presença. Alguns grupos abriram espaço para nós.

Os(as) jovens, de todas as séries e turmas, gostavam muito de ler o jornal. Um dia, levamos à escola um jornal e todo mundo queria ler. O jornal ficou circulando no recreio, e todo dia, quando chegávamos eles(as) perguntavam se tínhamos trazido outro. Os interesses eram os mais variados: liam desde classificados, fofocas, esportes, até fatos policiais. Os(as) professores(as), no entanto, não percebiam que o jornal poderia ser uma estratégia interessante para ajudá-los a se aproximar dos(das) estudantes e também um excelente instrumento de trabalho. Importante ressaltar que a escola recebia, diariamente, dois jornais de circulação local. Isso contribuiu para nos aproximarmos ainda mais dos(as) estudantes.

O envolvimento com os sujeitos desta pesquisa foi intenso; compartilhamos o sentimento de invisibilidade, de solidão e de abandono. Um dia em que estávamos na sala de aula durante o recreio, a coordenadora chegou gritando para que descêssemos. Ao perceber a nossa presença, mudou o tom de voz. As meninas que estavam conosco disseram que se não estivéssemos lá, teria sido pior (Diário de campo, 25/3/2009).

A relevância deste trabalho está justamente na possibilidade de desvelar a escola na perspectiva desses(as) jovens alunos(as) e, a partir daí, refletir sobre as violências sofridas e praticadas cotidianamente, as quais são invisibilizadas e mascaradas sob a forma de brincadeiras inocentes.

1.4.1 O perfil dos(as) jovens alunos(as)

Os sujeitos desta pesquisa são jovens com idade entre 14 e 22 anos de idade, 81%, com idade inferior a 18 anos. A maioria estava, pois, em equilíbrio no que diz respeito à relação idade e série (Tabela 6).

Tabela 6 – Faixa etária dos(as) jovens alunos(as).

FAIXA ETÁRIA	NÚMERO	%
14 a 17 anos	64	81
18 a 24 anos	15	19
TOTAL	79	100

No que diz respeito à cor da pele, os(as) jovens, sujeitos desta pesquisa, declararam, em sua maioria, ser pardos (51%). Se somarmos os declarados pardos e pretos, teremos um quantitativo de 60%, ou seja, a maioria afrodescendente (Tabela 7).

Tabela 7 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as), segundo a cor da pele.

COR DA PELE	NÚMERO	%
Parda	41	51
Branca	29	37
Preta	7	9
Não respondeu	2	3
TOTAL	79	100

O número de jovens do sexo masculino (56%) é superior ao de jovens do sexo feminino (44%), contrariando os índices da população geral, nos quais as mulheres são maioria em relação aos homens (Tabela 8).

Tabela 8 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as), por sexo.

SEXO	NÚMERO	%
Masculino	44	56
Feminino	35	44
TOTAL	79	100

A maioria é moradora do município de Vitória (74%), seguindo-se Serra (23%) e Vila Velha (3%). Conforme já mencionado anteriormente, a procura por esta escola por parte de jovens oriundos(as) de outros municípios da Grande Vitória explica-se pelo fato de a Escola Resistência ter uma boa localização e fama de ser “boa escola” (Tabela 9).²¹

Tabela 9 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as), por município de residência.

MUNICÍPIO	NÚMERO	%
Vitória	59	74
Serra	18	23
Vila Velha	2	3
TOTAL	79	100

²¹ Apesar de não ser o foco deste trabalho, vale ressaltar que a fama de “ser boa” está atrelada à oferta de cursos técnicos, assim como à localização central da escola, o que permite o acesso de jovens dos municípios da Grande Vitória e não apenas dos da capital. Desde a década de 1990, sabe-se que pessoas dormem na fila para conseguir vaga nessa escola.

Apenas 8% declararam receber algum tipo de benefício social, mais especificamente, o Bolsa Família (Tabela 10). As profissionais do Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) daquela região que estiveram na escola cadastrando as famílias, informaram que a maioria delas era de alunos(as) dos cursos técnicos (Diário de campo, 31/3/2009). Esses(as) jovens procuram os cursos técnicos porque precisam ser absorvidos(as) mais rapidamente pelo mercado de trabalho, devido à precária situação econômica de suas famílias.

Tabela 10 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as) por inclusão em benefício social.

SITUAÇÃO	NÚMERO	%
Não recebem	72	91
Bolsa Família	6	8
Não informou	1	1
TOTAL	79	100

Em relação à procedência dos alunos do Ensino Fundamental, 67% dos(as) jovens concluíram o Ensino Fundamental em escolas municipais, 89%, na rede pública (municipal e estadual) e apenas 11%, na rede privada (Tabela 11).

Tabela 11 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as) por escola de conclusão do Ensino Fundamental.

TIPO DE ESCOLA	NÚMERO	%
Escolas Municipais	53	67
Escolas Estaduais	17	22
Rede Privada	9	11
TOTAL	79	100

Desse total, 71% são oriundos(as) de escolas municipais de Vitória, seguidos(as) dos de Serra (6%). Os(as) outros(as) não identificaram os municípios em que estudaram (Tabela 12).

Tabela 12 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as), segundo as redes municipais de conclusão do Ensino Fundamental.

MUNICÍPIO	QUANTIDADE	%
Vitória	38	71
Serra	3	6
Não informou	12	23
TOTAL	53	100

Quanto à ocupação profissional dos(as) alunos(as) e de seus pais e mães foram obtidos os seguintes números (Tabela 13 e 14):

Tabela 13 – Situação dos(as) jovens alunos(as) quanto ao estágio/emprego.

SITUAÇÃO	QUANTIDADE	%
Não fazem estágio	61	77
Fazem estágio	17	22
Não respondeu	1	1
TOTAL	79	100

A maioria dos(as) jovens do Ensino Médio Básico não fazia estágio, apenas estudava ou fazia cursos de inglês e pré-vestibular à tarde. No percentual dos(as) que declararam fazer estágio estão incluídos(as) os(as) que trabalham.

Tabela 14 – Situação de emprego dos pais e mães.

SITUAÇÃO	MÃE		PAI	
	NÚMERO	%	NÚMERO	%
Empregado (a)	44	55	44	55
Desempregado (a)	17	22	6	8
Não mora comigo	7	9	15	19
Não respondeu	11	14	14	18
TOTAL	79	100	79	100

Importante observar que o percentual de pais e mães desempregados(as) (8%) é equivalente ao das famílias que recebem o Bolsa Família, que também é de 8%.

Quanto ao desempenho escolar, 34% dos(as) jovens declararam já terem ficado reprovados(as), uma vez ou mais (Tabela 15).

Tabela 15 – Distribuição dos(as) jovens alunos(as) por número de reprovações.

QTDE. REPROVAÇÃO	NÚMERO	%
Nenhuma	52	65
Uma vez	17	22
Duas vezes	7	9
Mais de duas vezes	2	3
Não informou	1	1
TOTAL	79	100

As reprovações foram assim justificadas: 54% responsabilizam-se a si mesmos(as) (por não terem estudado ou por terem faltado muito); 27%, atribuíram-nas a outras causas (escola, professores e família); e 19%, à dificuldade em conciliar estudo e trabalho (Tabela 16).

Tabela 16 – Causas das reprovações declaradas pelos(as) jovens alunos(as).

CAUSAS	NÚMERO	%
A mim mesmo, pois faltei muitas aulas	4	39
Dificuldade para conciliar estudo e trabalho	5	19
A mim mesmo, pois não estudei	10	15
Professores	4	15
Escola	2	8
Família	1	4
TOTAL	26	100

Analisando esses dados, fica claro que os(as) jovens atribuem, majoritariamente, a si mesmos(as) a responsabilidade pelo fracasso escolar (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 67). Porém, não se dão conta de que a escola reproduz os mesmos métodos em espaços educativos diferentes, desconsiderando as especificidades dos sujeitos (crianças, adolescentes, jovens e adultos). Nega ao(à) aluno(a) a sua condição de sujeito e desconsidera as múltiplas formas de se vivenciar a infância, a adolescência, a juventude, a adultez e até mesmo a velhice.

O perfil dos(as) jovens alunos(as) pesquisados(as) da Escola Resistência mostra que a maioria é do sexo masculino e não está em defasagem em relação à idade/série. Mostra que a maioria apenas estuda e, portanto, em tese, tem moratória social²², ou seja, pode preparar-se um pouco mais antes de entrar no mercado de trabalho e então assumir responsabilidades da vida de adulto. A ausência paterna é maior do que a materna na vida desses(as) jovens, embora não tenha sido possível, nem era o foco deste trabalho, identificar os impactos dessas ausências na vida deles(as).

1.5 A ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise da pasta de ocorrências do ano anterior e dos primeiros meses de 2009, confirma que os motivos pelos quais os(as) alunos(as) eram encaminhados(as) à coordenação, em geral, eram banais e poderiam ter sido resolvidos na própria sala de aula, conforme demonstra a Tabela 17:

Tabela 17 – Causas das ocorrências envolvendo jovens alunos(as) do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio Básico.

CAUSAS	TOTAL	%
Indisciplina	95	26
Atraso	72	20
Brincadeiras	40	11
Brigas na sala de aula	31	9
Conversa excessiva	25	7
Desrespeito à coordenadora	19	5
Dormindo na sala	13	4
Desrespeito aos colegas	12	3
Matando aula	12	3
Uso de boné, fone de ouvido, MP3	11	3
Não fez tarefa	10	3
Discriminação sexual	7	2
Uso de roupas curtas	6	2
Namoro	5	1
Não trouxe material	4	1
TOTAL	362	100

²² Os conceitos de moratória social e vital são utilizados por Margulis (1996) para explicar juventude e serão aprofundados no capítulo 2 desta dissertação.

A Tabela 17 mostra que os(as) profissionais da escola têm dificuldade em estabelecer o que entendem por indisciplina, pois a maioria dos itens citados refere-se a atos de indisciplina, embora tenham sido registrados e categorizados de forma diferente. Dialogando com Camacho (2003), temos que “[...] a indisciplina significa a privação ou a negação de uma determinada ordem imposta ou consentida que garante o funcionamento regular de uma determinada organização, como a escolar, por exemplo” (CAMACHO, 2003, p. 177).

Se não conseguimos identificar os atos cometidos pelos(as) alunos(as) como indisciplina, é possível que tenhamos maior dificuldade no trabalho de conscientização a respeito de tais atos, para que não se repitam. Sobre essa dificuldade é preciso estar atentos(as), conforme opina Camacho: “Somente o mergulhar profundo na realidade escolar é que mostra a dificuldade de compreender que existe uma fragilidade dos limiares da violência e da indisciplina” (CAMACHO, 2003, p. 175).

Na Tabela 17, o item referente à discriminação sexual chama atenção, pois, de acordo com os depoimentos dos(as) entrevistados(as), jovens e adultos, também nos grupos focais, essa questão aparece com frequência. Porém, em nenhum momento foi constatado algum tipo de trabalho com o intuito de abolir esse comportamento discriminatório. O episódio vivenciado pela professora Adriana (28 anos) durante a entrevista individual ilustra essa deficiência: ela disse que, quando entrou numa das turmas do técnico, um aluno tentava jogar a cadeira em outro colega, e que apenas mandou os dois para a coordenação, pois era lá que se resolviam problemas relacionados à questão disciplinar. Conforme afirmou, soube depois que o motivo da briga fora que um dos jovens havia xingado o outro, insinuando que ele era homossexual, mas que não fez nada sobre isso. E é a essa indiferença, diante das ocorrências, que os(as) alunos(as) se referem.

O registro na pasta de ocorrências era bem seco e superficial. A coordenadora fazia as anotações e mandava o(a) aluno(a) assinar. Não havia muita conversa entre as partes envolvidas. Sobre essa prática, a jovem Bertha, de 16 anos, relatou:

O que aconteceu? Você bateu nele e ele apanhou? Assina a ocorrência e pode ir embora. Nunca é resolvido nada. Sempre é a mesma coisa. Não chegam pra ver o que aconteceu, quem está errado, quem está certo, não. Olha pra sua cara e dá ocorrência. É assim que faz. (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos)

A coordenadora tinha um ótimo relacionamento com os(as) jovens; era sempre muito elogiada por eles(as). Chegavam a dizer que ela os(as) protegia da diretora. Vivia sobrecarregada, correndo de um lado para o outro, pois as faltas dos(as) professores(as) eram constantes e, nesses momentos, era a coordenadora quem tinha que assumir as turmas.

Os(as) alunos(as) do Ensino Médio Básico saíam às 12h20min, enquanto os dos cursos técnicos, às 11h20min, conforme já informado. Era comum e frequente, nesse horário de 11h20min, muitos(as) jovens do Básico “matarem” aula. A coordenadora não tinha controle sobre isso. Ela ia às salas e dizia que eles(as) não eram mais crianças e que não ficaria vigiando-os.

O Conselho de Escola foi criado em 1997. No dia da reunião de pais e mães (a única de que participamos), ouvimos o depoimento emocionado de um pai, membro do Conselho de Escola, que se disse sobrecarregado, pois os(as) outros(as) pais e mães não se dispunham a participar das decisões que interferiam na vida de seus filhos ou de suas filhas. Ao mesmo tempo em que se sentia lisongeadado em poder participar, também se preocupava com a responsabilidade e se dizia decepcionado, pois acreditava que os(as) outros(as) pais e mães também deveriam preocupar-se com o que era decidido na escola (Diário de campo, 3/6/2009).

A escola recebe verba estadual para custear despesas com aquisição de materiais de consumo diário e permanente. As prioridades de utilização desses recursos são definidas em conjunto com o corpo docente e administrativo da escola. O Conselho de Escola deve apreciar e aprovar as prioridades definidas, bem como as prestações de contas dos recursos financeiros aplicados.

A formulação do Projeto Político Pedagógico iniciou-se na gestão do diretor Norival, conforme relatou a professora Célia. O documento passava por reformulação, de acordo com a diretora Margareth. Havia nele algumas contradições, principalmente

em relação à concepção de juventude. Ao mesmo tempo em que vê o Ensino Médio como um direito do(a) jovem, afirma que o currículo deve “atender aos interesses dos grupos em desvantagem”. Fica dúvida sobre para quem está sendo destinada essa política. É para todos(as) os(as) jovens ou para os(as) em desvantagem? No documento fica explícito que a desvantagem referia-se às questões econômicas, sociais e culturais, o que reforça a ideia de que a escola pública é escola para pobre e que a concepção de juventude dessa política é embasada no paradigma que vincula juventude a risco, transgressão e problema social.

Leon (2003) afirma que, por trás de toda política, se encontra uma ideia dos sujeitos a quem a política se destina, assim como dos problemas vivenciados por esses sujeitos, e que dependerá dessa ideia o tipo de política que terá como resposta.

A gestão escolar, segundo o Projeto Político Pedagógico, está fundamentada na gestão democrática e tem no Conselho Escolar o seu instrumento de realização da democracia. Porém, viam-se ali muitas cenas de autoritarismo e pouquíssima participação não só dos(as) funcionários(as) da escola, mas também da família e dos(as) próprios(as) jovens. Era uma gestão democrática na qual o(a) diretor(a) não era eleito(a) pela comunidade escolar, apesar dos esforços do Sindicato dos(as) Trabalhadores(as) em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES). Atualmente o Governador do Estado, senhor Paulo Hartung, vetou o Projeto de Lei n.º 423/2009, que dispõe sobre a eleição para diretores de escola e dos Conselhos de Escola no Sistema Estadual de Ensino, já aprovado pela Assembléia Legislativa do Estado do Espírito Santo. O Sindicato lutou, sem sucesso, para que os deputados derrubassem o veto do governador e garantissem o processo democrático nas escolas estaduais do Espírito Santo.

As normas da escola são bastante rígidas tanto para os(as) jovens quanto para os(as) funcionários(as). Para estes(as) há relógio de ponto de controle da frequência. Numa conversa informal, uma das professoras confidenciou que às vezes tira licença de um dia, sem necessidade, já que a direção é inflexível e não permite que os(as) professores(as) coloquem substitutos(as).

Aos(às) jovens é dada uma tolerância de cinco minutos para a entrada na escola. Quem chega atrasado(a) assina ocorrência e só pode assistir à segunda aula. Eles(as) ficam no pátio, misturados(as) aos(às) jovens que estão na aula de Educação Física ou na porta das salas de aula.

O uso de roupas curtas, transparentes e decotadas é proibido tanto para as jovens quanto para as funcionárias. Aos jovens é vedado o uso de bermudas coloridas e de camisas regata. Tanto as estudantes quanto as professoras podiam ser vítimas de constrangimento por estarem usando roupas consideradas “inadequadas” para o ambiente escolar. Geralmente se tratava de blusas de manga um pouco acima do cós da calça.²³ As alunas assinavam ocorrência e as professoras levavam advertência oral e eram alertadas a não deixar que a diretora as visse vestidas “daquela” forma. Uma professora chegou inclusive a abandonar as aulas, pouco mais de duas semanas após ter assumido, por “não se encaixar nos padrões da escola”, conforme afirmou em sala de aula, quando se despediu dos(as) jovens. Ela relatou que se sentia acuada, pressionada e não se adaptou ao “regime ditatorial” da escola (Diário de campo, 18/3/2009).

No segundo dia de observação, enquanto fazíamos o estudo do Projeto Político Pedagógico, na sala das pedagogas, presenciamos uma cena inusitada: a diretora viu uma aluna no pátio com a blusa dobrada e ordenou à coordenadora que a chamasse e fizesse uma ocorrência. A coordenadora obedeceu sem questionar e sem conversar com a aluna.

A idéia da superioridade do(a) professor(a) também estava explícita no Projeto Político Pedagógico da escola. Na parte em que se referia às regras havia um alerta: “Lembre-se de que o educador deve ter postura de educador e não se igualar ao aluno”.

Apesar de estar escrito que os métodos e conteúdos trabalhados em sala deveriam respaldar-se nos valores, crenças, necessidades e expectativas dos(as) alunos(as), mas que não deveriam limitar-se a eles, o que ocorria a todo tempo era a ausência

²³ A diretora afirmava que não admitia que as alunas cortassem a blusa do uniforme, que deveria ter 67cm de comprimento.

desse respeito à cultura de origem do(a) estudante. A maioria dos(as) professores(as) e funcionários(as) não se preocupavam em aproximar-se dos(as) estudantes. Ao contrário, havia uma insatisfação muito grande, pois os(as) alunos(as), no geral, não atendiam as expectativas dos(as) docentes, sobretudo os(as) do terceiro ano, turma estigmatizada como a “pior da escola”. O que mais se aproximava dessa diretriz era o Centro de Referência da Juventude, que, ocasionalmente, oferecia oficinas e palestras para os(as) jovens, porém sem articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola. Dayrell (2001) acrescenta ainda:

Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna "objeto", "coisa" a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao "passar de ano". Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos (DAYRELL, 2001, p. 139).

O Regimento Interno²⁴ prevê que os(as) estudantes tenham direito a fazer registro na coordenação sobre as insatisfações pessoais ou sobre a turma a respeito de qualquer assunto. No entanto, a pedagoga afirmou que quando a reclamação é sobre o(a) professor(a), principalmente se efetivo(a), nenhuma medida é tomada. Essa afirmação da pedagoga vai ao encontro do que pensam os(as) estudantes, apesar de desconhecerem esse direito:

Eles dão muito valor aos professores. O aluno aqui nunca tem razão. O aluno pode ter razão, mas por estar na escola o professor está em primeiro lugar. Acho isso bem errado. Quem convive com os professores no dia a dia são os alunos e não o pessoal da coordenação. Convivem, mas não do jeito que a gente convive. (ANNE, Entrevista individual, 17 anos)

O que eles falam sempre é que “vocês tem que aprender uma coisa: aqui vocês não têm voz. Aqui quem tem voz são os professores, coordenadores e pedagogos.” Você fala pro professor que vai reclamar e ele diz; pode ir. Ele também sabe que você nunca vai ser ouvido, não adianta nada você ir lá falar. (Bertha, Grupo focal feminino, 16 anos)

²⁴ Em fevereiro de 2010, durante a escrita desta dissertação, fomos surpreendida com a notícia de que a SEDU estava lançando um Regimento Comum das Escolas Públicas Estaduais. Esse documento foi construído por técnicos, sem a participação do magistério, nem da família ou dos(as) alunos(as) e, a nosso ver, tem um caráter punitivo, e não educativo. E isso se legitima com a justificativa de que é necessário combater a violência na escola.

Nos grupos focais e nas entrevistas individuais ficou comprovado que nenhum(a) dos(as) jovens conhecia o Projeto Político Pedagógico nem o Regimento Interno da escola. Desconheciam seus direitos e deveres. Os pais e mães, no momento da matrícula, assinam um termo de compromisso (Anexo A), no qual tomam ciência dos deveres que o(a) seu(sua) filho(a) deve cumprir como estudante e das punições para o não-cumprimento. A escola dá destaque aos deveres, porém se esquece de que é preciso conscientizar também sobre os direitos, para que estes(as) jovens possam aprender a reivindicá-los quando estiverem sendo infringidos, não somente no espaço escolar, mas também nos outros âmbitos da vida social.

No Projeto Político Pedagógico, estava escrito que a dispensa às aulas de Educação Física poderiam acontecer mediante as situações previstas em lei, mas não era o que acontecia. Participava das aulas quem queria, quando queria e do jeito que queria, sem orientação direta da professora. A única orientação que receberam foi dos(as) estagiários(as) de uma faculdade particular. Mesmo assim, enquanto os(as) estagiários(as) orientavam os(as) estudantes, a professora batia papo (contando casos de sua vida pessoal) com uma jovem que não queria participar das atividades propostas pelo grupo de estagiários(as) (Diário de campo, 21/5/2009).

Os documentos analisados reforçam a idéia de que a cultura escolar é superior à cultura de origem dos(as) alunos(as), o que é uma violência simbólica. Na Escola Resistência não há mecanismos de controle sobre a prática pedagógica do(a) professor(a) e este(a) se eximia, em vários momentos, de problematizar, com os(as) alunos(as), situações de preconceito, discriminação e violência.

2 JUVENTUDES

Os sujeitos desta pesquisa são jovens.²⁵ Sendo assim, torna-se relevante expor o que entendemos por juventude, o que pressupõe romper com os discursos recorrentes que ora atribuem à juventude um caráter de irresponsabilidade, de problema, de risco e de vulnerabilidade, ora a consideram como fase intermediária entre a infância e a vida adulta, depositando no futuro todas as expectativas em relação aos(às) jovens, em detrimento do presente - o(a) jovem é um “vir a ser”. Há ainda uma tendência que identifica os(as) jovens com uma visão romântica, associando-os(as) à ideia de liberdade, de prazer ou, ainda, às expressões culturais.

Pais (1993, p. 29), afirma: “A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois a modificar-se ao longo do tempo”. Isso implica afirmar que não há uma única forma de ser jovem. Daí falarmos em juventudes, no plural, com o intuito de identificar as diversas formas de se vivenciar os modos de ser jovem.

O autor aponta-nos ainda duas correntes para explicar a juventude: a corrente geracional e a corrente classista. A primeira, a corrente geracional, entende a juventude como uma fase da vida. Nessa perspectiva, enfatiza o seu aspecto unitário. A segunda, a corrente classista, aponta as diferenças entre as classes sociais, conforme descrito a seguir:

Insisto, pois, neste ponto que me parece essencial: a juventude tanto pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, principalmente definida em termos etários, como também pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes entre si. Quase poderíamos dizer, por outras palavras, que a *juventude* ora se nos apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora se nos apresenta como um conjunto heterogêneo: homogêneo se a compararmos com outras gerações; heterogêneo logo que a examinamos como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros (PAIS, 1993, p. 34-35).

²⁵ Utilizamos aqui a definição de jovem como aquele(a) com idade entre 15 a 29 anos, de acordo com o que foi convencionado em 2006, nas diretrizes do Plano Nacional de Juventude da Câmara Legislativa Federal e do Conselho Nacional de Juventude (CAMACHO; SANTOS, 2009, p. 14).

Enquanto para a corrente geracional a reprodução se restringe à análise das relações intergeracionais, isto é, à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdos das relações sociais entre gerações, para a corrente classista, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução das classes sociais. Segundo esta corrente, a transição dos(as) jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por desigualdades sociais em nível quer da divisão sexual do trabalho, quer, principalmente, da condição social. As culturas juvenis têm sido analisadas (tanto pela corrente geracional quanto pela classista) em nível das representações sociais dominantes (PAIS, 1993).

Bourdieu (1983) defende a ideia de que a relação entre jovens e adultos é pautada por uma relação de poder, e que os(as) jovens são vistos(as) sempre tendo como referência o adulto (adultocentrismo). Segundo esse autor, quanto mais próximo(a) o(a) jovem se encontrar do pólo do poder, mais vão perdendo as características próprias da juventude, aproximando-se das características dos adultos. Sendo assim, “[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (BOURDIEU, 1983, p. 113). Juventude é, pois, uma categoria relacional.

O termo juventude iguala o que essencialmente é diferente. É importante ressaltar que há diferenças entre as juventudes. Não podemos analisar da mesma forma, por exemplo, jovens que trabalham e jovens que não trabalham. Cada um(a) vivencia a sua juventude de uma forma singular. Para esse autor, o termo juventude designa sujeitos que acumulam diferenças. Daí afirmar que “[...] é por um formidável abuso da linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito universos sociais que praticamente não possuem nada de comum” (BOURDIEU, 1983, p. 114).

Nesse sentido, o conceito de jovem é formado por uma abstração arbitrária de diferenças individuais. A juventude é, pois, uma realidade mascarada, em que o todo é tomado pelas partes e as partes mascaram o todo, e vice-versa (PAIS, 2008).

Então, os(as) jovens devem ser vistos(as) com base nas diferenças individuais, sociais, culturais e de gênero. Por vivermos numa sociedade adultocêntrica, incorremos no erro de analisar a juventude apenas em relação aos interesses dos adultos. Camacho (2007, p. 135) afirma:

Olhar os jovens pela perspectiva do mundo dos adultos implica o risco de incorrer no equívoco de uma visão enviesada. Ao mesmo tempo, olhá-los a partir de uma noção hegemônica que compreenda a juventude como um período da vida contemplado com a permissividade, a liberdade e a restrita responsabilidade estudantil, e distante de outras responsabilidades, como as do trabalho e da subsistência, pode implicar outro risco, porque não incorpora as diversidades sociais.

Margulis (1996) trabalha com os conceitos de moratória social e moratória vital para explicar as juventudes. A moratória social é definida como sendo o prolongamento do tempo de preparação para a vida adulta, um tempo concedido pelos adultos para estudo, tempo livre para o lazer, havendo diferenciações entre classe social, gênero, memória social, ou seja, cada grupo viveria sua moratória de forma específica. O autor reconhece que o conceito de moratória social é insuficiente para explicar as juventudes, pois os(as) jovens das classes populares que não podem viver a sua moratória social não são considerados(as) jovens, tendo em vista que para vivenciá-la é preciso ter dinheiro. Daí reconhecer a moratória vital e seu caráter de complementaridade em relação à moratória social. Muitas vezes os(as) jovens começam a trabalhar para poder viver a sua moratória social, conforme aponta Dayrell (2007, p. 11):

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo.

A moratória vital, por sua vez, independe de classe social, é comum a todos os grupos de jovens e se constitui como a energia vital, identificada com a sensação de imortalidade, característica dos(as) jovens. Os(as) jovens não têm medo do risco, da transgressão. Trata-se de uma complementação do conceito de moratória social, para explicar o conceito de juventude, conforme já mencionado.

A seguir, propomo-nos a analisar a representação social do(a) jovem e do adulto acerca do “ser jovem” e do “ser aluno(a)”, assim como a importância do grupo de amigos(as) no processo de sociabilidade juvenil e a relação dos(as) jovens com a escola e com as violências sofridas e praticadas no ambiente escolar.

2.1 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DAS JUVENTUDES

De modo geral, afirmamos que os(as) jovens têm uma representação positiva e romântica sobre o “ser jovem”. Relacionam essa etapa da vida com ideias de liberdade, força de expressão, mudança, diversão, trabalho, estudo, entre outras.

Identificamos definições dos(as) próprios(as) jovens que se aproximam dos conceitos de moratória social e vital (MARGULIS, 1996) e de corrente classista e geracional (PAIS, 1993). A juventude é definida como uma fase da vida que deve ser aproveitada, uma fase sem responsabilidades em relação ao trabalho, porém com responsabilidades quanto aos estudos. A maioria das falas segue uma perspectiva etária, de cunho geracional.

Bento disse que se considera menos jovem justamente porque precisa assumir responsabilidades que, na visão dele, um jovem não precisaria assumir. Ele mora com o irmão e precisa preocupar-se com o seu próprio sustento. Ele não tem, então, a moratória social.

Sou mais ou menos jovem. Ah! tem muitos jovens que são jovens mesmo, que não têm muitas preocupações na cabeça, como seu futuro, o que vai fazer, sobre o trabalho. Trabalhar, não precisa trabalhar hoje em dia. E há outros que já precisa trabalhar, correr atrás do seu ganho, de várias coisas, entendeu? Mais jovem tem menos responsabilidade. Eu me considero menos jovem. Tenho mais responsabilidade, moro sozinho com meu irmão, é mais puxado. (BENTO, Entrevista individual, 17 anos)

A percepção da juventude para o(a) jovem e para as profissionais da educação é diferente. O(a) jovem consegue ver encanto na juventude, sem perder a criticidade, enquanto as profissionais da educação ainda relacionam essa fase da vida com os problemas sociais, abordando-a de forma homogênea e pessimista, conforme se verifica nos depoimentos:

Bem, eu acho que alguns jovens estão meio perdidos nesse mundo atual, sem limite. Muitos jovens eu acho que não tão sabendo o que eles querem da vida, sem valores, eu acho que um pouco tá perdido isso aí (SANDRA, pedagoga).

Hoje o jovem tá principalmente agressivo, não respeita professor, diretor, não respeita coordenador, não respeita ninguém. Falta interação entre os dois, falta regras, principalmente da escola. O mundo em si está muito complicado pra ele (ADRIANA, professora, 28 anos).

O jovem hoje tem muita vontade de ser alguém na vida, mas tem preguiça de lutar. Ele se depara com um obstáculo e rapidamente desiste. Hoje a gente vê muitos jovens sendo influenciados por outros jovens (ROSANGELA, coordenadora, 42 anos).

Dina Krauskopf (2003) estabelece quatro paradigmas para explicar a formulação de políticas públicas com foco na juventude:

- I. A juventude é vista como fase de transição para a vida adulta. O enfoque está no futuro. Assim, o(a) jovem é visto(a) como um vir a ser, um sujeito em formação, em preparação para as responsabilidades do mundo adulto. Na perspectiva desse paradigma, os(as) jovens são vistos(as) de forma homogênea, desconsiderando-se as heterogeneidades desse grupo etário, no que se refere, sobretudo, à situação econômica, já que esse tempo de preparação, que Margulis (1996) denomina de moratória social, exige investimento.
- II. O paradigma que vincula juventude a problema social identifica as “patologias” juvenis aos(às) próprios(as) jovens; portanto, as ações das políticas embasadas neste paradigma visam a atingir os(as) jovens, ignorando o contexto. A ênfase no controle favorece a estigmatização da juventude, atrelando-a a aspectos negativos. Importante ainda ressaltar que o objetivo é proteger a sociedade dos problemas causados pelos(as) jovens, sobretudo os(as) das classes populares, já que estes(as) estão vinculados à ideia de risco e transgressão. Os(as) jovens ganham visibilidade pelo medo.
- III. Por este paradigma, o(a) jovem passa a ser visto(a) como sujeito de direito, e não mais como ser incompleto. Porém as políticas públicas embasadas neste paradigma concebem os(as) jovens como objeto de intervenção, e não como sujeitos de direitos.
- IV. Este último paradigma retoma as ideias do(a) jovem como promessa do futuro e como ator estratégico para o desenvolvimento social. As políticas embasadas neste paradigma “investem” na formação dos(as) jovens, futuros(as) trabalhadores(as). É o paradigma em vigor hoje, com a oferta de programas,

como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e outros cursos profissionalizantes para os pobres. Para os(as) jovens das classes médias, o foco é o Ensino Médio Básico, a fim de que possam preparar-se para o ingresso em cursos superiores.

Há professores que veem como sinônimos juventude e problema social, identificando-os com o segundo paradigma de Krauskopf (2003), conforme fica explícito nos depoimentos a seguir:

A juventude hoje está meio parada, meio que estática; não estão em busca de um ideal que eu considero qualidade de vida, de ser feliz mesmo. O caminho que a juventude tem buscado hoje não vai levá-la à felicidade. É o caminho das drogas, da prostituição, meninas novas grávidas... (MARILUCE, professora, 27 anos).

Ah! o jovem hoje tá um pouco incosequente. Às vezes as pessoas falam que na nossa época a gente também fazia as coisas. Fazíamos, mas era coisa assim, sem maldade. Hoje não, o jovem tá sem consequência. A culpa pra mim é da família. A família mudou e perdeu seus valores, então pra mim a culpa é da família. Jovem hoje é incosequente com as atitudes dele: como ferir o outro, estragar um patrimônio. O jovem hoje perdeu muito os valores que a gente teve na nossa juventude. Acho que deveria não ser igual à nossa, pois o mundo mudou muito. Mas essa parte de maldade, de incosequência, acho que não tem a ver com época. O ser humano deveria ter (MARGARETH, diretora, 52 anos).

A diretora mais uma vez não reconhece a responsabilidade da escola de formar os(as) mais jovens e, conforme afirma Rodrigues (2003), centra em si mesma a verdade sobre os valores, uma vez que reconhece os seus como legítimos e invalida o dos(as) jovens.

A fala negativa dos(as) professores(as) surge das concepções e dos julgamentos que fazem de seus(suas) alunos(as). São preconceituosos(as), e esse preconceito se manifesta na prática da violência simbólica. É importante ressaltar que toda política pública, e a educação está aí incluída, está embasada em paradigmas, ou seja, a forma como se concebe a juventude vai influenciar na forma de tratamento, diálogo e interação com o público. De acordo com Dayrell,

[...] é importante reforçar a necessidade de pensar e lidar com o jovem como sujeito. No cotidiano da escola, significa superar as visões negativas e preconceituosas a seu respeito e percebê-lo como ele realmente é, além da sua condição de aluno. É um indivíduo que ama, sofre, se diverte, pensa a

respeito da suas experiências e possui desejos e propostas para melhorar sua condição de vida (DAYRELL, 2003, p. 187).

Atribuindo a responsabilidade da situação do(a) jovem exclusivamente à família, a diretora se exime da responsabilidade de educar e não percebe que as causas

[...] aparentes do insucesso escolar (falta de interesse, absentismo, violência, recusa em estudar [...] podem ser, afinal, efeito de uma inadaptação profunda à escola, que está longe de ser uma inadaptação individual. Nesse sentido, convém não tomar os efeitos como causas do fracasso escolar (PAIS, 2008, p. 17).

Outras definições veem o(a) jovem como um “vir a ser”, com um saudosismo de uma outra época, tal qual defendido pelo primeiro paradigma de Krauskopf (2003).

Eu acho que o jovem é inseguro, indeciso, sem muitos objetivos. Muitas oportunidades pela frente, mas sem saber como agarrá-las. Os sonhos não são tão grandes como eram as pessoas da minha época (ALDA, professora, 38 anos).

Do nosso ponto de vista, os(as) jovens definem a juventude em oposição às profissionais da escola. E é uma relação conflituosa, tendo em vista que a cultura do(a) jovem não é entendida por essas profissionais. É uma fase descrita por eles(as) como difícil e um período de muitas dúvidas. Há jovens que também se definem com base no paradigma apontado por Dina Krauskopf, como um “vir a ser”, um sujeito incompleto, tal qual nos depoimentos a seguir:

Ser livre e não ser, porque você tem a arma na mão. Você tem o futuro, você é o chamado futuro da nação, mas ao mesmo tempo você não é ouvido, você tem restrições, tanto em casa quanto na escola, você obedece muitas ordens. Então é essa liberdade sem ser. (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 17 anos)

É quando você tá em dúvida sobre o que você quer ser ou fazer. É o momento em que você vai tomar decisões sobre o que vai fazer lá na frente. (LEILA, Grupo focal feminino, 17 anos)

Outro ponto que marca é a moratória vital, explícita em praticamente todas as entrevistas e grupos focais na definição do “ser jovem”:

O jovem, ah! sei lá! ele põe a cara pra bater, entendeu? Não teme nada assim. (ERNESTO, Grupo focal masculino, 18 anos)

É ser subversivo, é ter ideias que aos olhos da sociedade está errado. (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos)

A professora Adriana também define o(a) jovem a partir do conceito de moratória vital:

O jovem hoje tá com os hormônios sexuais à flor da pele (ADRIANA, professora, 28 anos).

A fala a seguir mostra que a jovem Anne não se reconhece com direito à moratória vital, pois não se permite viver determinadas situações:

Ah! tem várias maneiras, assim, de ser jovem. O jovem é tipo assim, uma pessoa que não tem muita responsabilidade com os estudos, mas quando bate de frente com o vestibular deixa muita coisa pra trás, tipo festa, meio que abandona os amigos. É saber aproveitar a vida dentro de certos limites. Ah! eu sei que se eu sair não vou poder usar drogas e nem beber horrores, que eu vô tá ultrapassando meus limites e vô tá sendo uma otária e não jovem (ANNE, Entrevista individual, 17 anos).

A concepção de juventude que permeia o imaginário social dos(as) docentes aproxima-se do paradigma defendido por Krauskopf, que relaciona os(as) jovens, sobretudo os(as) das classes populares, a problemas sociais. Os(as) jovens das classes médias e da elite, no entanto, conseguem livrar-se desse estigma do perigo, do risco, mas não estão livres de ser estereotipados(as), pois, no geral, são vistos(as) como alienados(as), consumistas e irresponsáveis. Daí não podermos ignorar a essencialidade das classes sociais nos estudos sobre juventude. Sposito (2001, p. 99) comenta:

Ao nos referirmos ao universo juvenil, em geral, sem recortá-lo sob a ótica da classe social, tendemos a considerar os jovens consumistas ou alienados. Se recuperarmos a extração de classe, sobretudo para qualificar os alunos da escola pública, acrescentamos, na maioria das vezes, o atributo de violentos ou marginais.

A base dessa oposição entre o que pensam os(as) jovens e os(as) professores(as) é uma questão geracional, pois, segundo Bourdieu (1983, p. 113), “[...] a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos”, ou seja, os velhos disputam o poder com os mais jovens, na tentativa de fazer prevalecer sua cultura e sua ideologia. Existe ainda a relação de poder entre os(as) professores(as) e alunos(as), assim como uma visão estereotipada da juventude, sobretudo a das classes populares. Essa estereotipização propicia que as relações sejam preconceituosas e impede que haja uma escuta desses(as) jovens (SPOSITO, 2001), conforme será analisado mais à frente.

2.2 SOCIABILIDADES JUVENIS

É importante identificar a forma como os(as) jovens se relacionam entre si. É neste contexto, de descobertas e novas emoções, que começam a enfrentar a questão da identidade. Dayrell e Gomes (2006, p. 9-10) afirmam:

A identidade é uma construção que cada um de nós vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros, a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais, e de acordo com os valores, idéias e normas que organizam sua visão de mundo.

Tendo como base a ideia de que a identidade vai constituir-se na interação social, os grupos de amigos(as), também no espaço escolar, ganham relevância. Daí a importância de se discutirem as relações que os(as) jovens estabelecem com seus pares, no ambiente escolar. Os(as) jovens tendem a aglutinar-se para marcar a sua identificação com um grupo (criando seus “dialetos”, seus modos de vestir e se comportar) e também para se diferenciar dos adultos. É na formação dessas redes de sociabilidade que se criam as diferentes formas de ser jovem, que se diferenciam das formas de ser adulto. Com relação às culturas juvenis, Dayrell (2007, p. 7) afirma:

As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade através dos mais diferentes estilos, que tem no corpo e seu visual uma das marcas distintivas. Jovens ostentam seus corpos e neles as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado.

Faz-se então necessário problematizar o conceito de sociabilidade, que se constitui como uma dimensão da condição juvenil.

O moderno estilo de vida está relacionado com uma grande variedade de formas de socialização, modos como a sociedade realiza a cada instante a síntese peculiar que a configura como sociedade. Essas formas de socialização devem ser investigadas (assim o faz Simmel) enquanto “formas de jogo”, pois elas supõem e realizam um “jogar com” que estabelece laços entre os homens, de um ao outro e do outro a um próximo, *ad infinitum*, em uma rede que comporta uma circularidade infinita, mas que também se estende para além de todas as fronteiras e círculos sociais (WAIZBORT, 1996, p. 29).

Dayrell (2004), embasado em Simmel, compreende a sociabilidade como uma forma de sociação, em que o fim é a própria relação, em que os indivíduos se satisfazem em apenas estabelecer laços, em poder “trocar ideias”, o que demandaria uma relação entre iguais e uma dose de confiança e de reciprocidade. Essas relações seriam autorreguladoras, e a sociabilidade se expressaria de forma dinâmica, num movimento de aproximação e afastamento, tendo em vista que as regras, quando são quebradas, promovem o distanciamento ao mesmo tempo em que provocam novas relações. A esse respeito comenta Pais (1993, p. 94): “Os amigos de grupo constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação a outros”.

A escola é um espaço em que o contato com as diferenças e com as diferentes visões de mundo é privilegiado (DAUSTER, 2001).

Dayrell afirma que

[...] a escola se torna um centro juvenil, um espaço de encontro, de estímulo à sociabilidade, à aprendizagem das regras e vivências coletivas e do exercício da participação. Todas essas dimensões são aspectos centrais da convivência humana e da cidadania (DAYRELL, 2003, p. 187).

As redes de relacionamento criadas pelos(as) jovens dão-lhes possibilidade de conviver entre si e enfrentar os desafios que o ambiente escolar lhes impõe. Porém fazer parte de um grupo não é tarefa fácil nem natural. O “estranho” que chega precisa provar que merece fazer parte daquele grupo, precisa provar que é merecedor da amizade, da lealdade que condiciona o fazer parte de um grupo.

Os grupos de amigos são importantes, com certeza. É importante para não ficar sozinho, isolado e ter com quem conversar, dividir suas ideias, dividir pensamentos, trabalhos de escola. Tem jovens que entram até em depressão quando ficam isolados. Ainda me sinto um pouco isolado, pois você vem de outro lugar, de outra escola, não tem como você se sentir no grupo mesmo. O pessoal já tá aqui há 2, 3, 4 anos. É meio complicado (BENTO,²⁶ Entrevista individual, 17 anos).

Os(as) jovens reconhecem a importância dos grupos de amigos(as), porém ressaltam que, em algumas ocasiões, os grupos influenciam negativamente.

²⁶ Conforme já foi explicado, ele mudou-se para Vitória recentemente, portanto, é novato na escola.

São importantes, mas às vezes eles atrapalham um pouco, dependendo do que se chama de grupo de amigos, grupo de influência. É bom para ter uma identidade, porque todo jovem gosta de ter uma identidade, de se identificar com alguém ou com determinado grupo mesmo. Mas às vezes atrapalha porque as más influências são muito grandes e num grupo parece que elas se massificam, elas ficam maiores. Então é importante, mas tem que ser cabeça para levar bem. (*Você é cabeça?*) Sou, tanto que eu não tenho tanto grupo de amigo assim, sou mais solitária, mais quieta (MARIA DA PENHA,²⁷ Entrevista individual, 17 anos).

De uma certa forma eles acabam influenciando o que você vai fazer. É tipo assim, você tá ali, num grupo de amigos, aí duas pessoas daquele grupo faz uma coisa errada, tipo mexer com drogas. Aí você fica assim, não vou fazer nada? Aí você faz alguma coisa também. Ou você vai prum lado ou vai pro outro. Ou fica ali, boiando, o afastado do grupo, entendeu? Aí, com o grupo de amigos você acaba sendo incentivado a fazer alguma coisa, entendeu? Às vezes pode ser pro lado ruim mas também pode ser pro lado bom, entendeu? (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

Os grupos têm um lado ruim, é um monopólio assim. Tipo, eu converso só com o pessoal que eu tô. Eu nem conheço nem metade do pessoal dessa escola. Pode ter uma galera que bate com o meu jeito, mas eu não conheço porque fico fechado num grupo só, entendeu? Eu acho que a gente tinha que tentar fazer novas amizades (ERNESTO, Grupo focal masculino, 18 anos).

Os(as) jovens reconhecem os aspectos negativos e positivos que o pertencimento a um grupo podem apresentar, mas não se prendem aos aspectos negativos; afirmam que é necessário “ser cabeça” para não se deixar levar pelas amizades, sobretudo nos aspectos que julgam como negativos (ênfaticamente o uso de drogas), mas afirmam com convicção que não querem sentir-se isolados(as) e apostam no pertencimento aos grupos, uma vez que são muitas as tribos, são muitas as características que definem as juventudes.

No meu caso, digamos assim, o grupinho dos... não vou falar os mais populares porque não existe mais hoje em dia, mas, sei lá, os que mais fazem as coisas na sala, os líderes, quem faz e acontece na sala. Não passo do grupos dos quietinhos, nem dos intelectuais; apesar de me considerar muito inteligente, eu não faço parte desse grupo, eu sou mais ativa (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 17 anos).

Na sala eu tenho o meu grupo. No pré-vestibular eu tenho o meu grupo, que não é igual ao daqui. Na Igreja eu tenho outro. É tipo assim, vários grupos (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

²⁷ Ela disse que não tem grupo, mas, na verdade, não era bem aceita pelos(as) demais colegas. Estudava no turno vespertino e foi remanejada para o matutino, e ainda estava deslocada, embora se esforçasse para ser aceita.

Tudo bem que a gente conversa com outras pessoas, mas é no grupo que a gente convive mais, pode falar das intimidades. São pessoas com quem a gente pode contar (LEILA, Grupo focal feminino, 17 anos).

Maria da Penha considera-se uma aluna popular. Ela é uma das jovens da sala que conhece e é conhecida por todos(as), o que não significa ser querida. Há as que invejam a sua beleza e os(as) que a ignoram devido à sua aparente arrogância. Ela, na verdade, não faz parte de um grupo, ou melhor, o grupo dela é constituído apenas por ela e a Ginga. Conforme já foi dito, ambas têm características físicas bem parecidas. O que ela define como popular, embora diga que isso não mais exista, na verdade é um comportamento extrovertido e desinibido. Ela fala alto, enfrenta os(as) professores(as), intromete-se nas conversas dos(as) outros(as) colegas e não pertence a um grupo definido, circulando pelos outros grupos formados. Aceita bem comentários de colegas que estejam nos padrões (corporais e intelectuais) compatíveis com os dela, porém reage com agressividade, mandando calar a boca ou xingando quando há intervenção de alguém fora desses padrões.

Ser incluído(a) num grupo também não é tarefa fácil. Existem alguns atributos necessários a esse acolhimento.

As pessoas da sala julgam muito se a pessoa é inteligente, se não é. Se é feio, se não é. Isso tudo o pessoal julga. Se aparenta ser bem de vida, se não. Tudo julga, tudo é julgado na sala. Que todo mundo olha, a pessoa é feia, é tal é, não é inteligente, não tira notas boas tal, e o pessoal sempre tem uma discriminação. Às vezes é mais fácil quando você tem uma melhor boa aparência, um bom rendimento na escola. Tudo são fatos que ajudam você a se interagir mais com o pessoal da sala, ser aceito (BENTO, Entrevista individual, 17 anos).

A gente sempre chega, senta perto do pessoal (*que chega*) para eles não se sentirem excluídos. A gente começa a conversar. Uma pessoa antipática, que se acha, não teria chance de fazer parte do nosso grupo (ANNE, Entrevista individual, 17 anos).

Bento, conforme citação anterior, afirmou que a “boa aparência” assim como o “bom rendimento” são fatores importantes para a integração no grupo. Ele era recém-chegado à escola e sentia-se excluído por isso. Tinha a seu favor o reconhecimento de sua beleza, talvez por isso tenha definido a aparência como fator importante para ser acolhido num grupo. Foi bem acolhido pelas jovens, que o definiam como “um gatinho”. Suas amigas constituíam-se principalmente de meninas. Quando não estava com elas, ficava sozinho.

Para Anne, a simpatia é que determinava o acolhimento. Ela não era exigente quanto à aparência do outro, talvez porque a sua própria aparência não estivesse no padrão considerado belo, já que ela é uma jovem gorda.

Sobre o pertencimento a um grupo, o que representa a cultura juvenil, Dayrell diz:

As culturas juvenis representam modos de vida específicos e práticas cotidianas que expressam um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que sinalizam o pertencimento a um determinado grupo. São as linguagens e seus usos particulares, os rituais e os eventos por meio dos quais a vida adquire, para eles, um sentido. Essa diversidade também é dada pelo contexto de origem social e das condições concretas de vida nas quais os jovens são socializados (DAYRELL, 2003, p. 187-188).

Uma das falas que mais chamaram atenção quando conversamos sobre os grupos de amigos(as) foi a da jovem Rosa. Isso porque ela faltou à aula no dia em que iria participar do grupo focal. Para nós, que havíamos observado, a presença dela era fundamental. Procuramos todos(as) os(as) colegas de sala dela para conseguir o número de seu telefone. Foi aí que percebemos que ela não pertencia a nenhum grupo. Não tinha amizades, e isso ficou explícito na fala dela (ela participou do Grupo focal misto).

Ah! dentro da escola vou tratar todo mundo como profissional. Lá fora é que vou ter meus amigos de verdade. Tem coisas que não dá para contar pros pais, que eles vão se escandalizar, nunca acham que a gente pode namorar, fazer nada; acham que a gente é criança. (ROSA, Grupo focal misto, 18 anos)

Ela prosseguiu dizendo:

Assim, eu tive um sério problema, aqui na escola, de amizade. Eu, do primeiro ao terceiro ano, porque eu repeti o terceiro ano, eu tive muita dificuldade em relação a amigos, porque todos os amigos que eu arranjava, assim, que eu conhecia, sempre tinha alguma coisa que acontecia que eu sabia que eles não eram meus amigos, entendeu? Achava que eles eram falsos. Então, eu comecei a pensar que era melhor ficar só do que mal acompanhada. No terceiro ano, eu até reprovei, porque não quis vir mais às aulas, porque eu não queria ver ninguém; eu chegava na sala, o pessoal me zoava, e ainda por cima eu faltava, e aí que eles me zoavam mesmo. Me zoavam porque eu não vinha pra escola, coisas desse tipo.

Rosa, sentindo-se inferiorizada por estar acima do peso, costumava isolar-se dos(as) outros(as) alunos(as), faltava a muitas aulas frequentando apenas o

necessário para não ser reprovada por falta, o que já acontecera no ano anterior. Na sala de aula, sentava no meio, mas não conversava muito; no recreio, juntava-se apenas às outras alunas que possuíam características parecidas com as suas, mas não havia laços entre elas, havia apenas uma cumplicidade. O estigma cria repulsa e exclusão, mas recria também sentimentos de pertença e de inclusão entre os que se sentem estigmatizados (PAIS, 2008).

Conforme explica Elias (2000, p. 23): “Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”. No que se refere aos padrões do corpo perfeito, há uma rejeição social àqueles(as) que fogem à ditadura da magreza. E esta é imposta pela mídia como dominante, ou seja, numa posição de poder.

A questão que se coloca, então, é como se dá a sociabilidade escolar e juvenil em meio ao preconceito estético, especificamente em relação ao peso corporal. Segundo Pais (1993, p. 96), “[...] as culturas juvenis, para além de serem socialmente construídas, têm também uma configuração espacial”. A escola, nesse contexto, tem papel fundamental, pois é um espaço que possibilita a convivência com as diversidades. Se pensarmos no papel do(a) educador(a) como alguém que vai estimular a convivência coletiva, assim como o respeito às regras, à solidariedade e às diversidades, temos na sociabilidade uma dimensão a ser considerada, pois, “Dizer que a essência humana é, antes de tudo, social é o mesmo que afirmar que o homem se constrói na relação com o outro” (DAYRELL, 2004, p. 17).

2.3 ESCOLA E JOVENS

Como a pesquisa de campo que deu origem a esta dissertação foi realizada no ambiente escolar, houve a necessidade de problematizar a escola como instituição social, responsável não somente pelos conteúdos científicos, mas também pelo aspecto relacional.

Uma pesquisa de opinião realizada com trinta adolescentes do Ensino Fundamental, com idade entre 13 e 17 anos, do Rio de Janeiro, que objetivou identificar pistas sobre a temática preconceito e discriminação e, também, formas de trabalhar essas temáticas com esse público, levou à seguinte constatação:

Em relação aos tipos de discriminação e preconceitos presentes no cenário brasileiro, identificaram a discriminação racial, social, de orientação sexual, de gênero e em relação aos portadores de necessidades especiais. Como evidências do caráter discriminatório da sociedade, foram apontadas situações vivenciadas no cotidiano, tais como a exclusão do negro no mercado de trabalho, a forma pelo qual os homossexuais e negros são tratados pela mídia, o preconceito contra os favelados, as tarefas habitualmente atribuídas à mulher. As piadas racistas e sexistas também se mostraram como um poderoso instrumento de naturalização do preconceito (CANDAUI, 2003, p.87).

Alunos(as) portadores(as) de deficiência (física ou mental), alunos(as) obesos(as), ou de baixa estatura, que usam óculos, enfim, que possuem características físicas que chamam a atenção por fugirem aos padrões aceitos como “normais” pela sociedade, também costumam sofrer discriminação e, comumente, são alvo de piadas e comentários geralmente ofensivos por parte dos(as) colegas e de alguns adultos. Qualquer um(a) que se atreva a fugir dos estereótipos predeterminados se vê como “vítima fácil” do preconceito. No ambiente escolar, é comum vermos meninas serem chamadas de “sapatões”, por apresentarem um estereótipo mais agressivo, e meninos, de “bichas”, por demonstrarem sua fragilidade.

[...] a escola não é, em muitos casos, um espaço democrático e igualitário, tal como concebido pela nossa sociedade. Embora se espere que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando outros para fora. Estes outros, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 24).

A escola tem sofrido mudanças nas últimas décadas. A mais significativa parece ser a que diz respeito à massificação do ensino, que leva para o interior das escolas quase que a totalidade das crianças, a fim de atender a legislação vigente. Importante ressaltar que a universalização do ensino não é uma concessão do Estado, mas o resultado de lutas históricas dos movimentos sociais.

A massificação produz um fenômeno novo: a escola como espaço de diversidade e não mais de homogeneização. A grande questão que se coloca é saber se a escola está preparada para trabalhar com a diversidade, uma vez que sempre esteve em contato com a padronização.

A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante. Tem sofrido processos de taylorização progressiva que dificultam a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento que transmite e à conduta que exige dos alunos (SACRISTÁN, 1995, p. 84).

A crise por que passa a escola pública hoje está de certa forma relacionada com a já referida massificação do ensino, apesar dos constantes esforços unilaterais de se atribuir a responsabilidade aos(às) jovens, aos(às) professores(as) e à família. Para a escola e seus(suas) profissionais, o problema está centrado nos(as) alunos(as) que não têm limites nem interesse na educação. Além disso, culpabilizam também as famílias.

O Ministério da Educação (MEC) elaborou e divulgou a cartilha “Acompanhem a vida escolar de seus filhos”,²⁸ que traz orientações sobre como a família pode ajudar na educação dos(as) filhos(as), deixando evidente o etnocentrismo presente na proposta, tendo em vista a concepção de família a que se refere o material. É o modelo composto por papai, mamãe e filhos(as). A família que se apresenta na escola é diferente desse modelo nuclear burguês. Diz-se dela que é desestruturada e transfere-se para ela, inclusive, o fracasso escolar de seus(suas) filhos(as). A escola naturaliza essa postura e não se dispõe a discutir o porquê de os(as) alunos(as) não aprenderem, tendo em vista que

[...] o que ela ensina não é a cultura como tal, mas a imagem idealizada da cultura, a qual pode se tornar a versão legítima autorizada – um objeto da aprovação social. Esta faceta legitimada da cultura, transmitida por meio da escola, estrutura-se sob a forma de currículos, os quais estão de uma maneira ou de outra, vinculados a ideologia e práticas de grupos sociais (CIRILLO; PINTO, 1998, p. 56).

²⁸ BRASIL. (MEC). Cartilha: **Acompanhem a vida escolar de seus filhos**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilhafamilia.pdf>, Acesso em: 20 nov. 2009.

Quando questionados(as) sobre qual o problema da escola, os(as) jovens afirmam que ele está na própria escola (definem-na como uma “chatice necessária”) e nos(as) professores(as) que são mal preparados(as), pois:

Predomina ainda uma estrutura rígida, com tempos e espaços segmentados e uma grade curricular estanque, na qual o conhecimento se mostra distante da realidade e das necessidades e desafios atuais dos jovens, no contexto de uma sociedade baseada cada vez mais na informação e na tecnologia. Se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade (DAYRELL, 2007, p. 3-4).

Com a massificação do ensino, houve uma significativa migração de alunos(as) das classes médias e da elite para a Rede Particular, fazendo com que a escola pública passasse a ser vista como “escola para pobre”. O próprio sentido do Ensino Médio alterou. Se para os(as) jovens das classes médias e da elite, o Ensino Médio é o trampolim para o Ensino Superior, para os(as) das classes populares é a última etapa da escolarização.

Somado a isso, é importante destacar a representação negativa e preconceituosa dos(as) jovens, sobretudo os(as) das classes populares, identificados(as) como problema e vinculados(as) à ideia de risco e violência, logo passando a ser vistos(as) como problemas sociais.

Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta (DAYRELL, 2007, p. 4).

A escola nega ao(à) aluno(a) a sua condição juvenil, ao desconsiderar as suas especificidades e tratá-lo(a) de forma homogeneizante. Em se tratando dos(as) jovens das classes populares, a situação torna-se mais perversa. Desconsidera-se a sua herança cultural, que possibilitaria maior ou menor afinidade com a cultura escolar, garantindo o sucesso ou o fracasso escolar. Este, quando ocorre, é atribuído ao(à) próprio(a) jovem.

A seleção dos conteúdos, quando se desliga da cultura extra-escolar que rodeia os alunos, coloca-lhes uma distância entre o que a escola transmite e o que vivem fora da escola [...]. Como afirma Giroux (1989), os educadores – e o currículo, por extensão – que rejeitam conhecer a cultura popular como uma base de conhecimento significativa, geralmente desvalorizam os estudantes, ao rejeitar trabalhar com o conhecimento que esses possuem, eliminando assim a possibilidade de desenvolver uma pedagogia que ligue o conhecimento escolar com as diversas esferas que ajudam a constituir a vida cotidiana [...]. A escolarização universal de todos os cidadãos em uma etapa da educação obrigatória, sob um currículo inclusivo, com um importante núcleo cultural comum, numa escola para todos, supõe, na prática, tornar extensiva uma proposta de aculturação acadêmica, que não representa por igual os interesses, aspirações, formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos sociais da população da qual se nutre o sistema educacional (SACRISTÁN, 1995, p. 98).

Diante disso, a instituição escolar, que poderia contribuir para diminuir as desigualdades sociais, acaba por reforçá-la quando, segundo Bourdieu (1998, p. 53), “[...] ignora, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”.

Há um ressentimento muito grande desses(as) jovens em relação à forma como são tratados(as) na escola. Eles(as) lamentam não poder expressar-se livremente, pois vivem numa sociedade adultocêntrica. Como tal, no ambiente escolar os(as) professores(as) são aqueles que mandam, os “donos da verdade”. Portanto, não adianta questionar, debater, pois, no final, são sempre esses(as) profissionais que têm razão. Aí só resta uma manifestação às avessas. Há uma resistência a determinadas aulas e/ou a professores(as) e isso se manifesta nas conversas excessivas, nas burlas às regras, no “eu finjo que aprendo e ele finge que dá aula”. A fala da jovem, a seguir, expressa bem essa ideia:

Como que vai ser jovem assim? Ser jovem é impor as ideias. Já que você está cheio de dúvidas, cheio de ideias, você quer impor suas ideias, quer se esclarecer para você ser alguém na vida. Como você vai se esclarecer, mostrar suas ideias assim? Assim, às vezes o jovem nem vai se expor porque não quer se aborrecer, porque os que vão, bate e volta. Isso gera mais violência. Quando acontece alguma coisa, ninguém nem vai lá falar. Deixa que resolve lá fora, enche de porrada lá fora. (BENEDITA, Grupo focal feminino, 18 anos)

E ainda queremos entender por que a participação nos movimentos sociais é tão incipiente! Uma pessoa que não aprendeu, ou que não foi socializada num ambiente de diálogo e de participação, certamente terá dificuldade em exercitar essa escuta e

mesmo em acreditar na força do coletivo. É como se nosso corpo se acomodasse, se moldasse às pressões externas e, a partir daí, passasse a não mais se incomodar com as questões sociais, com as questões que merecem ser pensadas no coletivo. Naturalizou-se entre nós a ideia do “não há mais nada a fazer”. Não tem jeito mesmo, o mundo não vai mudar. Por que falar? De que adianta falar? Ninguém participa mesmo, ninguém está preocupado. E a escola passa a ser vista pelos(as) jovens dentro dessa lógica.

Eu vejo a escola estadual assim como um exército, as pedagogas, as coordenadoras são os chefões e nós somos os soldados. Nós temos que obedecer e é cada um por si assim. Existem normas, nós temos que seguir, ser assim, tipo um robozinho. Nossa! é completamente um exército, porque nós temos que fazer tudo que eles mandam, entendeu? A nossa opinião não conta. (ROSA, Grupo focal misto, 18 anos)

A jovem Rosa expressou um sentimento de inconformismo diante da estrutura rígida da escola: um espaço de formação que promove um esvaziamento político da prática do outro, ao limitar a sua participação. Nessa lógica, espera-se do(a) aluno(a) que seja um ser passivo. Mudar essa lógica é contrapor-se aos interesses neoliberais aos quais essa passividade atende.

Diante disso, a escola não é atrativa. A pedagoga Sandra concordou com isso e afirmou que o(a) jovem deveria ser ouvido antes da formulação de projetos, a fim de se sentir mais envolvido(a). No que diz respeito à relação da escola com os(as) jovens, ela disse:

Eu acho assim, muitos jovens eles acham a escola chata. Eu acho também . Tem coisas na escola muito chata, entendeu? Mas que tem que ser cumprida. A escola que a gente tem é essa e muitos alunos às vezes eles chegam falando que querem ir embora, que tá doente, que tá isso, mas eles às vezes não estão doentes. É a maneira de desenvolver o conteúdo que às vezes eles não gostam da escola mesmo. Então eles querem ir embora. Que às vezes eu acho a escola muito, assim, formal, muito de cadeia; às vezes eu penso numa escola diferente. Às vezes de oficina, de ter outras coisas pros alunos desempenharem dentro da escola. Agora fala de escola, mais tempo na escola. Eu não acho que... pra mim, os alunos vão ficar tudo doente se ficar na escola que a gente tem com mais tempo na escola, entendeu? Dessa maneira tem que ter uma escola mais dinâmica. Agora vou te perguntar: vai criar essa escola? Eu também não sei como criar, mas que eu acho que tem que ser uma escola melhor, tem, entendeu? De até ouvir mais o aluno, dialogar com o aluno, entendeu? (SANDRA, pedagoga)

Nesse momento, parece que há um encontro entre o que pensam os(as) jovens e a pedagoga, no que diz respeito à relação destes(as) com a escola na atualidade.

Durante as aulas, a sensação era de desespero. Os(as) alunos(as) tinham livros, mas alguns(algumas) professores(as) insistiam em escrever a matéria no quadro ou ditá-la. Professores(as) ditavam, alunos(as) copiavam numa relação mecânica e inconsciente com o conteúdo. Não havia diálogo. A estratégia que os(as) professores(as) utilizavam para garantir o silêncio era encher o quadro de matéria (ou ditar), enquanto os(as) alunos(as) conversavam para sobreviver à monotonia das aulas. Muita matéria no quadro era copiada sem reflexão. Parecia uma tentativa de cansá-los(as), de tirar deles(as) a sua vitalidade.

Na escola não dá pra ser jovem. Na escola, principalmente nesta, você tem que ser o que eles impõem. Você não pode pensar, você não pode impor suas ideias. Aqui você tem que fazer o que eles estão mandando. Você não tem liberdade pra fazer o que você quer. (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos)

No diálogo com Pais (2008) compreendemos que há muros entre professores(as) e alunos(as) que não se adaptam às regras que impedem que se efetive a prática educativa. Esses muros talvez nunca sejam transpostos, pois para isso é necessário que haja diálogo e este só ocorrerá à medida em que a escola se abra às diferentes culturas juvenis.

Os(as) jovens usam com muita frequência a palavra “impor”, que denota conflito, agressão, disputa de poder. Querem impor suas ideias, seus pensamentos e vontades a todo custo. Há um conflito geracional explícito, embora haja um esforço para mascará-lo, pois não é problematizado pelas partes.

Os(as) professores(as) não problematizam com os(as) alunos(as) nem entre si o porquê de os(as) alunos(as) conversarem sem parar e serem indiferentes ao que falam, calando-se só mediante ameaça. Depois de certo tempo o panoptico (Foucault, 2008) passa a existir dentro de cada um de nós (autorregulação). Há movimento de resistência contra o disciplinamento dos corpos, porém, de forma desarticulada.

Sobre os pontos positivos e negativos da escola, os(as) jovens não economizam críticas, evidenciando como positiva a organização e como negativa a postura de alguns(algumas) professores(as), a estrutura física, a qualidade da merenda, entre outros aspectos descritos a seguir:

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
A escola tem duas quadras. (15 anos)	O lanche é ruim pra caramba.
Bons professores, é organizada. (15 anos)	Sair 12:20h. A sala de vídeo é uma DROGAAAAA.
A cantina. (18 anos)	Tinha que ter mais atividade física.
Chegada da merenda. (16 anos)	Falta de carteiras nas salas.
A paciência e o esforço dos professores para ensinar a gente, o ambiente da escola. (17 anos)	O horário de entrada é muito cedo, a ventilação.
Quadros novos, merenda no recreio. (17 anos)	Os ventiladores mal funcionam.
Nada a declarar sobre pontos positivos. (19 anos)	Alguns professores mal qualificados e falta de estrutura.
A escola é toda certinha. (19 anos)	Falta mais respeito entre professor e aluno.
Nenhum. (17 anos)	Professores chatos (nem todos), não tem Educação Física [no terceiro ano], saída às 12:20h.
A organização da escola. (18 anos)	Os alunos nunca tem o direito de opinar.
Merenda e poder usar slide na sala de informática. (17 anos)	Alguns professores, muita ocorrência à toa.
O ensino é bom. (18 anos)	Não tem liberdade para usar determinadas roupas e às vezes ao se opinar você não é ouvido.

QUADRO 1 – Pontos positivos e negativos da escola para os jovens alunos do sexo masculino.²⁹

Tanto os jovens (Quadro 1) quanto as jovens (Quadro 2) ressaltam como pontos positivos a estrutura física da escola, referindo-se à instalação dos quadros brancos e às duas quadras existentes na escola. O ensino é definido por eles(as) como “bom”, porém, ao escrever, não deixam claro o que significa isso para eles(as). O mesmo acontece quando definem a escola como organizada, pois a organização que é elogiada por uns é criticada por outros.

²⁹ Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente. Os dados das duas colunas expressam o pensamento do mesmo jovem do sexo masculino.

Os pontos negativos, por sua vez, relacionam-se aos aspectos físicos da escola e também à questão pedagógica. Os jovens afirmam que as quadras eram boas, porém não há aula de Educação Física para os(as) alunos(as) do terceiro ano que só podem utilizá-las, no horário do recreio, disputando-as com os(as) outros(as) alunos(as). Essa reclamação é mais evidente por parte dos jovens do sexo masculino, pois eram eles os que mais utilizavam as quadras. A maioria das jovens não fazia uso da quadra nem durante as aulas de Educação Física, nem no recreio.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
O ensino é bom. (16 anos)	Falta dinâmica da parte dos professores. Os coordenadores e pedagogos deveriam ser mais humanos em se tratando dos alunos.
O ambiente (pátio) e agora tem quadro branco. (16 anos)	O estado das cadeiras, ventiladores, banheiros, estão lastimáveis.
Organizada. (17 anos)	Se a pessoa tiver um imprevisto e chegar atrasada leva ocorrência. Tratam-nos como crianças.
Nenhum. (18 anos)	O ensino é FRACO e RELAXADO.
Boa escola. (18 anos)	Há professores que não sabem dar aula.
Espaço legal e bem estruturado. (15 anos).	Há muita falta de interesse dos alunos e às vezes até dos professores com relação ao ensino.
Ensino bom. (16 anos)	Falta escada para deficiente, corremão na escada, cadeiras e mesas boas.

QUADRO 2 – Pontos positivos e negativos da escola para as jovens alunas do sexo feminino.³⁰

Um dado que chama a atenção refere-se à reclamação de uma jovem quanto à falta de corrimão nas escadas, o que dificulta o acesso ao segundo andar. A maioria das salas fica nesse andar e não há rampa de acesso, ou seja, a escola não tem condições estruturais para receber jovens com deficiência física em seu espaço, nem há uma política de atendimento a esses(as) alunos(as). Esse fato gerou, inclusive, durante uma conversa informal, uma reclamação da professora Nancy, conforme já mencionado no capítulo anterior.

Um outro aspecto do questionário que merece ser destacado refere-se ao que pensam os(as) jovens a respeito do “ser jovem” e “ser aluno”. Essa mesma questão foi colocada para os(as) profissionais da escola durante a entrevista.

³⁰ Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente. Os dados das duas colunas expressam o pensamento da mesma jovem do sexo feminino.

Sobre o “ser jovem” e o “ser aluno”, a pedagoga Sandra trouxe uma reflexão interessante:

Dentro da escola, eu acho que eles têm que ter um outro comportamento. Fora, eles são diferentes. Não têm o mesmo comportamento aqui e fora, o mesmo comportamento dentro da escola e o mesmo dentro de sua casa. (SANDRA, pedagoga)

Quando perguntamos se era possível ser jovem dentro da escola ela afirmou entre risos:

Tem alguns até que conseguem, né? Então são aqueles que são considerados rebeldes, né? (risos) Mas tem uns que mascaram, né? Pra ser aquilo que a escola faz que ele seja. (SANDRA, pedagoga)

Os(as) jovens também manifestaram sua opinião a esse respeito tanto nos grupos focais e nas entrevistas, quanto nos questionários. Ficou evidente que eles(as) também veem oposição entre o “ser aluno” e o “ser jovem”. Nessa categorização, o “ser aluno” é, em geral, identificado com o estudo, com os deveres a serem cumpridos. Já o “ser jovem” é definido em termos de liberdade, curtidão, preparação para o mundo adulto, o que nos remete aos conceitos de moratória vital e social, e também de conflitos com os pais que ficam mais evidentes, o que nos aproxima do conceito de corrente geracional.

“SER JOVEM”	“SER ALUNO(A)”
É curtir a vida com moderação, é correr atrás de um futuro brilhante e ser feliz. (18 anos)	Não me acho inteligente, mas me esforço o máximo. Me acho um bom aluno.
Só acontece uma vez na vida. Mas não pretendo perder o “espírito jovem”. É a época que eu tenho para cursar a minha faculdade e me realizar profissionalmente e financeiramente. (16 anos)	Com o dever de estudar e com o direito de receber estudo.
Esforçado. (17 anos)	É bom, mas sofre um pouco pois disseram que os jovens não tem responsabilidade, mas é bom mesmo assim.
Dá muito trabalho para os pais. Um tempo que vai ficar marcado no resto de nossas vidas. (17 anos)	Um bom aluno, é claro que tem aqueles vacilos na zuação da sala, mas me considero um bom aluno.

QUADRO 3 – Sobre o “ser jovem” e o “ser aluno(a)” para os jovens alunos do sexo masculino.³¹

³¹ Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente. Os dados das duas colunas expressam o pensamento do mesmo jovem do sexo masculino.

“SER JOVEM”	“SER ALUNO(A)”
“Ser jovem e não ser revolucionário é contra a genética.” Che Guevara (17 anos)	Me vejo como uma aluna que repeita os professores e que valoriza esta profissão. Tiro notas boas, meu comportamento não é ruim, mas eu posso me esforçar mais.
Ser livre, com restrições, pouca responsabilidade, muita dependência dos pais. (16 anos)	Sou muito ativa e a escola não atende a todos os meus anseios. Sou aplicada mas, às vezes, devido a meu temperamento, acabo atrapalhando a aula.
É uma fase complicada, temos que aprender a ser responsáveis, maduros, estudiosos e muito espertos. No mais é muito bom. Fase de descobertas, novos hábitos, ambientes, superinteressante. (17 anos)	Mais um adolescente se esforçando para conseguir no meio de milhões entrar na Universidade.
É ser cheio de idéias e de sonhos. (18 anos)	Um NADA, sem direito de expressão, tratados sempre como maus alunos, burros, calados evitando confusão.
Aproveitar essa fase da vida e fazer ótimas escolhas, pois é isso que vai contar mais à frente. (17 anos)	Eu tento me empenhar, só que os professores não usam uma boa forma de ensinar, o que acaba desanimando.
Cabeça. Sou uma pessoa que presa o bem. Eu sou muito na minha. (17 anos)	Desmotivada em estudar, esgotada. Acho que sou uma boa aluna, mas são 4 anos no Ensino Médio, estou cansada, tudo a mesma coisa. Obs: Apesar de nós alunos sermos tachados como os piores da espécie, temos sentimentos como pessoa igual a eles, as pessoas criam esse tabu que aluno não presta e é tudo igual.

QUADRO 4 – Sobre o “ser jovem” e o “ser aluno(a)” para as jovens alunas do sexo feminino.³²

Analisando os Quadros 3 e 4, constatamos que a maioria dos jovens define o “ser jovem” com base no conceito de moratória social, enquanto as jovens o fazem com base no de moratória vital. Acreditamos que essa diferenciação se explique pelo machismo evidente na sociedade, onde o homem deve ser o provedor. Daí os jovens pensarem na sua formação e no retorno financeiro, enquanto as jovens, nessa perspectiva, não se comprometerem com essa responsabilidade atribuída aos

³²Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente. Os dados das duas colunas expressam o pensamento da mesma jovem do sexo feminino.

homens. Constatam-se também, na análise dos quadros, a existência de conflitos e a dependência em relação aos pais, o que caracteriza a corrente geracional.

No que se refere ao “ser aluno”, as jovens demonstraram incomodar-se mais que os jovens com o sentimento de invisibilidade.

Em seu depoimento, a coordenadora afirmou:

Os alunos, quando chegam à escola, no primeiro ano, estão muito rebeldes e é preciso ensiná-los a respeitar as regras, já que eles não podem fazer o que quer, na hora que quer. Quando chegam no segundo e no terceiro ano, já estão mais tranquilos, mais adaptados à escola.

No que diz respeito a essa questão, Foucault (2008, p, 118) comenta: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Sobre a relação da escola com os(as) jovens, a professora Mariluce (27 anos), disse:

A escola está meramente pra passar conteúdo. Eu acho que a escola não favorece o crescimento desses alunos como cidadãos. Todos os projetos que a SEDU traz pra gente ela traz impondo o conteúdo. Mas não trabalha os problemas que envolvem a juventude. Estão muito preocupados com o quantitativo, com quantos vão passar no final do ano, mas não estão preocupados com os problemas que atingem a juventude. Principalmente nesta escola. Eu acredito que aqui eles não conhecem nem um terço dessas famílias. Não vejo interação entre os alunos com a escola. Eles aceitam, mas não se envolvem. São passivos em relação a todos os problemas que acontecem na escola. Eu vejo eles desunidos. Eles aceitam e pronto. Eles não tentam lutar, reivindicar seus direitos, eles não tentam mudar. O problema está só na escola? Está na escola e nos alunos. A juventude de hoje está muito passiva. Os alunos de hoje estão muito passivos.

A professora Mariluce surpreendeu-se com a condição de passividade dos(as) jovens alunos(as), mas não se deu conta de que essa situação foi criada pela própria escola, que tanto oprime. Qualquer tentativa de união, de participação era sufocada.

A professora Alda (38 anos), num discurso saudosista, afirmou que os(as) jovens veem a escola como um lugar de oposição:

A escola pra eles é o lugar das regras, é a prisão. Só veem o aspecto negativo. Eles não veem a escola mais como se fosse a segunda casa, como nós víamos. Eu via a escola como se fosse a minha segunda casa. Eu ficava muito tempo na escola e eu adorava a escola. É o lugar de fazer amizades, de ter relacionamentos, é o lugar de aprendizado. Não é assim que eles veem. Não é um lugar pra eles aprenderem, é um lugar que eles têm que combater. Parece que eles estão sempre em conflito com a escola. Eles querem combater o que tem lá. É típico dos jovens, né? Lá tem regras, então eu tenho que derrubar.

Com relação a esse sentimento de oposição às regras, a jovem Maria da Penha concordou com a professora Alda:

A gente se irrita, jovem não gosta de cumprir regras, isso é fato. Então tem toda uma... um processo de “stress” que vem dos alunos e dos pedagogos, coordenadores. Então parte de um desrespeito... de uma..., não sei, acho que tinha que ser mais hierárquico mesmo. Eles tinham que respeitar mais, tinha que levar mais em conta o trabalho que eles fazem aqui dentro, enfim, que às vezes é pro nosso bem e a gente não percebe. Fica achando que é implicância (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 17 anos).

A fala da jovem não condiz com sua postura durante as aulas. Ela não respeita hierarquia, uma vez que humilha alguns(algumas) professores(as), sobretudo quando cobram o cumprimento de regras. É certo que as regras são impostas e construídas sem a participação do coletivo. Por várias vezes presenciamos essa jovem atendendo telefone celular na sala de aula e ficando o tempo todo com o fone no ouvido, embora isso fosse proibido. Quando os(as) professores(as) notavam e lhe chamavam atenção, ela se exaltava.

No que concerne aos problemas vivenciados pela escola em relação aos(às) alunos(as), a diretora afirmou:

Até que aqui nesta escola a gente não tem muito problema. Não sei se por causa da fama da direção, que pega pesado com eles, já chegam meio receosos, pois não têm muita liberdade pra fazer errado. Eles vão fazer, porque você nunca vai ter um local onde o jovem não faça errado, mas ele já sabe que, se for descoberto, ele vai ter sanções dentro do que é específico pra idade deles.

Os(as) jovens afirmaram que não são ouvidos(as), que desconhecem os seus direitos, pois a eles(as) só é apresentado o que não podem fazer. Afirmam que a relação que a escola estabelece com eles(as) é de submissão e de exclusão. O depoimento da diretora reforça essa idéia, pois confirma o uso da punição em

detrimento de ações educativas em situações de conflito, o que demonstra uma postura autoritária.

No primeiro dia de aula, eles já chegam e te dão um papel. Só tem o que a gente não pode fazer. É tudo não. No final vem a assinatura da diretora. Não pode isso, não pode aquilo, não pode nada, senão toma uma ocorrência. É desse jeito que eles apresentam esse regimento pra gente (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

Diante da fala de que as regras são apresentadas somente em termos do que eles(as) não podem fazer, perguntamos às participantes do grupo focal feminino se já haviam questionado isso com a direção da escola.

Não, porque não pode nada. Se não pode nada, então não tem o que perguntar sobre o que pode. Aqui só o que pode é levar ocorrência. Acho até que se perguntar leva ocorrência (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

Até que tinha um grupo aqui na escola que queria assim fazer, não digo bagunça, queria fazer, revolucionar é a palavra. Ah! a geração Che Guevara. Um grupinho. Aí, assim, o que barrava a galera era esse medo. Assim, eles diziam: ah! não vou não, vou levar ocorrência. Não vou não porque senão vou perder aula, vou ser expulso da escola. Aí ia só um. Batia e voltava. Aquele um que ia, que tinha as idéias, desanimava, e seguia no meio da sociedade... vou passar batido (BENEDITA, Grupo focal feminino, 18 anos).

Nessa luta de forças, professores(as) e alunos(as) buscam estratégias para sobreviver às turbulências do dia a dia, porém sem se dar conta da necessidade de problematizá-las no coletivo e de enfrentar as dificuldades por meio do diálogo, da escuta e do envolvimento com as questões coletivas.

A busca do entendimento da diferença já faz parte da visão do profissional da educação, assim como a distância que existe entre o universo escolar e a realidade dos alunos. Mais do que nunca, cabe à escola dialogar e buscar aproximar esses mundos distantes, contribuindo na diminuição das desigualdades sociais (DAUSTER, 2001, p. 70).

Somente quando mudamos de lugar, indo para o fundo da sala, é que foi possível, de fato, vivenciar os sentimentos e experiências do “ser aluno”. Saindo do papel de professora e compartilhando com os(as) jovens as aulas, o recreio, o banheiro, os horários rígidos e as normas inflexíveis, pudemos constatar a falta de entrosamento, interação e diálogo entre alunos(as) e professores(as). Uns desconhecem os outros.

São estranhos que convivem diariamente de forma mecânica, superficial e preconceituosa, sem sequer se conhecerem pelos nomes.

Um dos itens do questionário aplicado aos(às) jovens versava sobre os temas que eles(as) gostariam de debater na escola. As respostas mostraram a preocupação com as questões sociais. Eles podiam escolher até três temas e os mais votados foram drogas, sexo e preconceito e discriminação.

Tabela 18 - Temas que os(as) jovens alunos(as) gostariam de debater na escola.

TEMAS	TOTAL	%
Drogas	44	22
Sexo	45	21
Preconceito e discriminação	42	21
Trabalho	26	13
Namoro	20	10
Gravidez	18	9
Outros	6	3
Nenhum	2	1
TOTAL	203	100

Se juntássemos os temas “sexo”, “namoro” e “gravidez” – que são correlacionados – teríamos 73% de jovens desejando discutir a temática. Na época, havia cinco meninas grávidas na escola, com idade entre 15 a 17 anos, todas estudantes dos cursos técnicos. Sobre isso, destacamos o depoimento da jovem Maria da Penha, que nos faz pensar sobre como a escola trabalha essas questões.

Existem projetos na escola pra melhorar ou pelo menos conscientizar os alunos sobre esse tipo de coisa (preconceito, discriminação e violência). Porém, esses projetos não surtem efeito. Ano passado teve muito negócio de gravidez na adolescência e hoje tem 5 meninas grávidas na escola, as meninas de 15, 16 anos. Não adianta muito, parece que nada entra na cabeça deles, só quando acontece com eles. Poucos alunos levam os projetos da escola a sério. Os projetos da escola são bons pra outra coisa; pros alunos mesmo não funciona (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 17 anos).

Em diversos momentos ouvimos os(as) profissionais da escola referirem-se à gravidez na adolescência de forma preconceituosa e moralista.

Numa outra ocasião, em conversa informal, a pedagoga Sandra mostrou-se bastante aborrecida porque foi à sala do quarto ano (Técnico em Gestão Empresarial), a fim de expor o Projeto “Na real”, da SEDU, sobre a gravidez na adolescência. Ao falar sobre prevenção de uma “gravidez indesejada”, entrou em conflito com uma das alunas, que considera indesejada apenas a gravidez que resulta de estupro. A pedagoga não concordou com a aluna e tratou a questão de forma preconceituosa, gerando conflito (Diário de campo, 12-5-09).

Os(as) jovens enfatizaram que esses temas têm que ser trabalhados de forma interativa, para que todos(as) possam participar e se envolver nas discussões. Afirmaram que, quando abordados nas aulas, esses temas são trabalhados de forma superficial e sempre em forma de palestras, para as quais se reúne um grande número de jovens no auditório, local onde se dispersam com facilidade. Um adulto fala e os(as) jovens, segundo eles(as) mesmos(as), “fingem que ouvem”.

Assim, após a apresentação dos principais conceitos utilizados no meio acadêmico para definir as juventudes, passamos a apresentar e analisar os dados a respeito dos atos de violência que ocorrem no ambiente escolar.

3 PODER E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UMA ANÁLISE DO COTIDIANO ESCOLAR

Rascunho Imaginário

Ernesto, “Rosto Limpo”, Jovem Aluno da Escola Resistência

Certa manhã em minha rotina escolar, observava atentamente cada aluno no horário do intervalo. Como de costume, apreciava cada segundo dos vinte minutos cedidos observando reações e atos dos grupos que se dividiam pelos quatro cantos do pátio. Automaticamente ao tocar a sirene do intervalo as mesmas pessoas se encontravam e se posicionavam no mesmo local de sempre, fazendo as mesmas perguntas e afirmativas de sempre e se locomovendo para lá e para cá como sempre.

No dia 10 de março de 2010, numa quarta feira, a sirene não tocou do mesmo modo (não em minha imaginação). Eu ouvi a sirene soando como a de uma fábrica com grandes chaminés, e os personagens cinzentos brotavam do chão e rastejavam usando capacetes azuis incorporando a imagem da maioria dos alunos. Os alunos que não eram incorporados (e eram poucos) pareciam ser diferentes de alguma forma, e os que eram incorporados não conseguíamos enxergar seus rostos, pois suas faces eram tomadas por uma grande interrogação e um capacete azulado, deixando aquele rascunho cerebral cheio de pontos no meio de um cenário cinza, tomando conta de minha visão concreta e abstrata.

Mas ambas as visões eram reais e se você tem uma imaginação tão boa quanto a minha, verá que existe a fábrica, a tal fábrica que não fabrica peças, mas fabrica operários que irão fabricá-las. Os alunos que não eram incorporados, eram identificados facilmente, bastava olhar e ver a criatividade e personalidade em sua forma física. “Rostos Limpos”, foi assim que os chamei. Já os incorporados, eu os chamei de “Interrogações” (e creio que nem é preciso explicar o porquê).

Às vezes em sala de aula, tenho a impressão de não estar sendo ensinado, digamos que minha impressão é de estar sendo treinado. [...] o que nos difere, “Rostos Limpos” dos “Interrogações” (personagens abstratos e ao mesmo tempo reais de meu rascunho imaginário), é nossa expressão facial (embora as “Interrogações não possuam face) ao escutar a frase: “Estudem, pois só os melhores conquistarão um bom emprego.”

Ressalto que denomino minha imaginação de “rascunho imaginário”, pelo fato de ainda me restar esperança de que todas as interrogações sejam apagadas e um novo rosto seja restaurado (mesmo que fique embaixo de um capacete azul).

Nós estudamos tudo, mas não aceitamos tudo, nós questionamos tudo, mas não criticamos tudo, nós acreditamos no que vemos sem descartar o que não vemos e o mais importante é que para nós o verdadeiro aprender está em buscar o que gostaríamos de aprender e fazer, pois nós não escolhemos caminhos, nós vemos a possibilidade de criar nossos caminhos.

[...] E para os que leram e não entenderam, criticaram e não questionaram ou simplesmente pararam antes da metade, minhas sinceras lamentações, pobres “interrogações”.

De um modo geral, pode-se dizer que poder é a capacidade que alguém ou um grupo tem de promover a mudança de comportamento de outros(as), mesmo contra a vontade deles(as). Pode ser exercido através da coerção, pela qual o(a) detentor(a) do poder faz uso da força ou ameaça usá-la para alcançar a obediência do(a) subordinado(a). Essa força não é necessariamente física; pode ser também simbólica. Pode também ser exercida pela persuasão. Nesse caso, o(a) detentor(a) do poder vai convencer o(a) outro(a) a obedecer (FERREIRA, 1993).

O poder está diluído em todas as relações sociais, em todos os níveis e classes sociais. Marilena Chauí (2006) dialoga com Foucault e diz:

O filósofo Michel Foucault nos alerta para o risco de engano presente na idéia de que o poder se limita apenas a uma instância separada da sociedade, encarnada no Estado e com papel puramente repressivo ou relativo. O poder, diz Foucault, é produtivo e criativo. Inventa formas para seu exercício e acha-se difundido pelo interior das relações sociais, irradiando-se em todas as direções, suscitando sempre novas formas de sujeição e novas possibilidades de dominação. Será mais adequado, por isso, distinguirmos o poder (como esfera da lei e da ação coletiva) das disciplinas, isto é, os modos sociais de exercer a dominação no interior da sociedade e na política. As práticas disciplinadoras estabelecem normas de mando e obediência, domínio e sujeição em todas as relações sociais (CHAUÍ, 2006, p. 140-141).

No ambiente escolar, os corpos são “indesejados”, daí todo o esforço no processo de discipliná-los. Nem sempre o poder exercido na escola se faz por meio da persuasão, do convencimento. Geralmente é exercido por meio da coerção, que não pressupõe o uso apenas da força física, mas, em se tratando do ambiente escolar, da violência simbólica.

O conceito de violência simbólica foi elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Trata-se de uma forma invisível de coação que se apoia, muitas vezes, em crenças e preconceitos coletivos. É o processo de imposição de um arbitrário cultural (concepção cultural dos grupos e classes dominantes) imposta a toda sociedade. A cultura escolar ganha legitimidade na medida em que se apresenta como neutra, não atrelada a nenhuma classe social, porém caracterizada como arbitrária e impositiva. A cultura dominante dissimulada e o reconhecimento disso permitem-nos repensar a escola e os seus métodos pedagógicos, o seu currículo (os conteúdos

são escolhidos de acordo com os interesses das classes dominantes) e as suas formas de avaliação.

É preciso que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a comportar-se, a respeitar as regras e normas impostas pela escola, mesmo que essas firam a sua própria identidade. Há um padrão de comportamento a ser seguido e os(as) que não se enquadram nesses padrões são excluídos(as). Em se tratando do ambiente escolar, é comum alunos(as) com perfis indisciplinados ou violentos, serem transferidos(as) de turno, de escola, ou mesmo serem estereotipados(as) pelos(as) profissionais da instituição.

Quando a relação entre dois ou mais seres se realiza através da força física, psíquica ou moral, dizemos que há violência, identificando-a com a coerção, a coação ou a repressão. Isto, no entanto, é apenas o início das dificuldades, pois diferentes culturas definem de diferentes maneiras a margem que separa o natural e o desnaturado, o legal e o ilegal, o justo e o injusto, o legítimo e o ilegítimo. Há pluralidade de medidas e critérios para avaliar a própria identificação da violência com a força (CHAUI, 2006, p. 120).

Infelizmente existe no Brasil o mito da não-violência. Esse mito impede-nos de aprofundarmos a discussão em torno do assunto, restringindo esse fenômeno à violência física, inclusive no ambiente escolar.

Existem dois procedimentos responsáveis pela criação do mito da não-violência brasileira, segundo Marilena Chaui (2003, 2006). São eles: um procedimento de exclusão (se há violência no Brasil, é praticada por pessoas que não fazem parte da nação brasileira, mesmo que morem ou tenham nascido aqui) e um procedimento de distinção entre o essencial e o acidental (a violência é passageira, momentânea e pode ser afastada).

[...] é função do mito admitir que a violência existe (é um fato inegável), mas assegurando que não possui um laço essencial com a sociedade brasileira porque é praticada por “eles” em momentos passageiros de “surto”. A nação fica preservada em sua integridade (“nós” não somos “eles”) e em sua estrutura e sua organização (a violência é um acidente na superfície social) (CHAUI, 2006, p. 125).

A fim de que a violência seja explicada pelo mito da não-violência apresentam-se, ainda segundo Chaui, quatro procedimentos ideológicos, cujo intuito é de consolidar esse mito.

No procedimento jurídico, a violência fica restrita à criminalidade, mais especificamente ao crime contra a propriedade, à violação das coisas e da vida, restringindo-se às ações previstas no Código Penal. Somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, com a luta dos movimentos sociais, por exemplo, é que passou a ser considerado crime no Brasil a prática do racismo, da tortura e da discriminação sexual, embora, para a maioria da população brasileira, a violência continue a ser o ato do(a) delinquente que rouba e/ou mata. Admitir que tortura, racismo ou discriminação sexual sejam crimes é admitir que há violência nas relações sociais brasileiras, o que romperia com o mito da não-violência.

O procedimento jurídico é reforçado pelos meios de comunicação, que reafirmam a separação entre o “nós” não-violentos(as) e o “eles(as)” violentos(as), e estes(as) são os pobres. Além disso, também acirram os ânimos contra os(as) defensores(as) dos direitos humanos, identificando-os(as) como defensores(as) de delinquentes, marginais, monstros. Esses rótulos acabam por justificar e legitimar a ação dos grupos de extermínio.

[...] se permanecer miticamente localizada no bandido, a violência conservará a separação entre “nós, brasileiros”, e “eles”, além de ficar reduzida à violação da propriedade privada, de sorte que “eles” tenderão a ser os “pobres” e, em casos excepcionais, os bandidos de colarinho branco (CHAUI, 2006, p. 126).

No procedimento sociológico, a violência passa a ser explicada pelo conceito de anomia, utilizado pela sociologia de Durkheim. A anomia é o momento em que as regras e normas perdem o poder de integração, o que faz surgirem os conflitos sociais e políticos. Nesse sentido, o conceito sociológico de anomia é utilizado para afirmar que o “surto” da violência nada mais é do que um momento decorrente do descompasso entre as instituições existentes e uma situação histórica nova, referindo-se ao processo de urbanização e industrialização vivido no Brasil nas últimas décadas, que levou um grande número de pessoas a migrarem para as cidades.

A mitologia sociológica criminaliza e culpabiliza “eles” (os que vieram de fora ou têm que ficar de fora) e localiza o “eles” nas classes populares [...]. Os violentos estão localizados e determinados como “inimigos sociais desorganizados” que, por ser criminosos, serão punidos e educados pelas

“forças da ordem”. Estas, em último caso, podem exterminá-los para o bem dos demais (CHAUI, 2006, p. 128).

É esse conceito de anomia de Durkheim que está por trás da concepção de juventude como fase da vida perigosa, delinquente, violenta, que leva à culpabilização dos(as) jovens. Os(as) jovens são o eles(as) da perspectiva adultocêntrica. Afinal, são os(as) adultos(as) que pensam, organizam, controlam a sociedade, os(as) dominadores(as), os(as) que estão no centro do poder.

O procedimento histórico ou a produção ativa da amnésia social, coloca-nos a “história dos(as) vencedores(as)”, tendo em vista que os relatos oficiais da História do Brasil são os relatos dos grupos dominantes, dos(as) vencedores(as). E são esses relatos os que são ensinados nas escolas.

Um só e mesmo olhar traça a perspectiva temporal, e compreendemos então, por que nessa história os índios aparecem através do relato do colonizador (e, quando massacrados, são exibidos como selvageria ignorante e assassina cuja destruição sumária fica, *ipso facto*, justificada) e os negros são sistematicamente descritos e compreendidos a partir do olhar e das mãos do senhor de escravos (senhores que o benfazejo clima tropical converteu em assassinos). [...] a ação dos vencidos é apresentada não como luta contra a violência (isto é, contra a redução de sujeitos a coisas), mas como violência a ser eliminada para que se construa a imagem da não-violência (CHAUI, 2006, p. 129-130).

Por fim, o procedimento da máscara é construído pela possibilidade de deslocamento entre o “nós” e o “eles(as)”, ou seja, cada um(a) pode, a qualquer tempo, estar num polo ou no outro, porque, “[...] sob a imagem da desordem e do perigo, o mito trata *homogeneamente* todas as manifestações visíveis da violência” (CHAUI, 2006, p. 130).

É o mascaramento que impede professores(as), alunos(as) e equipe técnica a perceber a discriminação contra os(as) que fogem aos padrões de normalidade. Essa discriminação é mascarada e se confunde com inocentes brincadeiras, porém constitui-se como violência contra os(as) que a sofrem. E a escola, ao não intervir contra o deboche e as risadas características dessa discriminação, por exemplo, contra os(as) que são gordos(as) ou magros(as) demais, está cometendo violência por omissão. O que é visível, por exemplo, a violência física, é identificado, o restante é invisibilizado.

A estrutura autoritária da sociedade e a divisão social sob forma de privilégio e de carência contribuem para que o mito da não-violência brasileira permaneça.

[...] o autoritarismo é estrutural, isto é, o modo de ser e de se organizar da própria sociedade brasileira. E porque não percebemos essa realidade também não percebemos a violência como forma cotidiana e costumeira de nossas relações sociais e políticas (CHAUI, 2006, p. 135).

A sociedade brasileira ainda é marcada pelos traços da escravidão; as relações sociais são hierarquizadas; sempre há um(a) que se coloca como superior e outro(a) como inferior, em todos os âmbitos da vida; tanto nas relações familiares como nas relações de trabalho prevalece o “você sabe com quem está falando?” As relações sociais são permeadas por todos os tipos de discriminação e violência, embora nem sempre os percebamos. Há uma tendência em banalizar e/ou naturalizar, por exemplo, o analfabetismo, o extermínio de crianças e velhos, a tortura, os acidentes de trânsito, o desemprego, a fome, a miséria, entre outros fatos. E o pior é que o indivíduo é quem é responsabilizado pela situação de discriminação ou de violência a que é submetido. Os próprios movimentos sociais são criminalizados, pois a reivindicação de direitos compromete o privilégio de alguns(algumas). Chauí (2006, p. 140) afirma que “Onde não há direitos, não há sujeitos. Onde não há reconhecimento de sujeitos, estes são tratados como coisas e, como vimos, é exatamente isso a violência”.

Nesse contexto, observa-se que a escola tem um papel fundamental. Nela há espaço para ruptura ou reprodução dessa lógica, embora não se possa deixar de afirmar que ali as relações sociais são também marcadas pelo autoritarismo. A estrutura física e pedagógica da escola colabora para o disciplinamento dos corpos. Portas e janelas gradeadas, área para a recreação controlada sempre por um(a) adulto(a) que está sempre pronto(a) para registrar as ocorrências referentes à quebra das regras (estas nem sempre construídas pelo coletivo, mas impostas). Na escola também não há espaço para aprofundarmos o tema da violência, conforme exemplo a seguir.

Na Escola Resistência havia um grande número de jovens acima do peso e isso nos chamou atenção. Procuramos a professora de Educação Física e soubemos que ela ainda não havia feito o exame biométrico e que não havia na escola, até aquele

momento, nenhuma iniciativa no sentido de problematizar essa questão. Diante da nossa insistência, a professora disse que faria, sim, esse controle, porém saímos da escola em junho sem que o tal exame tivesse sido feito. A saúde dos(as) jovens nunca esteve em foco nas aulas de Educação Física. Esse levantamento poderia contribuir para a discussão a respeito dos riscos para a saúde provocados pelo excesso de peso e para um replanejamento da oferta de merenda escolar.

Durante todo o período em que estivemos na escola, a merenda ofertada era suco (goiaba ou acerola) ou iogurte com biscoito (água e sal ou rosquinha doce) ou pão. A problemática da obesidade só foi tratada nas aulas de Educação Física, na turma do segundo ano, quando a professora passou um trabalho em grupo para o qual um dos assuntos era “obesidade”. Infelizmente a orientação da professora sobre o tema relacionava diretamente o problema a doença.

No período em que os(as) alunos(as) estavam planejando a apresentação, eles(as) iam para a sala de informática pesquisar e nós os(as) acompanhávamos, a fim de observar. Quando viam as fotos de obesos mórbidos, soltavam gargalhadas e usavam expressões grosseiras para se referir àquelas pessoas.

A professora sugeriu ao grupo que fizesse o levantamento do peso e da altura dos(as) alunos(as) para medir o Índice de Massa Corpórea (IMC) de cada um(a), porém eles(as) disseram que os(as) colegas não iam querer revelar seu peso. A professora poderia, nesse momento, ter feito uma intervenção, questionando sobre o porquê de não quererem revelar seu peso, mas silenciou. A obesidade revelou-se nesse momento como negativa, como doença. Os preconceitos em torno desse problema não foram colocados em pauta.

No dia da apresentação, os(as) estudantes exibiram um vídeo no qual a obesidade estava diretamente atrelada a tristeza, doença, infelicidade, incapacidade, enfim, somente a aspectos negativos. Afirmavam no vídeo que a criança obesa seria um(a) adolescente infeliz. Falavam sobre as chances de cura e que um corpo em forma pressupõe, entre outras coisas, um equilíbrio emocional. “Saia da postura de vítima. Obesidade mata!” era uma das frases que apareciam no vídeo. No final da

apresentação, muitas palmas, muitas gargalhadas (diante das fotos de obesos mórbidos), mas nenhuma intervenção da professora (Diário de campo, 22/4/2009).

Esse é um exemplo de violência simbólica praticada pela/na escola, que, além de não trabalhar na perspectiva da desconstrução dos preconceitos, ainda os reforça. Pais (2008, p. 14) afirma que “Por camuflar realidades que finge não ver, essa violência sutil – *da vista grossa* – dificilmente é reconhecida, embora seja sentida por muitos alunos e percebida por alguns professores”.

Outro exemplo importante foi a reação de indiferença dos(as) alunos(as) do terceiro ano em relação às aulas e aos(às) docentes. Essa reação é uma máscara, que oculta as formas sutis com que são, cotidianamente, violentados(as) (PAIS, 2008).

Nunca se admite que a escola também produza sua própria violência. Discute-se então a violência do “eles(as)” contra o “nós” também no espaço escolar, espaço que teria como papel fundamental romper com o mito que reserva aos(às) mais pobres (o “eles(as)”), o lugar perverso em nossa sociedade.

[...] podemos dizer que, na cultura ocidental, a violência consiste no ato físico, psíquico, moral ou político pelo qual um sujeito é tratado como coisa ou objeto. A violência é a brutalidade que transgride o humano dos humanos e que, usando a força, viola a subjetividade (pessoal, individual, social), reduzindo-a à condição de coisa (CHAUI, 2006, p. 123).

É comum presenciarmos em qualquer instituição escolar, seja pública seja privada, cenas de discriminação entre os(as) alunos(as), entre professores(as) e alunos(as), e isso passar despercebido. Não há identificação desses casos com a incidência de violência. Quando alguém reclama, por exemplo, ter sido chamado(a) de “gordo(a)”, “baleia”, há quem diga que a pessoa, que é gorda mesmo, tem que se acostumar com os apelidos ou se propor a fazer um regime.

Admitir que as violências estão presentes nas escolas e que estas, com suas estruturas rígidas e autoritárias, contribuem para reproduzi-las, seria dar o primeiro passo rumo à construção de uma cultura de paz, destituindo o mito da não-violência.

É inviável pensar a violência presente no cotidiano das escolas sem levar em consideração os preconceitos a que estamos submetidos. De acordo com Baptista (1999), precisamos atentar para os nossos preconceitos e para as formas como os legitimamos no cotidiano através de comentários ou mesmo de atitudes de exclusão a todos os segmentos ditos minoritários de nossa sociedade. Amolamos facas³³ a cada instante, às vezes inconscientemente, permitindo que os preconceitos enraizados na sociedade se manifestem em forma de violência e exclusão. Os problemas da miséria, da diferença e tantos outros são tratados pela mídia, pela religião e pela ciência de forma a legitimar os preconceitos. Mudou-se o cenário, mas a essência da sociedade é a mesma, ou seja, continua a busca por justificar tudo aquilo que foge aos “padrões de normalidade”.

O direito à igualdade pressupõe o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa e, daí, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. A diferença é uma relação horizontal [...] a desigualdade se instala com a crença na superioridade intrínseca de uns sobre os outros (BENEVIDES, 2004, p. 47).

Superar os desafios apresentados diante da diversidade que se apresenta em nossa sociedade e que se reflete em nossas escolas não é tarefa fácil. Mas precisamos estar dispostos a nos despir dos preconceitos e incertezas para que as diferenças não se transformem em desigualdades, promovendo, “[...] em todos os âmbitos da vida, individual, familiar, grupal e social, uma cultura dos direitos humanos” (CANDAU, 2003, p. 98).

Na medida em que os(as) jovens aceitam como natural, a ideia de que o padrão de beleza legítimo é o caracterizado por um corpo magro e “sarado” e que todos(as) os(as) que fogem a esse padrão não são dignos(as) de vivenciar sua juventude, sofrendo a exclusão por meio de piadas e apelidos que depreciam a sua imagem, estamos afirmando a presença da violência simbólica.

³³ Analisando o texto “A atriz, o padre, a psicanalista: os amoladores de faca”, entendemos por “amoladores de faca” aqueles(as) que reforçam os preconceitos e a disposição em excluir os(as) que se apresentam como diferentes, reservando a eles(as) a morte simbólica ou a eliminação (BAPTISTA, 1999).

3.1 DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A socialização inicia-se na família, com o nascimento. É nesse processo que aprendemos a nos comportar no meio social em que nascemos e vivemos. Berger e Luckmann (1978, p. 174) apontam que “[...], a interiorização neste sentido geral constitui a base, primeiramente, da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido”.

Na pretensão de se distanciar do subjetivismo e do objetivismo, Bourdieu criou o conceito de *habitus*. A respeito desse conceito Nogueira afirma:

Os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados (NOGUEIRA, 2004, p. 33).

O *habitus* seria então a ponte, a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou, simplesmente, entre a estrutura e a prática. Dá sustentação à existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais. O *habitus* é durável, mas mutável.

Para romper com as realidades interiorizadas na infância, é preciso graves choques no curso da vida; no entanto, no que diz respeito às realidades interiorizadas mais tarde, é preciso muito menos (BERGER; LUCKMANN, 1978, p. 190).

A partir desses conceitos, afirmamos que os preconceitos são interiorizados durante o processo de socialização e incorporados como *habitus*. A própria imposição de um padrão corporal, por exemplo, incorporado na forma de *habitus*, é uma violência simbólica, assim como também o é a forma de lidar com esse padrão, através seja do isolamento (de si e do outro) seja da exclusão.

A violência simbólica se expressaria justamente contra os(as) que fogem aos estereótipos considerados “normais”. É “[...] a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdade ou a única forma cultural existente” (NOGUEIRA, 2004, p. 38).

O conceito de violência simbólica está atrelado à ideia da existência de uma cultura superior e de outra inferior (hierarquização das culturas). A cultura “superior” é identificada com a cultura das classes dominantes, enquanto a dita “inferior”, com a das classes populares.

Na concepção antropológica, da qual se aproxima Bourdieu, nenhuma cultura pode ser vista como superior a outra; o valor atribuído a cada cultura seria arbitrário, não sendo validado em nenhuma verdade objetiva. Com relação às sociedades de classes, o arbitrário cultural que se sobrepõe como legítimo é o das classes dominantes.

Na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade (NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Ao impor a cultura considerada “superior” à dos outros indivíduos da sociedade realiza-se a violência simbólica, já que há uma negação da cultura do outro. Essa imposição não se dá, necessariamente, com o uso da força física, mas também com o da força simbólica, manifestada através da submissão do indivíduo a processos de discriminação e exclusão.

Resgatando aqui o tema central desta dissertação, podemos transpor esse entendimento para a situação de a cultura dominante corresponder às classes dominantes, compostas pelos(as) “enquadrados(as)” às normas e padrões estéticos vigentes - dos(as) magros(as), sarados(as) e bonitos(as) - e a de dominados(as), portanto, corresponder aos(às) inferiores, àqueles(as) desenquadrados(as) - os(as) gordos(as) ou magros(as) demais.

A imposição de um padrão de beleza, por exemplo, que valoriza o corpo magro, “sarado” e alto, os cabelos lisos e a pele branca, configuraria uma violência simbólica. Aprendemos que alguns comportamentos e aparências são normais, são aceitáveis como moralmente corretos. Uma vez que estejamos destoando disso, somos submetidos à exclusão, à humilhação, às ofensas.

Esse padrão é uma imposição social e cultural, o que faz com que os(as) jovens sintam necessidade de imitá-lo, de valorizá-lo, como forma de serem aceitos(as) no jogo social. Bourdieu trabalha com o conceito de capital simbólico, que seria o prestígio ou a boa reputação que um indivíduo tem num campo específico ou na sociedade em geral, ou, ainda, o modo como um indivíduo é percebido pelos outros (NOGUEIRA, 2004). O padrão imposto social e culturalmente e incorporado pelos(as) jovens acaba constituindo-se em capital simbólico por funcionar como uma “moeda” com a qual eles(as) podem negociar para serem aceitos(as) em determinados grupos sociais.

Assim, afirmamos que, quando consideramos a cultura escolar como legítima e a classificamos como superior à cultura de origem do(a) aluno(a), negamos a diversidade, e isso também se configura como violência simbólica. O papel da escola seria o de oportunizar aos(às) alunos(as) o diálogo com as diferentes culturas, rompendo com a hierarquização que apresentam (CANDAU, 2005).

3.2 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DAS VIOLÊNCIAS

A violência presenciada na Escola Resistência apresentou-se sempre de maneira camuflada, manifestando-se por meio de agressões verbais, discriminação, segregação e humilhações, quase sempre de forma bastante sutil e confundida com brincadeiras entre os(as) jovens.

Diante dessa característica, pensamos que o conceito que melhor se aproxima é o do mito da não-violência brasileira, de Marilena Chaui (2003, 2006), e o procedimento ideológico é o da inversão do real. A violência naquele ambiente era mascarada e dissimulada.

As relações de poder estabelecidas entre os sujeitos que ali conviviam trazem-nos uma questão:

Como podemos definir uma fronteira entre agressores e agredidos, entre autores de violência e vítimas, se os mesmos sujeitos podem, em momentos diferentes, estar tanto do lado de cá, como do de lá? (CAMACHO, 2000, p. 39)

Presenciamos jovens violentando outros(as) jovens, assim como jovens violentando seus(suas) professores(as) e estes(as), por sua vez, violentando seus(suas) alunos(as). Nesse sentido, foi difícil identificar quem se encaixava no perfil de vítima e quem se encaixava no perfil de autor(a) de violência. A base para que esse tipo de violência acontecesse era que uma das partes fosse identificada como mais frágil na relação. Assim, alguns(algumas) jovens, sobretudo aqueles(as) que possuíam alguma marca que os(as) diferenciasse dos(as) demais, eram os(as) mais violentados(as), seja por seus pares, seja pelos adultos. Camacho (2000, p. 204) afirma:

O nó da questão está na hierarquização que posiciona as diferenças em escalas, o que termina por gerar a distinção, o desprezo, a intolerância, o desejo da segregação e a discriminação. E um dos veículos utilizados para demonstrar e concretizar essas idéias e práticas é a violência.

Em relação às cenas de violência dos(as) alunos(as) contra seus(suas) professores(as), trazemos dois exemplos que sintetizam esse pensamento. Importante ressaltar que os(as) professores(as) vitimizados(as) pelos(as) jovens eram aqueles(as) que não tinham uma postura autoritária diante das turmas, no entanto, não conseguiam também cativá-las. Não havia, pois, afinidade entre eles(as).

O primeiro desses exemplos diz respeito ao professor Luciano, um jovem de 24 anos, recém-formado, cheio de sonhos e expectativas em relação ao magistério. Logo que chegou à escola tentou aproximar-se dos(as) jovens com uma linguagem mais jovial e fazendo algumas críticas à forma como os(as) outros(as) professores(as) ensinavam a sua disciplina. Sempre bom camarada e muito educado, sorridente, ele não tinha postura enérgica com a turma, e logo que percebeu que os(as) jovens conseguiriam facilmente dominá-lo, não mais deu aula. Sentindo que não conseguiria falar e que era sempre hostilizado pelas turmas, o professor passava os textos em Inglês no quadro e pedia que eles(as) os entregassem traduzidos no final da aula, isso em todas as aulas e para todas as turmas.

O segundo exemplo é a situação vivenciada pelo professor Carlos. Os(as) alunos(as) não conseguiam entender por que tinham aula de Filosofia, Juventude,

Educação e Trabalho (JET) e Sociologia e não davam a menor importância a essas disciplinas. O professor Carlos era o que mais sofria, pois, ao contrário da professora de Sociologia (que também era responsável pela disciplina JET), não era enérgico com os(as) alunos(as), não conseguia falar com eles(as) e então passava vários exercícios no quadro, muitos textos, tarefas que eles desenvolviam sem nenhuma orientação. Esse professor não resistiu à pressão e abandonou as aulas logo após o final do primeiro bimestre.

Trazemos também, a título de exemplo, algumas cenas em que os(as) professores (as) agrediam seus(suas) alunos(as). A primeira aconteceu durante uma aula de Matemática no primeiro ano. O aluno Martin era namorado da aluna Dulce. Ela era comportada, enquanto ele era mais agitado e vivia em conflito com os(as) professores(as). Naquele dia, em especial, o desentendimento foi com a professora de Matemática porque Martin se negava a fazer uma atividade. A professora, então, disse em voz alta: “Dulce, dá um jeito nele. Desse jeito, que futuro você terá?” Martin sentiu-se humilhado diante da namorada e dos(as) colegas e começou a discutir com a professora, que o expulsou da sala. Dulce nos disse depois que ele não fez a atividade de Matemática porque não sabia fazer (Diário de campo, 13-5-2009).

Num outro momento, ainda no primeiro ano, o aluno José disse ao professor de Física que não sabia fazer divisão com números decimais. O professor, aborrecido, disse que ele já devia saber e que se tratava de conteúdo de Matemática e não de Física. O aluno insistiu, dizendo que não sabia mesmo, e pediu ao professor que lhe ensinasse, mas este respondeu que outro dia lhe ensinaria. O aluno insistiu novamente, porque só conseguiria fazer o exercício de Física se fizesse a operação de divisão. O professor, para finalizar o assunto, pediu que ele pegasse uma calculadora. José riu porque não tinha calculadora e no dia seguinte teria a prova de recuperação do primeiro bimestre. Aliás, essa prova deixou também o Martin tão irritado que esbravejou: “Esse professor é um Zé Buceta.³⁴ Ele não explica nada e quer foder a gente. Ele dá um exemplo no quadro, nem deixa a gente pensar e vai logo dando o resultado. Não ensina nada”. Somente sete alunos(as) dessa turma não ficaram de recuperação nessa disciplina (Diário de campo, 7-5-2009).

³⁴ Aqui se evidencia também a violência de gênero, quando Martin utiliza como xingamento um termo que significa o órgão genital feminino para dizer que o professor não vale nada.

Diante de tudo isso, é importante entender o sentido que cada um desses sujeitos dá para a violência.

De modo geral, os(as) jovens tiveram muita dificuldade para conceituar violência e a relacionavam aos tipos existentes: “agressão física”, “agressão verbal”, “violência psicológica”, “assaltos, mortes, violência no trânsito”, por exemplo.

Benedita (Grupo focal feminino, 18 anos), porém, fez uma análise interessante: “A violência está presente na TV, desde os desenhos.” Ela começou a falar sobre a forma como as mulheres aparecem em alguns comerciais, para vender cerveja, por exemplo. A mulher como mercadoria, como objeto de consumo, numa exposição excessiva do corpo feminino. Ela identificou a forma como a mulher era tratada e analisou: “Isso também é um tipo de violência, mas tá escondida ali, na mídia; se você não tem idéia, aí olha e diz: ah! isso aí não é nada!”

O jovem Bento (Entrevista individual, 17 anos) também trouxe uma contribuição interessante: associou a violência ao cotidiano escolar, melhor dizendo, àquela que é produzida na escola e tem relação com os preconceitos presentes na sociedade, assim como à violência urbana, o que gera em nós um sentimento de insegurança e medo de sair às ruas:

Ah! tem vários tipos de violência, né? Existe violência igual as paradas da sala, quando você não é bem aceito na sala, o pessoal tem discriminação por você, fala mal de você. Isso pra mim é um tipo de violência, mas tem também a violência da rua, onde não tem muita segurança de andar de noite na rua. Sei lá! Várias coisas: você não poder sair de madrugada, tem que andar com o pensamento de que pode acontecer alguma coisa, a gente não tem segurança em lugar nenhum, nem em casa.

Quando questionados(as) sobre se reconheciam a discriminação como uma forma de violência, os(as) jovens eram enfáticos(as) em responder:

Com certeza a discriminação é um tipo de violência porque, às vezes, você tem na sala um amigo que, vamos supor, ele é um pouco mais gordo que você. Essas coisas assim muita gente discrimina, sacou? Começa a falar mal, começa a deixar ele de lado, não chama ele pras atividades da sala, ele começa a ficar isolado, não participa das coisas da sala. Isso também é um tipo de violência. É uma agressão. É também um tipo de violência, né? (BENTO, Entrevista individual, 17 anos).

Com certeza, uma das mais graves, no meu ponto de vista, porque eu acho que a discriminação por biotipo, por corpo, por qualquer coisa, até pela timidez da pessoa, ela é discriminada. Então é uma das que eu mais abomino assim, em todas, é a discriminação racial e da personalidade da pessoa. Acho que às vezes, na sala de aula mesmo, é muito comum isso: se fecha um grupo e, às vezes, uma pessoa que queria se enturmar... ela fica acuada, ou ela é diferente, ou ela é tímida, ou ela não se encaixa em tais padrões, e eu acho muito chato assim. Eu... eu sou uma que procuro conversar com todo mundo, eu procuro saber tudo primeiro antes de julgar, de falar: ah! ela é feia, ah! ela é chata. Eu procuro conhecer mesmo, eu sou até enjoada tem horas, porque eu detesto fazer pré-julgamento das pessoas (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 17 anos).

Tem a discriminação de corpo também, se ela é gorda, entendeu? A pessoa tem que ser magra, o cabelo dela tem que ser liso, é tudo um tipo de discriminação (JOANA, Grupo focal feminino, 14 anos).

Muitas vezes a pessoa chega pra zoar a aparência do outro assim, na brincadeira, mas aí essa pessoa acaba não falando nada assim, e ela sente aquilo assim por dentro, entendeu, ela só não fala, não se expressa, só que ela tá sofrendo ali, de algum modo (ERNESTO, Grupo focal masculino, 18 anos).

Ernesto falou que, quando estava no Ensino Fundamental, as brigas e os deboches eram mais frequentes. Naquela época, ele era zoadado por um colega e acabou dando-lhe um soco. A diretora deu suspensão para o colega, e não para Ernesto, e este achou que não havia sido correta a atitude dela, o que fez com que se desculpasse com o colega agredido. Esta não é uma postura frequente, já que geralmente a punição é dada àquele(a) que agrediu fisicamente, conforme descreve mais à frente o mesmo jovem.

Em relação à Escola Resistência, ele disse que já sofreu muitas gozações devido à sua aparência (todos riem), “Ah! eu tinha um moicano e o pessoal me zoava, me chamava de galo, mas eu não ligava não”.

Os(as) jovens relataram que, quando fazem a reclamação com a direção da escola, nada é feito, ou os(as) envolvidos(as) levam ocorrência, apertam as mãos na escola e resolvem então suas diferenças do lado de fora.

Às vezes a gente procura a direção da escola e eles nem prestam atenção ao que você fala. Não procuram entender os dois lados, tá ligado? Procura só ver quem sofreu a agressão e dá uma ocorrência, não conversam sobre isso: tipo, se eu der uma porrada em alguém, com certeza ela vai me dar uma suspensão; tipo, não vai me perguntar por que eu dei uma porrada nesta pessoa, entendeu? Eles só estão preocupados em punir (ERNESTO, Grupo focal masculino, 18 anos).

Para Ernesto, o caráter punitivo sobrepõe-se ao educativo na escola, o que vai confirmar-se nos depoimentos da diretora. Além disso, com base na fala de Ernesto é possível afirmar que a escola apenas pune a violência física (explícita e visível). Se o que desencadeou a agressão física foi uma violência não física, esta é desconsiderada como se não existisse. A escola “toma providências” apenas para os efeitos, e não para as causas. Dessa forma, a violência nunca vai ser eliminada. Além disso, ao desconsiderar as violências não físicas, como a discriminação e as humilhações, a escola está cometendo a violência simbólica.

Perguntamos a eles(as) se a “zoação” poderia ser considerada uma violência. Heloísa (Grupo focal misto, 15 anos) disse: “Depende, às vezes é brincadeira e às vezes não.” Então indagamos sobre qual a fronteira entre a brincadeira e a violência.

Quando você aceita a brincadeira, leva na esportiva; aí, sim, é uma brincadeira. Você até sabe que tem um pouco de verdade, mas vai ficar pra você. Agora, se você não aceitar, vai ser uma discriminação (FIDEL, Grupo focal misto, 18 anos).

De modo geral, todos(as) afirmaram já terem sofrido algum tipo de violência.

Já sofri a verbal também, quando fui chamada de gorda (ROSA³⁵, Grupo focal misto, 18 anos).

Eu recebo várias pelo meu modo de ser,³⁶ de agir. Mas eu zoo também. Então eu levo na esportiva. Algumas eu levo a sério, outras não (FIDEL, Grupo focal misto, 18 anos).

Perguntamos a eles(as) sobre o que uma pessoa que sofre uma violência deve fazer, e as meninas afirmaram que o correto é ignorar. Rosa disse que não adianta falar com os(as) profissionais da escola, pois ali é “cada um por si” e, se houver briga, os(as) alunos(as) assinam ocorrência.

A escola não se preocupa muito com as relações. Igual ao que aconteceu com a Rosa. Se chegou ao ponto dela não vir mais pra escola, foi porque eles não agiram. A escola só toma uma atitude quando afeta a estrutura dela, como uma briga, por exemplo. A escola tem que conversar mais, dialogar com os alunos (MARINA, Grupo focal misto, 15 anos).

³⁵ Rosa tem um complexo muito grande em relação ao seu corpo. Ela é gorda, e isso a incomoda.

³⁶ Fidel é um jovem muito magro, usa aparelho nos dentes e tem uma voz fina.

Marina apontou que a escola não intervém de forma satisfatória nas situações de conflito e se preocupa apenas quando os conflitos interferem na sua organização cotidiana. Diante desse quadro, ela ainda atribuiu à escola a responsabilidade pelos problemas de evasão, conforme o que ocorreu com Rosa.

Alunos(as) demonstram não estar satisfeitos(as) com a forma como a escola enfrenta os conflitos, e apostam no diálogo, na conscientização, para que os conflitos sejam bem mediados. Ressentem-se com a postura da escola, que é excessivamente autoritária, não dá importância ao diálogo e só resolve as situações mediante punições nada educativas, ou seja, não tem a intenção de provocar uma mudança na postura dos(as) jovens.

A escola teria que educar, né? Além de casa, a escola tem que educar. Os professores terem postura, os alunos também, e tem que incentivar, né? Incentivar o aluno a ser jovem e a ser estudante, tipo mostrar suas idéias, a ser revolucionário, entendeu? (BENEDITA, Grupo focal feminino, 18 anos).

Ah! sei lá. Devia ter algum tipo de punição pra quem agrediu, às vezes nem punição, uma conversa, colocar uma reflexão na cabeça de quem agrediu porque nem todos são do jeito que... da forma como a gente acha que tem que ser, nem todos são. E pra quem foi agredido, conversar também. Por que esse tipo de discriminação tem em qualquer lugar: escola, trabalho, em qualquer meio tem esse tipo de discriminação. Então o que mais tem que ser feito mesmo é ser, como se fala, é ser, é mais conversar mesmo, botar mais consciência na cabeça dessas pessoas (BENTO, Entrevista individual, 17 anos).

Como exemplo, ainda, para esse esquivamento da escola diante de situações de violência e também da reprodução de preconceitos por quem deveria desconstruí-los, trazemos a seguinte situação. As jovens do terceiro ano iniciaram uma conversa na aula da professora Alda sobre a exposição do corpo, alegando que achavam um absurdo não poder mostrar nem o joelho na escola, e a professora rebateu: “Aqui não é lugar. Menina que usa saia curta tem mais é que levar mãozada” (Diário de campo, 2/4/2009).

Na fala da professora fica explícito o preconceito em relação ao gênero. Ela discrimina meninas que mostram o corpo. Constrói um preconceito de que quem usa saia justa e curta é “desfrutável” e merece mesmo ser desrespeitada. Numa sociedade machista como a nossa, quando a pessoa é violentada passa de vítima a culpada. Durante a entrevista com essa professora, questionamos se ela, em algum

momento, já se percebera violentando alguém. Com muita convicção, ela respondeu:

Que eu me lembre? Eu não sei se corrigindo, chamando atenção pra questão da disciplina, se eu agredi realmente. Na minha concepção, eu tô chamando à razão, mas não sei se eu cheguei a agredir. Acho que não. Moralmente, jamais fiz isso (ALDA, professora, 38 anos).

A resposta da professora surpreende justamente porque ela havia afirmado que considerava a discriminação uma forma de violência, conforme depoimento a seguir:

Se a discriminação é um ato de exclusão, então é um ato de violência. Não está me agredindo fisicamente, mas está me agredindo moralmente, né? (ALDA, professora, 38 anos).

Fica explícito nos depoimentos da professora que a violência é algo praticado pelo(a) outro(a) e não por ela. Ela não se assume como produtora de violência, de preconceito e discriminação. Durante a observação das aulas na turma do terceiro ano, era comum ouvi-la dizer aos(às) alunos(as) que, se eles(as) não estudassem, não conseguiriam nem mesmo ser caixa de supermercado. Aliás, quanto ao terceiro ano, ela afirmava:

Lá é como se eu estivesse no cemitério dando aula. Eles não olham pra mim. Poucos olham pra mim. Eu falo e uns dormem, outros fazem exercício de pré-vestibular, outros desenham. Não tem reação, ninguém contesta nada. Parece um cemitério mesmo. Se eu disser que isso aqui é um pedaço de pedra, eles vão sacudir a cabeça e dizer: ah! é pedra. E nas outras turmas é diferente (ALDA, professora, 38 anos).

A referida turma era estigmatizada por, praticamente, todos(as) os(as) professores(as) da escola. E, embora não se assumisse como a “pior turma da escola”, também não se abria para o diálogo com os(as) professores(as) sobre isso. As relações entre os(as) jovens dessa turma e os(as) professores(as) eram marcadas pelo conflito. Dialogando com Dayrell (2001, p. 153-154), constatamos:

Na relação entre professor e aluno, existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando. Dessa forma, a turma, como um todo, e os alunos, em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem. Nessa construção de imagens e estereótipos, mesmo sendo fruto das relações entre alunos e professores, o discurso e a postura destes têm uma influência muito grande, interferindo diretamente na produção de “tipos” de alunos e da própria turma.

As ponderações de Dayrell conduzem à percepção de que a professora Alda (38 anos) não tinha consciência de que era ela própria, sua conduta e suas relações que produziam este “tipo” de aluno(a): o morto.

A professora Alda (38 anos) reclamava o tempo todo de que os(as) alunos(as) do terceiro ano só tinham a atenção voltada para o pré-vestibular e se esqueciam de que o que eles(as) veem na escola é a base. Mesmo assim, não acreditava que eles(as), de fato, tivessem metas em relação ao vestibular.³⁷

Eu acho que, para a maioria, ali também o pré-vestibular é algo que estão fazendo porque têm que fazer; poucos estão levando muito a sério. Aí, quando eu encontrei um aluno que estudou aqui há dez anos atrás, no curso Técnico em Mecânica, e ele trabalha numa loja de sapatos (não desmerecendo quem trabalha em loja de sapato, pelo contrário)..., mas eu achava que ele poderia chegar um pouco mais longe. Eu quero que eles cheguem mais longe, mas eles não têm sonho, o que eu posso fazer?

Há um tipo de violência, definida por Pais (2008), como violência da presunção, pela qual os(as) professores(as) fazem uma premonição do futuro dos(as) alunos(as). Essa premonição é de que esses(as) jovens não vão muito longe e muitos(as) interiorizam o que lhes é imposto, de modo que as profecias acabam por materializar-se. A máscara de “burro(a)” é assimilada pelos(as) jovens como real e estes(as) se desinteressam pela escola.

Ao avaliarem os seus alunos em função das expectativas preconcebidas que têm sobre eles, tais professores convertem a avaliação escolar na confirmação das suas próprias profecias (PAIS, 2008, p. 14).

Para nos contrapormos a essa fala da professora Alda, pensamos ser relevante trazer à tona o depoimento de um jovem de 16 anos, do terceiro ano, registrado no questionário aplicado, na questão que se referia à escola:

Minha escola está bem localizada, possui meios tecnológicos para atender bem todos os alunos, porém, esses meios nem sempre são utilizados e particularmente acho que a escola não discute muito com os alunos a importância dos alunos prestarem vestibular e fizessem uma faculdade e por isso, acho que muitos amigos meus não irão sequer prestar vestibular.³⁸

³⁷ Em março de 2010, tivemos notícias de que dois alunos dessa turma (Eva e Luís Carlos) haviam sido aprovados no vestibular da UFES para o curso de Engenharia de Produção, e que a jovem Anne estaria cursando Fotografia numa universidade particular de Vila Velha.

³⁸ Transcrito conforme foi redigido pelo jovem.

O depoimento desse jovem mostra que a escola também não atende às expectativas dos(as) jovens.

Sobre esse tipo de inconformismo da professora Alda diante da resistência dos(as) jovens às aulas, manifestada por indisciplina, Camacho (2000, p. 41) comenta:

O termo indisciplina, entretanto, não pode se restringir apenas à indicação de negação ou privação da disciplina ou à compreensão de desordem, de descontrole, de falta de regras. A indisciplina pode, também, ser entendida como resistência, ousadia e inconformismo. Essa compreensão de indisciplina está vinculada ao entendimento do processo educativo enquanto processo de construção do conhecimento, no qual emergem falas, movimento, rebeldia, oposição, inquietação, busca de respostas por parte dos alunos e dos professores. Mas mesmo nesse sentido positivo, a indisciplina incomoda, porque a escola não está preparada, de fato, para conviver com cenas em que o professor não tem mais o controle total e em que cada um tem o seu querer.

Esse pensamento de Camacho (2000) a respeito da indisciplina pode ser exemplificado com a fala de Rosa (Grupo focal misto, 18 anos), quando ela diz que, por questionarem a professora Adriana, eles(as) perderam o direito de ir ao cinema:

A minha sala é tachada como a mais bagunceira da escola. Então, se acontece alguma coisa, eles não estão nem aí, porque acham que todo mundo que tá lá é bagunceiro. A escola aqui resolve assinando ocorrência. Esses dias nós perdemos a oportunidade de visitar a FABAVI e a FAESA,³⁹ porque fomos falar pra professora que era a terceira vez que ela dava aquela mesma matéria pra gente. Como tinha uns estagiários na sala de aula, acho que ela ficou com vergonha e resolveu dar uma punição pra gente. Nem fomos visitar a faculdade nem fomos ao cinema.

A diretora, por sua vez, apresenta a seguinte definição para o que entende como violência:

Violência é agressão ao ser humano de qualquer maneira, tanto intelectual, quanto física, quanto mental. Qualquer coisa que te fira é uma agressão, é uma violência. Hoje nós temos no geral as pessoas falando mais da física, quando alguém bate, assassina, mas, no nosso caso aqui, eu acho que um professor, quando ele não sabe respeitar o aluno dentro da sala de aula enquanto ser humano, enquanto pessoa, não importa a classe, não importa a mente desse aluno, se falta respeito mútuo, ali está acontecendo uma violência. Então eu acredito que hoje o mundo tem uma violência velada, que é muito maior do que essa que nós estamos vendo aí, que é a física. E essa é grave porque pode surgir consequências que você não vai saber, não dá para saber como essa violência sofrida influenciou na vida da pessoa.

³⁹ Faculdade Batista de Vitória (FABAVI) e Faculdade Espírito-Santense de Administração (FAESA) são duas instituições de Ensino Superior particulares localizadas na Grande Vitória.

Como a diretora deu o exemplo do desrespeito do(a) professor(a) em relação ao(à) aluno(a), questionamos se situações como a que havia descrito chegavam ao conhecimento dela. Ela afirmou que sim, principalmente logo que chegou à escola, em 2006. Disse que, hoje, raramente recebe denúncias, e que, diante delas, a escola intervém diretamente com o(a) professor(a). Disse também que quando os(as) alunos(as) começaram a perceber que há abertura para falar, começam a reclamar abertamente contra as atitudes dos(as) professores(as):

Felizmente aqui nossos alunos têm coragem de vir e falar com a gente, com os pedagogos, com a coordenadora. Digo coragem pra aqueles alunos que foram criados dentro dos princípios que consideramos certos. Aqueles que têm seus valores perdidos eles não vêm falar, mas eles reagem. Talvez seja até por isso que eles agredem. Então a forma deles falar não é conosco, é ele mesmo, diretamente, tentando resolver o problema dele ali na hora, agredindo, passando a não fazer as tarefas e outros tipos de atitudes. Então às vezes você não sabe o porquê de uma atitude de um aluno, o que foi que gerou. Não é só porque ele não quer, não está bem lá fora. De repente, é alguma coisa aqui dentro, é uma reação silenciosa a algo que ele esteja sofrendo aqui dentro.

A diretora entende que os(as) alunos(as) que denunciam são os(as) bons(boas), os(as) que foram bem criados(as) (dentro dos princípios certos). Isso é preconceito, pois confirma existir uma hierarquização de valores e julga os(as) outros(as) pelos seus. Para ela, os(as) que não denunciam são os(as) errados(as), os(as) sem valores, porque reagem. Apesar disso, reconhece que a reação desses(as) alunos(as) pode esconder violências praticadas pelos(as) professores(as).

Aqui há uma contradição entre o que é dito pela diretora e o que é sentido pelos(as) jovens, que afirmam que não há espaço de escuta na escola, que não se sentem à vontade para reclamar, sobretudo dos(as) professores(as). A própria pedagoga da escola afirmou que, quando as denúncias se referem aos(às) profissionais efetivos(as) da escola, não dá em nada, conforme já mencionado em capítulo anterior.

Diante disso, torna-se relevante colocar em destaque os preconceitos, a discriminação e as violências na/da/com a escola.

3.3 PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E VIOLÊNCIA NA/DA/COM A ESCOLA

Quando questionados(as) sobre a importância de se trabalharem temas como preconceito, discriminação e violência na escola, os(as) jovens foram unânimes ao afirmar que esses temas deveriam fazer parte de todas as disciplinas. Afirmando que, geralmente, só aparecem nas aulas de Filosofia ou Sociologia.

Educação vem de berço, mas a escola influencia bastante, já que a maioria do tempo a gente passa aqui. Dizem que quem tem que ensinar é a família. Se na família ninguém ensina e na escola também não, ficamos sem aprender (LEILA, Grupo focal feminino, 17 anos).

Esses temas só são visados nas aulas de Filosofia e Sociologia. Nas outras matérias, não (ROSA, Grupo focal misto, 18 anos).

Eu acho que na sala não é trabalhado sobre discriminação. Algumas matérias trazem esse assunto, mas não porque é importante discutir com os alunos, mas por causa da matéria (Filosofia e Sociologia). Na escola você não está só pra ver as matérias, aqui você se relaciona com as pessoas (HELOISA, Grupo focal misto, 15 anos).

Leila e Heloísa fazem um resgate do papel socializador da escola e da família, evidenciando a importância do ambiente relacional equilibrado.

Quando perguntamos como esses temas são trabalhados nas aulas, eles(as) responderam:

É na prática. A gente sofre preconceito com os professores, a gente é agredido verbalmente pelos professores, é tudo na prática aqui (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

Botam a gente pra fazer um trabalhinho, pra falar de um assunto, tipo violência. Violência é dar porrada e pronto (JOANA, Grupo focal feminino, 14 anos).

Às vezes, até o professor mesmo zoa, dá risada também. Às vezes, eu vou e fico zoando um moleque, o professor escuta e até participa da brincadeira, instiga às vezes até. É, não faz na maldade, eu sei, mas participa. Só chama a atenção se for muito, muito pesado mesmo. Só se quem for zoado reclamar, mas, se ele ficar quietinho, o professor não interfere em nada, entendeu? Eles acham que o que afeta é o que a pessoa sente na hora (como o soco no rosto, por exemplo). Eu posso estar zoando e ele estar guardando aquilo, mesmo sem falar nada. O professor não interrompe se eu zoar alguém. Ele vai olhar e continuar a aula (ERNESTO, Grupo focal masculino, 18 anos).

Bertha afirmou que sofrem preconceito dos(as) professores(as) e que acabam deixando-se influenciar por esse exemplo vivenciado na prática cotidiana. Joana

disse que a violência, quando é discutida na escola, é sempre de forma superficial. Ernesto, por sua vez, trouxe para o debate a postura dos(as) professores(as) que negligenciam situações de violência, conforme já dito.

Pelas respostas dadas, ficou claro que eles(as) não estavam satisfeitos(as) com as formas como esses temas eram abordados nas salas de aula. Nós, então, os estimulamos a falar sobre como gostariam que fossem trabalhados.

Palestras, não. Acho que, se a gente se dividisse, em pequenos grupos e debatesse, ah! sei lá... acho que a gente tira mais proveito, porque cada um passa a sua opinião, entendeu? Igual a gente tá fazendo aqui. Você tá fazendo uma pergunta pra gente e tá todo mundo prestando atenção. Lá no auditório, não, eu começo a conversar com o meu colega e assim vai (ERNESTO, Grupo focal masculino, 18 anos).

A fala dos(as) jovens fez-nos entender por que as palestras, em geral, com esse público, não surtem os efeitos desejados. Trata-se de uma atividade vinda de cima para baixo e, também, unilateral. Não há participação dos(as) jovens. Nessas atividades, ficam passivos(as), e eles(as) querem participar.

Aqui se evidencia também que não há reconhecimento das especificidades desses(as) jovens na elaboração dos planos de aula dos(as) professores(as). Para os(as) jovens, os conteúdos deveriam ser trabalhados de forma que todos(as) pudessem compreender e levá-los(as) a uma mudança de postura:

Tinha que mostrar de uma forma que todos entendessem. Não pode ser trabalhado só de forma superficial. Paz é fazer paz. Só isso que eles sabem dizer. E o que isso significa? (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

Não há incentivo pra gente mudar de atitude. Fala o que é, mas não te ensinam a mudar a realidade. Que diferença faz a minha atitude? A escola tinha que ensinar isso. A escola incentiva a cultura do cidadão. Vem desde pequeno (BENEDITA, Grupo focal feminino, 18 anos).

A diretora afirmou que esses temas são trabalhados através de projetos e sabe que nem sempre é possível mudar as atitudes das pessoas, mas pensa que, quando esses temas são trabalhados, os(as) jovens conseguem entender que há punição para o desrespeito, portanto, passam a se policiar um pouco mais:

No geral, são trabalhados dentro de projetos. Alguns projetos são da SEDU e outros são os professores que criam. Acho que muitas pessoas não

mudam, mas passam a se policiar. Ele sabe que não deve agir daquela maneira.

O que a diretora aponta é a presença de projetos isolados e pontuais, que não resolvem, pois a ação educativa é mais efetiva quando o trabalho é cotidiano, diluído no dia a dia, capaz de se contrapor às atitudes de preconceito, discriminação e violência. A diretora não percebe isso e deixa claro que não acredita na mudança das pessoas, ou seja, não acredita na educação, já que esta pressupõe a transformação da pessoa. Acredita, isto sim, na punição e no medo que sentem dela. Nessa perspectiva, não há possibilidade de diálogo.

A coordenadora Rosangela e a pedagoga Sandra também afirmaram que há projetos na escola que trabalham temas como preconceito, discriminação e violência, porém sempre faziam referência aos que aconteceram em 2006, ou seja, ano em que a interventora assumiu. Elas insistiam em falar que havia os que eram enviados pela SEDU e os que eram criados pelos(as) professores(as), mas admitiam que não havia planejamento coletivo na escola, então, se havia trabalho sobre isso, é realizado de forma isolada, conforme diz a professora Alda: “A gente sempre comenta sobre alguns casos na sala de aula, mas não tem nada específico, nenhum projeto sobre isso nesse sentido.” Sobre a ausência de planejamento coletivo na escola, Dayrell afirma:

O tempo do professor está tomado pelas aulas, o que dificulta o planejamento conjunto e uma maior relação com os alunos. As formas de contratação incentivam uma rotatividade enorme de professores pelas escolas, dificultando a implementação de projetos a médio prazo. É a lógica homogeneizante que ainda predomina nas escolas (DAYRELL, 2003, p. 186).

Diante disso, concluímos que a escola não só não trabalha como também estimula essas práticas de violências. A escola conhece muito pouco os(as) jovens que a frequentam, assim como o que fazem, o que desejam, os seus sonhos e projetos de futuro.

Sobre essa relação da escola com os(as) jovens, Dayrell (2003, p. 185) afirma “[...] a escola está distante da juventude, não responde às suas demandas e necessidades, deixando de cumprir uma das suas funções, que é o diálogo entre as gerações”.

Presenciamos uma cena na turma do terceiro ano que ainda hoje permanece viva em nossa memória. A jovem Eva, considerada a melhor aluna da sala, pois tirava boas notas, fazia as tarefas e ainda estudava para o vestibular, saiu da sala durante o intervalo entre as aulas acompanhada de uma colega. Quando retornou, a professora Cíntia já se encontrava na sala. A professora questionou-as sobre o motivo de elas não estarem na sala, e Eva respondeu que estava passando mal. Não acreditando na explicação da jovem, que estava pálida de dor, a professora ironizou a situação: “Pobrezinha, tá passando mal e precisou de alguém para segurar a sua mão?”. Eva começou a chorar e saiu novamente da sala. A professora continuou a aula como se nada tivesse acontecido, sem demonstrar nenhum sentimento de preocupação em relação àquela jovem (Diário de Campo, 31-3-2009).

Durante os meses em que permanecemos nas salas de aula, observamos que os preconceitos estavam presentes e já se naturalizaram. Não eram percebidos, e a violência então se manifestava de forma bastante sutil, conforme relato a seguir. Durante uma aula de Português, na turma do primeiro ano, o que nos chamou atenção foi o episódio ocorrido quando a professora iniciou a explicação sobre “metáfora”. Uma aluna (Simone) pediu para dar um exemplo: “Lua tem cara de macaco.” A professora então perguntou: “Por que Lua, por que não Pedro? Vamos usar exemplos com nomes que não sejam de ninguém da sala.” Os(as) alunos(as) ainda falaram que aquilo era preconceito, pois Lua é negra, mas a professora não aprofundou o debate e complementou com outro exemplo: “Fulana é uma baleia.” Os(as) alunos(as) riram porque a frase queria dizer que Fulana era gorda e havia várias “fulanas” com essa característica na sala de aula. No momento em que deveria haver uma intervenção da professora para romper com o preconceito, percebemos que esse era reforçado justamente por quem deveria desconstruí-lo (Diário de campo, 4/5/2009).

Concluimos este capítulo trazendo uma reflexão de Dayrell, para pensarmos sobre o processo educativo não como instrução, mas como um processo de formação humana, que possibilita ao(à) jovem novas descobertas e o uso de suas potencialidades para além da dimensão cognitiva. É o olhar o(a) jovem na sua totalidade. E isso só é possível se rompermos com a visão negativa que se tem

dele(a), pois, “[...] se o processo educativo é essencialmente uma relação, como é possível educar se o Outro é visto na sua negatividade?” (DAYRELL, 2003, p. 186).

4 O CORPO COMO CAPITAL SIMBÓLICO

Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
É que Narciso acha feio o que não é espelho...
("Sampa", Caetano Veloso)

O conceito de feiura, assim como o de beleza, é relativo não somente as diversas culturas, mas também, ao tempo; não somente ao tempo passado, mas também ao tempo futuro (ECO, 2007). Assim, há um padrão de beleza em cada cultura e também em cada tempo histórico dentro de uma mesma cultura. O padrão de beleza definido hoje, refere-se a um corpo magro (no caso das mulheres) e musculoso (no caso dos homens).

Segundo Berger (2006), o fenômeno do culto ao corpo, no Brasil, apareceu nos anos 1990, dez anos após seu início nos Estados Unidos da América (EUA).

Os padrões de beleza, sobretudo o ideal de mulher, transformaram-se ao longo da história. Daí que, segundo Grieco, citado por Vasconcelos, Sudo e Sudo (2004, p. 70):

De esbelta a roliça e de natural a pintada, a silhueta e o rosto femininos foram correspondendo às diferentes condições de dieta, de estatuto e de riqueza, dando origem a novos padrões de aparência e gosto, a novos ideais de beleza e de erotismo.

Na época do Renascimento, diferentemente do que ocorria na Idade Média, a beleza feminina foi reconhecida como um reflexo, ou seja, a beleza física deveria ser exteriorizada. A beleza passou a ser necessária e a fealdade, um indicador de inferioridade social (VASCONCELOS; SUDO; SUDO, 2004).

Os indivíduos de cada cultura constroem seus corpos e comportamentos por "imitação prestigiosa", o que nos permite afirmar que o corpo é uma construção histórica e cultural, podendo variar de acordo com o momento de cada sociedade, e é adquirido pela imitação de atos e comportamentos de corpos que obtiveram sucesso (MAUSS, 1974). Em nossa sociedade, as modelos e atrizes adquiriram *status* de celebridade e passaram a ser invejadas e imitadas, principalmente pelas jovens. Le Breton (2006, p. 9) afirma:

A expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Os outros contribuem para modular os contornos de seu universo e a dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento. No interior de uma mesma comunidade social, todas as manifestações corporais do ator são virtualmente significantes aos olhos dos parceiros. Elas só têm sentido quando relacionadas ao conjunto de dados da simbologia própria do grupo social. Não há nada de natural no gesto ou na sensação.

Durante muito tempo, o tema *corpo* ficou esquecido na agenda de pesquisadores da área de ciências sociais. No final do século XX e início do século XXI, o culto ao corpo começou a ganhar destaque em nossa sociedade e também no meio acadêmico, transformando-se em verdadeira obsessão.

Estudar a apropriação social do corpo é estrategicamente importante para os cientistas sociais, uma vez que ele é, sem dúvida, o mais natural, o mais concreto, o primeiro e o mais normal patrimônio que o homem possui. Como tal, portanto, deve ser visto pelos cientistas sociais como uma categoria própria, sistematicamente relacionada às outras categorias sociais (RODRIGUES, 1980, p. 47).

O corpo é uma construção cultural, e os indivíduos incorporam a representação desse corpo no processo de socialização.

[...] é a sociedade em sua globalidade e cada fragmento social em particular que decidem o ideal intelectual, afetivo, moral ou físico que a educação deve implementar nos indivíduos a socializar, e, tanto quanto no espírito, uma sociedade não pode sobreviver sem fixar no físico de suas crianças algumas similitudes essenciais que as identifiquem e possibilitem a comunicação entre elas (RODRIGUES, 1980, p. 45).

De acordo com o que afirma Rodrigues (1980), o corpo é, ao mesmo tempo, natureza e cultura. O sistema biológico humano é afetado pela religião, pela ocupação, pelo grupo familiar, pela classe, pelo gênero e por outros intervenientes sociais e culturais.

Todos(as) os(as) que fogem a esse padrão são “condenados(as)” às dietas, à malhação, às cirurgias plásticas ou à morte simbólica. Velho (1979, p. 17) afirma: “A idéia de desvio, de um modo ou de outro, implica a existência de um comportamento “médio” ou “ideal”, que expressaria uma harmonia com as exigências de funcionamento do sistema social”.

Essa idéia persegue não apenas as mulheres, mas também os homens, principalmente, os(as) jovens. Não são poucos os casos de rapazes, principalmente, mas de mulheres também, que além de terem compulsão pelas academias de musculação, fazem uso de drogas para aumentar a massa muscular, ignorando os efeitos colaterais que essas drogas causam ao organismo, efeitos que podem levar até à morte. A vigorexia é mais uma das doenças que acometem a sociedade atual.

E os homens não perdem a possibilidade de lançar mão desses recursos, para se aproximarem do ideal de estética corporal que a sociedade define, destacando, dissimuladamente ou atenuando particularidades de sua aparência: submetem-se a dietas especiais, praticam exercícios físicos, pintam-se ou deitam-se em mesas de operações cirúrgicas – porque crêem que, procedendo assim, estarão incrementando a vitalidade de sua constituição orgânica e social (RODRIGUES, 1980, p. 64).

No grupo focal masculino, a questão referente ao uso de anabolizantes foi abordada pelos jovens. Martin admite já ter usado, mas diz que parou porque já atingiu o seu objetivo, que era o de emagrecer. Simon, por sua vez, mostra-se preocupado com o uso dessas drogas, pois a saúde pode estar sendo colocada em risco, porém Martin afirma que o risco só existe quando o uso é inadequado, conforme depoimentos a seguir:

Eu já tomei já (anabolizantes). Mas já parei, já consegui o que eu queria, emagreci 14 quilos. Eu era gordão, ficava todo mundo me zoando. Aí comecei a malhar, a tomar esses negócios e fui emagrecendo. Hoje eu só malho (MARTIN, Grupo focal masculino, 18 anos).

A pessoa tem que estar satisfeita com o que ela tem. Não tem que se inspirar em outras pessoas pra ser daquele jeito. Tipo assim, a pessoa quer ser muito forte e aí acaba usando anabolizante, coisa assim. Aí acaba prejudicando a saúde, que não dá em nada (Martin disse nesse momento que o prejuízo está relacionado com quem não sabe usar). (SIMON, Grupo focal masculino, 16 anos)

No geral, podemos afirmar que os(as) entrevistados(as) têm pouco conhecimento sobre a anorexia, a bulimia e a vigorexia. Já ouviram falar das duas primeiras, mas ignoram por completo a última.

Em uma conversa informal registrada em Diário de campo (13-3-2009), Maria da Penha⁴⁰ demonstra desinformação sobre a bulimia:

⁴⁰ Vale lembrar que ela está satisfeita com o seu corpo, julga-se bela.

Antes bulimia do que obesidade. Bulimia, se não for nada psicológico, é uma anemia. Dá para tratar em uma semana. Obesidade é em três meses. É melhor comer tudo errado e ser magra do que ser gordo. Obesidade é relaxo.

O corpo belo, magro e sarado passa a ser a própria representação do *eu*. Eu passo a existir a partir do olhar alheio e não suporto não estar na “fôrma”.

Em um contexto social e histórico particularmente instável e mutante, no qual os meios tradicionais de produção de identidade – a família, a religião, a política, o trabalho, entre outros – se encontram enfraquecidos, é possível imaginar que muitos indivíduos ou grupos estejam se apropriando do corpo como meio de expressão (ou representação) do eu (GOLDENBERG; RAMOS, 2002, p. 20-21).

Baseados nessa lógica, passamos a identificar os(as) que estão fora desse padrão de beleza como pessoas sem vontade própria, desleixadas, sem disciplina, sujeitando-os(as) a piadas constantes.

As “vítimas” preferidas dessa ideologia são as jovens, já que

[...] as jovens são socializadas em torno de diretrizes ideais que conferem atributos positivos à exaltação do corpo. O mercado impõe vantagens nas relações interpessoais, a supremacia do atrativo físico como parâmetro de aceitação social e a aparência externa como moeda de troca entre os indivíduos (VALIENTE, 1996, p. 80, tradução nossa).

Daí talvez seja possível compreender o porquê de uma parcela significativa das jovens viver nessa busca desenfreada pelo corpo magro e ter certa repulsa por alimentos numa sociedade cuja maior vergonha é ter seres humanos morrendo de fome ou inanição. Essa busca tem levado jovens a medidas extremas, que acarretam inclusive a morte, em virtude da anorexia ou da bulimia, que são doenças dessa sociedade de consumo e do culto ao corpo magro, que se contrapõem à realidade de muitas famílias, cujos(as) filhos(as) morrem de fome não por recusa alimentar, mas em decorrência da desigual distribuição de renda.

Grande parte de adolescentes e mulheres jovens sofrem de patologias que têm em comum o medo mórbido da gordura. Essas doenças, como a bulimia e a anorexia nervosa, levam a que essas adolescentes e jovens não comam, mesmo podendo fazê-lo. É um paradoxo, já que grande parte da humanidade, há séculos, é afetada pela fome e a mortalidade por inanição, o que se traduz num dos débitos mais vergonhosos da nossa civilização (VALIENTE, 1996, p. 70, tradução nossa).

A mídia impõe a tríade: ser bela, ser jovem, ser saudável. Hoje as mulheres querem ser magras, leves e turbinadas para se sentirem belas. A sociedade atual é lipofóbica (DEL PRIORI, 2000).

Os(as) jovens só conseguem sentir-se socialmente aceitos(as) se estiverem fisicamente dentro dos padrões desejados pela sociedade. Porém, “[...] a obsessão por emagrecer não revela um cuidado com a saúde, simplesmente atende a um apelo da estética [...]” (VASCONCELOS; SUDO; SUDO, 2004, p. 85).

Acreditamos que os sentimentos provocados pela imposição de um padrão corporal magro sejam semelhantes nos(as) jovens tanto das classes populares, quanto das classes média e da elite. A diferença deve dar-se em nível das estratégias para se alcançar o referido padrão de beleza, uma vez que os(as) jovens das classes médias e da elite têm muito mais recursos financeiros que os(as) das classes populares. Segundo Marx (2004, p. 169), “[...], não sou *feio*, porque o efeito da *fealdade*, o seu poder de repulsa, é anulado pelo dinheiro” (grifo do autor).

No ambiente escolar, as diferenças referentes aos padrões do corpo perfeito, aqui identificado como sendo o corpo magro e “sarado”, também se fazem presentes. Reiteramos que o objetivo deste trabalho é compreender como esse padrão influencia na sociabilidade escolar e juvenil.

Os(as) jovens e as pessoas, de maneira geral, são bombardeados(as), diariamente, com a ideologia do corpo perfeito. A mídia é o maior e mais eficaz veículo dessa ideologia (sempre atendendo aos interesses ocultos dos grandes negócios – da cosmética, das cirurgias, da moda, enfim, do consumo). O consumo é que está por trás dessa carga ideológica. Nos comerciais de TV e nas imagens que circulam pelas cidades são exibidas imagens de modelos, cujos corpos se encaixam nos padrões exigidos. Nessa lógica, o corpo torna-se mercadoria, passível de compra, exposto, desejado (BERGER, 2006).

Assim, se a beleza está em toda parte e ser belo se torna um dever, já que a feiura constrange, envergonha e isola (BERGER, 2006), os(as) jovens que não se

encaixam nesses padrões são vistos(as) como desiguais, logo, como inferiores, e assim são postos(as) de lado.

A seguir, conheceremos o que os(as) jovens pensam sobre seus corpos e de que forma a opinião do outro influencia na constituição de suas identidades.

4.1 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO CORPO PERFEITO

A lipofobia é uma característica de nossa época, tendo em vista a obsessão pela magreza e a rejeição da obesidade (FISCHLER, 1995).

No grupo focal feminino, quando surgiu a questão referente à definição de um corpo perfeito, as jovens riram bastante. Parecia ser um assunto que incomodava e que de alguma forma mexia com elas. A princípio, achamos que não iam querer falar sobre o assunto, mas nos enganamos. Elas logo começaram:

Olhando assim, fisicamente, é um padrão que a sociedade impõe. É uma pessoa magra, de cabelo liso. Igual assim, as pessoas falam: “ah! Cala a boca, você tem cabelo cacheado!” E eu falo assim: “Tá, e quem falou que pra ser bonito tem que ter cabelo liso, quem foi que impôs isso?”. Olhando assim é bonito, mas, pra mim, uma pessoa com corpo perfeito não é isso, é completamente diferente. É uma pessoa (Benedita interrompe e diz: saudável. E Bertha concorda). Uma pessoa que se sintam bem com ela mesma, entendeu? Igual assim, tem uma amiga que diz: “Ah! vai emagrecer!”, pra uma amiga minha (Ela está se referindo à Anita), mas ela não se sente incomodada; pra ela o corpo dela é perfeito (a Anita diz não se incomodar, mas, durante a entrevista individual, admitiu que se pudesse mudaria seu corpo, pois a gordura localizada na barriga a incomodava bastante) (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

Hoje a mídia influencia no padrão do corpo perfeito, as modelos são todas magras e as meninas acabam querendo seguir esses padrões (JOANA, Grupo focal feminino, 14 anos).

O corpo magro está, de alguma forma, associado à ideia de juventude e de uma vida saudável. Essa associação apareceu na fala de vários(as) jovens em momentos diferentes.

Pra ter um corpo perfeito basta ter uma vida saudável, praticar exercícios, essas coisas assim. Todos os jovens têm a sua fase que é a fase jovem, tá? O corpo mais bonito, uma beleza mais bonita (BENTO, Entrevista individual, 17 anos).

Um corpo perfeito é um corpo saudável. Não importa se o cara é gordo, é magro; o que importa é ter saúde, entendeu? (CARLOS, Grupo focal masculino, 18 anos)

Pra mim é um corpo saudável, nem magro demais nem gordo demais. Assim pro nosso próprio bem-estar, pra nossa saúde. (MARINA, Grupo focal misto, 15 anos)

Há também os(as) jovens que estão “na fôrma” e relacionam a ideia de corpo perfeito ao seu próprio corpo. Mas é importante ressaltar que os(as) jovens que fazem essa associação são apenas os(as) que se encaixam nos padrões de corpo perfeito impostos pela mídia.

Assim, corpo perfeito... eu gosto muito do meu. Só queria ser um pouco mais alta e ter um pouco mais de busto, mas, no mais, eu gosto muito do meu. Acho que perfeito também é muito difícil, cada um tem o seu biotipo, enfim, cada um chama atenção do seu jeito. (*Pedi a ela que descrevesse o seu corpo*). Ah! pernas grossas, bunda empinadinha, rosto bonitinho, não tenho espinha, meu cabelo é bem cuidado, afinal eu gasto uma grana com ele (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 17 anos).

Eu. Ah! eu gosto do jeito que eu sou.! Magro, no ponto, nem muito magro, nem muito gordo, entendeu? Normal (JOSÉ⁴¹, Grupo focal misto, 15 anos).

No grupo focal masculino, diante da insistência dos colegas em dizer que corpo perfeito é um corpo saudável, Carlos fez uma piadinha, pedindo para aos colegas para falarem de uma mulher com corpo perfeito. Eles ficaram bem envergonhados e em silêncio. Temendo que a questão se perdesse, insistimos e perguntamos se existe mulher com corpo perfeito, ou se uma mulher com corpo perfeito tem também um corpo saudável, já que relacionavam o corpo perfeito masculino com um corpo saudável. Essa questão gerou um alvoroço entre eles e muitos risos. Eles ficaram sem saber como falar, meio receosos mesmo, devido à nossa presença.

Não seria uma mulher, vamos dizer, gostosa, entendeu? Mas uma mulher que se cuida (CARLOS, Grupo focal masculino, 18 anos).

Ela pode ser feia, mas se tiver ali, lutando pra ter um corpo perfeito, pô! aí tá bom, né? (*Lutando como?*) Ah! mantendo a higiene, né? Não precisa fazer plástica, essas coisas (EMILIANO, Grupo focal masculino, 18 anos).

Acho que isso não interfere não. Vai da pessoa, não tem a ver com a aparência (ERNESTO, Grupo focal masculino, 18 anos).

⁴¹ Importante ressaltar que José é um jovem negro e orgulha-se do seu corpo e de suas características físicas, o que se destaca se pensarmos que, num país racista como o nosso, os estereótipos negros são identificados como feios.

É interessante pensar que um corpo masculino perfeito pode também ser identificado com um corpo sarado. Sarado é um sinônimo de são, de saudável, mas, em se tratando de um corpo perfeito, relaciona-se com musculoso, no caso dos meninos, magro, em se tratando das meninas.

No questionário, solicitamos que eles(as) descrevessem três características de um corpo belo e três de um corpo considerado feio. As respostas foram as seguintes:

CORPO BELO	CORPO FEIO
“Eu entendo que meu corpo é bonito e sarado”. (16 anos)	“Gordo.”
“Ser normal, musculoso e para as mulheres ter corpo perfeito.” (15 anos)	“Ser gordo, cheio de pelancas e é nojento um gordo andando pois as pelancas ficam se mechendo.”
“Um corpo belo na minha opinião é ter um corpo sarado, lindas pernas e um bumbum esbelto.” (16 anos)	“Gordo.”
“Magro, forte, alto.” (15 anos)	“Estar acima do peso.”
“Magro.” (18 anos)	“Gordo.”
“Ter mais de 1,80 altura, não ter barriga em excesso, ter massa e definição no corpo.” (17 anos)	“Menos de 1,80 altura, ter barriga em excesso, não tendo nenhuma massa e definição muscular.”
“Atlético, rosto bonito e roupas justas.” (19 anos)	“Gordo, magrelo demais e rosto feio.”
“Definido, musculoso, pele bonita.” (18 anos)	“Magrelo, gordo, pele feia.”
“Para um corpo belo devemos estar em forma.” (16 anos)	“Acho que pessoas fora de forma são classificadas como feios.”
“Atlético, avantajado, com curvas perfeitas.” (16 anos)	“Mau tratado, relaxado e reto.”
“Saradão, forte, alto.” (17 anos)	“Magro, baixo ou gordo.”
“Corpo enxuto e sadio.” (17 anos)	“Mal tratado, doente.”

QUADRO 5 – Representação do corpo belo e do corpo feio para os jovens alunos do sexo masculino.⁴²

O corpo belo, para os jovens, segundo o Quadro 5, é definido como um corpo malhado, forte, alto, sem gordurinhas. O corpo feio, para esses mesmos jovens, está relacionado com a gordura ou com a magreza em excesso, pois, no caso dos

⁴² Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente. Os dados das duas colunas expressam o pensamento do mesmo jovem do sexo masculino.

meninos, a magreza significa fraqueza, e do homem espera-se que seja forte, não gordo.

Na Idade Média, corpo gordo era visto como sinônimo de saúde e como uma característica dos mais ricos. Já a magreza era atribuída à falta de saúde e sinal de pobreza (VASCONCELOS; SUDO; SUDO, 2004). Hoje há uma aversão à gordura e os(as) gordinhos(as) são estigmatizados(as). O estigma é um conceito desenvolvido por Goffman (1963), que assim o define:

[...] um atributo que o torna (o estranho) diferente dos outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem (GOFFMAN, 1963, p. 12).

Uma vez conhecida a representação do corpo belo e do corpo feio para os jovens, torna-se relevante discutir o sentido que as meninas atribuem a esse corpo.

(continua)

CORPO BELO	CORPO FEIO
“Ser magro, ter roupas da moda e sapatos.” (15 anos)	“Baixa, gorda, espinhas.”
“Magra, com bunda e peito.” (14 anos)	“Gordo ou magro demais.”
“Magra, alta, cabelo liso, olhos azuis.” (14 anos)	“Gorda, cabelo feio e com estrias.”
“Magra, branca, loira, olhos azuis.” (14 anos)	“Gorda, baixa, cabelo seco ou crespo e olhos pretos.”
“Magra, corpo de violão e bem cuidado.” (14 anos)	“Gorda, cheia de espinhas, baixa.”
“Proporcional, magro, musculoso.” (17 anos)	“Gordo, desproporcional e flácido.”
“Pra ter um corpo belo depende geneticamente, um corpo belo é sinônimo de beleza e de cuidados.” (16 anos)	“E já o corpo feio é sinônimo de descuido, de relaxo e até devido a genética.”
“Malhado, magro, em equilíbrio com o tamanho.” (16 anos)	“Com celulite, gordo, fora de equilíbrio com o tamanho.”

QUADRO 6 – Representação do corpo belo e corpo feio para as jovens alunas do sexo feminino.⁴³

⁴³ Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente. Os dados das duas colunas expressam o pensamento da mesma jovem do sexo feminino.

(conclusão)

CORPO BELO	CORPO FEIO
“Gostar do que você olha no espelho e se sentir bem.” (16 anos)	“Gordo, sedentário.”
“Magro, bonito, cor branca.” (16 anos)	“Gordo, negro, feio.”
“Estar em forma, acima de tudo estar bem consigo mesma.” (17 anos)	“Ficar obeso, tudo caído, não estar nem aí com seu corpo.”
“Aceito na sociedade, o bonzinho.” (18 anos)	“Discriminado, de classe social baixa.”
“Definido, sem gordura localizada.” (16 anos)	“Com gordura localizada.”
“Corpo belo é um corpo saudável.” (16 anos)	“Corpo feio é aquele que não tem cuidado não pratica esporte por puro relaxo.”
“Bem definido, com o mínimo de gordura possível.” (15 anos)	“Cheio de gordura, indefinido.”
“Sem celulite, sem estria e sem gordura.” (15 anos)	“Gordo, obeso, relaxado.”
“Sem celulite, sem estria e sem banha.” (15 anos)	“Corpo feio é ter o peso a mais, pernas feias e uma barriga orrível.”
“Estar em forma, cuidar da alimentação e malhação.” (14 anos)	“Com celulite, com estria e com gorduras.”
“Peso balanceado e um cabelo bem cuidado.” (15 anos)	“Muito gordo ou muito magro, pessoas que não se cuidam.”
“Definido, magro.” (17 anos)	“Gordo ou magro de mais.”

QUADRO 6 – Representação do corpo belo e corpo feio para as jovens alunas do sexo feminino.⁴⁴

Analisando os Quadros 5 e 6, constatamos que tanto as jovens quanto os jovens definem corpo belo com base em padrões estabelecidos pela sociedade, ou seja, para esses sujeitos, um corpo belo é um corpo magro, sarado e alto.

As jovens, no entanto, fazem referência também à cor da pele branca, aos cabelos lisos e aos olhos claros para definir o corpo belo. Evidencia-se, aqui, o preconceito em relação não só ao peso, como também à raça. As características físicas do negro (cor da pele e tipo de cabelo) são diretamente relacionadas com o corpo feio e indesejado.

⁴⁴ Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente. Os dados das duas colunas expressam o pensamento da mesma jovem do sexo feminino.

No que se refere ao corpo feio, também há semelhança entre o que pensam os meninos e o que pensam as meninas, pois atribuem as mesmas características a esse corpo, ou seja, um corpo gordo ou magro demais é indesejado. A presença de espinhas e a estatura baixa também são atributos indesejados.

Há ainda a definição de que um corpo feio é um corpo relaxado, sedentário e sem cuidados, o que já nos dá indícios de como são vistos os sujeitos portadores de um corpo com essas características.

Na descrição acima (Quadros 5 e 6), o corpo belo é um corpo magro, sarado, alto e branco. O corpo feio, por sua vez, é um corpo gordo e flácido, baixo e muito magro. Diante dessa categorização, há uma necessidade de os(as) jovens se encaixarem nesses padrões para serem aceitos(as) socialmente (GOLDENBERG; RAMOS, 2002).

À silhueta obesa atribuímos adjetivos negativos, relacionando-a à feiura, ao desleixo, à preguiça. À silhueta magra, ao contrário, relacionamos adjetivos positivos, vinculados à beleza, ao que é considerado saudável e bom (FISCHLER, 1995).

Durante a experiência com os grupos focais, constatamos que, ao mesmo tempo em que diziam não existir corpo perfeito ou que a aparência não era importante, mostravam-se, de maneira geral, insatisfeitos(as) com o próprio corpo e dispostos(as) a mudar. A não-satisfação estava relacionada com preconceitos já sofridos.

Eu acho que não existe corpo perfeito. Existe você se sentir bem. Se eu me sinto bem com o meu corpo, aí é o corpo perfeito, entendeu? (ROSA,⁴⁵ Grupo focal misto, 18 anos).

Logo depois Rosa afirmou:

⁴⁵ Rosa é uma jovem morena, estatura mediana, cabelos negros, lisos e desarrumados. É gorda, mas não pode ser considerada obesa. Há uma concentração de gordura na região do abdômen. Está sempre com a fisionomia zangada e não tem muitos amigos. Sente uma revolta muito grande contra a escola, pois é o local onde é constantemente violentada. Como ela mesmo dizia: “ninguém aqui faz nada contra isso.”

Assim, eu não estou satisfeita com o meu corpo. Eu já sofri muitas coisas também, sempre na sala de aula. Uma menina, certa vez, me chamou de gorda na frente dos meus colegas, e eu não aceitei, eu não aceitei. Eu ia lanchar e resolvi não lanchar, fui pra casa chorando e falei pra minha mãe o que tinha acontecido. O professor repreendeu ela, falou que não era pra ela ter falado aquilo e tal. Aí eu falei que eu ia dar um basta. Não, eu não quero ser mais assim. Aí eu comecei a caminhar, caminhar, e a manejar na minha alimentação, fui fazendo academia, aí eu perdi quase 10 quilos com isso e fui ainda mais magra do que ela. Eu pesava 55 quilos e ela pesava 60. Eu fiz questão de passar perto dela. Mas aí a gente relaxa e engorda, mas eu sempre gosto de cuidar. Agora que eu estou desempregada, tô querendo retomar a minha caminhada. (ROSA, Grupo focal misto, 18 anos)

A jovem Rosa (18 anos, Grupo focal misto) chegou a afirmar que sofria pressão em casa, por parte de sua mãe, que dizia que a filha não podia “relaxar” ainda com o corpo, pois ainda não havia casado, conforme o depoimento a seguir:

Eu ligo, sim, para o que os outros falam, porque... que nem a minha mãe, ela exige muito isso de mim, e eu sei que ela quer o meu bem. Não sou casada ainda. Infelizmente, beleza hoje conta. Minha mãe diz que eu não casei ainda e só posso relaxar com ele depois que eu casar. Lógico que você não pode relaxar totalmente, entendeu? Ela diz que já arranjou o “pezinho de chinelo” dela e eu tenho que arranjar o meu, senão você vai ficar encalhada.

O depoimento acima mostra que ainda existe a ideia de que o embelezamento (cuidar de si) pode contribuir para garantir um casamento, apesar dos apelos da publicidade para que a mulher fique bela para si mesma (SANT’ANNA, 1995).

No questionário aplicado aos(às) alunos(as) das três séries do Ensino Médio Básico, um outro dado reforça essa contradição. Pelo cálculo do IMC,⁴⁶ constatamos que 74% dos jovens e 63% das jovens estavam no peso normal. O índice de sobrepeso era equivalente para meninos e meninas e havia um percentual maior de jovens do sexo feminino abaixo do peso.

Tabela 19 - Situação do corpo dos(as) jovens alunos(as) com base no cálculo do IMC.

SEXO	PESO NORMAL	%	NÃO INFORM.	%	ABAIXO DO PESO	%	SOBREPESO	%
Masc.	33	74	7	16	2	5	2	5
Fem.	22	63	7	20	4	11	2	6

⁴⁶ Este cálculo é feito mediante o emprego da seguinte fórmula: PESO / ALTURA².

A maioria dos jovens se disse satisfeita com o próprio corpo, enquanto a maioria das jovens se declarou insatisfeita, conforme Tabela a seguir.

Tabela 20 - Satisfação com o corpo.

SEXO	SIM	%	NÃO	%
Masc.	28	64	16	36
Fem.	17	49	18	50

Entretanto, o fato de estarem dentro dos parâmetros considerados normais e de afirmarem que estavam satisfeitos(as) com o corpo, não os(as) impedia de desejarem modificar seus corpos: 81% dos(as) jovens declararam que, se pudessem, mudariam alguma coisa em seus corpos.

Tabela 21 - Se pudesse, mudaria alguma coisa em seu corpo?

SITUAÇÃO	NÚMERO	%
SIM	64	81
NÃO	11	14
Não respondeu	4	5
TOTAL	79	100

As mudanças desejadas referem-se a tornar o corpo magro e sarado, ou seja, colocá-lo nos padrões socialmente aceitos para ser exibido.

Tabela 22 – O que mudaria em seu corpo?

MUDANÇAS	NÚMERO	%
Seria mais musculoso (a)	25	32
Seria mais magro (a)	16	20
Seria mais alto (a)	12	15
Nada	11	14
Outros	10	13
Não respondeu	4	5
Seria mais gordo (a)	1	1
TOTAL	79	100

Nas entrevistas individuais e nos grupos focais, os(as) jovens também manifestaram seu desejo de modificar o corpo, a fim de que se encaixassem nos padrões aceitos pela sociedade, para torná-los visíveis, conforme os depoimentos a seguir:

Eu não queria ser aquela mulher bombada, mas sabe aquele corpo definido? Assim, a cintura fininha, a barriga chapadona, um bundão, não queria ter muito peito não, queria ter menos, os braços bem definidos (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

Eu gostaria de ser mais alto, no máximo 1,75m, queria ser mais forte também, mais musculoso. Já entrei na academia, malhei 6 meses, mas não deu muito resultado (FIDEL, Grupo focal misto, 18 anos).

Eu queria ser mais magra um pouquinho só, uns cinco quilos mais magra (risos) (ROSA, Grupo focal misto, 18 anos).

Eu queria ser mais musculoso, queria ser mais forte (GIUSEPPE, Grupo focal misto, 16 anos).

Queria ser mais forte e mais baixo. Eu sou muito alto, queria ser normal. Eu parei de crescer. Tem 3 anos que eu tenho 1,80m. Agora é só continuar na academia pra ter o corpo na moral assim (JOSÉ, Grupo focal misto, 15 anos).

Vou colocar silicone no final do ano (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 16 anos).

Em uma conversa informal, Maria da Penha comentou o seguinte:

Por um ano eu fiz academia [...] queria fazer parte da turma da fisiocultura. Depois vi que era bobeira e parei. Queria ficar igual às amigas do meu ex-namorado (definido por ela como um playboyzinho do Darwin). Não sei porque aquelas meninas do Darwin⁴⁷ são tão bonitas. Cheguei até a pintar meu cabelo de loiro (Diário de campo, 13-3-2009).

Vasconcelos, Sudo e Sudo argumentam:

A obsessão em se alcançar um corpo magro, como se através dele fosse possível encontrar o equilíbrio, a felicidade, ou ao menos, externamente teríamos a imagem de uma pessoa feliz, traz à tona também a questão de uma imposição de um tipo ideal de corpo que, na maioria das vezes, é inatingível e que relega à periferia da sociedade as pessoas que não partem nesta busca e acabam sendo tidas como desviantes (VASCONCELOS; SUDO; SUDO, 2004, p. 76).

A satisfação com o corpo está relacionada com a aceitação social desse corpo. Assim, quando se olham no espelho esses(as) jovens se veem com o olhar do outro (VALIENTE, 1996). Quando o que veem não lhes agrada, as reações vão variar de acordo com a autoestima de cada um.

Ah! eu gosto do meu corpo, me sinto bem e acho que isso é o mais importante. (*Rosa diz baixinho: "Claro, ela é magra!"*) (HELOISA, grupo focal, 15 anos).

⁴⁷ Colégio da Rede Particular localizado em Vitória/ES.

Ouvimos jovens que levavam com tranquilidade as gozações enquanto outros(as) se condenavam a um sofrimento que causava uma retração para dentro de si mesmos(as) e uma dificuldade em relacionar-se com outras pessoas, como se observou nos depoimentos de Rosa, de 18 anos. Ela abandonou a escola quando cursava o terceiro ano e só retornou no ano seguinte, quando conseguiu emagrecer. Mesmo no seu retorno, percebia-se que ela não conseguia relacionar-se com os(as) outros(as) jovens, ficando sempre isolada.

Na fala a seguir, houve uma contradição: ao mesmo tempo em que José afirmou que não se incomodava com os apelidos que recebia, quando criança, por ser gordo, disse também que foram esses apelidos que o motivaram a praticar capoeira, o que fez o seu corpo sofrer transformações, e hoje ele é musculoso, não mais gordo.

Eu também, quando era criança, eu era gordo. Aí eu entrei na capoeira, aí eu comecei a pegar forma, fiquei mais magro, entendeu? Aí, quando eu era gordo, quando era criança, eu sofria preconceito pra caramba na escola. Eles me chamavam de “Bolinho de carne” (risadas). Eles ficavam me zoando, “Ei, Bolinho de carne!”. Eu era neguinho, pretinho e gordinho; aí eles ficavam me zoando, mas eu não ligava não. Nisso eu fiquei com raiva e entrei na capoeira (JOSÉ,⁴⁸ Grupo focal misto, 15 anos).

Ao falarmos sobre o corpo, percebemos que a discriminação a respeito do tipo de cabelo é muito forte. A jovem Marina estudou na escola em que trabalhamos em 2005 como coordenadora. Lembramo-nos que, todos os dias, antes do início das aulas, havia um grupo de meninas, do qual ela fazia parte, que ficava no banheiro molhando os cabelos. Não entendíamos o porquê. Ao molhar os cabelos, eles ficavam menos “armados”. Essa jovem é gordinha, mas afirma que o que mais a incomoda é o cabelo crespo, o que demonstra o preconceito e a discriminação racial, pois o fenótipo do negro é identificado como feio, portanto, indesejável.

Eu não estou satisfeita com o meu corpo, mas eu sempre tive mais problema com o meu cabelo. Quando eu era menor, eu sempre chegava em casa chorando, porque eles diziam que eu tinha cabelo de bruxa. Aí minha mãe fez relaxamento no meu cabelo. Na época eu só tinha 5 anos e não podia fazer porque era química, mas mesmo assim ela fez. Hoje está melhorzinho. Nem tanto como eu queria. O meu corpo eu queria que fosse mais magro. Nem tanto por beleza, mas me preocupo com o sedentarismo, pois, quando eu faço uma caminhada, eu sinto falta de ar e eu me preocupo com isso. Na minha família tem histórico de pessoas com

⁴⁸ José é um jovem alto, negro, musculoso. Na sala de aula é sempre muito animado, mas não responde mal aos(as) professores(as), levando tudo na brincadeira. Tem um ótimo relacionamento com todos(as) os(as) colegas da sala.

diabetes, hipertensão, então eu me preocupo muito (MARINA, Grupo focal misto, 15 anos).

Os(as) jovens afirmaram que as gozações podem afastar os(as) alunos(as) da escola, já que eles(as) não se sentem confortáveis para denunciar esse tipo de violência (até com medo de que sejam mais zoados ainda), e aí acabam silenciando ou se afastando. Martin (Grupo focal masculino, 18 anos) exemplificou:

Tem um cara lá na sala que tem cecê e todo mundo zoa ele. Ele ficou uma semana sem vim na escola e quando ele veio todo mundo ficou zoando e perguntou se ele tinha ficado de molho.

Ouviram-se muitas gargalhadas nessa hora. E Martin concluiu:

Pô! o cara pode até desistir de estudar por causa da zoação. É demais!.

Sobre isso, mais alguns depoimentos se destacaram, já que os(as) jovens acreditavam que essas zoações poderiam interferir na relação desse jovem (que está fora dos padrões) com a escola:

No caso da zoação só que influencia. Não sente vontade de ir pra escola porque sabe que ali vai ser zoadada, entendeu? Aí pode interferir por causa disso, o peso ou a aparência dela (ERNESTO, Grupo focal masculino, 18 anos).

Se os colegas da sala começarem a implicar, ele vai ficar chateado, não vai prestar atenção na aula, vai ficar no canto, triste e sozinho, não vai prestar atenção na aula direito. Aí o rendimento escolar cai (JOSÉ, Grupo focal misto, 15 anos).

Se a pessoa for muito magra, ela não vai ter aquela energia pra poder prestar atenção na aula, pra aprender. Se for gorda, pode acontecer de não aguentar a pressão de todo mundo chamando de gorda e entrar em depressão, não querer ir pra escola; fica isolado, pensando só no preconceito que sofre, fica só pensando em emagrecer e acaba não prestando atenção na aula e, com certeza, o rendimento cai (MARINA, Grupo focal misto, 15 anos).

Aconteceu isso comigo. A menina me chamou de gorda e eu fiquei muito triste e não tinha mais vontade de vir pra aula, tanto que eu fiquei reprovada. Isso influencia muito. Eu fiquei muito desnorreada (ROSA, Grupo focal misto, 18 anos).

No grupo focal feminino, Benedita (18 anos) falou então desse(a) jovem que fica “voando”, alheio(a) a tudo o que acontece em volta por conta dessa insatisfação com o corpo, sonhando em ser aceito(a) pelo grupo, ser admirado(a) pelo sexo oposto,

por exemplo. Devido a esse sentimento, não presta atenção à aula, pois volta-se apenas para si mesmo, para o seu sofrimento: “Às vezes a pessoa está na sala de aula e, ao invés de prestar atenção na matéria, fica pensando: ah! se eu ficasse assim, nenhum carinho vai olhar pra mim, tipo assim.”

Mas as zoações são cruéis e muitos(as) jovens associam a ideia de que fazer determinadas coisas (como praticar alguns esportes, por exemplo) é privilégio de quem possui determinadas características corporais, conforme explicitado no depoimento a seguir:

No jogo, tinha uma menina que todo mundo zoava ela porque ela é gordinha, mas ela joga muito. Depois que o pessoal viu ela jogando, até parou de zoar ela. Se a pessoa tiver força de vontade, ela pode fazer tudo (LEILA, Grupo focal feminino, 17 anos).

Ah! uma pessoa muito gorda não consegue andar muito, subir um morro. Tem um desgaste maior (CARLOS, Grupo focal masculino, 18 anos).

Os profissionais da escola também se posicionam em relação aos(às) jovens que, por estarem fora de forma, apresentam um distanciamento em relação às aulas:

A questão toda é autoestima. Pode ser que o rendimento caia por causa da autoestima (Alda, professora, 38 anos).

Quando eu estava mais magra, eu me sentia melhor, mais disposta, mais motivada. Se estou fora de forma, como vou pra praia? Já deixei de ir à praia porque me sinto gorda. Eu sinto que a maioria dos gordinhos são muito acomodados. A pessoa fica desmotivada. O Luís Carlos, por exemplo, não tira notas baixas, mas a nível de participação na sala de aula, ele não fala nada, não expõe suas opiniões. O grupo dele fez o trabalho escrito, mas não apresentou na sala de aula. Não quiseram apresentar (MARILUCE, professora, 27 anos).

Na medida em que, se eu estiver me importando com aquilo que pensam de mim e eu tiver um sofrimento de alma, pode me atrapalhar na minha concentração, no meu estudo, mas, de modo geral, acho que está mais ligado ao meu QI, ao meu poder de inteligência pra estudar. Acredito até que isso aconteça quando se estiver sofrendo discriminação. Não é porque você não é inteligente, mas você tá sofrendo tanto pelo outro lado que você não desempenha bem. Tem pessoas que convivem bem com esse sofrimento de alma, levam uma vida normal e você nem percebe. Há outras que não, que aquele sofrimento vai mexer com ele. Ele está de corpo presente, mas não está de alma (MARGARETH, diretora, 52 anos).

O depoimento a seguir, da coordenadora Rosângela (42 anos), contraria o pensamento e o sentimento dos(as) jovens: ela afirmou não haver preconceito na escola e desconhecer, por exemplo, a situação da jovem Rosa. Numa conversa

informal, a coordenadora nos disse que Rosa é uma jovem rebelde e que não gostava da escola, faltava muito, por isso ficou reprovada no ano anterior. Ignorava as situações de preconceito sofridas pela jovem e o sentimento de exclusão que provocou a evasão.

Acho que a pessoa tem que se gostar, porque, se ela se gostar, isso não vai influenciar o rendimento escolar. A partir do momento que esse preconceito incomoda é que isso acaba prejudicando o rendimento escolar. Pelo que eu percebo, aqui na nossa escola eu acho que isso não atrapalha não. Também não atrapalha o relacionamento social; eles são bem aceitos. É lógico que sempre tem uma piadinha ou outra na sala de aula, mas eles convivem bem no grupo. A rejeição que acontece, às vezes, é por causa da personalidade da pessoa, do perfil. O grupo expulsa por causa do perfil. O adolescente tem esse perfil de formar panelinhas, né? E geralmente essas panelinhas são formadas por aqueles que têm o mesmo perfil e acabam rejeitando os outros que têm perfil diferente. E não são características visuais, mas gostar disso, gostar daquilo (ROSANGELA, coordenadora, 42 anos).

O jovem Luís Carlos, citado pela professora Mariluce, também nos chamou bastante atenção durante a fase de observação. Ele não circulava pela sala de aula, e não foi apenas o trabalho de Geografia que deixou de apresentar, mas também o de Português. Era como se quisesse ficar “invisível”, para que não percebessem o seu excesso de peso.

Há um estereótipo contraditório sobre o corpo gordo. Há os(as) que relacionam aqueles(as) que o possuem com uma imagem brincalhona, extrovertida, alegre e os(as) que o vinculam à falta de controle sobre si mesmos(as) e à doença. Ou seja, aqui nos deparamos com dois estereótipos da obesidade: o maligno e o benigno. Se o sujeito é gordo, mas é engraçado, é fácil tolerá-lo; do contrário, surge o sentimento de aversão (FISCHLER, 1995).

Diante do exposto, afirmamos que a representação social do corpo é marcada pelo padrão magro e sarado, e o sentimento, para aqueles(as) que não estão em forma, é de sofrimento e que a condição que lhes é imposta é de exclusão.

Esse modelo não está apenas presente na cabeça dos(as) jovens, mas também na dos(as) profissionais da escola, conforme trechos a seguir:

A gente foi muito formado pela mídia, então um corpo perfeito está relacionado com a beleza. Apesar que a beleza pra mim pode ser uma coisa e pra você, outra. Mas existe, sem sombra de dúvida, um padrão que a sociedade botou na nossa cabeça. Eu ouvi dizer que na época da Mona Lisa a cultura era de uma mulher gordinha... hoje, não, tem que ser magra, cabelo liso, olho bonito, de preferência claro (MARGARETH, diretora, 52 anos).

Eu entrei na sala de aula outro dia e a aluna me disse assim: Pô! professora, tá engordando, tá gordinha, hein? E eu confesso, me senti constrangida naquele momento ali (MARILUCE, professora, 27 anos).

Na entrevista individual com a jovem Maria da Penha (17 anos), perguntamos se, para ser bem aceita, para não ser excluída, seria preciso estar em forma, que ela relaciona com corpo bem cuidado, sinônimo de magro e sarado. E ela respondeu: “É, infelizmente é. A mídia mostra isso e os jovens seguem à risca”.

Daí Berger afirmar que

[...] a aparência define o sucesso ou o fracasso pessoal. Ele (o corpo bonito) vende uma imagem de positividade e de sucesso que pode se converter em ganhos efetivos. Ou, então, ele também pode fazer vender cosméticos, roupas, cirurgias e outros itens. Na medida em que se cria uma necessidade, que é ter o corpo perfeito, é preciso também disponibilizar os meios para alcançá-lo, e estes custam dinheiro, fazem a economia girar. A ideologia do corpo perfeito cria demandas e, num país capitalista, demandas são vitais para o sucesso da economia (BERGER, 2006, p. 160-161).

Diante da imposição para se alcançar o corpo perfeito, é preciso estar atento(a) às exigências necessárias para mantê-lo ou alcançá-lo. Assim, veremos a seguir o que os(as) jovens fazem ou seriam capazes de fazer para alcançar esse padrão.

4.2 CUIDADOS COM O CORPO

Segundo a merendeira Dalva, aproximadamente duzentos(as) jovens consomem merenda escolar por dia. De acordo com ela, quando é servido pão, esse número chega a trezentos. No entanto, os dados do questionário mostram que apenas dez por cento dos(as) jovens declararam consumir merenda escolar e que a cantina da escola é ainda o local preferido para consumo de alimentos.

Tabela 23 – Com que frequência os(as) jovens alunos(as) utilizam a cantina?

FREQUÊNCIA	NÚMERO	%
Eventualmente	45	57
Não se alimenta na escola	17	22
Diariamente	10	13
Traz o lanche de casa	6	8
Não respondeu	1	1
TOTAL	79	100

Elza, responsável pela cantina da escola, que é terceirizada, disse que os produtos mais vendidos são salgados, “chips”, bolos e refrigerantes, o que confirma os dados da Tabela 24.

Tabela 24 – O que os(as) jovens alunos(as) costumam comer na escola?

ALIMENTOS	NÚMERO	%
Salgados assados	52	28
Balas, chicletes e chocolates	42	23
Refrigerantes	37	21
Salgados fritos	12	7
Sucos naturais	11	6
Outros	5	3
Sanduíche natural	3	2
Merenda escolar	18	10

Nota: Poderiam ser marcadas três opções

No que diz respeito à preocupação com produtos saudáveis, Elza afirmou:

Eu já coloquei sanduíche natural, mas eles não gostam; aí eu parei. Eu é que não coloco fritura, mas eles pedem direto. Eu vendo suco natural, mas o que não pode mesmo faltar é o refrigerante. Fiz uma promoção de suco mais salgado, e eles dizem que querem mesmo é refrigerante. Eu quero é veneno mesmo, tia! É assim que eles falam. E tem que ser coca. O preferido deles é a coca.

Elza disse ainda que depois que foi introduzida a oferta da merenda, houve uma queda na venda dos produtos da cantina. Respondendo a algumas perguntas, Elza informou que não recebia, nem da SEDU, nem da escola, orientações sobre o que poderia ou não ser vendido na cantina, nem sobre a higiene a ser mantida. Quanto à fiscalização, informou que isso ficava a cargo da Saúde Pública.

Interessante observar que não houve diferença entre quem compra mais ou menos, se os meninos ou as meninas, pois ambos compram igualmente. Porém Elza afirmou:

As meninas se preocupam mais, dizem que não podem beber muito refrigerante pra não engordar, ficam se preocupando, né? Então pedem um salgado com uma coca light que não tem nada a ver, né? (Risos) Até os adultos chegam aqui e pedem um salgado e um refrigerante light. (Risos) Acham que isso vai balancear, mas não tem nada a ver.

Por outro lado, a maioria dos(as) jovens declarou fazer algum tipo de exercício físico ou praticar algum esporte, porém lamentou não haver incentivo da escola para a prática cotidiana da Educação Física. Um Jovem do sexo masculino, de 17 anos, aluno do terceiro ano, chegou a dizer: “atualmente (a escola) parou de dar exercícios físicos tornando assim quem trabalha sedentário”⁴⁹. Isso porque nas turmas desse ano não havia oferta de aulas de Educação Física. Segundo a coordenadora e a diretora, esses(as) alunos(as) já tinham cumprido a carga horária mínima dessa disciplina nos anos anteriores do Ensino Médio, porém essa informação não foi repassada a eles(as).

Tabela 25 – Atividade física/esportiva praticada pelos(as) jovens alunos(as).

ATIVIDADE FÍSICA/ESPORTIVA	MASCULINO	%	FEMININO	%
Esporte	23	53	8	22
Não faço atividade física	9	21	16	45
Caminhada	5	12	9	25
Academia	6	14	3	8
TOTAL	43	100	36	100

Durante o recreio, a prática de esportes, vôlei e futebol, eram frequentes, porém os jovens do sexo masculino é que faziam uso da quadra. As jovens só participavam das atividades nas aulas de Educação Física, assim mesmo quando não conseguiam escapar. O sedentarismo era maior entre as meninas do que entre os meninos, como se pode ver na Tabela 25.

A preocupação com o corpo estava sempre presente na fala dos(as) jovens, porém a falta de tempo (relacionada às atividades escolares, como o pré-vestibular ou o trabalho) foi a justificativa encontrada por muitos para explicar o sedentarismo:

⁴⁹ Fala apreendida do questionário.

Eu tô fazendo dieta e eu tava malhando, mas agora não tô tendo tempo mais, mas devagar eu chego lá (ANNE, Entrevista individual, 17 anos).

Até o momento assim, eu não tive vontade de fazer nada. Até porque eu fico na rua de 6 à meia noite. Então, eu como na rua o dia todo, a minha alimentação é toda desregrada, o que tiver pra mim comer, eu como. No momento, eu me acomodei, entendeu? Eu não sinto vontade de fazer nada (LEILA, Grupo focal feminino, 17 anos).

Quando questionados(as) sobre o que seriam capazes de fazer para alcançar o corpo perfeito, os depoimentos eram enfáticos: afirmavam que seriam capazes, inclusive, de fazer dieta sem orientação médica e até mesmo de fazer uso de anabolizantes. Havia também quem afirmasse não ser capaz de utilizar remédios, mas que a cirurgia plástica seria uma opção.

Às vezes eu faço até umas coisas meio doida, né? Passo uma semana inteira só comendo um tipo de coisa, a semana inteira comendo barra de cereal, ninguém merece! Ah! eu faço dieta, frequentemente, se eu parar, eu engordo. (*Perguntei se a dieta tinha orientação médica*). Não, essa dieta, foi assim: uma vez eu fui numa nutricionista, aí ele passou uma dieta só que eu vi e comecei a estudar e vi um monte de coisa na dieta. Aí pensei: vou mudar e fazer a minha dieta. Aí eu tirava dúvida com o professor de biologia, um monte de dúvidas, aí eu comecei a montar a minha dieta (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

Parar de comer (risos), comer menos chocolate. Comer menos assim, na hora do almoço e entrar na academia para queimar calorias pra poder emagrecer. Um coisa que eu nunca faria pra emagrecer é tomar remédio. Eu prefiro me sentir gorda do que tomar um remédio que vai prejudicar a minha saúde. Cirurgia, lipoaspiração eu até faria, mas não tenho idade pra isso ainda (MARINA, Grupo focal misto, 15 anos).

Eu teria coragem de tomar anabolizante (risos) (FIDEL, Grupo focal misto, 18 anos).

Diante do exposto, compreendemos que a busca desenfreada pelo corpo perfeito faz com que os(as) jovens pensem em atitudes que desconsideram a própria saúde e ponham as suas vida em risco, embora nem sempre essas atitudes sejam postas em prática, pois dependem de recursos econômicos, na maioria dos casos. Como não conseguem colocar essas ações em prática, passam a sofrer, sobretudo se forem vítimas de violência. O outro passa a ser um espelho e, quando a imagem refletida gera indiferença, o sofrimento tende a ser maior.

4.3 - O OLHAR DO OUTRO

Conforme já mencionado anteriormente, a opinião do outro é fundamental na constituição da identidade do(a) jovem. Na Escola Resistência, fomos testemunha de muitas situações de discriminação em relação aos(as) jovens que se diferenciavam dos demais em decorrência do padrão corporal. Procuramos então relacionar as situações de violência com a discriminação sofrida, sobretudo pelo ser diferente.

A maioria das agressões praticadas nas escolas é motivada pela heterofobia, ou seja, pela estranha recusa da diferença, pela raiva, pelo desprezo, pela rejeição, enfim, pela não aceitação daquele que o agressor julga diferente de si (CAMACHO, 2000, p. 203).

Apesar de a maioria dos(as) participantes dos questionários (68%) afirmar que nunca foi discriminado(a), os(as) integrantes dos grupos focais e os(as) entrevistados(as) individualmente (tanto jovens como adultos) afirmaram que já presenciaram algum tipo de discriminação. Os mais evidentes, na fala dos(as) entrevistados(as) são aquele que se referem à orientação sexual e à obesidade.

Tabela 26 - Já foi discriminado?

SITUAÇÃO	NÚMERO	%
NÃO	54	68
SIM	25	32
TOTAL	79	100

Apesar de não se perceber na Tabela 27, os adultos entrevistados afirmaram, veementemente, que o preconceito mais comum na escola se refere à orientação sexual.

Tabela 27 - Motivos da discriminação sofrida pelos(as) jovens alunos(as).

MOTIVOS/CAUSAS	NÚMERO	%
Por ser gordo (a)	7	24
Gênero	6	21
Classe social	5	18
Cor da pele	4	14

(Continua)

Tabela 27 - Motivos da discriminação sofrida pelos(as) jovens alunos(as).

(Conclusão)		
MOTIVOS/CAUSAS	NÚMERO	%
Por ser magro (a)	3	10
Outros motivos	2	7
Religião	1	3
Por ser baixo (a)	1	3
TOTAL	29⁵⁰	100

Os(as) jovens dão um valor muito grande à opinião do outro sobre si mesmos(as), também no que se refere ao próprio corpo e dizem isso claramente:

Eu acho que a minha opinião faz a dos outros. Se eu fosse uma pessoa relaxada, não cuidasse do meu corpo, a opinião dos outros seria provavelmente igual à minha: Que corpo feio, que corpo horroroso, maltratado! Agora, como a minha opinião sobre o meu corpo é o que eu faço por ele, eu cuido dele bem, tenho uma dieta normal, enfim, eu dou atenção pro meu corpo, então a opinião dos outros provavelmente vai ser positiva. Não tem como não ser. E como é, né? Eu me considero uma menina bonita pra minha idade (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 16 anos).

Ah, com certeza a dos outros, né? Não tem como eu te dizer que é a minha, porque a gente fica na cabeça mesmo são o que as pessoas falam da gente. Não tem como (BENTO, Entrevista individual, 17 anos).

Ah! mas quando alguém diz tá magro ou tá gordo, a gente fica com aquilo na mente, tá ligado? Mesmo você querendo ouvir só a sua opinião, a dos outros também influenciam a sua vida, entendeu? (EMILIANO,⁵¹ Grupo focal masculino, 17 anos).

Anne afirmou não estar mais preocupada com a opinião alheia, porém não pudemos deixar de notar que a fala dela não correspondia ao que observamos. Houve um dia em que ela se negou a ser fotografada, a menos que Betty ficasse na sua frente para esconder-lhe a barriga. Percebemos que ela fingia não ligar para o que os outros pensavam como uma estratégia para não sofrer.

A opinião dos outros já influenciou bastante, mas hoje em dia, não. Eu, mil vezes pensava assim, se colocava uma roupa: ah! não tá legal não. Tá parecendo as gordurinhas, todo mundo vai ficar olhando, que não sei o quê. Ficava assim mesmo, paranóica sobre a roupa que usava por causa do meu corpo e o que as pessoas iriam pensar. Hoje eu não penso mais

⁵⁰ Alguns(algumas) jovens assinalaram mais de uma opção.

⁵¹ Emiliano é um jovem negro, estatura mediana e parece estar acima do peso. É extrovertido e interage bem com os colegas.

nisso. Hoje eu ponho a roupa que eu quero e uso... tô nem aí (ANNE, Entrevista individual, 16 anos).

Perguntamos a Maria da Penha se ela considerava relaxada uma pessoa gorda, devido a uma conversa que tivemos com ela certa vez, na sala de aula. E ela respondeu:

Algumas que eu conheço são, sim, relaxadas. Poderiam muito bem ter uma dieta melhor, enfim, cuidar mais. Na maioria das vezes, sim, mas tem algumas pessoas que têm problema psicológico e acabam não olhando pra isso, problema de obesidade mesmo. Enfim, tem várias coisas que geram obesidade. Mas a grande maioria das vezes a pessoa é relaxada, sim, ela não tá nem aí pro corpo (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 16 anos).

Percebe-se que ela reproduz o discurso da mídia, que transfere toda a responsabilidade para o indivíduo, afirmando que só é gordo quem quer, quem não tem força de vontade. A força de vontade e a autodisciplina são os responsáveis para se atingir o corpo perfeito, para que ele possa ser exposto sem constrangimentos (GOLDENBERG; RAMOS, 2002).

É comum o pensamento de que o sujeito gordo é o único responsável pela sua condição. Em geral, pensa-se que o sujeito é gordo porque come muito e não é capaz de se controlar. Trata-se de um julgamento moral, segundo Fischler (1995).

Heloisa afirmou que para ela o mais importante é a opinião dela sobre si mesma, porém é bem magrinha. Verificamos que as meninas magrinhas não conseguiam entender o sofrimento das que não estavam satisfeitas com o próprio corpo:

Eu acho que é a minha (opinião) porque quem tem que se sentir bem sou eu. Os outros podem falar, mas pra mim o que vale é o que eu penso (HELOÍSA, Grupo focal misto, 15 anos).

Rosa riu e disse à Heloísa que ela era magrinha. Todos os(as) jovens que se disseram satisfeitos(as) e felizes com o próprio corpo eram jovens que se encaixavam nos padrões de beleza e, conseqüentemente, não sofriam preconceito estético. Para eles(as), era mais fácil falar sobre o corpo. Ao mesmo tempo, tinham dificuldades em entender o porquê de as pessoas que estão fora do padrão se sentirem infelizes e sofrerem com as chamadas zoações. Para eles(as), não era fácil ignorar a opinião alheia.

Eu queria mudar pro meu bem estar, só que eu tenho um grande problema, que eu ligo para o que os outros pensam. Eu já sofri preconceito por ser magrelo, tal, já me zoaram muito e eu ligo muito. As pessoas falam, eu fico pensando... pode ser até uma brincadeira, mas toda brincadeira tem um fundo de verdade, né? Eu sempre penso no que os outros pensam de mim e quero mudar por causa disso também. Quando eu era mais novo, andava com um grupo de amigos na escola, e os meninos desse grupo eram todos fortes, e as meninas me zoavam muito porque eu era o mais magrinho do grupo. Elas elogiavam os outros, abraçavam, e eu sempre ficava de lado. Elas me tratavam diferente, e eu ficava triste com aquela situação, sofria muito com aquilo, entendeu? (FIDEL, Grupo focal misto, 18 anos)

Quando questionados(as) se já haviam sofrido algum tipo de discriminação por não se encaixarem no padrão de corpo magro e sarado, 80% dos(as) entrevistados(as) que responderam ao questionário (Tabela 28) afirmaram que nunca haviam sofrido esse tipo de preconceito. Nas entrevistas individuais e nos grupos focais, percebemos que os(as) jovens não identificavam as zoações como discriminação, mas como brincadeiras.

Não, só brincadeira mesmo, nada demais (BENTO, Entrevista individual, 17 anos).

Só que eu tive meio que sorte neste ponto assim, porque eu e minha outra colega, a gente andava no grupinho dos meninos que zoavam os outros. Então, a gente era zoada, mas nem tanto. Eles aliviavam a nossa barra, assim, então, a gente assim não sofremos tanto assim no ensino fundamental. Mas a gente para pra pensar assim, é sacanagem assim o que a gente faz com os outros, nossa! (Perguntamos *a ela se fazia diferença ser zoada por alguém que faz parte do nosso grupo*). É diferente, faz muita diferença. Ah! sei lá, principalmente quando é feita por alguém que a gente não gosta, dá muita raiva. A mesma zoação, se for feita pelo seu melhor amigo, você vai mandar ele “pra puta que pariu”, vai zoar ele também, é completamente diferente (ANNE, Entrevista individual, 16 anos).

Tirando os apelidos, né? Os apelidos, a rejeição por parte do sexo oposto, mais na base da zoação mesmo. Preconceito, preconceito, alguma coisa de excluir de... apesar de não conviver com muitas pessoas gordas não (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 16 anos).

Já foi o tempo que eu ligava. Hoje eu mesmo me zoo, não tem nada a ver não. Se você ligar, é isso mais que eles querem, entendeu? Ficar triste, sofrendo, isso é horrível e só vai te prejudicar. Então é melhor você dar o troco na pessoa (BENEDITA, Grupo focal feminino, 18 anos).

A fala de Benedita mostra que “zoar” a si mesma pode ser uma estratégia, uma forma de camuflar a própria dor e a vergonha de ser ridicularizada pelo grupo ao qual quer pertencer.

Quando aplicamos o questionário na turma do segundo, fomos surpreendida pelo jovem Augusto César. Ele nos chamou para conversar e disse que nunca havia pensado que, quando “zoava” os amigos, podia estar violentando-os. Disse que era algo inconsciente e que, a partir daquele dia, ia pensar mais antes de falar (Diário de campo, 29/4/2009).

Como podemos observar nas tabelas a seguir, fica claro que, apesar de dizerem que nunca sofreram discriminação por não se encaixar no padrão do corpo perfeito (80%), os(as) jovens afirmaram que os que não se encaixam nesse padrão são, sim, vítimas de algum tipo de violência (61%).

Tabela 28 – Já foi discriminado(a) por não se encaixar no padrão do corpo perfeito?

Situação	Masculino	%	Feminino	%
NÃO	32	73	31	88
SIM	11	25	4	11
Não respondeu	0	0	1	1
TOTAL	43	100	36	100

De acordo com a Tabela 28, os jovens do sexo masculino são os que mais sofrem discriminação por não se encaixarem no padrão do corpo perfeito.

Tabela 29 – Os(as) jovens que não se encaixam no padrão de corpo “magro” e “sarado” sofrem algum tipo de violência?

Situação	Masculino	%	Feminino	%
SIM	25	57	23	66
NÃO	18	43	13	34
TOTAL	43	100	36	100

Em relação às formas de violência sofrida pelos(as) jovens que não se encaixam no padrão de corpo perfeito, afirmamos que a maioria se refere a agressão verbal, humilhação, discriminação e segregação (FAJARDO, 2006).

De acordo com os jovens (Quadro 7), as formas mais frequentes de manifestação da violência contra os que não estão em forma são os apelidos pejorativos e a indiferença.

“Por ser chamado de baleia, gordo, etc.” (15 anos)
“As vezes eles reagem e acabam em uma confusão.” (15 anos)
“Brincadeiras de mal gosto” (15 anos)
“Se a pessoa for gorda as pessoas te esnobam.” (18 anos)
“Eles são vistos como feios e sofrem violência verbal.” (18 anos)
“Os(as) jovens vivem da aparência.” (2º ano)
“A mídia propaga que mulher bonita é magra e homem, sarado.” (17 anos)
“São rejeitados pela sociedade. Há violência psicológica.” (17 anos)
“Eles são discriminados por ser gordo. As pessoas ficam colocando apelidos neles.” (18 anos)

QUADRO 7 – As formas de violência sofridas pelos que não se encaixam nos padrões de corpo perfeito na visão dos jovens alunos do sexo masculino.⁵²

As jovens, por sua vez, ao falarem sobre as formas de violência sofridas quando estão fora da fôrma (Quadro 8) referem-se à autoexclusão, que gera depressão, pois são vítimas da rejeição social. A saída, nesse caso, é submeter-se a dietas rigorosas.

“Se a pessoa for gorda ou magra demais as pessoas ficam olhando.” (15 anos)
“Muitas vezes elas mesmas não gostam do seu corpo e acaba se discriminando ela mesma.” (17 anos)
“São discriminados indiretamente e não são aceitos em certos círculos sociais.” (16 anos)
“A mídia influencia bastante. O padrão que é imposto é um corpo magro e sarado e quem está fora desse padrão é discriminado.” (17 anos)
“Sofrem agressão verbal, são chamados por apelidos pejorativos e na escola sofrem bullying.” (17 anos)
“Eles ficam fissurados em ser magro e acabam fazendo coisas que ficam doentes, fracos.” (16 anos)
“Entre os(as) jovens há muita “zoação”” (17 anos)
“A sociedade não aceita pessoas que não se encaixam nos seus padrões.” (19 anos)
“Sofrem violência verbal devido a isso tem pessoas que ficam até com depressão.” (14 anos)
“Muitas vezes ganham apelidos de gordinhos, elefante, bujão, etc.” (15 anos)
“Muitas pessoas ficam fazendo brincadeiras que magoam.” (14 anos)

QUADRO 8 – As formas de violência sofridas pelos que não se encaixam nos padrões de corpo perfeito na visão das jovens alunas do sexo feminino.⁵³

⁵² Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente.

⁵³ Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente.

Os apelidos, assim como a indiferença, também são apontados pelas jovens. Essas violências são mascaradas e confundem-se com brincadeiras, classificadas pelos jovens como de mau gosto.

Os depoimentos das profissionais a seguir mostram-nos que, apesar de admitirem que existe a discriminação de jovens que estejam fora dos padrões do corpo perfeito, nem sempre essa discriminação é vista como violência, já que se mascara na forma de brincadeira, e só há intervenção da escola quando a “brincadeira” toma outras proporções:

Não, eu vejo as brincadeiras com a pessoa. E parece que ele até já incorporou para fazer parte do grupo que ele não se importa, embora não sei se ele não se importa internamente. O que eu vejo são as pessoas chamar de gordo: Ô, gordo, ô, magro! Não só os gordos, mas também os magros. Mas chama como se tivesse mudado o nome da pessoa pra esse apelido, e a pessoa convive bem com isso, então, é uma discriminação, porém, parece que a pessoa, por querer pertencer ao grupo, se sujeita, ou não sei se a cabeça tá feita desde cedo pra conviver com isso (MARGARETH, diretora, 52 anos).

Tem alunas do terceiro ano que elas sofrem preconceito. Elas já não ligam mais pro que a turma fala. E esse preconceito você observa mais entre mulheres do que entre homens. Quando eu vejo, eu chamo a atenção, digo que tem que ter respeito pelas pessoas. As pessoas não iguais, não importa se é gordo, magro, preto ou branco. Respeito é algo que a gente adquire com o tempo, e a gente tem que adquirir esse respeito (ROSANGELA, coordenadora, 42 anos).

Eu vejo que os mais cheinhos se sentem até excluídos. Eu tenho uma aluna que ela se sente excluída, que ela é bem gordinha, e no terceiro ano eu tenho um aluno que eu não ouço a voz dele e eu sinto que ele tem um problema em relação a isso aí. Ele conversa com poucas pessoas na sala de aula, levanta pouco, quase não sai da sala. Eu saio pro recreio e nunca vi ele sair atrás de mim. Ele tá sempre quietinho lá e eu acho que é a questão da estética. Tem uma aluna no segundo ano que ela é gordinha e eu sinto que ela é muito excluída pelos colegas. Ela senta lá atrás, conversa pouco com os outros alunos, sai pouco da sala de aula e eu acredito que seja pela questão do corpo. Eu não vejo os alunos fazerem chacota, mas eles é que se sentem mal, pois a maioria dos meninos e das meninas daqui estão no perfil ideal que eles acham, né? A sociedade de hoje busca muito a aparência, muito mais do que o interior das pessoas. A busca da felicidade para eles é a busca do padrão ideal (MARILUCE, professora, 27 anos).

Olha, há uns anos atrás eu intervim, chamando a turma à razão, para eles se tocarem que as pessoas merecem respeito. Eles não podem excluir a pessoa porque eles fogem da normalidade. Às vezes a gente faz ouvidos de mercador. Só quando a coisa fica mais séria que aí eu falo alguma coisa. Mas geralmente fica entre eles, na brincadeira, então não me meto não (ALDA, professora, 38 anos).

A diretora não percebe que, quando alguém se “sujeita” a uma determinada situação para ser aceito(a) no grupo, está sendo, sim, violentado(a). É uma violência simbólica.

A escola, ao fazer “ouvidos de mercador”, como mencionado pela professora Alda, deixa de intervir quando se depara com esses conflitos e acaba reforçando os preconceitos com que deveria trabalhar para romper. Durante as conversas informais que tivemos com outros(as) professores(as), que não puderam ser entrevistados(as) por não disporem de tempo, ficava claro, quando expúnhamos o nosso tema de pesquisa, que as situações de discriminação às quais os(as) jovens eram submetidos(as) eram naturalizadas, pois estes(as) profissionais sempre afirmavam que as “zoações” não passavam de “brincadeiras”. Há então a naturalização da violência, e o mito da não violência brasileira encontra terreno fértil para se desenvolver.

4.4 - O CORPO PARA MENINOS E MENINAS

Os jovens e as jovens sofrem com a pressão para estar dentro dos padrões de corpo perfeito, que se constitui como o corpo magro, para elas, e o musculoso, para eles. Considerando os dados coletados nos questionários, entendemos que a aceitação do corpo, para jovens do sexo masculino e do sexo feminino, é diferente, tal qual pode ser observado nos dados contidos nas tabelas a seguir.

Tabela 30 – Como vejo meu corpo, segundo o gênero.

Sexo	Estou gordo (a)	%	Estou em forma	%	Estou magro (a)	%	Estou em forma, mas me sinto gordo (a)	%
Masculino	2	5	27	61	7	16	8	18
Feminino	7	21	13	38	2	6	12	35

As jovens estavam muito menos satisfeitas com o corpo do que os jovens, já que a maioria destes se considerava “em forma” (61%). Elas, por sua vez, se viam gordas (21%), ou afirmavam que estavam em forma, porém se sentiam gordas (35%). Excetuando-se as que se sentiam em forma (38%), verifica-se que 62% das jovens

estavam insatisfeitas. Aqui há uma inversão dos números, ou seja, o mesmo percentual de jovens do sexo masculino que se encontrava satisfeito com o corpo se repete para as jovens do sexo feminino que estavam insatisfeitas.

Os jovens sentem-se mais incomodados com a magreza do que as jovens, pois o padrão de beleza para elas é ser magro e para eles é ser forte, musculoso e não magro demais. Ser magrinho representa ser fraco, e o homem precisa ser forte, inclusive para proteger a mulher, conforme a ideologia machista dominante.

Essa insatisfação por parte das jovens é um reflexo da pressão que sofrem para estar sempre belas, o que significa dizer, “em forma”, conforme nos apontam, os(as) próprios(as) jovens:

Eu acho que é diferente, porque a menina tem um objetivo que é ficar mais magra, mais bonita. Os meninos, às vezes, não querem nem saber disso, às vezes. Tá gordo, ah! não tô nem aí, sou bonito mesmo. Tem alguns meninos que gostam de malhar, de ficar em forma, mas eu acho que nem todos os meninos gostam disso (JOSÉ, Grupo focal misto, 15 anos).

As meninas gordinhas sofrem mais preconceito do que os meninos gordinhos. Pras meninas, a cobrança é bem maior (FIDEL, Grupo focal misto, 18 anos).

A diversão da mulher é fazer compras e a diversão do homem é jogar futebol. Acaba que eles se exercitam mais do que nós e isso faz com que eles tenham um físico melhor do que as mulheres. Eu acho que existem mais mulheres gordinhas do que homens gordinhos. E a sociedade não visa os homens, visa a mulher. É tanto que numa propaganda de iogurte você não vê um homem fazendo. Você vê uma mulher. Iogurte diet... você vê uma mulher fazendo. E sentir bonita vem da mulher. Acho que a cobrança é maior com a mulher (ROSA, Grupo focal misto, 18 anos).

Rosa incorpora a representação dominante, de senso comum, de que a mulher é mais consumista. Toda fala dela se embasa no consumo. A mulher também é um produto que deve ser consumido e, para tanto, precisa estar em forma, principalmente até o casamento, conforme já mencionado.

Novamente temos a violência de gênero, pois as mulheres, numa sociedade machista, são tratadas como mercadoria; seu corpo deve estar em forma para ser exposto pela mídia, a fim de ser consumido.

As profissionais entrevistadas também acreditam que a pressão sobre a menina é mais forte do que sobre os meninos, conforme opinam:

O preconceito está em todos os lugares. Por exemplo, uma pessoa obesa, você olha pra ela até com pena. A mulher é mais vaidosa do que o homem, mas o homem hoje está mais vaidoso do que há um tempo atrás, fazendo unhas, usando brincos. Mas a mulher sempre vai querer estar nos padrões (MARGARETH, diretora, 52 anos).

As meninas tendem muito mais a buscar esse padrão do que os meninos (ROSANGELA, coordenadora, 42 anos).

Para a menina, a pressão é maior. A menina tem que ser linda, perfeita. Outro dia vi uma frase na parede aqui da escola: "Não tem peito, nem bunda, chuta que é macumba!" (ALDA, professora, 38 anos).

Porém nem todos(as) pensam da mesma forma. Há os(as) que defendem a ideia de que a pressão sofrida para estar nos padrões de corpo perfeito seja igual para as meninas e os meninos, conforme pode ser observado no depoimento das jovens, no grupo focal feminino:

A maioria das meninas podem até dizer que não, mas a maioria gosta de menino fortão, barriga tanquinho; podem até falar que não gostam, mas a maioria gosta sim (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

Se o menino estiver namorando uma menina gordinha, os amigos vão logo falar: Nossa! olha a baleia que você tá pegando, não sei o quê! E pras meninas é você pega um menino magrelo, um menino gordo: o quê, você tá com esse menino gordo, tá pegando um tanquinho, tem que pegar uma máquina de lavar. Acho que não há diferença não (JOANA, Grupo focal feminino, 14 anos).

A diferença é a seguinte: a mulher tem que ser magra e o homem tem que ser forte, com corpo bem definido (LEILA, Grupo focal feminino, 17 anos).

às vezes o amigo chega e fala oh! Ele vê o amigo bombado e chega e fala: como é que você faz pra ficar assim... ah! ele toma anabolizante, ou malha demais. E as mesmas loucuras que as mulheres podem fazer, os homens também podem fazer pra ficar nessa forma (CHIQUINHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

Eu tenho um amigo que toma anabolizante. Só que o biotipo dele é de magro e ele nunca vai ter uma estrutura grande, mas ele colocou na cabeça que ele tem que ficar forte pra pegar mulher. Então ele toma anabolizante. Só que ele não ficou bombado ate hoje. Vai começar a dar um monte de doença e não ficou bombado ainda (TEREZA, Grupo focal feminino, 16 anos).

No grupo focal masculino, os jovens também afirmam que a pressão para estar em forma é a mesma para meninos e meninas, apesar de considerarem que as meninas zoam menos que os meninos. Durante a conversa nesse grupo focal, ficou explícito

um outro tipo de preconceito (a homofobia), já que, segundo eles, quem é homossexual “está no sal”.⁵⁴ Diziam isso dando muitas risadas.

A professora Mariluce também acredita que o sofrimento é o mesmo tanto para meninos quanto para meninas.

Eu sinto que, independente do sexo, o sofrimento é o mesmo (MARILUCE, Professora, 27 anos).

Diante das observações e dos dados coletados por meio dos questionários, das entrevistas e dos grupos focais, arriscamo-nos a afirmar que a sociedade, no geral, cobra mais das mulheres, porém, entre os(as) jovens, prevalece a percepção de que o sofrimento por não se encaixarem nos padrões de corpo perfeito é o mesmo, tanto para os jovens quando para as jovens. Ambos desejam ser aceitos, pois, “[...] o corpo malhado lhe conferirá uma nova identidade” (BERGER, 2006, p. 158). Quando isso não acontece, há sofrimento e, conseqüentemente, uma necessidade de se sentirem aceitos(as) e isso pode refletir-se numa cobrança externa, mas também do(a) jovem em relação a si mesmo(a).

Para eles(as), o sofrimento é o mesmo, as pressões ocorrem com a mesma intensidade. O que não é igual são os motivos desencadeadores das cobranças e pressões, porque os padrões para homens e mulheres são diferentes. O sofrimento ocorre na mesma intensidade e pelo mesmo motivo: o medo da exclusão e da não-aceitação do outro.

4.5 - O CORPO PARA JOVENS RICOS(AS) E POBRES

Importante agora compreender se a situação econômica influencia de alguma forma na aceitação ou negação do corpo que está fora dos padrões. Em relação à classe social, observamos que, no geral, o que faz diferença são as estratégias utilizadas para se manter o padrão corporal, já que muitas jovens afirmaram que, se pudessem, fariam cirurgias plásticas, por exemplo. Aqui fica claro que ter dinheiro é

⁵⁴ Esta expressão utilizada pelos jovens quer dizer se dar mal. No contexto do grupo focal, quis dizer que os homossexuais sofrem preconceitos na escola, são vítimas das zoações.

poder proporcionar-se estar na fôrma, já que a natureza não as dotou de “beleza” (MARX, 2004). Sobre isso Del Priori afirma:

O tal corpo adorado é um corpo de “classe”. Ele pertence a quem possui capital para freqüentar determinadas academias, possui personal trainer, investe no body fitness; este corpo é trabalhado e valorizado até adquirir as condições ideais de competitividade que lhe garanta acesso na lógica capitalista. Quem não modela está fora, é excluído (DEL PRIORI, 2000, p. 92).

As falas, a seguir, dos(as) jovens exemplificam esse pensamento:

Eu acho que a pessoa gorda, se ela for rica, ela tem mais oportunidade de se cuidar. Às vezes a mulher é pobre e não tem como se cuidar, comprar roupas bonitas, cuidar do cabelo. Se ela for gorda, mas tiver um cabelo bonito, usando uma roupa melhor, às vezes tendo até dinheiro pra pagar uma academia, com certeza ela vai ficar mais apresentável do que uma pessoa pobre (MARINA, Grupo focal misto, 15 anos).

Na sociedade de hoje, a questão financeira conta mais do que a do corpo. A pessoa gorda e rica vai sofrer menos porque ela vai ter condições de se cuidar (GIUSEPPE, Grupo focal misto, 16 anos).

Hoje em dia, cuidar da beleza, fazer uma lipo é muito caro, então uma mulher pobre não tem condições de fazer uma lipo que custa 4, 5 mil reais, mas a rica tem. A pobre, a única coisa que pode fazer é fechar a boca. A pressão é a mesma, mas a rica tem mais recursos (ROSA, Grupo focal misto, 18 anos).

Não havia consenso entre o que os(as) jovens e os adultos pensavam. Alguns(algumas) jovens concordavam com a opinião dos adultos e outros discordavam. Para as profissionais, conforme veremos a seguir, a diferença estava na possibilidade de investimento que o dinheiro oferecia, já que este ajuda a melhorar o corpo. Para os adultos, o dinheiro, por si só, interfere na felicidade/aceitação ou na infelicidade/rejeição. Nem é preciso recorrer às estratégias para melhorar o corpo. Há uma dupla discriminação: porque são gordos(as) e porque são pobres.

O que eu já notei é que os meninos que têm dinheiro e são gordos têm namoradas bonitas e os que são gordos e que não têm dinheiro geralmente são mais desprezados. O dinheiro costuma atrair. Não precisa ter corpo bonito. Os que não têm muito poder econômico sofrem mais discriminação (ALDA, professora, 38 anos).

Quem tem poder aquisitivo melhor, às vezes até pela roupa que ele usa, já faz uma diferença. Mas no íntimo, acho que não. Talvez até por isso alguns

jovens querem ganhar dinheiro mais fácil com o tráfico, para pertencer a grupos que eles acham melhores (MARGARETH, diretora, 52 anos).

Alguns(algumas) jovens também afirmam que, quando se tem dinheiro, não importa a aparência:

Se você tiver mais dinheiro, você tem mais moral. Se você for feia ou gorda, mas tiver dinheiro, tá tudo bem. O cara pega seu dinheiro e consegue outra mulher (MARTIN, Grupo focal masculino, 18 anos).

Ninguém vai ficar falando mal de quem é gordo, mas tem dinheiro (HELOÍSA, Grupo focal misto, 15 anos).

A fala da professora Mariluce demonstra que ao pobre não é permitido nem mesmo sofrer, ou que o sofrimento do pobre é invisível.

A classe social interfere muito, eu acho. Eu acredito que quanto maior a classe social, maior o sofrimento. As classes médias se exigem muito mais hoje. A estética é foco de preocupação deles, sim, principalmente as mulheres. A pessoa mais humilde não tem como investir na melhoria desse corpo (MARILUCE, professora, 27 anos).

Durante a entrevista com a jovem Anne (17 anos), perguntamos se ela teria coragem de fazer uma cirurgia plástica. Antes de terminarmos a pergunta ela respondeu, de forma bastante eufórica, entre risos:

Lógico! Tô doida pra fazer uma lipo! Só não faço porque a minha mãe não tem dinheiro. (*Pergunamos se a mãe dela deixaria, se tivesse recursos*): Eu acho que ela faria nela primeiro (risos). Depois ela pensaria no meu caso. (*Pergunamos então se a mãe dela também estava fora de forma*): Minha mãe é a falsa magra (risos). Ela só tem barriga. E os seios dela também são grandes. Ela é doida pra reduzir.

Permitimo-nos aqui afirmar que a aparência é, sim, importante, porém, quando se tem dinheiro, é possível ignorar a aparência física, o que revela que os valores que permeiam as relações dão ênfase ao ter em detrimento do ser (PEREZ GÓMEZ, 2001). Assim, o que prevalece não é a estética corporal, mas a questão econômica, pois aquele(a) que detém poder econômico será bem aceito(a) em qualquer espaço, em qualquer situação e com qualquer corpo. O dinheiro e a classe social permitem acesso a estratégias para mudar o corpo (lipo, cirurgias plásticas, de redução de estômago, de retirada de costelas, academias, cosméticos, roupas de grifes, entre outras). Conforme afirma Berger:

Como este corpo perfeito custa muito dinheiro, ele não é para todos: é só para aqueles que podem pagá-lo (embora, enquanto marca de sucesso, seja desejo também da classe “baixa”). O corpo instaura assim, no *roll* das diferenças, mais uma, a estética. Num cenário como o nosso, em que a falta de dinheiro pode levar ao descrédito social e a noção de cidadania passa pela inserção no mercado de consumo, inferiorizando as pessoas mais pobres e privando-as, muitas vezes, do acesso à saúde e à alimentação, instaura-se mais uma clivagem, a da aparência física. Esta, inclusive, é indissociável da própria clivagem econômica, pois o corpo perfeito custa muito dinheiro, requer alimentação *diet* – sempre mais cara que a comum-, cirurgias plásticas, tratamentos estéticos que correspondem a vários salários mínimos, roupas de ginástica de griffe [...] (BERGER, 2006, p. 159).

Assim, se não há diferença em relação às pressões sofridas para homens e mulheres, fica claro que, no que diz respeito às classes sociais, há, sim, diferença, pois a manutenção desse corpo dentro dos padrões necessita de recursos financeiros de que somente as classes mais abastardas podem dispor. Além disso, a condição econômica privilegiada muitas vezes “invisibiliza” a gordura das pessoas. Trata-se então não apenas de uma discriminação estética, mas, sobretudo, social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos aqui levantar questões que possam contribuir para refletir sobre o papel da escola e da mudança de postura dos(as) educadores(as), visando à visibilidade dos(as) jovens no cotidiano escolar, permitindo que esses sujeitos tenham vez e voz, que possam ser considerados(as) na formulação de projetos e planos de aula, isso porque ficou explícito neste trabalho que a resistência desses(as) jovens não é contra os conteúdos, mas contra a forma como são trabalhados pelos(as) professores(as). Escolhemos essa perspectiva por perceber que os(as) jovens são invisibilizados(as) no ambiente escolar.

Convivemos com professores(as) e não pudemos deixar de notar o sofrimento da maioria deles(as) em relação à profissão e aos(às) alunos(as). Eles(as) enfrentavam uma carga horária excessiva (a maioria trabalhava em mais de um turno), não tinham tempo suficiente para planejamento das aulas, faltava-lhes material didático adequado e ainda sofriam pressão dos(das) alunos(as) e suas famílias, da própria escola (cujas estruturas rígidas engessavam também os(as) profissionais que ali trabalhavam) e também da SEDU. Em contrapartida, não se sentiam valorizados(as), nem pelo próprio empregador, o Estado, nem pelos(as) alunos(as): desvalorizados(as) pelo primeiro porque a remuneração ainda é baixa e não há uma política de valorização da saúde desse(a) profissional, enfim, as condições não são, nem de longe, as mais adequadas; desvalorizados pelos(as) alunos(as) porque não os(as) respeitavam e não reconheciam sua autoridade. Essa situação refletia-se nos elevados pedidos de licenças médicas e nos discursos pessimistas em relação aos(às) alunos(as). Sobre isso Gentili e Alencar afirmam:

Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos. Nestas condições, o **sentido** do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva a muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil [...]. A síndrome da desistência resume, de forma clínica, a perversa fisionomia de desencanto na escola (GENTILI; ALENCAR, 2001, p. 19, grifo dos autores).

A ausência do diálogo e de uma postura educativa no ambiente relacional abre brechas para a prática de violências, assim, nesse contexto,

[...] a escola não funciona como uma retradutora dos valores sociais e termina por permitir que os valores sociais predominantes invadam o seu ambiente sem nenhum filtro educativo. Com isso, marcas como a dos preconceitos, por exemplo, acabam se alojando no interior do espaço escolar. A falta de alcance da ação socializadora até o ambiente relacional promove brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, entre elas, a experiência da violência (CAMACHO, 2001, p. 132).

Em relação aos grupos de amigos(as), os(as) jovens falaram da questão da afinidade e da comunicação. Amigo(a) é aquele(a) com quem você se identifica. Rosa, inclusive, falou da dificuldade de relacionamentos na escola. Não conseguia estabelecer amizades e julgava, inclusive, que as pessoas eram falsas, que não eram amigos(as) dela. Pode-se analisar isso, inclusive, como um mecanismo de resistência criado por essa jovem para lidar com o fato de não ter sido incorporada a um grupo social no contexto da escola. A exclusão que, como pudemos inferir de alguns depoimentos, está diretamente ligada a estar fora dos padrões estéticos desejáveis de uma dada cultura e de um dado contexto social, parece causar um grande sofrimento subjetivo para o(a) excluído(a). Essa é uma forma não somente de preconceito, mas também de discriminação, como atesta o depoimento de Rosa, que narra que era excluída do círculo de amizade com outros(as) jovens na escola. Do mesmo modo, percebemos que uma forma de violência tão sutil e eficaz nem sequer é colocada em xeque. Racismo é crime. Segregação religiosa também. Mas a “segregação estética”, que a maior parte desses(as) jovens sofre, não é sequer discutida como uma violência na maioria das vezes. Quem sofre deve sofrer calado, tendo em vista que não tem sequer a lei a seu favor.

Numa crítica bastante real em relação à tendência de uniformização de comportamentos e atitudes que a escola produz, um dos jovens, José (Grupo focal misto, 15 anos) fala: “Escola só muda de endereço [...] é tudo a mesma coisa.” Nesse sentido, uma fala de Rosa (Grupo focal misto, 18 anos) faz-nos pensar sobre o quanto a escola pode ser enfadonha e enquadrante, a ponto de ser comparada com o ambiente de trabalho: “A partir do momento em que tô na escola é algo profissional [...] lá fora é diferente [...] se eu não falar com fulano agora, depois eu

volto a falar.” Interessante perceber aqui a separação que essa jovem cria entre a escola e o “lá fora” (o mundo externo), como se fossem duas coisas distintas, dois universos que não dialogam – o que, infelizmente, na maioria das vezes, acaba acontecendo. Podemos, portanto, pensar na escola a partir de duas exclusões: a exclusão entre a escola e o mundo em que os(as) jovens vivem (o mundo “lá fora”), que afetaria todos(as) os(as) jovens que ali estão, e a exclusão produzida no ambiente escolar (entre escola-aluno(a), entre alunos(as)-professores(as), entre alunos(as)-funcionários(as) e entre alunos(as)-alunos(as)).

O nível relacional “aluno(a)-aluno(a)” seria horizontal somente em princípio, em teoria. Isso porque os mecanismos de exclusão que são criados entre eles(as) pela “segregação estética” quebram essa suposta horizontalidade e criam mecanismos hierárquicos fortemente introjetados pelos(as) jovens. Torna-se assim natural apartar-se de alguém feio e fora dos padrões socialmente valorizados. Estes tinham seus espaços definidos nas salas de aula e também no pátio da escola. Geralmente escondiam-se nos fundos das salas ou nos cantos. Não se levantavam nem mesmo para apresentar trabalhos, na tentativa de invisibilizar-se para não serem notados. As quadras eram geralmente ocupadas por jovens considerados(as) belos(as).

Percebemos que nem os(as) professores(as) nem os(as) jovens desta pesquisa problematizavam entre si as violências praticadas e sofridas. Não valorizavam o diálogo como estratégia para a mediação de conflitos. Não se trata, no entanto, de uma abordagem unilateral, mas do reconhecimento de que a escola também produz sua própria violência e da necessidade de que os(as) profissionais da educação deixem de se identificar apenas como vítimas, passem a se perceber como produtores(as) de violências e possam repensar as suas práticas pedagógicas, pois, se os preconceitos são socialmente construídos, podem ser socialmente desconstruídos, no que a escola tem papel fundamental (CHRISPINO, 2002).

O modelo assistencialista e classificatório de escola que está posto para nós é falido, mas a sociedade atual, submetida à lógica neoliberal, não faz nenhum movimento de ruptura com essa estrutura, até porque esse modelo atende bem à sua função de reprodução da ordem social, que está a serviço dos capitalistas neoliberais (PEREZ GÓMEZ, 2001).

A escola é um espaço de construção de conhecimentos e também um lugar em que os sujeitos se relacionam socialmente. Se queremos construir relações sociais mais horizontais é preciso que consigamos romper com as relações de poder (verticalizadas) também no ambiente escolar. O(a) professor(a) é o sujeito que foi preparado para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, mas ele(a) não é responsável sozinho(a) por esse processo e não deve assumir uma postura autoritária e arrogante diante do(a) aluno(a).

A condição de aluno(a) é marcada pela submissão e pela invisibilidade no ambiente escolar. Daí os(as) jovens compararem a escola com o exército ou com uma ditadura. Quando os(as) questionamos sobre a existência de Grêmios Estudantis na escola, uma jovem do curso técnico exclamou: “Grêmios para quê? Aqui reina a monarquia absoluta!” (Diário de campo, 24-3-2009). Com essa postura autoritária a escola abre mão da formação em detrimento da repressão.

Os(as) professores(as) mais respeitados(as) e valorizados(as) pelos(as) jovens eram aqueles(as) que tinham “moral” com a turma, os(as) que respeitavam seus(suas) alunos(as) e os(as) que demonstravam preocupação com o ensino e a aprendizagem. Os(as) jovens queriam limite, mas não aceitavam ser ridicularizados(as) pelos(as) professores(as), principalmente diante da turma. O depoimento de Martin, a seguir, expressa essas ideias. Esse jovem era constantemente agredido por uma de suas professoras, que o desqualificava diante de seus(suas) colegas e de sua namorada, fato narrado anteriormente.

Eu faço bagunça na hora certa, não na hora errada. Quando o professor chega na sala, eu fico quietinho. Quando o professor quer me oprimir pra me diminuir na frente de todo mundo, eu respondo, eu não abaixo a cabeça não. Eu não quero nem saber, quer me ofender, me diminuir na frente de todo mundo, quer me oprimir, é ruim, hein!? (MARTIN, Grupo focal masculino, 18 anos).

No decorrer da pesquisa convivemos com jovens que eram cotidianamente discriminados(as), ridicularizados(as) e rejeitados(as), sobretudo pelos(as) próprios(as) colegas, por não se encaixarem nos padrões de corpo perfeito. Tal processo de discriminação é reforçado pela escola e pelos(as) profissionais que lá estão quando negligenciam tal conduta, quando não problematizam, ou mesmo

quando não dão o atendimento adequado aos sujeitos vítimas de tais exclusões, permitindo que essas violências se repitam continuamente.

A violência simbólica dá-se quando a ideologia dominante se apresenta como superior e legítima. A discriminação devido à estética corporal é uma violência simbólica, porque há um padrão considerado normal e aceitável socialmente que se apresenta como dominante e se sobrepõe, de forma cruel, sobre os(as) que não se encaixam no modelo de corpo magro e sarado. Quem não se encaixa na fôrma é excluído(a), é estigmatizado(a) e ridicularizado(a). Isso pode ser percebido em qualquer ambiente, seja no trabalho, na academia, na praia, seja até mesmo na escola.

No início da pesquisa, pensamos que somente os(as) jovens gordos(as) sofressem, porém pudemos constatar que tanto os(as) magros(as) demais quanto os(as) que não estavam acima do peso considerado normal, mas possuíam gordura localizada na barriga, sofriam por se sentir diferentes e desejar ter um corpo como o das capas de revista. Num país em que o corpo é algo que está em constante exposição (nas roupas, nas praias), ser muito magro significa também estar muito aquém dos padrões ditos desejáveis.

Isso mostra que o peso não é o fator determinante, mas, sim, a presença de gordura.

A cultura contemporânea valoriza tanto a magreza, legitimada principalmente pelo discurso da biomedicina, que transforma a gordura em símbolo de falência moral, com sérias conseqüências para a subjetividade dos que não se adaptam a esse ideal de corpo. Para muitos desses, a norma que os atira ao gueto de uma repulsa geral torna-se um peso, na alma, um refluxo sobre si mesmo de um corpo recusado (VASCONCELOS; SUDO; SUDO, 2004, p. 88).

Para os sujeitos desta pesquisa, corpo perfeito é sinônimo de magreza e aversão à gordura. Esse corpo perfeito é desejado por eles(as) e, para alcançá-lo, muitos(as) recorrem a atividades físicas, dietas (muitas vezes sem orientação correta) e também a anabolizantes. As jovens são mais sedentárias que os jovens, apesar de serem as mais insatisfeitas com o próprio corpo. No ambiente escolar, rejeitavam alimentos saudáveis, dando preferência aos refrigerantes, a doces e salgados.

O corpo feio é identificado com o flácido, gordo e relaxado. A presença de espinhas também marca a definição de corpo feio para os(as) jovens, associado a adjetivos pejorativos e negativos, e à ideia de falta de controle sobre si mesmos(as), fraqueza ou falta de vontade.

O modelo corporal para jovens do sexo masculino e para jovens do sexo feminino é diferente. Espera-se que as mulheres sejam magras e que os homens sejam musculosos. Porém, a pressão para que estejam de acordo com esses modelos promove sofrimento para ambos, independente do gênero, embora a cobrança com relação às mulheres seja muito maior. Pensamos que isso pode estar ligado também a uma cultura machista, que transforma o corpo da mulher num objeto sexualmente desejável e faz com que a dona desse corpo seja vista como uma potencial consumidora de todos os produtos e serviços criados pela indústria da estética e da beleza. Basta percebermos nos comerciais de televisão a quem são destinados esses produtos e serviços: quase todos às mulheres, enquanto aos homens são direcionadas as propagandas de carro, cerveja, cigarro. Seria isso sinal de que os homens teriam uma moratória vital mais acentuada e socialmente valorizada, tendo em vista que os produtos a eles direcionados acentuam a liberdade, o poder e, por vezes, a contestação das normas (dirigir em alta velocidade, beber), enquanto os direcionados às mulheres, ao contrário, tendem a enfatizar os padrões já estabelecidos (em especial nas cobranças em relação ao corpo)?

Convivemos com jovens gordos(as), magros(as) e com aqueles(as) que apenas tinham gordura localizada e vimos que eram mais suscetíveis a apelidos pejorativos. Esses apelidos nem sempre eram percebidos pelos(as) envolvidos(as) como violência, mas identificados como brincadeiras. É o etnocentrismo invertido (RODRIGUES, 2003), que nos mostra que o dominado incorpora a cultura do dominante e passa a aceitá-la como legítima e a desejá-la como normal. Portanto, não há a percepção de que a conduta dos dominantes, de preconceito, por exemplo, seja considerada violência.

Percebemos também que os(as) profissionais da escola não identificavam essa postura de desrespeito como violência. Muitos(as) faziam “ouvidos de mercador”, ou

simplesmente transferiam para a coordenação a responsabilidade de dialogar sobre as violências sofridas e praticadas no ambiente escolar.

Verificamos também a negligência, na medida em que os(as) profissionais não conseguiam enxergar o sofrimento dos(as) alunos(as) vitimizados(as) pelas “brincadeiras”.

Apesar de ignorarem esses acontecimentos, as profissionais entrevistadas admitiam que o sofrimento dos(as) jovens podia, sim, afetar o rendimento escolar, uma vez que as violências sofridas, poderiam abalar-lhes a autoestima e desmotivá-los a ida à escola, como aconteceu com a jovem Rosa.

Isso nos mostra que esses sujeitos desconsideram os preconceitos e a discriminação como formas de violência. A violência urbana é ainda a que permeia o imaginário social como forma predominante. Porém, quando provocados(as) a refletir sobre a relação da discriminação com a violência, surpreendiam-se, pois situações até então identificadas como brincadeiras, ganhavam nova conotação e o outro passava a ser objeto de preocupação, como atesta o depoimento do jovem Augusto César, já narrado anteriormente: ao responder ao questionário, revelou que jamais poderia imaginar que, ao “zoar” um(a) colega, poderia estar gerando um sofrimento nele(a). Camacho (2001) afirma que:

A violência, na sua forma explícita de manifestação nas escolas, é combatida, criticada e controlada por meio de punições. Entretanto, a violência mascarada passa impune, ou porque não é percebida como tal ou é confundida com a indisciplina, ou porque é considerada pouco grave, isenta de conseqüências relevantes, ou, finalmente, porque não é vista (CAMACHO, 2001, p. 133).

Há, no entanto, aqueles(as) que diferenciam a violência verbal da não verbal, assumindo uma postura crítica diante desse fenômeno. Os(as) jovens falaram também da “zoação”: por ser muito magro(a) ou por estar acima do peso, tornam-se uma vítima potencial das brincadeiras e chacotas. Interessante pensar aqui que, transformados em brincadeira, a discriminação e o preconceito se tornam ainda mais difíceis de ser combatidos e encarados. Isso porque, percebida como tal, a violência torna-se dissimulada, camuflada. É muito mais difícil lidar com a violência nessa

dimensão, pois ela encontra subterfúgios, justificativas atreladas à ideologia, que tenta mostrar que o brasileiro é um povo pacífico por natureza. Inclusive, quando algum(alguma) jovem se sente incomodado(a) e se contrapõe, provavelmente ouve do agressor: “Ah! tava só brincando.” Esse, portanto, é um mecanismo eficaz de dissimulação da violência e do preconceito, que parece, de acordo com a fala dos(as) jovens, ser bem comum entre eles(as).

No que diz respeito à situação econômica, constatamos que, independente da classe social, há, sim, pressão para que o sujeito se enquadre no padrão de estética corporal. Porém aqueles(as) que têm mais recursos conseguem apropriar-se de estratégias para ser aceitos(as) socialmente, como, por exemplo, recorrer às dietas com acompanhamento de nutricionistas, adquirir produtos *diets* e *lights* (que custam mais caro), entrar em academias, ou mesmo recorrer a cirurgias plásticas. Além do preconceito estético, fica explícito também o preconceito social, já que alcançar esse ideal de corpo não é possível para todos, apenas para os que dispõem de recursos financeiros. Outra questão importante é que a situação econômica contribui para “invisibilizar” a gordura, ou seja, tendo recursos financeiros, a pessoa pode ser aceita em diferentes espaços, mostrando que a cultura do “ter” se sobrepõe à do “ser”. Logo, uma pessoa gorda e pobre não recebe o mesmo tratamento que uma pessoa gorda e rica.

Percebemos também que o cabelo crespo era algo que incomodava muito as meninas, como pode ser verificado no depoimento da jovem Marina, o que demonstra que o racismo está implicado também no corpo (LOPES, 2008), já que o estereótipo do negro é considerado feio. Daí desejarem ser diferentes, identificando a beleza com o estereótipo do branco, reproduzindo a ideologia dominante.

A violência simbólica é, pois, produto da sociedade, é a reprodução da sociedade e de seus valores. A escola, ao negligenciar a violência da discriminação pela estética corporal, também pratica a violência simbólica. Também a pratica quando ignora os desejos e interesses dos(as) alunos(as). Só consegue enxergar o(a) aluno(a) e desconsidera o(a) jovem que existe para além do(a) aluno(a) (CAMACHO, 2004). Assim, a preocupação central da escola é a repressão, desde o modo de se comportar até o de se vestir.

A instituição escolar também pratica a violência simbólica contra os(as) alunos(as) quando negligencia os cuidados com a saúde e com a higiene, como foi apontado em relação à ausência de papel higiênico e sabonete no banheiro, assim como à oferta da merenda escolar diretamente na mão deles(as).

Este ano, a SEDU lançou o novo Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Os(as) alunos(as) foram surpreendidos com o tal documento no início do ano letivo de 2010 e mostraram-se insatisfeitos com as regras impostas,⁵⁵ principalmente porque o referido documento tem um caráter repressivo, e não educativo, e não contou com a participação dos(as) alunos(as) na sua elaboração. Quando há envolvimento de todos(as) na formulação das regras, os sujeitos sentem que pertencem àquele espaço e se veem como coautores das regras e normas. Conseqüentemente, esforçar-se-ão muito mais no seu cumprimento (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 2001).

A “ausência” da escola como instituição responsável pela formação dos(as) alunos(as) é que leva à instalação de muitas das violências simbólicas praticadas e sofridas. Isso porque, se não há intervenção, há reprodução.

As estratégias utilizadas por estes(as) jovens são como respostas ao que ocorre na escola. Havia os(as) que se isolavam na tentativa de se tornarem invisíveis aos olhos alheios; os(as) que agrediam (era uma agressão verbal, já que somente foi observado um caso de violência física no interior da escola, motivado por uma agressão verbal, e uma outra situação no entorno da escola, envolvendo duas meninas, durante o tempo da pesquisa); e os(as) que levavam na brincadeira (embora nas entrevistas e grupos focais admitissem que sofriam). Houve também quem não aguentasse a pressão de ser chamada de “gorda” e preferisse abandonar a escola, o que ocorreu em 2008. A jovem em questão retornou à escola em 2009, mas não conseguia mais integrar-se ao grupo. Esse foi um sofrimento visível, embora a escola desconhecesse essa situação e estigmatizasse a jovem como “aluna rebelde”, que não gostava da escola nem de estudar.

⁵⁵ FACHETTI, Eduardo. **Regimento escolar “não cola”, dizem alunos da rede estadual**. Disponível no site www.gazetaonline.com.br, de 8 de fevereiro de 2010. Acesso em: 20 fev. 2010.

Verificamos ainda a existência de duas escolas. Uma anterior à gestão da diretora Margareth, que se caracterizava por ser aberta ao diálogo e receptiva às manifestações juvenis; outra na gestão da diretora Margareth, que se mostrou fechada e cujo foco era a gestão administrativa, ficando as relações humanas relegadas ao segundo plano.

Ressaltamos que a escola aposta muito pouco naqueles(as) jovens. Por muitas vezes ouvimos professores(as) afirmarem que os(as) alunos(as) do terceiro ano não tinham compromisso com o estudo. E não havia exceção na fala dos(as) profissionais. Todos(as) os(as) alunos(as) recebiam o mesmo tratamento de descrédito e indiferença. Apesar disso, em março deste ano, soubemos que alguns(algumas) alunos(as) daquela turma haviam sido aprovados(as) no vestibular da UFES e Universidade de Vila Velha (UVV), esta última da Rede Privada de Ensino.

Numa escola que se propõe a ser democrática, as práticas preconceituosas não devem ser naturalizadas, e as condutas discriminatórias não podem ser reforçadas. O mito da não violência brasileira precisa ser rompido e problematizado nas salas de aula e na dos(as) professores(as), destituindo todas as formas de preconceito e caminhando para a construção de uma cultura de paz, que seja capaz de dialogar com as diferenças e com as diferentes culturas presentes nas escolas.

REFERÊNCIAS

- 1 ABRAMOVAY, Miriam (ORG.). **Escolas inovadoras**: experiências bem sucedidas em escolas públicas. Brasília. Unesco, 2003
- 2 _____. CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das Violências nas Escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.
- 3 BAPTISTA, Luis Antônio. **A atriz, o padre, a psicanalista**: os amoladores de faca. IN: A cidade dos sábios: reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades. São Paulo: Summus, 1999. p. 45-49
- 4 BENEVIDES, Maria Victoria. **Conversando com os(as) jovens sobre direitos humanos**. IN: NOVAES, Regina Novaes. VANNUCHI, Paulo. Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 34-52.
- 5 BERGER, Mirela. **Corpo e identidade feminina**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.
- 6 BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- 7 BOURDIEU, Pierre. *A juventude é apenas uma palavra*. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- 8 BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: NOGUEIRA, M.A., CATANI, Afrânio (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 9 BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Usos e abusos da etnografia na Educação**. Reflexão e Ação. Vol. 5, n.2 (jul./dez. 1997) – Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1999.
- 10 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- 11 _____. Lei 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**.
- 12 _____. MEC. Cartilha: **Acompanhem a vida escolar de seus filhos**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilhafamilia.pdf>, acesso em 20/11/2009.

- 13 CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. Tese de Doutorado. São Paulo. 2000.
- 14 _____. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 123-140, jan./jun. 2001.
- 15 _____. Contribuições para pensar a violência no Espírito Santo. IN: CAMACHO, Thimoteo (org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.
- 16 _____. **A invisibilidade da juventude na vida escolar**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul/dez. 2004
- 17 _____. A ilusão da moratória social para os(as) jovens das classes populares. IN: SPOSITO, Marília Pontes (coord.) **Espaços Públicos e Tempos Juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007. p. 135-157
- 18 _____. SANTOS, Pollyana. **A formação inicial de educadores e juventude: influências, confluências e divergências** (Relatório de pesquisa). Vitória, 2009.
- 19 CANDAU, Vera Maria. LUCINDA, Maria da Consolação. NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- 20 CANDAU, Vera Maria (coord.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- 21 _____. **Sociedade multicultural e educação**: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura (s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-37
- 22 CAPRIGLIONE, Laura. BERGAMO, Marlene. **Alunos se dividem em defesa e ataque a estudante que causou tumulto por “pouca roupa”**. Folha online, de 30/10/2009. Disponível no site <http://www1.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2010.
- 23 CHAUI, Marilena. Ética, política e violência. IN: CAMACHO, Thimoteo (org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.
- 24 _____. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- 25 CHRISPINO, Álvaro. CHRISPINO, Raquel S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.

- 26 CIRILLO, Aparecido José. PINTO, Antônio Henrique. Objetivos educacionais no ensino superior: do discurso na elaboração de objetivos de ensino ou da necessidade de clareza filosófica na educação. IN: CARVALHO, Janete de Magalhães. **Metodologia do ensino superior**. Vitória: EDUFES, 1998
- 27 COURTINE, Jean-Jacques. Os stakhanovistas do narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. IN: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. (org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade. 1995
- 28 DAUSTER, Tânia. Construindo pontes – A prática etnográfica e o campo da educação: IN: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 65-72
- 29 DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. IN: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 136-161
- 30 _____. Juarez. Escolas e culturas juvenis. IN: FREITAS, Maria Virgínia de. PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.
- 31 _____. **Juventude, Grupos Culturais e Sociabilidade**. 2004. (www.fae.ufmg.br/objuventude/textos), acesso em 10/10/2008, às 08:45h.
- 32 _____. GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. 2006. (www.fae.ufmg.br/objuventude/textos), acesso em 10/10/2008, às 08:45h.
- 33 _____. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. 2007. (www.fae.ufmg.br/objuventude/textos), acesso em 10/10/2008, às 08:45h.
- 34 DEL PRIORI, Mary. **Corpo-a-corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo no Brasil. São Paulo: SENAC, 2000.
- 35 ECO, Umberto (org.). **História da feiúra**. Rio de Janeiro: Record, 2007
- 36 ELIAS, Nobert. SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- 37 FACHETTI, Eduardo. **Regimento escolar “não cola”, dizem alunos da rede estadual**. Disponível no site www.gazetaonline.com.br, de 8 de fevereiro de 2010. Acesso em: 20 fev. 2010.
- 38 FAJARDO, Lindinalva Nepomuceno... [et al.] Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de

- progressão. In: Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, p. 91 a 106, jan./mar.2006.
- 39 FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1993
- 40 FISCHLER, Claude. Obeso benigno, obeso maligno. IN: SANT´ANNA, Denise Bernuzzi de. (org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade. 1995
- 41 FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 35ª edição. Petrópolis: RJ. Vozes, 2008.
- 42 GENTILI, Pablo. ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- 43 GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.
- 44 GOLDENBERG, Mirian. RAMOS. Marcelo Silva. A civilização das formas: O corpo como valor. In: GOLDENBERG, Mirian (org.). **Nu & Vestido**. Dez antropólogos revelam a cultura do corpo Carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- 45 KRAUSKOPF, Dina. La construcción de políticas de juventud en Centroamérica. IN: **Políticas públicas de juventud em America Latina: políticas nacionales**. Chile: CIDPA, 2003.
- 46 LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- 47 LEON, Oscar D´avila. La década perdida em política de juventud em Chile; o la década del aprendizaje doloroso? Hacia uma política pública de juventud. IN: **Políticas públicas de juventud em América Latina: políticas nacionales**. Chile: CIDPA, 2003.
- 48 LOPES, Marluce Leila Simões. **O que as crianças falam e quando elas se calam**: o preconceito e a discriminação étnico-racial no espaço escolar. Dissertação de Mestrado. Vitória, 2008.
- 49 LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- 50 MANTOVANI, Melina. Tumulto no início das matrículas escolares em Vitória. Disponível no site <http://gazetaonline.globo.com/>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- 51 MARGULIS, Mario (editor). **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.

- 52 MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- 53 MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia**, São Paulo, EPU, 1974, vol. II, pp.209-233
- 54 NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Claudio M. Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Dossiê: “Ensaio sobre Pierre Bourdieu”**, Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002, p. 15-36
- 55 NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- 56 PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda 1993.
- 57 _____. **Máscaras, jovens e “escolas do diabo”**. Revista Brasileira de Educação. v.13, nº 37, jan./abr. 2008.
- 58 PEREZ GÓMEZ, A. L. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- 59 ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos)
- 60 RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- 61 RODRIGUES, José Carlos. **Antropologia e comunicação: princípios radicais**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2003.
- 62 RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- 63 SABAT, Ruth. Relações de gênero na mídia. IN: SCHMIDT, Sarai (org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- 64 SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- 65 SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. IN: **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade. 1995

- 66 SEDU. Programa “**Educação Alimentar nas escolas**”, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.sedu.es.gov.br/alimentacao/conheca.asp>, acesso em 20/11/2009.
- 67 _____. **Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. SEDU. Vitória, 2010. Disponível em www.sedu.es.gov.br, acesso em 03/02/2010.
- 68 SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. IN: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 96-104
- 69 TAMOTO, Rejane. **Aluna hostilizada na Uniban quer punição e retirada de vídeos da web**. Folha online, de 1/11/2009. Disponível no site <http://www1.folha.uol.com.br/>. Acesso: 16 de fevereiro de 2010.
- 70 VASCONCELOS, Naumi A. de. SUDO, Iana. SUDO, Nara. **Um peso na alma: o corpo gordo e a mídia**. Revista Mal-estar e subjetividade. Fortaleza. Março/2004. v.IV. n.1. p. 65-93
- 71 VALIENTE, Enrique. Anorexia y bulimia: el corsé de la autodisciplina. IN: MARGULIS, Mario (editor). **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.
- 72 VELHO, Gilberto (org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- 73 WAIZBORT, Leopoldo. **Georg Simmel**: sociabilidade e moderno estilo de vida. Revista “Sociabilidades. Laboratório de Análises de Sociabilidade Contemporânea, 1996. p. 25-30.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

A) **DADOS DA ESCOLA:** número de alunos, perfil sócio-econômico da comunidade atendida, número de profissionais, ano de criação, etc.

B) ANÁLISE DOCUMENTAL

1) **Projeto Político Pedagógico**

No Projeto Político Pedagógico, que se constitui como sendo a identidade da escola, será possível identificar o perfil da comunidade atendida, assim como as principais questões que acometem o cotidiano escolar e os quais a escola se propõe a problematizar com a comunidade escolar.

2) **Regimento Interno**

No Regimento Interno, que contém as regras e normas, assim como as punições para o descumprimento das mesmas, será possível identificar o peso que é dado às agressões verbais e às agressões físicas.

3) **Livro de Ocorrências**

No Livro de Ocorrências, será possível constatar se há incidência de violências atreladas ao preconceito estético em relação ao peso corporal.

C) **OBSERVAÇÃO**

Essa fase, inicialmente, terá duração de três meses, nas salas de aula, durante o recreio, na entrada e na saída. A partir da observação será possível identificar os grupos de alunos que se encaixam no perfil a ser estudado.

- Descrição do espaço escolar;
- Identificar e analisar o perfil dos alunos e grupos;
- Identificar e analisar as características dos grupos de alunos;
- Identificar e analisar as características dos alunos que se sobressaem;
- Identificar e analisar as características dos alunos mais introvertidos;
- Identificar e analisar a relação dos jovens com o corpo;
- Identificar e analisar as situações de violências entre os alunos (ênfase no corpo);
- Características dos alunos que sejam agressores e vítimas;
- Estratégias da escola para lidar com os conflitos entre os jovens.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA ALUNOS(AS)**A) Dados pessoais:**

- 1) Idade:
- 2) Município e bairro onde mora:
- 3) Escola em que concluiu o Ensino Fundamental:

B) Sobre Juventude:

1. Para você, o que significa **ser jovem**?
2. Você se considera jovem?
3. Qual a importância dos grupos de amigos para os jovens na escola?
4. O que se deve fazer para pertencer a um grupo?
5. Descrever um(a) jovem com corpo perfeito.

C) Sobre violência:

1. O que é violência para você?
2. Você considera violência um caso de discriminação? Por quê?
3. Você se sente ou já se sentiu violentado por alguém na escola? Conte como foi.
4. Quando sofre uma violência na escola, o que se deve fazer?
5. Qual é a postura da escola diante do agressor e da vítima? Você concorda com essa postura?

D) Sobre o corpo:

1. Para você, o que é um corpo perfeito?
2. Está satisfeito(a) com o seu corpo? Por quê?
3. Descreva como você gostaria que fosse o seu corpo.
4. O que seria capaz de fazer para ter o “corpo perfeito”? E o que, de fato, faz para ter o “corpo perfeito”?
5. O que é mais importante: a sua opinião sobre o seu corpo ou a opinião dos outros? Por quê?
6. Conhece alguém que já foi vítima de preconceito por estar acima do peso? Qual a sua opinião sobre isso?
7. A questão do corpo é diferente para meninos e meninas? Por quê?
8. A questão do corpo é diferente se o jovem é pobre ou rico? Por quê?
9. Já ouviu falar de bulimia e anorexia? O que sabe sobre a bulimia e a anorexia?
10. Há relação entre as características do corpo e as limitações e/ou possibilidades do próprio corpo?

E) Sobre a escola:

1. Você sabe o que é e conhece o PPP e o Regimento Interno da escola?
2. Como a questão do preconceito, da discriminação e da violência são tratados pela escola? Você concorda com as formas adotadas?
3. Pontos positivos da escola.
4. Pontos negativos da escola.
5. Defina-se como aluno(a).

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA PROFESSORES(AS)

A) **Dados pessoais:**

1. Idade:
2. Disciplina que leciona:
3. Em que ano se formou:
4. Há quanto tempo leciona:
5. Há quanto tempo leciona nesta escola:
6. Nível de escolarização:
7. Município e bairro onde mora:

B) Sobre **Juventude:**

1. Como você define o jovem atualmente?
2. Em sua opinião a escola leva em consideração as especificidades da juventude na formulação dos programas e projetos?
3. E você, na elaboração do seu plano de curso e de aula, leva em consideração as especificidades do público jovem?
4. Como você vê a relação do jovem com a escola atualmente?

C) Sobre **violência:**

1. O que é violência para você?
2. Você considera violência um caso de discriminação? Por quê?
3. Como você intervém diante de uma situação de violência na escola?
4. Já foi vítima de violência na escola? Como foi? O que você fez?
5. Já violentou alguém na escola? Como foi?

D) Sobre o **corpo:**

1. Defina “corpo perfeito”?
2. Conhece algum aluno que tenha sido vítima de preconceito por estar acima do peso? Como foi? Qual foi a sua atitude?
3. Está satisfeito (a) com o seu corpo? Por quê?
4. Descreva como você gostaria que fosse o seu corpo.
5. A questão do corpo é diferente para meninos e meninas? Por quê?
6. A questão do corpo é diferente se o jovem é pobre ou rico? Por quê?
7. Já ouviu falar de bulimia e anorexia? O que sabe sobre a bulimia e a anorexia?
8. Há relação entre as características do corpo e as limitações e/ou possibilidades do próprio corpo?

E) Sobre a **escola:**

1. Como a questão do preconceito, da discriminação e da violência são tratados pela escola? Você concorda com as formas adotadas?
2. Pontos positivos da escola.
3. Pontos negativos da escola.
4. Como você definiria seus alunos atualmente?

APÊNDICE D – ROTEIROS DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA PEDAGOGA

A) Dados pessoais:

1. Idade:
2. Em que ano se formou:
3. Há quanto tempo trabalha nesta escola:
4. Nível de escolarização:
5. Município e bairro onde mora:

B) Sobre **Juventude**:

1. Como você define o jovem atualmente?
2. Em sua opinião a escola leva em consideração as especificidades da juventude na formulação dos programas e projetos?
3. Em sua opinião, o professor, na elaboração do seu plano de curso e de aula, leva em consideração as especificidades do público jovem?
4. Como você vê a relação do jovem com a escola atualmente?

C) Sobre **violência**:

1. O que é violência para você?
2. Você considera violência um caso de discriminação? Por quê?
3. Já tomou conhecimento de algum caso de discriminação nesta escola?
4. Como você intervém diante de uma situação de violência na escola?
5. Já foi vítima de violência na escola? Como foi? O que você fez?
6. Já violentou alguém na escola? Como foi?

D) Sobre o **corpo**:

1. Defina “corpo perfeito”?
2. Conhece algum aluno que tenha sido vítima de preconceito por estar acima do peso? Como foi? Qual foi a sua atitude?
3. A questão do corpo é diferente para meninos e meninas? Por quê?
4. A questão do corpo é diferente se o jovem é pobre ou rico? Por quê?
5. Já ouviu falar de bulimia e anorexia? O que sabe sobre a bulimia e a anorexia?
6. Há relação entre as características do corpo e as limitações e/ou possibilidades do próprio corpo?

E) Sobre a **escola**:

1. Como a questão do preconceito, da discriminação e da violência são tratadas pela escola? Você concorda com as formas adotadas?
2. Pontos positivos da escola.
3. Pontos negativos da escola.
4. Como você definiria os alunos atualmente?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA DIRETORA

A) Dados pessoais:

1. Idade:
2. Em que ano se formou:
3. Há quanto tempo trabalha nesta escola:
4. Nível de escolarização:
5. Município e bairro onde mora:

B) Sobre **Juventude**:

1. Como você define o jovem atualmente?
2. Em sua opinião a escola leva em consideração as especificidades da juventude na formulação dos programas e projetos?
3. Em sua opinião, o professor, na elaboração do seu plano de curso e de aula, leva em consideração as especificidades do público jovem?
4. Como você vê a relação do jovem com a escola atualmente?

C) Sobre **violência**:

1. O que é violência para você?
2. Você considera violência um caso de discriminação? Por quê?
3. Já tomou conhecimento de algum caso de discriminação nesta escola?
4. Como você intervém diante de uma situação de violência na escola?
5. Já foi vítima de violência na escola? Como foi? O que você fez?
6. Já violentou alguém na escola? Como foi?

D) Sobre o **corpo**:

1. Defina “corpo perfeito”?
2. Conhece algum aluno que tenha sido vítima de preconceito por estar acima do peso? Como foi? Qual foi a sua atitude?
3. A questão do corpo é diferente para meninos e meninas? Por quê?
4. A questão do corpo é diferente se o jovem é pobre ou rico? Por quê?
5. Já ouviu falar de bulimia e anorexia? O que sabe sobre a bulimia e a anorexia?
6. Há relação entre as características do corpo e o desempenho escolar?
7. Observei que na escola as alunas fazem educação física de calça jeans e que não é permitida blusa curta que deixe a barriga à mostra. A que se deve essa preocupação?

E) Sobre a **escola**:

1. Como a questão do preconceito, da discriminação e da violência são tratados pela escola? Você concorda com as formas adotadas?
2. Pontos positivos da escola.
3. Pontos negativos da escola.
4. Como você definiria os alunos atualmente?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA RESPONSÁVEL PELA CANTINA

1. A cantina é da escola?
2. Quais são os produtos mais vendidos na cantina?
3. Na escolha dos produtos a serem vendidos na cantina, há preocupação com a venda de produtos saudáveis?
4. Depois que se iniciou a oferta de merenda na escola houve queda na venda da cantina?
5. Os alunos reivindicam algum produto que não seja vendido na cantina? Qual?
6. A SEDU ou a direção da escola dá alguma orientação sobre os produtos a serem vendidos e também sobre os cuidados de higiene da cantina?
7. Quem consome mais: meninas ou meninos?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL MERENDEIRAS

1. O cardápio é elaborado por quem?
2. Em sua opinião o cardápio tem agradado aos alunos?
3. Qual a média de merenda servida no turno matutino diariamente?
4. Os alunos solicitam alguma merenda diferente da que é oferecida? Qual?
5. A SEDU ou a direção da escola dá alguma orientação sobre os produtos a serem servidos e também sobre os cuidados de higiene?
6. Foi feito um levantamento sobre a saúde dos alunos antes de iniciar a oferta da merenda?
7. Na elaboração do cardápio as preferências alimentares dos jovens foram levadas em consideração?
8. Das merendas ofertadas, qual a mais apreciada e a menos apreciada?
9. Quem come mais, quem come menos: meninas ou meninos? Ou comem na mesma proporção?

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA COORDENADORA

A) Dados pessoais:

1. Idade:
2. Em que ano se formou:
3. Há quanto tempo trabalha nesta escola:
4. Nível de escolarização:
5. Município e bairro onde mora:

B) Sobre **Juventude**:

1. Como você define o jovem atualmente?
2. Em sua opinião a escola leva em consideração as especificidades da juventude na formulação dos programas e projetos?
3. Em sua opinião, o professor, na elaboração do seu plano de curso e de aula, leva em consideração as especificidades do público jovem?
4. Como você vê a relação do jovem com a escola atualmente?

C) Sobre **violência**:

1. O que é violência para você?
2. Você considera violência um caso de discriminação? Por quê?
3. Já tomou conhecimento de algum caso de discriminação nesta escola?
4. Como você intervém diante de uma situação de violência na escola?
5. Já foi vítima de violência na escola? Como foi? O que você fez?
6. Já violentou alguém na escola? Como foi?

D) Sobre o **corpo**:

11. Defina “corpo perfeito”?
12. Conhece algum aluno que tenha sido vítima de preconceito por estar acima do peso? Como foi? Qual foi a sua atitude?
13. A questão do corpo é diferente para meninos e meninas? Por quê?
14. A questão do corpo é diferente se o jovem é pobre ou rico? Por quê?
15. Já ouviu falar de bulimia e anorexia? O que sabe sobre a bulimia e a anorexia?
16. Há relação entre as características do corpo e as limitações e/ou possibilidades do próprio corpo?

E) Sobre a **escola**:

1. Como a questão do preconceito, da discriminação e da violência são tratadas pela escola? Você concorda com as formas adotadas?
2. Pontos positivos da escola.
3. Pontos negativos da escola.
4. Como você definiria os alunos atualmente?

APÊNDICE I – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL PARA ALUNOS(AS)

A) Sobre **Juventude**:

1. Para você, o que significa **ser jovem**?
2. Você se considera jovem?
3. Qual a importância dos grupos de amigos para os jovens na escola?
4. O que se deve fazer para pertencer a um grupo?
5. Descrever um (a) jovem com corpo perfeito.

B) Sobre **violência**:

1. O que é violência para você?
2. Você considera violência um caso de discriminação? Por quê?
3. Você se sente ou já se sentiu violentado por alguém na escola? Conte como foi.
4. Quando sofre uma violência na escola, o que se deve fazer?
5. Qual é a postura da escola diante do agressor e da vítima? Você concorda com essa postura?

C) Sobre o **corpo**:

1. Para você, o que é um corpo perfeito?
2. Está satisfeito(a) com o seu corpo? Por quê?
3. Descreva como você gostaria que fosse o seu corpo.
4. O que seria capaz de fazer para ter o “corpo perfeito”? E o que, de fato, faz para ter o “corpo perfeito”?
5. O que é mais importante: a sua opinião sobre o seu corpo ou a opinião dos outros? Por quê?
6. Conhece alguém que já foi vítima de preconceito por estar acima do peso? Qual a sua opinião sobre isso?
7. A questão do corpo é diferente para meninos e meninas? Por quê?
8. A questão do corpo é diferente se o jovem é pobre ou rico? Por quê?
9. Já ouviu falar de bulimia e anorexia? O que sabe sobre a bulimia e a anorexia?
10. Há relação entre as características do corpo e as limitações e/ou possibilidades do próprio corpo?

D) Sobre a **escola**:

1. Você sabe o que é e conhece o PPP e o Regimento Interno da escola?
2. Como a questão do preconceito, da discriminação e da violência são tratados pela escola? Você concorda com as formas adotadas?
3. Pontos positivos da escola.
4. Pontos negativos da escola.
5. Defina-se como aluno(a).

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS(ÀS) ALUNOS(AS)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

O objetivo deste questionário é identificar o perfil dos (as) jovens estudantes da Escola Resistência, do turno matutino. A sua participação é fundamental, porém, responder este questionário é uma decisão sua. Não é necessário identificar-se, mas se desejar fique à vontade, pois, por questões éticas, a sua identidade não será revelada. Antecipadamente, agradeço pela valiosa contribuição.

Fabíola dos Santos Cerqueira

1 • **Idade** [_____]

2. **Curso:**

- A () Básico
- B () Técnico em Eletrotécnica
- C () Gestão Empresarial
- D () Técnico em Mecânica Industrial

3 • **Cor da pele/Etnia**

- A () Branca
- B () negra
- C () Indígena
- D () Amarela
- E () Parda

4 • **Sexo**

- A () Masculino
- B () Feminino

5. **Peso:** [_____]

6. **Altura:** [_____]

7 • **Local onde mora?**

- A () Vitória
- B () Serra
- C () Vila Velha
- D () Cariacica
- E () Outro Qual? _____

7. 1 – Bairro: _____

8 • **A casa em que mora é:**

- A () Alugada
- B () Própria

- C () Em casa de outros familiares
 D () Em casa de amigos
 E () Outra Qual? _____

9. Com quem mora? _____

10. Profissão da mãe: _____

10.1 – Situação:

- A () Empregada
 B () Desempregada
 C () Não mora comigo

11. Profissão do pai: _____

11.1 – Situação:

- A () Empregado
 B () Desempregado
 C () Não mora comigo

12 • Principal meio de transporte para chegar à escola:

- A () A pé
 B () De carona. Com quem? _____
 C () De bicicleta
 D () Transporte coletivo

13 • Quem é o chefe da família?

- A () Pai
 B () Mãe
 C () Irmão/Irmã
 D () Outra pessoa Quem? _____

14. Sua família recebe algum benefício social:

- A () Sim, o Bolsa Família
 B () Sim. Outros: _____
 C () Não

15 • Quantidade de pessoas, inclusive você, que vivem da renda mensal familiar:

- A () 01 a 03
 B () 04 a 06
 C () 07 a 10
 D () mais de 10

16. Reprovação na escola:

- A () 0
 B () 1 vez
 C () 2 vezes
 D () mais de 2 vezes. Quantas? _____

Se já ficou reprovado alguma vez, responda:

17 - A quê você atribui às causas de ter ficado reprovado?

- A () à escola
- B () aos professores
- C () a mim mesmo, pois não estudei.
- D () a mim mesmo, pois faltei muitas aulas.
- E () à minha família
- F () Dificuldade para conciliar estudo e trabalho.
- G () Outras. Quais? _____

18. Escola em que concluiu o ensino fundamental:

- A () pública municipal. Qual? _____
- B () pública estadual
- C () particular

19 – Faz estágio?

- A () SIM. Onde? _____
- B () NÃO

20• Frequência de utilização da cantina:

- A () Diariamente
- B () Eventualmente
- C () Não se alimenta na escola
- D () Traz o lanche de casa
- E () Não respondeu

20.1 – O que você costuma comer na escola? (Marcar até 3 opções)

- A () Salgados fritos
- B () Salgados assados
- C () Sanduíche natural
- D () Refrigerantes
- E () Sucos naturais
- F () Balas, chicletes e chocolates
- G () Outros. O quê? _____

21. Cite três alimentos pela ordem de sua preferência:

1 _____

2 _____

3 _____

22. Qual a alimentação básica de sua casa?

23. Acesso à cultura e ao lazer: (Marcar até 3 opções)

- A () Cinema
- B () Parques
- C () Praia

- D () Teatro
 E () TV
 F () Shopping
 G () Outros Quais? _____

24. Sobre o seu corpo...

- A () Estou gordo (a)
 B () Estou em forma.
 C () Estou magro (a) demais
 D () Não estou acima do peso mas me sinto gordo (a)

25. Atividade física/esportiva que pratica:

- A () Academia
 B () Esporte. Qual? _____
 C () Caminhada
 D () Não faz atividade física
 E () Outras. Quais? _____

26. Você está satisfeito (a) com o seu corpo?

- A () SIM
 B () NÃO

26.1 - Você já sofreu algum tipo de discriminação por não se encaixar no padrão de corpo “magro” e “sarado”?

- A () NÃO
 B () SIM. Como foi e o que você fez ou faz para evitar essa situação? _____

27. Se pudesse mudar alguma coisa em você, o que mudaria?

- A) () Seria mais magro (a)
 B) () Seria mais gordo (a)
 C) () Seria mais musculoso (a)
 D) () Seria mais alto (a)
 E) () Outro. O quê? _____

28. Já foi discriminado?

- A () NÃO
 B () SIM.

Se respondeu SIM à pergunta anterior:

28.1 – Aponte quais os motivos de já ter sido discriminado:

- A () Cor da pele
 B () Gênero
 C () Classe social
 D () Orientação sexual
 E () Por ser gordo (a)
 F () Outros motivos. Quais? _____

29. Você faz alguma coisa para manter seu corpo magro ou “sarado”?

- A () Dieta balanceada

- B () “fecha a boca”
 C () Exercícios
 D () Toma remédios
 E () Deixa de comer/beber alguns alimentos e/ou bebidas. Quais? _____
 F () Outros. _____
 G () Não faço nada.

30. Em sua opinião, os (as) jovens que não se encaixam nesse padrão de corpo “magro” e “sarado” sofrem algum tipo de violência?

- A () SIM
 B () NÃO

Explique.

31. Temas que gostaria de debater na escola: (Marcar até 3 opções)

- A () Sexo
 B () Drogas
 C () Gravidez
 D () Trabalho
 E () Namoro
 F () Discriminação / Preconceito
 G () Outros. Quais? _____

32. O que você pensa sobre:

- **A sua escola** (pontos positivos e negativos)

- **Como você se vê enquanto aluno (a) ?**

- **Ser jovem...**

- **Escreva três características sobre o que você entende ser um corpo belo e três para o que você classifica ser um corpo feio.**

33 – Descreva como você gostaria que fosse o seu corpo:

34 – Você acessa internet:

- A () Não acesso
- B () em casa
- C () em Lan house
- D () na escola
- E () Outro lugar. Onde? _____

34.1 – Tem e-mail?

- A () NÃO
- B () SIM. Qual? _____

34.2 – Tem Orkut?

- A () NÃO
- B () SIM. Qual? _____

ANEXOS

**ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO PARA MATRÍCULA E REMATRÍCULA
DA ESCOLA RESISTÊNCIA, UTILIZADO ATÉ 2009.**

ESCOLA RESISTÊNCIA

TERMO DE COMPROMISSO PARA MATRÍCULA E REMATRÍCULA
(aprovado pelo Conselho de Escola em 01/10/07)

Além do previsto na legislação de modo geral, listamos abaixo os compromissos a serem cumpridos pelos alunos e seus responsáveis. Solicitamos que após ser lido e, se de acordo registrem suas assinaturas legíveis no local indicado. Ficando desde já estabelecido que o desrespeito de qualquer item implicará em transferência da Escola.

1º - Cumprir os horários previstos: Mat. 07:00 às 12:20, Vesp. 13:00 às 18:20 e Not. 18:25 às 22:35. Apenas os alunos trabalhadores, com devida comprovação, gozaram do direito de entrada em horário diferenciado, estipulado pelo Conselho de Escola. Não será permitida a saída dos alunos antes do término das aulas, independente da idade e em todos os três turnos.

2º - Usar uniforme padrão: Calça jeans azul, calça corsário azul (abaixo do joelho), Blusa do uniforme (doada pelo Estado ou comprada pelo aluno), tênis ou sapato fechado, bermuda azul marinho sem estampa: somente na aula de Educação Física, (após a aula a bermuda será trocada novamente pela calça jeans). Haverá exceção de uniforme de empresas para os alunos trabalhadores.

3º - Sair de sala para o banheiro ou outros, somente se autorizado pelo professor, sob pena de receber falta na aula, ficando negado o direito de fazer as atividades oferecidas durante sua saída sem permissão e assinar ocorrência na coordenação.

4º - Entrar em sala de aula antes do professor, caso contrário, ficará do lado de fora, assinará ocorrência na coordenação e perderá o direito às atividades e avaliações aplicadas.

5º - Concordar com a transferência imediata, em caso de tabaco ou outras substâncias químicas, inclusive as que causam barulho, mau cheiro ou incômodo a terceiros.

6º - Dispor e fazer uso de todo material didático solicitado pelos professores.

7º - Fazer uso do livro didático fornecido pelo Governo Federal.

8º - Respeitar os profissionais da escola e os colegas.

9º - Contribuir para a manutenção da limpeza e conservação de todos os ambientes escolares, bem como de todos os materiais.

10º - Manter a disciplina e a ordem.

11º - Participar do levantamento de depredação do patrimônio público e do ressarcimento dos valores para reposição dos mesmos.

12º - Acatar as decisões deliberadas pelas instâncias escolares (Conselho de Classe e Conselho de Escola).

13º - Não fazer uso de celular ou qualquer tipo de aparelho sonoro no interior da sala de aula, pois será recolhido e não será devolvido.

14º - Manter atualizada a documentação, o endereço e o número de telefone para contato no processo de matrícula.

15º - Participar de todas as atividades promovidas pela escola.

16º - Entregar os livros didáticos oferecidos pela escola, sob pena de não retirar qualquer tipo de documento através da secretaria da escola.

17º - Providenciar a reposição dos livros emprestados pela escola através da biblioteca, em caso de perda ou dano, sob pena de não retirar qualquer documento da vida escolar na secretaria da escola.

18º - Entregar ao responsável qualquer correspondência enviada pela escola.

19º - Não namorar no ambiente escolar, sob pena de ser remanejado de horário e/ou transferido.

20º - Não utilizar bonés ou similares dentro da escola, pois não é componente do uniforme escolar, sob pena de ser recolhido e não devolvido.

21º - Estar na escola no horário, pois, após o fechamento do portão de alunos, não será permitida a entrada sob qualquer alegação.

22º - Não serão aceitas modificações no uniforme padrão, no que se refere ao comprimento, estampa e/ou mangas e golas.

23º - Após convocação do responsável, independente se o(a) aluno(a) entregou ou não a convocação, o não comparecimento implicará em encaminhamento ao Conselho Tutelar.

24º - Cumprir o estágio obrigatório para conclusão do curso, se for aluno dos cursos técnicos de Eletrotécnica e mecânica Industrial.

Data: ____/____/____

Aluno: _____

Responsável: _____