

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Mestrado e Doutorado**

**JULYANA NASCIMENTO DE ANDRADE**

**GESTÃO ESCOLAR E NORMATIZAÇÃO DE CONDUTAS COMO CONTROLE,  
GOVERNO E VIOLÊNCIA DOS CORPOS FEMININOS**

**RECIFE, 2025**

JULYANA NASCIMENTO DE ANDRADE

GESTÃO ESCOLAR E NORMATIZAÇÃO DE CONDUTAS COMO CONTROLE,  
GOVERNO E VIOLÊNCIA DOS CORPOS FEMININOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice Miriam Happ Botler

RECIFE – 2025

Andrade, Julyana Nascimento de.

Gestão escolar e normatização de condutas como controle, governo e violência dos corpos femininos / Julyana Nascimento de Andrade. - Recife, 2025.

139f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Alice Miriam Happ Botler.

Inclui referências e anexos.

1. Educação; 2. Violência; 3. Corpos femininos. I. Botler, Alice Miriam Happ. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GESTÃO ESCOLAR E NORMATIZAÇÃO DE CONDUTAS COMO CONTROLE,  
GOVERNO E VIOLÊNCIA DOS CORPOS FEMININOS**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Dr<sup>a</sup> Alice Miriam Happ Botler**  
**1<sup>a</sup> Examinadora/Presidente**

---

**Dr<sup>a</sup> Luciana Rosa Marques**  
**2<sup>a</sup> Examinadora**

---

**Dr<sup>a</sup> Allene Carvalho Lage**  
**3<sup>a</sup> Examinadora**

Àqueles que me constituem enquanto ser humano.

**AGRADECIMENTOS**

Aqueles que por um encontro de emoções, cuja decisão trouxeram-me à vida, Biuzinha, mãe e maior incentivadora de todas as horas, pilar de força que me ensina a ser forte e corajosa em todos os momentos; Jonas Ferreira de Andrade (*in memoriam*) pai amoroso, amigo de todas as horas, hoje um guia celestial cuja sua ausência ecoa saudade.

Ao meu irmão preferido, Jonas Filho, amigo e confidente mais antigo, ombro amigo a quem sempre posso contar.

A Almir Basio, uma fusão de tio, companheiro de sonhos e um professor paciente, dedicado, cujas lições de humanidade me inspiram a ser uma pessoa melhor.

A minha família mais extensa e próxima, pelo exemplo de amorosidade, respeito e cuidado demonstrados continuamente, assim como a confiança em mim depositada quando nem eu mesma achava que podia (Márcia, Laura, Isabel, Alaide, Dulce, Marta, Vinicius, Fátima).

A Samuel, companheiro de jornada, que tem a incrível habilidade de transformar meus medos em força para seguir em frente.

A professora Alice Botler, orientadora, que me acompanhou pacientemente de perto em todo o processo e me ajudou a desbravar os caminhos do conhecimento.

Aos colegas de pós-graduação, que tornaram todo o processo do conhecimento, às vezes doloroso, muito mais fácil e divertido.

A Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE) que investiu determinadamente na formação de novos pesquisadores pernambucanos, tornando possível a incursão no universo acadêmico com mais dedicação e, provavelmente, mais qualidade.

À Banca, que avaliou esta dissertação, pelas valiosas contribuições, desde a concepção do projeto ao texto que aqui apresentamos, da professora Allene Lage e Luciana Marques.

Aos colegas de trabalho, que me ensinam todos os dias como ser uma pessoa e uma profissional melhor, vibrando comigo nas conquistas e me apoiando incondicionalmente (Cristiane e Lina).

Aos Animadores de Comunidade que fazem parte do Santuário das Comunidades, gente simples, de lugares pouco importantes que, na contramão, atrapalham o sábado!

## RESUMO

A escola se constitui em uma das primeiras redes sociais de crianças e adolescentes, onde se deparam com pessoas, hábitos e formas de se relacionar correspondentes ou não com as observadas no seio familiar, podendo gerar conflitos relacionais em decorrência dessas diferenças. É também na escola onde se aprende as normas de convivência de uma sociedade específica, visto que é um espelho da sociedade na qual está inserida. Estas considerações suscitam diversos questionamentos, mas elencamos como questão central da presente pesquisa a seguinte: como a normatização de condutas com vistas a combater a indisciplina escolar contribui para a formação de um caráter de controle e disciplina sobre o corpo feminino, em uma escola da rede municipal de Riacho das Almas-PE? Com o objetivo geral de analisar como a normatização de condutas em uma escola da rede municipal de ensino se caracteriza como controle, governo e violência dos corpos femininos, desenvolveu-se uma pesquisa que investiga a micropolítica escolar de um município do interior de Pernambuco, via estudo de caso em uma escola pública de ensino fundamental, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com ex-funcionários e ex-alunos da escola estudada, sobre os quais trabalhou-se na perspectiva da Análise de Conteúdo. Tomou-se como categorias de análise: docilização e controle dos corpos; normas escolares; violências e indisciplinas; gênero e gestão escolar. Os resultados revelam que os agentes escolares confundem violências e indisciplinas e, na tentativa de evitá-las, acabam por normatizar os corpos dos estudantes, sendo as meninas as mais atingidas no processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Violências e indisciplinas escolares; Normatização dos corpos; Controle e governo dos corpos femininos; Gestão escolar.

## **ABSTRACT**

School is one of the first social networks for children and adolescents, where they encounter people, habits and ways of relating that may or may not be the same as those they see in the family, which can lead to relational conflicts as a result of these differences. It is also at school that they learn the rules of coexistence of a specific society, since it is a mirror of the society in which it is inserted. These considerations raise a number of questions, but we have chosen the following as the central question of this research: how does the standardization of conduct with a view to combating school indiscipline contribute to the impression of control and discipline over the female body in the municipal school system of Riacho das Almas-PE? With the general objective of analyzing how the standardization of conduct in a municipal school is characterized as control, government and violence of female bodies, a study was carried out that investigates the school micro-politics of a municipality in the interior of Pernambuco, through a case study in a public elementary school, whose data was collected through semi-structured interviews with former employees and former students of the school studied, on which we worked from the perspective of Content Analysis. The categories used for analysis were: docilization and control of bodies; school norms; violence and indiscipline; gender and school management. The results show that school agents confuse violence and indiscipline and, in an attempt to avoid them, end up normalizing students' bodies, with girls being the most affected in the process.

**KEYWORDS:** School violence and indiscipline; Normatization of bodies; Control and government of female bodies; School management.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias teóricas gerais e autores .....	19
Quadro 2: Vereadoras eleitas em Riacho das Almas .....	29
Quadro 3: Critérios para pesquisa científica .....	58
Quadro 4: Perfil dos funcionários da Escola Prefeito de Antigamente .....	63
Quadro 5: Perfil dos ex-alunos da Escola Prefeito de Antigamente .....	64
Quadro 6: Perfil dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e cultura	66

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução</b> .....	11
<b>2</b>	<b>Abordagens conceituais: as luzes que alumiam nossa compreensão e análise ...</b>	21
2.1	Sobre controle, governo e violência .....	21
2.2	Sobre violências e indisciplinas .....	35
2.3	Sobre normas e normativas escolares .....	47
<b>3</b>	<b>O método como espelho</b> .....	57
3.1	O estudo de caso .....	58
3.2	Delimitação do caso estudado e os sujeitos da pesquisa.....	61
3.3	Coleta de dados: técnicas, estratégias e etapas.....	62
3.4	Seleção e interpretação dos dados: análise de conteúdo.....	65
3.5	Diálogos com especialistas: entrevista exploratória com técnicos da Secretaria Municipal de Educação.....	67
<b>4</b>	<b>A compreensão de violências e indisciplinas por sujeitos escolares</b> .....	71
<b>5</b>	<b>Prevenção e enfrentamento às indisciplinas e violências</b> .....	93
5.1	O discurso normatizador como agente de governo do gênero feminino.....	114
<b>6</b>	<b>Considerações finais</b> .....	126
	<b>Referências</b> .....	131
	<b>Anexo 1: Roteiro de entrevista</b> .....	139

## 1 INTRODUÇÃO

Gênero e diversidade são temas que nos mobilizaram e foram presentes nas nossas produções ao longo da graduação em Licenciatura em História. Este interesse se intensificou na participação em Programa de Iniciação Científica, cujo projeto teve como tema “O despertar de si: relações de gênero e convivência com as Irmãs Cordimarianas no município de Riacho das Almas- PE”<sup>1</sup>. Por meio desta pesquisa, procuramos compreender como a convivência de mulheres residentes neste município com religiosas da Congregação Filhas do Coração Imaculado de Maria (Cordimaniranas) mudou a forma de enxergarem a si mesmas enquanto mulheres, sujeitos políticos e protagonistas da exigibilidade de direitos da mulher e gênero.

Essa experiência ocorreu a partir da formação das chamadas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), onde as mulheres têm exercido liderança e resistência ao patriarcado católico (Gebara, 2012). Junto ao surgimento das CEBs como organização pastoral na Igreja Católica, associou-se à saída dos conventos, de hospitais e de escolas religiosas que decidiram viver a vida do povo pobre, inspiradas no vento mobilizador do Concílio Vaticano II (1962-1965). Além disso, alimentou o chamamento para a formação de Pequenas Comunidades Inseridas no Meio Popular (PCI), a perspectiva presente no documento decorrente da reunião do Conselho dos Bispos da América Latina (CELAM) ocorrida em Medellín que anotava uma igreja que fazia opção prioritária em favor dos pobres (Medellín, 1968).

A partir daí Riacho das Almas recebeu uma PCI, composta por três mulheres que passaram a viver a vida do povo pobre, prioritariamente a partir das atividades do cotidiano das mulheres agricultoras. Juntas, passaram a instalar quase 40 CEBs em Riacho das Almas, com lideranças majoritariamente femininas, compondo-se de uma rede de comunidades de base, cuja exegese socio-pastoral se põe a compreender as relações humanas a partir da ótica do binômio oprimido *versus* opressor, por orientação da Teologia da Libertação. Essa interpretação da Bíblia e das relações sociais nas quais estavam inseridas possibilitou compreender-se num sistema machista e misógino, levando-as a se posicionar sobre as situações e condições socioculturais no mundo que as cercava e as oprimia.

Desse modo, por meio de estudos, formação e vivências dialógicas, uma *práxis* pedagógica de ser Igreja no mundo ganha um significado próprio na superação das relações

---

<sup>1</sup> Trabalho de Iniciação Científica, realizado no ano de 2019, orientado pela professora Rosineide Gonçalves e co-orientado pelo professor José Almir Nascimento, vinculado a ASCES-Unita.

dominadas pelo machismo e patriarcado, onde “[...] a participação da mulher nos espaços decisórios traz em si o sentido político da ideia própria do gênero” (Andrade; Nascimento, 2022, p. 41). Ainda, conforme os autores,

[...] vão constituindo-se, gradativamente, numa nova forma de perceber e vivenciar as expressões do feminino. Estas descobertas não são apropriações apenas das comunidades pastoreadas pelas freiras, mas é uma descoberta que se dá simultaneamente e cumulativamente pelas religiosas, pelas mulheres e pelos homens. Não é possível afirmar que se tratou de um movimento feminista, sequer de um tensionamento teoricamente construído. Foi a partir das lutas pela sobrevivência, das pautas das mulheres que se viam oprimidas, das questões que lhes afetam no cotidiano como as relações de poder na vida comunitária, por exemplo, que lhes permitiram chegar a uma consciência e incorporar uma nova percepção de si. (Op. Cit., p. 42)

A análise que suscita uma relação de oposição, ajudou-nos a compreender aspectos velados das relações sociais, que impõem às mulheres formas de dominação (Bourdieu, 2021) e de governos dos seus corpos (Foucault, 1997), o que acabou por dar sentido e significado às violências de gênero dissimuladas como normas morais ou de convívio social (Saffioti, 2015). Nestes termos, as mulheres que entrevistamos naquela ocasião indicaram que, dos muitos lugares que são justificadores da opressão, a escola ocupava destaque, mesmo que não lhes fossem perguntados sobre isso, pois focalizávamos os processos educativos construídos numa relação não escolar (não formal).

Tais mulheres referiram-se a diversos momentos de suas vidas escolares, de como foram incentivadas (ou não) a continuarem os estudos, comentaram sobre os conflitos, as violências e indisciplinas experienciadas. Sobretudo, assinalaram como a escola ocupava um importante lugar de regulação do corpo e das regras de convivência social. Estas mulheres entrevistadas, com idade entre 60 e 85 anos de idade, viveram numa escola profundamente marcada não apenas pelo patriarcado, mas pela política escolar que disseminava a segregação de gênero, a eugenia e biopolítica (Silva, 2014). Vale destacar que elas compunham um grupo que detinha certo privilégio social, já que estudar em Riacho das Almas nas décadas de 1940 e 1950 era algo que exigia muito esforço das famílias que viviam da agricultura familiar para a subsistência, portanto, direito relegado ao privilégio.

São essas classes mais abastadas as responsáveis pelo conservadorismo e revolução, ou seja, as mudanças e as permanências. Denota-se a hegemonia das famílias tradicionais na sua alternância no poder político local, se alastrando pelas indicações de cargos públicos nas posições de mando, como secretarias e conselhos, característica presente em muitos municípios, especialmente do interior em Pernambuco (Barros; Duarte, 2014), utilizando o nepotismo como

prática comum para a manutenção do poder, especificamente no caso de Riacho das Almas, observamos essa prática.

Sobre o município, constatamos que a partir da implantação do pluripartidarismo, passa a ser gerido por duas famílias tradicionais que se alternam no poder

entre as disputas políticas que se travaram em Riacho das Almas, desde a primeira eleição em 1955, a UDN (União Democrática Nacional), um partido de orientação conservadora (MARTINS JÚNIOR, 2007), venceu todas as eleições para prefeito a que concorrera. Com a instalação do bipartidarismo, os udenistas ingressaram na ARENA (Aliança Renovadora Nacional), também de orientação conservadora, mantendo-se no poder até 1982 com a instalação do pluripartidarismo (FERREIRA, 2004). O último mandato desse grupo foi pelo Partido Democrático Social (PDS), iniciado em 1983, mas interrompido em maio de 1988 por intervenção do Governo do Estado, sob justificativa de improbidade administrativa e corrupção praticadas pelo então prefeito do município Ednaldo Nunes da Silva (PERNAMBUCO, 1998). A partir daí, sob a liderança de um médico ginecologista conterrâneo, Dioclécio Rosendo de Lima, um novo grupo político assumiu a administração do município, constituindo-se uma nova oligarquia – embora mantendo velhas lideranças como aliados –, tendo assumido a cadeira de chefe do executivo por quatro mandatos, até que em 2012 é derrotado eleitoralmente por um grupo, anteriormente aliado. (Nascimento, 2013, p. 75)

Observa-se, entretanto, que há um movimento de aproximação e distanciamento desses grupos políticos, conforme a conveniência de cada contexto eleitoral. Isso significa que em determinados períodos, houve alinhamento político entre os atuais adversários do poder, gerando uma manutenção da estrutura e mesmo dos secretários municipais. Além disso, observa-se que a

perda de eleição não significa, necessariamente, o fim da hegemonia das famílias locais, uma vez que continuam exercendo o controle da estrutura burocrática do Estado. [...] E com a manutenção das vantagens políticas garantidas pelas oligarquias estaduais ocorre uma espécie de acomodação dos hábitos políticos, das condutas eleitorais e que, não raro, convergem para a manutenção do poder herdado ou construído há longa data. (Schwarcz, 2019, p. 52-53)

Em pesquisa sobre as políticas educacionais neste município, Nascimento (2013) registrou que a manutenção do poder familiar se entranha nas estruturas do Estado local. Seja por meio das funções e cargos distribuídos entre os familiares ou parentes próximos, seja em longos períodos sobre o controle de uma única pessoa ou grupo de pessoas. Isso escancara a usurpação do poder político pelas famílias tradicionais locais.

O pior é que usam a falácia da competência para justificar esses cargos. Dizem que ninguém quer, e quem quer não tem condições para assumir. E que não é nepotismo porque todo mundo é concursado. [...] A educação e a saúde viraram negócio de família. (Nascimento, 2013, p. 161)

Especificamente as secretarias de educação e saúde são estratégicas no município, já que detêm o maior número de contratos temporários e recebem mais recursos, portanto são alvos prioritários do nepotismo, mas não se restringindo a tais secretarias. Os moldes da política brasileira de Estado lançam sombras para a política estadual e municipal, onde alternam-se os jogadores, mas as regras do jogo continuam as mesmas, abrindo brechas para vícios como a prática de perseguições políticas, currais eleitorais e a obtenção de cargos políticos não por meritocracia, mas por afetividade, troca de favores ou apoio prestado no período eleitoral.

Essa estrutura de poder local dá legitimidade de poder à atuação dos diretores e demais equipes gestoras das escolas, já que são percebidas como representantes legítimas do poder instituído:

A violência, sempre vista pelas elites como ato desagregador do baixo contra o alto da sociedade, é, na verdade, a prática institucionalizada e informal das elites e do Estado. A alteridade e a diferença não conseguem traduzir-se em pluralidade objetiva e subjetiva; o outro, como humano e igual, não existe senão no círculo da vida privada e jamais no espaço público. (Chauí, 1993, p. 51)

Ocorre então que as culturas, inclusive as institucionais, são permeadas por permanências históricas (Frade, 2003) e reprodução no micro campo social – no que se incluem as culturas escolares. Neste sentido, os (micro) poderes, as regras e normas moralizantes, com vistas ao governo/controlar dos corpos femininos são perpetuadas e reatualizadas como forma de vestir, sentar-se, demonstrar afeto e até falar.

É a manutenção da manifestação deliberada, nas escolas, do controle dos corpos das meninas sob tais preceitos, uma das razões que motivaram esta pesquisa, uma vez que ela insiste em se perpetuar nos átrios escolares. De modo especial, atendendo na Biblioteca Pública Municipal de Riacho das Almas – meu ambiente de trabalho entre os anos de 2021 e 2023 –, ouvi relatos de estudantes do sexo feminino que se queixavam de regras de comportamento adotadas por imposição em escolas do município. Entre as regras relatadas, observei certa ênfase no fato de que as meninas não podiam sentar-se perto dos meninos, com a justificativa de desincentivar namoros dentro da escola ou contatos sexualizados; também sobre o tipo de roupas as quais poderiam ou não usar – mesmo que não fossem realmente *shorts* curtos ou se tivesse *algum rasgo* na calça jeans, a estudante não poderia entrar na escola.

Estas regras não são desenhadas nos Regimentos Escolares, mas se constituem em normas de conduta acertadas em reuniões de pais e gestores, e passam a valer com poder absoluto, inclusive sobre os direitos fundamentais infantoadolescentes. A esse respeito,

destacamos um comunicado-denúncia enviado por um coletivo de professores à Secretaria Municipal de Educação de Riacho das Almas (SEMEC), pedindo providências para a conduta de um determinado gestor escolar. O documento chama a atenção, por meio de 23 itens, para a “relação de vigilância e o tom agressivo e ameaçador” promovido pela gestão escolar, além do uso de “tática que desnuda a ausência dos princípios da democracia e da participação” quando, “não raras vezes, os alunos são tolhidos de suas argumentações aos berros, assim como pais, profissionais da limpeza, e até professores” (Riacho das Almas, 2017, n. p.).

De modo mais específico, o comunicado busca fundamento nos direitos da educação<sup>2</sup>, e denuncia o seu contrário – a violação dos direitos à permanência e à progressão –, onde lê-se:

19. Visto que a figura do diretor da Escola [...] inviabiliza a prática interativa com o grupo, cabe-nos reação e esclarecimentos sobre violações de direitos do estudante:[...] 19.3 **Ações punitivas** que ferem a “normatização” educacional são tomadas constantemente. Nesse campo, há vasto repertório de **impedimento de alunos frequentarem regularmente às aulas**, que vai desde o fato de usarem calças com *apliques de cortes tipo destroyed*, ao fato de  *mascar chicletes*. [...] 19.7 A inexistência, ou indisponibilidade pública de instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da prática educativa e de ensino, tais como o Regimento Escolar. [...] – recaindo na **criação de regras e de normas ao bel prazer**; e o Projeto Pedagógico; - inviabilizando que professores e alunos concorram para metas e horizontes comuns. (Riacho das Almas, 2017, n. p. – grifos originais).

Esta lista de violências denunciadas pelos gestores escolares, aproxima a escola de hoje com aquela escola vivenciada em tempos pretéritos: autoritária, eugênica e misógina, num movimento de permanências de costumes reacionários num contexto de avanço do reconhecimento dos direitos femininos sobre seus corpos. Compreendemos que a preocupação da gestão escolar poderia ser de minimizar a violência (inclusive de gênero) promovida pelos estudantes na unidade educacional, mas acabou por deslocar esse fenômeno para “a violência da escola” sobre os seus estudantes e profissionais. Sobre o primeiro aspecto, algumas pesquisas (Schilling; Angeluci, 2016; Botler, 2010; 2018; 2020; Silva, 2013; Estevão, 2001) tem apontado essa manifestação como um fenômeno crescente.

Dados levantados pela Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), entre 2017 e 2018, intitulada “*Bullying* e violência: desafios nas escolas brasileiras” e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (Brasil,

---

<sup>2</sup> Nascimento (2020) indica o conjunto dos direitos da educação aqueles anunciados pelo artigo 53 de Estatuto da Criança e do Adolescente. Nestes termos, listam-se o desencontro – conforme documento protocolado – da prática escolar com os direitos infantoadolescentes: I - igualdade de *condições para o acesso e permanência* na escola; II - *direito de ser respeitado por seus educadores* [...] (Brasil, 1990, n. p.)

2022a), revelou que em mais de 10% das escolas participantes, professores enfrentam problemas de intimidação ou ofensa verbal contra si ou funcionários, ao menos uma vez por semana. Uma outra pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2019), constatou que no ano de 2016, 25% das crianças e adolescentes passaram por experiência do *bullying* na escola devido a sua orientação sexual ou gênero. Neste levantamento, os meninos estão mais propensos a exercer e sofrer violências físicas, já as meninas estão mais propensas a sofrer e exercer violências psicológicas. Por sua vez, os meninos estão mais propensos a relatar conflitos e violências do que as meninas.

No que se refere a violência praticada pela escola, a Unesco (2019) constata que crianças e adolescentes de populações estigmatizadas e marginalizadas tendem a sofrer mais punições por parte dos professores, destacando as meninas nesse processo. Parte dos atos de violências são escamoteadas pelas regras escolares. Neste campo, a violência “nada mais é do que a mais flagrante manifestação de poder” (Arendt, 2004, p. 22).

A reflexão acerca da disciplina e da violência proposta por Botler (2018) aponta que a violência escolar decorre da ultrapassagem de fronteiras por parte dos sujeitos escolares, que não conhecem bem ou não aplicam as regras de convivência, o que acaba desembocando em episódios de violência na escola. Para esta autora, a disciplina não deve seguir uma perspectiva autoritária, mas organizadora, que ofereça possibilidade de “uma sociabilidade minimamente harmônica” (Botler, 2018, p. 4).

De modo geral, as violências na/da escola são pouco registradas (Silva, 2019), o que gera deficiência na produção de informações. Apesar disso, relatório divulgado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2021) sobre violação de direitos e violência contra crianças e adolescentes registrados no disque 100, aponta que dos agentes que violentam/violam, anota-se um percentual crescente associado à escola, conforme tabela:

**Tabela 1: Percentual de violências praticadas por agentes escolares**

ANO	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
%	1,28	3,83	3,94	4,02	3,31	3,51	3,84	3,95	4,08

Fonte: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2022b).

Em razão da alternância de poder, o órgão responsável pela obtenção dos dados demonstrados acima não existe mais, o que limita a Tabela 2 aos dados até 2019. Os dados escolares do ano de 2020 também não são consolidados em decorrência do isolamento social devido a pandemia de COVID-19.

Em sentido semelhante, os dados do Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA) (Brasil, 2022c), registrados pelos Conselhos Tutelares em todo o Brasil, apontam que 61% das denúncias feitas contra Instituições de ensino são violações contra meninas. Por sua vez, 63% das denúncias feitas de violações dos direitos a educação, são contra o gênero feminino, sendo ambos os dados de entre janeiro e maio de 2022.

O SIPIA, que é de uso dos Conselheiros Tutelares, é subutilizado, não constando dados absolutos de registros das violações dos direitos da criança e do adolescente (Nascimento, 2020). O Conselho Tutelar de Riacho das Almas, por exemplo, não alimenta este sistema. Entretanto, ele pode ser utilizado como dados de generalização ou de amostragem, que nos indiquem, percentualmente, as situações de violências praticadas na/pela escola.

Portanto, tal contexto nos compele a realizar uma investigação científica e desnudar como isso se manifesta no âmbito da rede de ensino local. Isto é, como a normatização de condutas com vistas a combater a indisciplina escolar contribuí para a impressão de um caráter de controle e disciplina sobre o corpo feminino, na rede municipal de Riacho das Almas-PE?

Para dar conta deste desafio, realizamos um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Riacho das Almas-PE, utilizando de pesquisa documental e entrevistas para responder ao nosso objetivo geral: analisar como a normatização de condutas em uma escola da rede municipal de ensino se caracteriza como controle, governo e violência dos corpos femininos. Para tanto, delimitamos como objetivos específicos identificar como os sujeitos escolares, aqui caracterizados como alunos, professores e gestores compreendem as indisciplinas e violências dos estudantes; identificar e caracterizar as normas de condutas deliberadas pela escola para prevenção e enfrentamento às indisciplinas e violências; analisar de que forma a escola faz uso do discurso normatizador como agente de governo do gênero feminino.

Ora, a construção de uma democracia participativa, incluyente e equânime dos gêneros começa a partir do ambiente escolar, já que é nele que aprendemos muitos dos valores empregados na sociedade para o cumprimento da cidadania, instada na própria finalidade da educação de nosso país. Por isso, este estudo se justifica pela importância de notar como a escola imprime uma “docilização dos corpos” por meio de normas arbitrárias e não institucionais do tipo biopolítica, principalmente do feminino e como e esse controle institucional sobre o corpo feminino é levado para a vida dos indivíduos.

Por assim dizer, Alice Botler<sup>3</sup> (2016) compreende que pensar nas violências presentes nas escolas e na ausência de ações efetivas e sistemáticas com vistas a reverter esse quadro incide diretamente nas relações interpessoais de modo geral, seja nas relações de poder ou de conflitos presentes na escola ou na sociedade. Desse modo, pode decorrer das situações experimentadas nas escolas uma percepção de injustiça em que a lei do mais forte prevalece, implicando numa não adesão à democracia e numa normalização de situações de violência institucional ou estrutural. O foco de nossa pesquisa, portanto, será a relação entre a gestão escolar e a criação de *normas de corredor* (informais) e a docilização/controlar dos corpos femininos. Para tanto, buscaremos compreender nossa pesquisa a partir das categorias de análise: docilização e controle dos corpos; normas escolares; violências e indisciplinas; gênero e gestão escolar.

Salientamos que existem duas dimensões para o cumprimento das normas escolares: a dimensão cognitiva, que se refere ao conhecimento da existência da regra, e a dimensão afetiva, que se refere ao impulso ou desejo de seguir a regra. Para o cumprimento ou não das regras escolares, essas duas dimensões devem estar alinhadas.

Nesse sentido, a criação de normas ao bel prazer da equipe gestora serve não para organizar o contexto escolar, mas como uma tentativa de controlar os corpos dos estudantes, como veremos nos capítulos 4 e 5.

A princípio procuramos textos acadêmicos como artigos, teses e dissertações que nos permitissem aprofundar no tema proposto na rede mundial de computadores, majoritariamente, através do google acadêmico e *Scielo*. Nas nossas pesquisas, encontramos artigos, teses e dissertações a partir de palavras-chave como: controle dos corpos femininos, normas escolares, violências e indisciplinas escolares, gênero e escola, gestão escolar e variações destas. Restringimos a pesquisa entre os anos de 2015-2024, visto que os escritos acerca da temática de gênero se ampliam durante esses anos, além de que buscamos dados atuais sobre a temática das escolas e educação.

Encontramos, então 15.800 resultados para controle dos corpos femininos; 15.900 resultados para normas escolares; 17.200 resultados para violências e indisciplinas escolares; 83.100 resultados para gênero e escola; 32.300 resultados para gestão escolar. Após a pesquisa inicial, filtramos os textos a partir do título e das palavras-chave, para então fazermos a leitura

---

<sup>3</sup> Nesta dissertação, por tratarmos da temática de gênero e suas interfaces, optamos por imprimir destaque aos nomes de pesquisadoras do gênero feminino.

dos resumos, com o objetivo de entender quais textos poderiam nos ajudar e quais não faziam sentido para essa pesquisa.

Apoiamo-nos em três categorias teóricas iniciais e uma quarta categoria que emergiu a partir do levantamento da literatura e, para cada uma delas, escolhemos alguns autores que foram fundamentais para o aprofundamento da discussão, como demonstraremos no quadro 2 abaixo:

**Quadro 1: Categorias teóricas gerais e autores**

<b>Categorias teóricas</b>	<b>Autores</b>
Docilização e controle dos corpos	Foucault (1997, 2010, 2015) Bourdieu (2021); Gadelha (2016); Resende (2015).
Normas escolares, violências e indisciplinas	Botler (2003, 2010, 2016, 2018, 2020); Schilling e Angeluci (2016); Silva (2013)
Gênero	Louro (2014, 2022); Biroli (2018); Dadico (2024); Saffioti (2015)
Gestão escolar	Abdian e Nascimento (2017); Botler, Machado, Marques e Aguiar (2007)

Fonte: elaborada pela autora

Esses, entre outros autores, nos ajudam a aprofundar a análise e compreensão do mundo ao nosso redor acerca do tema proposto, bem como nos ajudaram a levantar inferências sobre o contexto real observado na escola-campo de pesquisa, conforme esclarecemos ao longo desta dissertação. Notamos que não há pesquisas similares na ciência acumulada ou consultada, tanto acerca da normatização dos corpos femininos na escola, quanto sobre o município de Riacho das Almas, cujos habitantes mantêm viva sua história, seus mitos e contos majoritariamente através da história oral.

Para melhor compreensão, a dissertação está organizada em 6 capítulos. A presente introdução nos situou e ambientou nas questões que serão trabalhadas ao longo do texto, bem como retratou a justificativa da realização da pesquisa, inclusive de parte da trajetória acadêmica da pesquisadora.

O segundo capítulo versa sobre o debate teórico sobre controle, violências, indisciplinas, normas e normativas escolares, bem como nossas escolhas teóricas para cada um desses conceitos, já que são basilares para a compreensão da análise posterior.

A metodologia utilizada na pesquisa é objeto do capítulo 3, que aprofunda seus aspectos técnicos e éticos, sobre o município estudado e explica passo a passo os processos utilizados, que aprofundam os métodos de obtenção e análise dos dados.

O quarto capítulo se preocupa em identificar os sujeitos estudados na pesquisa, sendo eles ex-alunos, ex-funcionários e ex-professores, a partir dos quais procuramos entender quais

são os pontos de vista dos grupos estudados acerca dos nossos temas principais, qual seja, a normatização de condutas escolares com referência à distinção entre gêneros.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados coletados propriamente dita, em que procuramos esclarecer como as condutas com vistas a combater as indisciplinas e violências escolares atuam como um discurso normatizador dos corpos escolares, em especial, dos corpos femininos. Observamos também que a escola não é apenas um lugar de normatização, mas de resistências e enfrentamentos, o que também é objeto de atenção nesse capítulo.

As considerações finais fazem uma síntese dos principais pontos abordados ao longo do texto, com destaque para nossa argumentação que incide na hipótese de que as atitudes com vistas a combater a indisciplina e violência escolares ajudam a imprimir um caráter de controle sobre os corpos dos estudantes, e que essas marcas podem ser carregadas ao longo da vida. A distinção entre os conceitos de indisciplinas e violências é imprescindível para a construção de uma escola minimamente harmônica, bem como a valorização da construção coletiva da norma escolar e da própria compreensão de participação democrática que pode (e deve) ser construída na escola, são princípios basilares de uma sociedade democrática e que prima pela construção e manutenção de uma cultura de paz.

## 2 ABORDAGENS CONCEITUAIS: AS LUZES QUE ALUMIAM NOSSA COMPREENSÃO E ANÁLISE

No presente capítulo, tratamos das bases teóricas e conceituais que nos fornecem sustentação para desenvolver nosso argumento de pesquisa. Neste sentido, no primeiro tópico procuramos esclarecer os conceitos de controle, governo e violência, principalmente sobre o corpo feminino, a partir de certo diálogo pautado principalmente em Foucault e Bourdieu. Em um segundo item, tratamos das indisciplinas e violências, focalizando também questões de gênero e apontamentos de como esses temas são relacionados a escola. Um terceiro item trata de normas e normativas escolares, seus usos e possíveis abusos à luz da compreensão de que cada realidade escolar é única e, portanto, sua normativa deve corresponder a essa singularidade.

Tal fundamentação nos auxilia a esclarecer que o conjunto de dispositivos de controle normatizado no ambiente escolar, justificados pela tentativa de diminuir ou acabar completamente com a violência e as indisciplinas escolares, exerce controle e violência sobre os corpos, especialmente os femininos.

### 2.1 Sobre o controle e governo do corpo feminino

Os estudos acadêmicos de gênero acerca da posição das mulheres na sociedade são iniciados no século passado. São fomentados com base nas relações de produção e de trabalho (Saffioti, 2013), não aparecendo necessariamente em nossa busca no *Scielo* e google acadêmico com os descritores *domesticação* ou *subordinação dos corpos* (ou semelhantes), mas com destaque para o que se entende por trabalho *naturalmente feminino* (Souza-Lobo, 1981, 1989).

Esses trabalhos tiveram alcance limitado, mesmo que representassem um aumento do quantitativo de mulheres acadêmicas, também representaram sua alocação específica nas Sociologia, sem conseguir expansão para outras áreas científicas, ainda que na linha das ciências sociais, como a ciência política, por exemplo. Estes aspectos nos estimulam a considerar que

as hierarquias de gênero, classe e raça não são explicáveis sem que se leve em conta essa divisão, que produz, ao mesmo tempo, identidades, vantagens e desvantagens. Muitas das percepções sobre quem somos no mundo, o que representamos para pessoas próximas e o nosso papel na sociedade estão relacionadas a divisão sexual do trabalho. Nela se definem, também, dificuldades cotidianas que vão conformando

trajetórias, possibilidades diferenciadas na vida de mulheres e homens (Biroli, 2018, p. 21).

A autora acredita que a divisão sexual de trabalho é um *locus* importante da produção de certa cultura, funcionando como base fundamental para as hierarquias dos gêneros nas sociedades contemporâneas. Essa divisão provoca nichos específicos de atuação feminina em relação ao trabalho, restringindo e moldando suas ocupações dentro e fora do ambiente doméstico.

Para registro, a autora também aponta importantes divisões de classe e raça, para além ou como aprofundamento da divisão de gênero, imprescindíveis no entendimento o contexto social, econômico e político brasileiro. Em um estudo semelhante com três mulheres paulistas na década de 1980, por exemplo Elisabeth Souza Lobo (1989, p. 171) aponta que:

A análise destas práticas sugere a distinção de dois tempos: o tempo de trabalho ligado à sobrevivência, no campo ou em casa, no cotidiano, e o tempo de trabalho assalariado, que remete a um emprego e que produz a separação entre trabalho doméstico e o emprego em termos de expressões e relações. Por outro lado, as diferentes práticas de trabalho se articulam, se superpõem e se impõem na vida destas mulheres sem lugar para escolha. O trabalho doméstico faz parte da condição de *mulher*, o emprego faz parte da condição de *mulher pobre*. (marcações originais)

Destacamos então que “o processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível” (Louro, 2014, p. 67). Essas diferenciações ocorrem no dia a dia, podendo ser por meio de normas postas na linguagem escrita ou oral, expressas em ambientes de trabalho, por exemplo, mas também através de mimetização do comportamento que constrói identidades e as diferencia.

A construção da identidade feminina enquanto trabalhadora muda de acordo com o ambiente de trabalho, seja apenas o doméstico, apenas o extra doméstico ou os dois, como é mais comum. No contexto patriarcal, o trabalho doméstico é “lugar comum” para o gênero feminino, onde a mulher deve gastar maior parte de suas energias e tempo, e a “falha” nesse trabalho pode significar inclusive a “falha” da própria mulher.

Assim, o tempo ordinário do trabalho é marcado pela família e pelas rotinas da manutenção do corpo: comer, dormir, reproduzir-se, sustentar níveis de satisfação mínimos com a comunidade em geral, com o grupo primário e com o indivíduo em particular. (Damatta, 1997, p. 26)

Portanto, o tempo feminino é regido de acordo com o trabalho, doméstico ou não, não restando tempo para sua autocompreensão enquanto mulher ou indivíduo unitário, não relacionado aos rótulos de “mãe”, “esposa”, “filha”.

Portanto, a forma como a divisão do trabalho doméstico se estende para a divisão sexual do trabalho, é expressa na maioria das formas de convivência social, geralmente desconsiderada como um fator que define a atuação na vida pública. Assim, é “um problema de primeira ordem para as democracias porque traçam fronteiras entre experiências, problemas e necessidades, atribuindo-lhes peso e legitimidade diferenciados” (Biroli, 2018, p. 11)

Os dados específicos sobre violência sexual na escola e em seu entorno são limitados, visto que muitas vítimas hesitam relatar atos de violência sexual por medo de serem julgadas ou estigmatizadas, ou porque temem não serem levadas a sério ou enfrentar retaliação por parte de seu agressor ou agressores. Não obstante, os dados disponíveis sugerem que a violência sexual nas escolas é um problema sério em muitos países, especialmente para as meninas. Em uma pesquisa com estudantes e professores de quatro países do sul da África (Suazilândia, Namíbia, Botswana e Lesoto), entre 70% e 96% dos entrevistados (na Suazilândia e Botswana, respectivamente) disseram que a violência ocorre em sua escola, incluindo violência física e verbal e a violência baseada na expressão de gênero. (Unesco, 2017, p. 25)

A violência escolar é um problema bastante discutido por vários órgãos e grupos interessados nos direitos humanos e na educação. Constata-se que a violência incide com mais frequência em indivíduos do gênero feminino ou homossexuais, ultrapassando fronteiras de países, tendo em vista que a causa é a subalternização de meninas e mulheres a partir da visão androcêntrica, machista e patriarcal vigente em todo o mundo.

Um documento de política conjunta publicado pelo Relatório de Monitoramento Global (GMR), UNESCO e Iniciativa das Nações Unidas pela Educação de Meninas (UNGEI) em 2015, cita uma análise que mostra que dois a cada cinco diretores de escolas da África Oriental e do Sul relatam a ocorrência de assédio sexual entre os estudantes durante o ensino fundamental, de acordo com dados do Consórcio para o Monitoramento da Qualidade Educacional da África Sul e oriental (SACMEQ). Na África do Sul, segundo uma pesquisa nacional recente, 8% das meninas do ensino médio já sofreram algum ataque sexual grave ou estupro no último ano na escola. De acordo com dados publicados em 2005, 6,2% dos estudantes na Alemanha e 1,1% na Bélgica sofreram abuso sexual. No Canadá, segundo uma pesquisa, uma a cada quatro meninas sofreram assédio sexual na escola. O documento (...) também cita evidências de assédio sexual cometido por professores. Por exemplo, na América Latina e na África foram documentados casos de coerção e abuso sexual cometidos por professores em troca de melhores notas, e na África, casos de meninas que são coagidas por seus professores a praticar relações sexuais por não poderem pagar por despesas escolares. (Unesco, 2017, p. 26)

Os dados observados na escola refletem a violência cotidiana sofrida por meninas e mulheres no contexto escolar, mas também evidenciam mais de um aspecto da violência sofrida pelas estudantes, justificada pela subalternização observada em características que podem ou não se acumular, a exemplo da própria identificação enquanto mulher; das condições financeiras em decorrência das desigualdades sociais; ou em relação a idade. Esses aspectos da violência afetam diretamente a participação feminina na escola, tendo em vista que

Os fatores associados à violência que interferem na educação das meninas incluem: coerção sexual e assédio, abandono da escola devido à gravidez indesejada, situações de perigo na ida e volta para a escola e a decisão dos pais de manter as filhas em casa devido ao risco de violência na escola ou em seu entorno. Um relatório do UNICEF menciona uma pesquisa nacional representativa de estudantes do ensino fundamental na Etiópia, segundo a qual a exposição à violência escolar afeta a participação das meninas em sala de aula e seu desempenho escolar, além de aumentar os índices de evasão. Além disso, alguns países contam com políticas de expulsão ou exclusão de meninas grávidas da escola. A permanência das meninas na escola, ou seu retorno após o parto pode instigar o bullying ou abuso verbal por parte dos colegas e professores. (Unesco, 2017, p. 28)

Mas não apenas esses aspectos mais visíveis influenciam a permanência das estudantes femininas na escola: aspectos como disparidades entre os gêneros em relação às punições ocorrem com frequência nesses ambientes. Tais aspectos denotam certa diferenciação entre o público e o privado na socialização entre o feminino e o masculino, o que pode ser percebido mais facilmente sob forma de transgressão, à medida em que

A infração é vista como positiva e normal para um menino, e negativa e anormal para uma menina. Para os garotos, a encenação se dá na arena pública, diante de um público-turma que pode valorizar a apresentação. Para as meninas, é-lhes pedido que transgridam em silêncio, invisivelmente, sem fazer barulho. (Deyries, 2021, p. 8)

Visto que as meninas são estimuladas a serem muito autoconscientes quanto ao próprio corpo, sempre vigilante e vigiado, podendo gerar, inclusive ao longo da vida, uma “timidez corporal” (Louro, 2014) que geralmente não é observada no gênero masculino. Portanto,

A desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais. Nas relações entre homens e entre mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência. (Saffioti, 2015, p. 75)

A autora não quer dizer que a violência de gênero não ocorra nas relações entre pessoas do mesmo gênero, mas, dadas as relações de poder, é mais comum que ocorram entre homens

e mulheres, não apenas presentes nas relações interpessoais, mas também em estruturas sociais e na nossa percepção da realidade.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim, tudo o que socialmente se constituiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (Louro, 2014, p. 25)

A autora aponta que gênero pode ser utilizado tanto como categoria analítica, quanto como categoria política e, nesse ponto é importante ressaltar que nossa compreensão da categoria de gênero se baseia nas considerações de Heleieth Saffioti (2015, p. 47), que a amplia ainda mais, colocando-o:

Enquanto categoria histórica, o gênero pode ser concebido em várias instâncias: como aparelho semiótico (Lauretis, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (Scott, 1988) (...) havendo um campo, ainda que limitado de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino.

A autora ainda aponta que o conceito de gênero não necessariamente explicita desigualdades entre homens e mulheres; essas desigualdades são presumidas a depender da análise utilizada. A construção social dos gêneros, portanto, faz parte da constituição da identidade dos sujeitos, haja vista que a forma de socialização de crianças dos gêneros feminino e masculino é diversa.

A mulher foi socializada para conduzir-se como caça, que espera o “ataque” do caçador. (...) como o homem foi educado para ir à caça, para, na condição de macho, tomar sempre a iniciativa, tende a não ver com bons olhos a atitude de mulheres desinibidas. (Saffioti, 2015, p. 28)

A construção do gênero está relacionada às práticas sociais nas quais cada comunidade está inserida, refletindo as atitudes esperadas para cada um dos dois gêneros (feminino e masculino). O que difere da sexualidade, que é a forma como cada indivíduo exerce suas práticas sexuais, ao contrário do gênero, tem inúmeras possibilidades (Louro, 2022).

No contexto escolar, como reflexo da comunidade na qual a escola está inserida, são esperadas atitudes diferentes de ambos os gêneros, como aponta Luciana Dadico (2023, p. 81):

O sucesso ou insucesso escolar das crianças, por sua vez, é fortemente influenciado por recortes de gênero, desde que os estereótipos relativos às meninas coincidem melhor com o “ofício de aluno”, comportamento propício ao desempenho escolar

(Carvalho, 2003). O insucesso escolar, a seu turno, parece ser mais perverso para as meninas, na medida em que o mau rendimento reforça o estereótipo de que não existe espaço para as mulheres no mundo do saber (Abramowicz, 1995).

As mulheres, então, são socializadas a se tornarem inferiores aos homens, dependentes, frágeis, inseguras, submetidas a suposta falta de controle masculino e, quando se encontram em situações de violência, “as mulheres são treinadas a sentir culpa” (Saffioti, 2015, p. 24), ainda que não tenham motivo algum para tal.

Longe de figurar somente como um local onde a violência ocasionalmente ocorre, ou de promover formas de violência que não ocorreriam em outros locais, a escola e as pessoas que dela participam apresentam-se como protagonistas na construção e na mediação de relações sociais mais ou menos violentas. (Dadico, 2023, p.79-80)

Dessa forma, compreendemos como a dicotomia entre o masculino e o feminino atinge toda a sociedade através de seus signos, atingindo também a escola. Afinal “a escola é um espaço privilegiado de reprodução cultural” (Botler, 2010, p. 194). São justamente estas “formas diferentes” de trato com a normatização e a indisciplina para ambos os gêneros que queremos pôr à prova.

Os hábitos sociais perpassam por diversas construções, uma das quais e nosso foco nessa pesquisa, é a construção e diferenciação dos gêneros feminino e masculino com enfoque na escola e na violência escolar, que será enfatizada mais tarde. Para essa pesquisa, nos restringiremos aos gêneros feminino e masculino e suas representações sociais, que por vezes parecem estar

‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas ‘sexuadas’), em todo mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (Bourdieu, 2021, p. 22)

As divisões entre feminino e masculino vêm se dando desde a mais tenra idade, na observação da divisão das ocupações no ambiente doméstico, não necessariamente estando presente na palavra falada, mas nas atitudes cotidianas. Sendo assim, as divisões estão intrinsecamente ligadas às práticas sociais, portanto podemos defini-las enquanto

arbitrária(s) em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (não necessariamente sexuais) segundo a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda,

reto/curvo, seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (Público)/dentro (privado) etc. (Bourdieu, 2021, p. 21).

O autor nos traz a ideia de que feminino e masculino são como variantes de um mesmo indivíduo social, sendo um lado superior e o outro inferior, seguindo a lógica que um lado necessariamente anula o outro e, portanto, uma menina deve ser educada para anular suas “características masculinas” e o menino deve ser educado para anular suas “características femininas”.

Existem algumas justificativas para a diferenciação entre os gêneros, muitas vezes sendo pela força física, segundo a qual o homem tem supostamente mais força física do que as mulheres; outras justificativas são pelo órgão reprodutivo, definido antes mesmo do nascimento, e outra ainda seria a suposta predisposição natural do gênero feminino ao cuidado, já que “as relações de cuidado, apesar de envolverem dimensões profundamente pessoais e afetivas da vida, organizam-se em ambientes institucionais e econômicos específicos” (Biroli, 2018, p. 54).

Outro dos aspectos diferenciadores que influi diretamente nas relações interpessoais cotidianas é a religiosidade, especialmente a cristã, que diferencia os corpos masculinos e femininos, impondo regras sobre quais são os papéis sociais de cada gênero. Neste sentido, observamos que a população de Riacho das Almas, assim como ocorre no Brasil, é de maioria cristã, mais especificamente católica.

A influência da religiosidade está imbricada em diversos aspectos da vida da população e sua memória coletiva. Nos mitos de fundação do município (Andrade et al, 2020), que foi atribuído à São Sebastião o livramento das pestes nos séculos XIX, na escolha do topônimo do município (que foi nomeado por um padre e se liga ao primeiro contexto<sup>4</sup>), nas principais festas, feriados municipais e datas comemorativas, até na presença de símbolos religiosos nas repartições públicas (prefeitura, câmara dos vereadores, hospitais e escolas). Mas, sobretudo, na introdução da discussão sobre gênero e direitos da mulher, cuja experimentação inicial ocorreu por meio de três freiras Cordimarianas.

---

<sup>4</sup> Anteriormente, o município se chamava de Riacho das Éguas, foi sugerida a troca pelo nome de Riacho das Almas pela figura do padre Ananias após uma grande cheia que rompeu os muros do cemitério municipal, levando embora toda a estrutura e os corpos dos falecidos. A homenagem foi sugerida em respeito as “almas perdidas” após o incidente.

Áurea Guerra, Virginia Guerra e Auri– depois tantas outras – introduziram o debate estrutural na cidade, por meio da vida orgânica estabelecida nas CEBs no âmbito local, indo na contramão do que se estabelecia como regra na Igreja Católica (Andrade; Nascimento, 2019). Ora, dentre as religiões que professam a fé cristã, a Igreja Católica é a maior herdeira de uma tradição de desterro das mulheres das posições de comando, percebendo a mulher como um mal camuflado. Isso ocorre desde a Patrística, quando os chamados “Pais da Igreja”, construíram uma linha de pensamento em que os princípios basilares de suas teorias associam bom/macho *versus* mau/fêmea

Para alguns teólogos medievais a mulher não participava de forma original da *imago dei*. Ela seria a imagem do homem, e não imagem de Deus: Graciano, no século XII, em seu famoso decreto, principal fonte jurídica para o Direito Canônico até os dias de hoje, citando frases atribuídas a Santo Agostinho e a Santo Ambrósio (Ambrosiaster), escreve que a imagem de Deus está no varão como criação única, origem dos demais humanos; ele recebeu de Deus o poder de governar como seu substituto porque é a imagem de um Deus único. Por esta razão, a mulher não foi feita á imagem de Deus. Elas ainda foram comparadas, negativamente, ás crianças e aos débeis. Tetuliano taxava a mulher de porta do diabo. Para Clemente de Alexandria, todas as mulheres deveriam morrer de vergonha só de pensar que são mulheres. João Crisóstomo a depreciava de animal selvagem. A mulher, na visão de Gregório de Nisse, era incapaz para os estudos. São Jerônimo foi mais além quando defendia que, se uma mulher se manter virgem e servir a igreja, ela deixa de ser mulher, e será chamada homem. Para o padre Vieira as mulheres deveriam sair de casa em apenas três ocasiões: para o batismo, para o casamento e o próprio enterro. (Cunha, 2005, p. 45)

A percepção da mulher como herdeira do mau, ou herdeira de Eva, percorre a história cristã, chegando até os dias atuais, no que se inclui a afirmação de que a mulher é participe do “Reino de Deus” em paridade de dignidade e valor ao homem, o que tem provocado acalorados debates no meio do catolicismo. Precisamos reconhecer que o contraditório existe, e são percebidos avanços no reconhecimento da participação das mulheres na Igreja Católica, especialmente a partir da eleição e governo de Jorge Bergoglio (Papa Francisco) que nomeou algumas para cargos anteriormente destinados exclusivamente ao grupo masculino. Ainda assim, não é permitido que as mulheres ocupem espaços de tomadas de decisões dentro da Igreja Católica (Gebara, 2017).

Porém, especialmente a partir das marcas do Concílio Vaticano II no seio da Igreja, foram reconhecidas como lideranças comunitárias religiosas, e são elas que mais participam ativamente do cotidiano cristão, seja na participação dos rituais e na catequese religiosa, seja na organização de festas com o intuito de arrecadações, seja na sua presença superior em relação aos homens nos cultos religiosos, imprimindo características de reconhecimento e de resistência.

Visto que a sociedade brasileira, como um todo, e Riacho das Almas, como específico, é profundamente marcada pela religiosidade cristã, imprime-se em sua cultura uma relação do poder patriarcal em todas as relações. Afinal, por definição,

O patriarcado, não pode ser entendido apenas como dominação binária macho-fêmea, mas como uma complexa estrutura política piramidal de dominação e hierarquização, estrutura estratificada por gênero, raça, classe, religião e outras formas de dominação de uma parte sobre a outra. (Muraro; Boff, p. 55)

No caso de Riacho das Almas, a experiência política feminina é iniciada muito cedo, antes da existência de uma norma eleitoral que exige uma cota de gênero para cada partido (lei nº 9.504/1997) que afirma a necessidade de um mínimo de 30% e um máximo de 70% de cada gênero por partido, assegurando uma maior participação feminina (ainda que muitas delas não tenham investimento do próprio partido para a eleição, tornando a candidatura apenas para cumprir a norma). Considerando que a emancipação política do município se deu em 1953

Desde o início da década de 1960 mulheres já assumiram cargos de legisladoras no município. A elas estavam sempre associados um homem ou um grupo de homens que lhes respaldaram politicamente e sustentaram, inclusive os discursos em palanques, os processos eleitorais. (Oliveira, 2005, p. 19)

Ressaltamos que, nas eleições do ano de 2024, nenhuma mulher foi eleita vereadora, assim como nenhuma mulher jamais foi eleita prefeita ou vice. Destacamos então as mulheres que foram eleitas vereadoras:

### **Quadro 2: Vereadoras eleitas em Riacho das Almas**

<b>Vereadoras eleitas</b>	<b>Anos de atuação</b>
Maria Estela Limeira Fonseca	1963 a 1968
Maria José Monteiro	1977 a 1982
Maria de Lurdes Silva Figueroa	1983 a 1988
Maria Neide de Lima Silva	1997 a 2005; 2009 a 2012
Hyla Couto Nunes	2009 a 2012
Maria Aparecida de Moura	2017 a 2020

Fonte: Câmara dos Vereadores Municipal

Houve outras mulheres que, apesar de não ocuparem cargos eletivos, ainda tiveram grande influência política municipal, tornando-se referência nas posições de mando que

ocuparam. Um fanzine de restrita circulação riachense “O Inquisidor”, em artigo de opinião intitulado “Chega ao fim a era das Damas de Ferro” pontua que

A histórica manutenção no poder do clã [suprimido], desde o final da década de 80, nas sucessivas eleições para o executivo transforma a primeira-dama, [suprimido] em uma das figuras políticas mais poderosas de Riacho das Almas. [Suprimido]- a primeira esposa de um prefeito de Riacho das Almas que articulou a manutenção do poder e do cargo político do marido, segundo ele, quase sempre frisa- ficará sempre marcada em nossa memória por suas posições firmes, costumeiramente impactantes. Comparada a ela, apenas sua sucessora (e antecessora) no papel de primeira-dama, [suprimido], que emergiu disposta a brilhar com luz própria, cuja personalidade costuma provocar intensos amores ou profundo ódio. Mulheres que abandonaram para sempre seu papel à sombra do marido, para ocupar por seus méritos num primeiro plano no poder e na arena política riachense (O Inquisidor, 2004, s/p)

As primeiras-damas chamadas de “Damas de Ferro” assumiam posturas incisivas nas posições de mando que ocupavam, assim como outras mulheres que ocupavam posições de poder, como das secretarias de educação e saúde, que exerciam suas funções com “mãos de ferro”, e ficaram gravadas na memória popular, com saudosismo ou não.

Nesse ponto, gostaríamos de ressaltar que a ocupação de mulheres em posições de mando no município não significa um avanço na questão feminina, já que essas mulheres atuavam como verdadeiras “coronelas”. A este respeito, Alecsandra Oliveira, observou:

Galgando o poder, mulheres brancas, católicas, instruídas e detentoras do poder do capital, tomam o espaço e as características do macho. Capitalizam os veículos de poder em favor do fisiologismo, clientelismo e práticas que não revelam em seu bojo a assunção do feminino e/ou a preocupação com este. (Oliveira, 2005, p. 21)

Essas mulheres incorporavam características tidas como masculinas como a rigidez, o desejo pelo controle, a imposição de seus desejos e vontades, a liderança e reproduziam os vícios políticos visando beneficiar a si e aos seus, sem a preocupação de como a sua posição política poderia apoiar ou não causas femininas.

Além do poder político, existe uma questão quanto à religiosidade católica: ocorre que Riacho das Almas, na década de 1940 é autorizada à criação de uma igreja no município, que vem a se tornar a Igreja Matriz e, com ela, um pároco foi designado para residir na cidade. Com seu falecimento no ano de 1965, o município fica sem um clérigo masculino residente na cidade, sendo os ritos celebrados durante as visitas de outros (Ferreira, 2004). Assim, entre as décadas de 1960 e 1980 a figura de uma freira também exerce grande influência na fé municipal, sendo

uma presença muito mais constante do que um clérigo do gênero masculino. A citada freira exercia papéis que não eram costumeiros, ainda que possíveis após o Concílio Vaticano II (1964), como a realização do sacramento do matrimônio, denotando que à frente de construções e sacramentos, a dita freira se encontrava também à frente da Igreja Católica do município, exercendo papéis tipicamente do poder masculino. Após a saída dessa freira, existiu um grupo de outras freiras já citadas, que também exercendo muita influência na fé e na política municipais, a partir da Teologia da Libertação e das Comunidades eclesiais de base.

Percebemos então que as mulheres estavam efetivamente à frente da política e da religiosidade do município, mas não havia uma guinada clara em relação aos direitos das mulheres no contexto municipal. Observamos então uma reprodução do patriarcado, já que, tanto as mulheres que ocupavam cargos públicos quanto a atuação das PCI apoiavam candidaturas masculinas para cargos eletivos, seja no poder legislativo, seja no poder executivo, seja em eleições sindicais.

Para além do apoio, essas mulheres são rememoradas por suas posturas autoritárias, reproduzindo signos tidos como masculinos na sua reafirmação enquanto figura em uma posição de mando no município.

Para Bourdieu (2021), a sociedade constrói o corpo como uma realidade sexuada, visando divisões sexualizantes que podem e são aplicadas a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo em sua realidade biológica, construindo a diferenciação dos sexos biológicos a partir dos “princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho na realidade da ordem social” (idem, p. 26). A construção simbólica desse corpo, portanto, é feita de modo a ser automático, organizado a partir da lógica androcêntrica de mundo, ao que vamos chamar de dominação simbólica. Nesse ponto, é importante conceituar que

O trabalho de construção simbólica não se reduz a uma operação estritamente performativa de dominação que oriente e estruture as representações, a começar pela representação do corpo; ele se completa e se realiza em uma transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros), isto é, em um trabalho e por um trabalho de construção prática, que impõe uma definição diferencial dos usos legítimos do corpo, sobretudo os sexuais, e tende a excluir do universo do pensável e do factível tudo que caracteriza pertencer ao outro gênero para produzir este artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina (Bourdieu, 2021, p. 45)

A construção simbólica é, portanto, continua, de modo que os indivíduos não se percebiam dentro e permeados por redes de construções simbólicas, mas que as reproduzam com a justificativa de ser “a coisa certa a se fazer”. Em seus estudos sobre a questão da soberania, Foucault percebe que, por volta dos séculos XVII e XVIII, as sociedades ocidentais vão surgir com uma nova economia do poder

Contando com princípios, com mecanismos, procedimentos e instrumentos singulares de dominação, heterogêneos e incompatíveis, à primeira vista, àqueles característicos do modelo de soberania. Senão vejamos: por princípio, ela tem como imperativo maximizar as forças sujeitadas, assim como as forças e a eficácia daquilo que torna possível essa sujeição (Gadelha, 2016, p. 57)

Os mecanismos citados se dão através da vigilância constante dos indivíduos, não necessariamente por outra pessoa real, mas a ideia de estar sendo constantemente vigiado é introjetada no indivíduo ao ponto em que ele se autorregule. O corpo, para Foucault, e sua tecnologia política, não se circunscreve apenas aos limites institucionais impostos pelo Estado

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção, que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física. (Foucault, 1991, p. 28 *apud* Gadelha, 2016, p. 36)

Nesse trecho, Michel Foucault aponta para o surgimento de sociedades disciplinares, que criam instituições de regulação para os indivíduos.

Gostaríamos de chamar atenção para que Foucault e Bourdieu geralmente não são tratados em conjunto em trabalhos acadêmicos, mas ambos são utilizados principalmente em trabalhos sobre o neoliberalismo, no entanto são entendidos como opostos, principalmente em razão de uma tentativa acadêmica de homogeneizar o que não é homogêneo:

Às vezes, enquanto afirmam defender os argumentos de Bourdieu, sociólogos, historiadores e filósofos tentam colocar as análises de Foucault sobre o neoliberalismo em julgamento, colocando os dois autores em oposição e, ao fazê-lo, fabricam uma

controvérsia inexistente. Essa tarefa envolve o achatamento do escopo das análises dos autores e a homogeneização de seus pontos de vista a fim de inseri-los insidiosamente em nosso cenário político atual, como se ambos fossem contemporâneos ao desenvolvimento completo do fenômeno neoliberal. Enquanto Bourdieu teria sido crítico em relação ao neoliberalismo, Foucault teria simpatizado com ele, e alguns críticos afirmam que ele foi um dos atores por trás da mudança significativa da intelectualidade francesa para a direita no final da década de 1970 e na década de 1980. Na verdade, isso é evidência de um desejo particularmente acadêmico de homogeneizar o que não é homogêneo, apagando contextos para agrupar abordagens teóricas, intenções políticas e disciplinas científicas a fim de reconciliá-las ou, como é o caso aqui, torná-las irreconciliáveis. (Laval, 2017, p. 63)<sup>5</sup>

O “tempo teórico” de cada um dos dois autores e a percepção que eles tem do mesmo tema, no caso, do liberalismo, se dá de maneira diversa, mas ambos versam sobre disciplinaridade e domesticação dos corpos, além de se aproximarem também por estudos acerca das relações de poder, que estão diretamente relacionadas às anteriores, destacando que:

1. O poder como relação social: ambos concordam que o poder não é uma entidade fixa ou posse de indivíduos, mas sim uma relação social que se exerce entre pessoas e grupos.
2. O poder como exercício: Foucault e Bourdieu entendem o poder como um exercício contínuo, que se manifesta em práticas e ações.
3. Fazerem a crítica ao poder estatal: ambos questionam a ideia de que o poder reside exclusivamente no Estado ou em instituições oficiais.
4. Reconhecer a importância da cultura e da sociedade: reconhecem que o poder está embutido em estruturas culturais e sociais.

Por isso, acreditamos que o diálogo entre ambos pode auxiliar, se complementando na compreensão da criação de mecanismos de regulação e autorregulação dos indivíduos sociais, mesmo que, fundamentalmente, haja divergência no foco de investigação dos autores, já que Foucault se concentra em como o poder opera em instituições e discursos, enquanto Bourdieu focaliza o modo como o poder se relaciona com a estrutura social e a reprodução das elites. Tomamos, então, como foco principal de análise as observações de Foucault, nos utilizando

---

<sup>5</sup>Do original: Sometimes while claiming to uphold Bourdieu's arguments, sociologists, historians, and philosophers have aimed to put Foucault's analyses of *neoliberalism on trial* by placing the two authors in opposition, and in doing so, have manufactured a non-existent controversy. Such a task involves flattening the scope of the authors' analyses and homogenizing their points of view in order to insert them rather insidiously into our current political landscape as though they were both contemporaries to the full development of the neoliberal phenomenon. While Bourdieu would have been critical of neoliberalism, Foucault would have sympathized with it, with some critics claiming he was one of the actors behind the French intelligentsia's significant shift to the right at the end of the 1970s and in the 1980s. This is in fact evidence of a particularly academic desire to homogenize that which is not homogenous, erasing contexts in order to lump together theoretical approaches, political intentions, and scientific disciplines in order to reconcile them or, as is the case here, render them irreconcilable.

dos estudos de Bourdieu como autor auxiliar na questão do disciplinamento dos corpos, visto que

O grande objetivo das tecnologias de vigilância é, pela via disciplinar, fabricar corpos dóceis (...) tal fabricação se dá por um duplo movimento: somos primeiramente objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede-uma rede que parece invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural. (Veiga-Neto, 2007, p. 70)

O autor entende, com base em Foucault que, pela via disciplinar, produz-se corpos dóceis, mas não necessariamente corpos obedientes, uma vez que movimentos de resistência às diversas formas de poder e de controle são observados em muitos momentos da história.

Um campo de docilização dos corpos ocorre de modo privilegiado na escola, já que a educação “envolve-se em processos, políticas, dispositivos e mecanismos de subjetivação, isto é, de constituição de identidades, de personalidades, de formas de sensibilidade, de maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas, controladas (Gadelha, 2016, p. 173). São essas formas de docilização que nos chamam atenção para o governo exercido pelos mecanismos escolares sobre os corpos dos estudantes.

Entendemos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem apenas os produz, mas também fabrica sujeitos, gerando identidades, como as

étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão. (Louro, 2014, p. 89)

A linguagem, a organização a classificação, os procedimentos das disciplinas escolares, a delimitação de espaços e tempos são campos de um exercício desigual de poder. Para Foucault, a ideia de governo é ampla, não se limitando a administração, mas “Governar, nesse sentido, é estruturar o campo de ação eventual dos outros” (Foucault, 2001, p. 1056), ou seja, é uma forma de guiar condutas e estruturar o campo de ação do outro. O governo de si e dos outros de que fala Foucault se refere à produção da verdade e das assimetrias sociais, das quais as "relações de poder" são um corte. Foucault chama o processo dessa produção de "governo" (Stival, 2016, p. 107)

O poder é construído a partir das assimetrias entre as relações sociais, portanto a sua análise coloca em foco essas assimetrias. O governo, como campo conceitual, é um dos modos pelos quais se investiga as formas de aceitação do poder e das suas relações.

Uma dessas assimetrias é observada em relação à diferença de idade entre crianças e adultos, que, do ponto de vista de uma sociedade adultocêntrica, impõe diferenciações entre aquele que tem direito à fala e aquele que não tem. Portanto,

Com o desenvolvimento da civilização, as relações entre crianças e adultos foram estreitadas e pais passaram a imprimir maior preocupação com os filhos, bem como a própria sociedade que, por meio dos grupos que controlam o poder, passa a monopolizar e controlar as ações dos indivíduos desde a infância (Elias, 1993). Como mecanismo de suavizar ou suprimir os excessos e colocar os indivíduos dentro de um padrão social, uma das técnicas utilizadas foi a instauração do “medo”, seja administrado pelos pais sobre seus filhos ou pelos órgãos reguladores do Estado, que promovem coerções de regulação sobre todos os indivíduos. (Oliveira et. Al. 2024, p. 7)

O medo, então, passa a ser um dos mecanismos de regulamentação, já que a criança e o adolescente sabem que se infringirem algum padrão, serão punidos. Essa punição pode vir dos pais/responsáveis, da escola ou de outros órgãos do Estado. Esse medo instituído faz com que eles evitem sair do controle. Nesse sentido

A instituição escolar, além de fomentar o conhecimento, busca reproduzir o que a configuração da sociedade solicita, ou seja, os padrões e as normativas que os indivíduos devem seguir. Ademais, a escola, por meio de suas configurações (professores, diretores, inspetores, alunos etc), confere e expande um novo reduto de experiências e de relações de interdependências fora do contexto familiar (Oliveira et. Al. 2024, p. 10)

A ordem escolar é estratificada de modo a hierarquizar saberes, evidenciando uns e classificando outros como inúteis ou inadequados, em regime disciplinar, segundo Foucault, funcionando como agente de socialização do indivíduo, depois da família. Daí compreendemos que **a escola exerce controle e governo nos corpos das crianças e adolescentes, sendo por excelência um veículo de normatização disciplinar** (Gadelha, 2016). O que destacamos nessa dissertação é que tal controle e governo incidem de forma diferenciada e mais incisiva no corpo feminino, o que, supomos, é evidenciado pelas distintas maneiras de discipliná-lo, conforme o que se segue.

## 2.2 Sobre violências e indisciplinas

A estrutura física da escola, suas normas e as pessoas que nela trabalham não são neutras. Portanto, dependendo da forma como entendem o mundo e a forma como acreditam

ser o certo a integrá-lo, socializam crianças e adolescentes aos próprios moldes, fazendo da ação pedagógica uma reprodução arbitrária da cultura dominante ou dominada (Stoer, 2008).

Segundo Resende (2015, p. 132), o modelo escolar moderno parte da ideia que a

Constituição da individualidade infantil no modelo escolar delineado pela Modernidade é fincada em mecanismos científico-disciplinares em que a norma funciona como critério e as medidas, como parâmetro, fazendo emergir a infância calculável, nesse momento em que uma nova tecnologia de poder foi posta em funcionamento, tornando possíveis as ciências do homem.

Nestes termos, entendemos que a infância foi projetada a partir de uma lógica de dominação e de exercício do poder:

O exercício do poder e a ação plural de suas tecnologias constrói as atuais noções de infância, atuando com persuasão e controle sobre a criança. Sob o manto da autonomia e da liberdade de escolha incita-a para o modo neoliberal da vida de consumo (Sampaio, 2021, p. 79)

A sociedade na qual a criança e o adolescente estão inseridos determina a quais modelos de dominação eles estarão expostos. Esse modelo de controle biopolítico tem o corpo como alvo.

Bourdieu (2021) explica que a lógica da dominação acontece quando tanto o dominado, quanto o dominador a reconhecem, podendo ser expressa através de uma língua, um estigma ou de um modo de vida. É desse modo que o autor aponta que o patriarcado é um exemplo, por excelência, dessa forma de dominação e que tem como resultado a violência simbólica.

Nossa compreensão de patriarcado se dá com auxílio de Saffioti (2015), que aponta o patriarcado como sendo a dominação masculina e a naturalização da dominação-exploração, sistematizando que o patriarcado:

- 1-Não se trata de uma relação privada, mas civil;
- 2-Dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição;(…)
- 3-Configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade;
- 4-Tem uma base material;
- 5-Corporifica-se;
- 6-Representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência. (Saffioti, 2015, p. 60)

A autora amplia a concepção de patriarcado, ao mesmo tempo em que delinea o conceito, mostrando que faz parte da convivência social em diversas formas, expandindo a noção e a extensão do patriarcado a nível estrutural, ao mesmo tempo em que afirma que o

patriarcado se corporifica, não ficando apenas no aspecto da intangibilidade, tornando o patriarcado e a sua superação uma demanda pública, não privada.

[o patriarcado] está estabelecido numa relação que coloca o senhor (o patriarca) na posição de dominador, detentor da força e de um poder absoluto sobre tudo e todos, inclusive o poder de dominação sobre as mulheres (Lira; Barros, 2015, p. 283-284).  
 [...] *conjunto de sistemas familiares, sociales, ideológicos y políticos que determinan cual es la función o papel subordinado que las mujeres deben interpretar con el fin de adecuarse y mantener un determinado orden social. Y para ellos se han utilizado mecanismos diversos a lo largo de la historia, entre ellos, la violencia directa, la fuerza, la presión social, los rituales, la tradición, la ley, la educación, la religión, el lenguaje etc* (Aguado, 2005, p. 28)

Percebemos que o patriarcado então é um sistema que tem como base a sujeição das mulheres (mas não só) enquanto coloca os homens em posição superior a elas. O patriarcado põe em prática uma série de mecanismos que justificam a suposta primazia do masculino em detrimento do feminino.

Segundo Pateman (1993, p. 39), o patriarcado é o “único conceito que se refere especificamente à sujeição da mulher, e que singulariza a forma de direito político que todos os homens exercem pelo fato de serem homens”. Esse sistema político é historicamente observado desde as civilizações antigas as quais temos conhecimento, delimitando espaços públicos e privados, localizando o masculino no primeiro; portanto, detentor do poder político e de cargos de chefia, e as mulheres ao segundo e, portanto, na posição de cuidadora.

O patriarcado então é historicamente localizado em um sistema de relações sociais em que articula diferentes opressões femininas, seja na esfera privada ou na pública (Saffioti, 2015).

No caso brasileiro, o patriarcado está vinculado ao processo de colonização, baseado na relação entre escravismo e latifúndio (Xavier, 1998), mantendo-se através de vícios políticos como o coronelismo, o mandonismo, o clientelismo, o patrimonialismo e o protecionismo (Schwarcz, 2019). Mesmo que pesquisas (Therborn, 2006) tenham apontado o patriarcado como um dos grandes perdedores do século 20, as mudanças não ocorrem na mesma proporção em todos os lugares, assim como não é possível observar mudanças sem que haja movimentos de enfrentamento das opressões. A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visam legitimá-la (Bourdieu, 2021, p. 24)

Heleieth Saffioti (2015) também conceitua violência como “ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual,

integridade moral” (2015, p 18) e enumera quatro tipos principais de violência: a física, a sexual, a emocional e a moral, dissertando que qualquer tipo de violência não ocorre isoladamente, sendo as violências emocional e moral diretamente ligadas às anteriores. Mas a definição de violência é ampla e multifatorial, como explicam os autores:

A violência, fenômeno universal e humano, é um problema multifacetado, e nenhuma causa isolada pode explicá-la, porém intervém em diferentes níveis (individual, social, comunitário) e é influenciada pelo ambiente externo [...] Não há um único fator que explique por que as pessoas se comportam de forma violenta. (Lira; Barros, 2015, p. 277)

Genericamente a violência pode ser entendida como uma ação diretamente associada a uma pessoa ou a um grupo, a qual interfere na integridade física, moral ou cultural de uma pessoa ou de um grupo, mas também esses efeitos podem ser provocados por acontecimentos e/ou mudanças radicais ocorridas na sociedade atingindo negativamente os indivíduos ou a coletividade em relação aos laços de pertencimentos, dos meios e condições de vida, etc (Priotto, Boneti, 2009, p. 162)

Compreendemos então que a noção de violência é ampla e pode ocorrer de diversas formas, basta que a vítima sinta que algum tipo de integridade pessoal tenha sido ferido. Ao contrário do que apontou Bourdieu sobre a dominação, a violência simbólica, apesar de imprimir gravidade emocional ou moral, ela nem sempre acontece de forma consciente, já que não tem natureza biológica ou psicológica. Acerca da dominação simbólica, Bourdieu (2021, p. 64-65) afirma que

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, a dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de mais que instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (alto/baixo, masculino/feminino, branco/ negro etc), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, das quais seu ser social é produto

Trata-se, portanto, de uma construção propriamente histórica, sobretudo na maneira como a sociedade entende o corpo e produz signos exteriores que definem a distinção social, proibindo ou desencorajando condutas tidas como impróprias, especialmente em interações entre os gêneros. Nesse sentido

A violência contra as mulheres não é algo novo, existe desde a antiguidade, e por muito tempo a violência contra as mulheres foi socialmente aceita, acarretando a tolerância atual ao fenômeno, durante décadas a violência de gênero não foi considerada no Brasil. Dessa forma, quando o marido matava a esposa tendo como

justificativa uma suposta traição da mesma, ele não era punido. Assim, foi sendo construída a forma de perceber a violência, e a maneira de coibi-la, com base nas desigualdades de sexo, classe social e cor (Pitanguy, 2003). Por isso, mesmo nos dias atuais, a legislação reprovando a violência contra as mulheres, a aceitação sociocultural está tão arraigada que as próprias mulheres em situação de violência ainda têm dificuldade de se perceber como vítimas, e não reconhecem as agressões sofridas como violência. (Lira; Barros, 2015, p. 278)

Esse fenômeno do não reconhecimento de si mesma pelo gênero feminino enquanto sujeita de violências é muito comum no interior nordestino, mas não só, onde a violência e o machismos são tão cotidianos que são normalizados. Alguns aspectos tornam essa realidade nordestina específica, sendo a construção social do masculino e feminino alguns dos principais.

A construção do masculino é ligada a ideais de coragem, valentia e virilidade extremadas, onde figuras como cangaceiro, coronel e jagunço são vistos como modelos a serem seguidos de como um verdadeiro homem ou um “cabra macho” deveria se portar.

Esse modelo de homem termina por vitimar os próprios homens, já que os instiga a situações de risco, colabora com a violência contra as mulheres, e termina por exigir, dos homens, renúncias afetivas e emocionais, como paternidade e expressão dos sentimentos. (Lira; Barros, 2015, p. 285)

Esse ideal masculino remete ao período colonial e da primeira república, período histórico em que o coronelismo e o patrimonialismo foram hegemônicos no nordeste brasileiro. Sendo assim,

Essa identidade feminina nordestina foi construída em relação ao homem nordestino. Na ideia de estabelecer o homem nordestino como aquele que não tem medo, de pensá-lo como forte e resistente ao clima árido que assola o sertão, tornou o homem viril, macho, corajoso. Assim, a mulher também foi sendo construída em relação a essa identidade masculina. (Lira; Barros, 2015, p. 282)

A dureza associada à personalidade feminina remonta a um período passado em que os homens migravam para outras regiões do país em busca de trabalho, não encontrado no seu lugar de residência, deixando esposa e filhos para trás. Ocorre então que, sem a proteção do marido presente, as mulheres precisavam “tomar atitudes masculinas” além de suas tarefas tidas como femininas, a exemplo de trabalhar fora de casa para garantir o sustento, sendo a provedora do lar.

Por isso, eram denominadas “mulher-macho”, já que precisaram se endurecer e exercer as atividades tidas como masculinizadas, além da criação dos próprios filhos. Esses elementos

ainda estão presentes no imaginário popular, bem como na literatura regionalista, sendo um aspecto específico do nordeste brasileiro.

Essa ideia de “mulher-macho” se reflete no cenário político, já que, quando uma mulher ocupa posições de mando e é rígida e/ou incisiva, fazendo valer os próprios desejos, ela é vista enquanto tendo mais características masculinas do que femininas, reforçando um padrão misógino que faz com que as mulheres em posições de mando não reflitam sobre a própria feminilidade, não buscando melhorias de vida ou formas de apoiar o cotidiano de outras mulheres.

Faz-se necessário demarcar que, ainda que uma mulher fosse reconhecida como “mulher-macho”, ela não tinha plenos direitos sociais junto à comunidade, em pé de igualdade frente aos homens. Além disso, destaca-se o caráter claramente machista da expressão “mulher-macho”, visto que demarca que a aptidão para cuidar sozinha da própria família e do trabalho não seriam características femininas, mas propriamente masculinas que foram apenas emprestadas.

Apesar do exposto, as dinâmicas macrossociais do contexto patriarcal brasileiro influenciam diretamente na percepção e autopercepção do feminino enquanto ser frágil e que precisa de proteção, mantendo a distinção de papéis sociais, bem como a situação de violências contra as mulheres nordestinas continua sendo alarmante.

Especificando o caso escolar, fortemente influenciado pelo contexto local, destaca-se dois grandes grupos de violências:

Há as violências que vêm de fora, se reproduzem e produzem dentro da escola. Existem aquelas que chegam silenciosamente, como a violência que acontece na família. Há a violência ruidosa do crime, das gangues. Tem-se a violência estrutural, das péssimas condições de vida e trabalho. Há a violência da discriminação, que circula socialmente e está nas escolas. É a chamada violência exógena que se entrecruza com a violência endógena (a que se produz na escola) em diálogos entrecruzados. Um exemplo de violência endógena à escola é aquela que se desiste de ensinar, em que a escola reproduz cegamente a desigualdade social, transformando-a em desigualdade escolar que produzirá ou manterá a desigualdade social. (Schilling; Angelucci, 2016 p. 703)

As violências ocorridas fora do contexto escolar afetam diretamente o processo educacional, no entanto é sobre as violências endógenas que focalizaremos nesse trabalho. Observamos que existe uma relação direta entre violências escolares e o sentimento de injustiça escolar, já que “a existência de conflitos em suas várias dimensões e como, quando ocultos, podem gerar situações de injustiça e violência” (Schilling; Angelucci, 2016, p. 697).

Situações de conflito são inerentes às interações humanas, sua mera existência não obrigatoriamente resulta em situações violentas. No caso escolar, assim como em outros casos, na existência de conflitos existem algumas maneiras de lidar com a situação, podendo ser ouvindo as partes e dando a devida importância ao caso, ou optando por ignorar o problema na esperança que ele desapareça.

No entanto, a compreensão de injustiça escolar está diretamente ligada a situações de violências e indisciplinas, portanto, quando os estudantes compreendem que não foram considerados em uma situação de conflitos, gera o sentimento de injustiça que pode culminar em atos de violência ou indisciplinas escolares.

Por este mesmo caminho, Alice Botler (2010, p. 191) aponta que

A cultura escolar reflete especificidades próprias, com manifestações simbólicas, com identidade e valores compartilhados, com um determinado projeto social que sustenta o modelo organizacional. Assim sendo, as normas estabelecidas pelo sistema educacional são incorporadas nas escolas, seja de forma burocrática, racional, técnica-instrumental, coercitiva, seja de forma analítica, crítica, valorativa, dialógica, argumentada, em conformidade com as respectivas características culturais.

Daí, entranhadas nas culturas locais, as escolas acabam por promover violências ao reproduzir princípios e normas ideologicamente “contaminados” pelas culturas religiosas, políticas e marcadas por ideais moralizantes, que geram conflitos com cada nova geração que chega à escola. Vão sendo engendrados discursos e redes conceituais e narrativas que norteiam as formas de pensar e agir interligadas a elas, de modo especial para a constituição de crianças e adolescentes dóceis.

Atualmente, o círculo de preceitos é traçado com tanta nitidez em volta das pessoas, a censura e pressão da vida social que lhes modela os hábitos são tão fortes, que os jovens têm apenas uma alternativa: submeter-se ao padrão de comportamento exigido pela sociedade, ou ser excluído da vida num “ambiente decente” (Elias, 2011, p. 140)

Assim, “governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados “lugares” numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhada por aqueles que já estavam aí” (Veiga-Neto, 2015, p. 56).

Mas, as crianças e adolescentes, assim como os funcionários da escola, também não chegam neutros no processo, o convívio social e os mecanismos disciplinares aos quais foram expostos ao longo do processo de socialização, produzem o que Michel Foucault chama de biopolítica,

Essa tecnologia política do corpo não se circunscreve apenas no âmbito do poder judiciário e aos limites das instituições de correção; ao contrário, ela se estende para aquém e além deles, agindo de forma difusa, em rede, e por intermédio de diferentes mecanismos estratégicos, perfazendo uma espécie de diagrama, de dispositivo que cobre todo o tecido social, ou seja, que atua imanentemente a ele (Gadelha, 2016, p. 36).

Portanto, a dominação dos corpos não é exercida de forma hegemônica, mas mediante a ação de diversos micropoderes, como os do policial, do padre, do supervisor e do professor, sendo que “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (Foucault, 1997, p. 28).

A biopolítica “por sua vez, não é individualizante, mas [...] massificante, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie” (Foucault, 2010, p. 286). Trata-se de tomar medidas de controle que afetem não o individual, mas o coletivo. O biopoder é ativo, podendo capturar o ser humano de duas formas: a regulamentação biopolítica sobre a população, ao nível de massa, ou podendo exercer a ação disciplinar sobre o corpo individual, ao nível de detalhe.

O poder disciplinar é exercido por e sobre os indivíduos, por uma série de dispositivos em

Um jogo de elementos heterogêneos e variáveis que abarcam o dito e o não dito: discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (Foucault, 2012, p. 365)

Os mecanismos disciplinares ocupam, em momentos históricos determinados, uma posição estratégica dominante, cuja função principal é de “conduzir condutas” (Kohan, 2005, p. 72) em um governo.

Foucault divide a noção de disciplina em duas: disciplina da ordem do saber e disciplina da ordem do poder. Do ponto de vista do saber, o autor se preocupa com o exercício do controle para que o discurso proferido possa ser aceito como verdadeiro

Para pertencer a uma disciplina, uma proposição deve poder inscrever-se em certo horizonte teórico: basta lembrar que a busca da língua primitiva, tema perfeitamente aceito até o século XIX, suficiente para precipitar qualquer discurso, não digo no erro, mas na quimera e na divagação, na pura e simples monstruosidade linguística. [...] Em resumo, uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, “no verdadeiro” (Foucault, 2012, p. 31-32)

Do ponto de vista do poder, a disciplina nos leva a pensar em como funcionam algumas instituições como a escola, o quartel, a fábrica, o hospital etc., assim como suas relações de saber-poder. Essa relação ressalta a face produtiva do poder, já que demonstra ênfase no seu potencial transformador e em sua produtividade.

O poder disciplinar tem a capacidade de diferenciar os indivíduos, já que “tem por finalidade impor ao corpo uma ‘medida’, produzindo as modulações de sua conduta. Ele vai traçar os limites do que é permitido e proibido, normal e anormal” (Sampaio, 2021, p. 82), fazendo com que os indivíduos caracterizados como “anormais” sejam normatizados, seja pelas instituições sociais coletivas, seja pela autovigilância individual.

Sendo assim, os indivíduos tidos como anormais são passíveis de sofrerem com técnicas de vigilância hierárquicas e sanções normatizadoras, podendo qualificar, classificar e punir indivíduos que fogem da norma.

O discurso da disciplina é alheio ao da lei; e alheio ao da regra como efeito da vontade soberana. Portanto, a disciplina vai trazer um discurso que será o da regra; não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma. Elas definirão um código que será aquele, não da lei, mas da normalização, e elas se referirão necessariamente a um horizonte teórico que não será o edifício do direito, mas o campo das ciências humanas. E sua jurisprudência, para essas disciplinas, será a de um saber clínico (Foucault, 2010, p. 45).

Já que as normas disciplinares são surgidas do cotidiano social e não na forma de normas institucionais, nas repartições públicas, como na escola, não poderia ser diferente. Ocorre então que as normas disciplinares são específicas da comunidade na qual a escola está inserida, fazendo com que as classificações e punições para a normatização dos corpos também sejam específicas e não necessariamente estruturadas e/ou registradas na normativa escolar ou nos documentos oficiais, sendo apenas observáveis no cotidiano.

A infância, objeto de um saber, e a criança, sujeito de um poder, frequentam uma escola. E nessa instituição formadora e de uma importância política estratégica, ambos, aluno e escola, em diferentes dimensões, estão implicados num regime que faz ver o normal e lhe dá forma. um regime em que tudo que interessa e se torna (ou precisa tornar-se) vigiável porque visível. Constitui-se, assim, um quadriculamento do espaço interno da escola, estabelecendo um lugar para cada indivíduo, professor ou aluno, a garantir um indivíduo em cada lugar (Sampaio, 2021 p. 85).

Os espaços, são então separados entre aqueles que tem mais poder e que tem menos poder, de modo a reforçar a imagem de poder de professores e demais funcionários escolares sobre os alunos, assim como garantir a observação constante dos estudantes.

Outras técnicas para o disciplinamento também vão surgindo, visto que apenas a distribuição do espaço pode não ser suficiente para que o processo de disciplinamento seja eficiente, por isso o tempo escolar também é regrado, já que “o esquadramento do espaço coloca o corpo num quadro e o esquadramento do tempo coloca o corpo num programa” (Beltrão, 2000, p. 46), e o “esquadramento” do discurso coloca crianças e adolescentes no regime da verdade.

No ambiente escolar, mesmo que a princípio as regras sejam as mesmas para todos os estudantes, a forma como são aplicadas entre os gêneros feminino e masculino se diferenciam, desde o tratamento da infração até a forma de punição, afinal, “a criança já chega à escola previamente objetificada pelo discurso pedagógico extraescolar, de tal forma que sua potência de infância chega à escola capturada como potência-aluno” (Sampaio, 2021, p. 89).

Para Sophie Deyries (2021), várias são as explicações para justificar as condutas, existem categorias para meninos, como “se exhibir” ou “ser imaturo” e categorias para as meninas, como “reação defensiva” ou “questões pessoais” e, para a autora, essas distinções operam de acordo com o gênero.

Deyries ainda indica que os meninos estão adaptados à esfera pública, onde exhibir-se ou chamar atenção é quase obrigatório para se tornar alguém respeitado no meio, mesmo que para isso infrinja algumas regras escolares, sob o pretexto de se mostrar bem-humorado, essas infrações são toleradas até certo ponto.

Já as meninas estão habituadas a esfera privada, portanto, devem se manter escondidas, modestas, procurar não se destacar. A formulação da identidade feminina “se situa em torno da crítica à identidade tradicional feminina definida a partir de um único modelo, como se este correspondesse a uma vontade divina pré-estabelecida” (Gebara, 2017, p. 43). A Igreja Católica foi, historicamente, a instituição que mais contribuiu para a formulação de uma identidade feminina de modéstia, reclusa à esfera privada, a tão propalada “vocação à maternidade”.

Esse modelo acaba fortalecendo muitos estereótipos femininos de fragilidade, necessidade de proteção, impossibilidade de tomar decisões por si mesma, impulsionando também muitas formas de violências contra as mulheres.

Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas, entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui

para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmos. (Bourdieu, 2021, p. 142)

A dominação simbólica então ocorre de modo muito sutil, quase imperceptível, impondo lugares sociais para homens, mulheres e crianças, fazendo com que eles tenham certos tipos de imagens de si mesmos e dos outros, as quais deveriam seguir como se fosse o certo a ser feito. As divisões sexuais acontecem de várias maneiras, inclusive a partir de rituais de passagem que, com certa idade, comprovam ou ampliam socialmente a virilidade masculina ou a feminilidade feminina.

Assim, o que o discurso mítico professa de maneira, apesar de tudo, bastante ingênua, os ritos de instituição realizam de forma mais insidiosa, sem dúvida, porém mais eficaz simbolicamente, eles se inscrevem na série de operações de diferenciação visando a destacar em cada agente, homem ou mulher, os signos exteriores mais imediatamente conformes à definição social de sua distinção sexual, ou a estimular as práticas que convêm a seu sexo, proibindo ou desencorajando as condutas impróprias, sobretudo na relação com o outro sexo. (Bourdieu, 2021, p. 48)

A justificativa da defesa é geralmente aplicada às meninas, assim como a falta de responsabilidade pelos seus atos em razão da previsível falta de “capacidade de atacar”, esperada do gênero feminino.

Nesse sentido, para Flávia Biroli (2018, p. 11)

Quando a dualidade entre o público e privado não é problematizada – o que é majoritário nas teorias da democracia – as relações de poder na esfera privada não são computadas na compreensão de *como os indivíduos se tornam quem são* e dos limites desiguais para atuarem, individual e coletivamente. (grifos da autora).

Existem comportamentos que resistem a essas formas de governo, que denominamos de indisciplinas.

Pensamos na disciplina como um conjunto de regras formatadas num coletivo determinado a fim de potencializar o convívio social. Indisciplina seria, nesta lógica, o não seguimento às regras sociais (Botler, 2018, p. 92)

Assim, compreendemos que o descumprimento de regras (indisciplinas) se relaciona ao sentimento de injustiças vividas, o que se pode perfeitamente prevenir com a definição e esclarecimento de regras no coletivo local, ou seja, estabelecer disciplina. (Idem, p. 94)

Compreendemos as indisciplinas como formas de resistências em razão do enfrentamento não violento das injustiças observadas no dia a dia, visto que os estudantes optam por não seguir as regras escolares impostas por dois motivos: por desconhecimento delas, visto

que muitas vezes não são apresentadas de forma clara; ou por perceberem tais regras como injustas ou sem sentido, optando então conscientemente por descumpri-las.

Do que observo e compreendo do que me foi comunicado, muitos dos atos de “indisciplina” operam efeito de oposição e resistência á homogeneização, vigilância, disciplina e tentativa de hegemonia, embora, nem sempre, seja essa a motivação principal. Também se têm acesso ou traquejo de manifestar-se de outras maneiras. Com os atos de “indisciplina”, os alunos tentam se apropriar e participar de um universo do qual se sentem excluídos. Utilizam-se da “indisciplina” para elaborar e transformar elementos culturais e relações sociais segundo suas próprias necessidades e concepções. (Freller, 2011, p. 243)

As indisciplinas não ocorrem apenas em casos de sentimentos de injustiça em relação a distinção sexual dos estudantes, mas em relação aos sentimentos de injustiça sentidos no cotidiano escolar, portanto, tem relação com o processo de resolução de conflitos escolares.

Quando conflitos que foram desenhados não são vistos, colocados em discurso, tratados como o que são, como conflitos que podem ser compartilhados e enfrentados, há a possibilidade de a escola se defrontar com violências e injustiças. (Schilling; Angelucci, 2016, p. 703)

Os conflitos interpessoais são normais no convívio social, podendo ter um caráter positivo ou negativo, a depender da maneira com a qual eles são resolvidos. No contexto escolar, o ideal é que esses conflitos sejam mediados por um indivíduo adulto, podendo ser professores, equipe gestora ou demais funcionários escolares.

O problema ocorre quando o sentimento de injustiça do estudante é ignorado, não ouvido ou desvalorizado, esse sentimento de injustiça pode resultar em práticas de indisciplinas e violências posteriores, como forma de resposta ao sentimento.

Ocorre que, ou as interjeições dos estudantes não são ouvidas/ levadas em consideração, ou que ocorra a existência de assimetrias em relação ao cumprimento das normas escolares, que podem ser entendidas como

Injustiças ligadas à violação da igualdade perante a lei e as regras, ou seja, quando não há simetria ou reciprocidade em relação a leis ou regras. Daí a expressão que sintetiza essa indignação: “dois pesos e duas medidas”, variando de acordo com o *status*, classe social, poder, riqueza, autoridade, beleza etc. (Schilling; Angelucci, 2016, p. 706)

Essas assimetrias geralmente são relatadas dos professores para os alunos, a exemplo dos prazos que os professores estipulam para a entrega de atividades, mas que não existem para

a devolução delas. Ocorrem de professores para alunos, quando os professores atribuem a mesma pontuação para atividades entregues dentro e fora do prazo estipulado.

Essas duas pontuações são apenas exemplos simples das injustiças ocorridas no cotidiano escolar, mas também podemos pontuar injustiças micropolíticas, a exemplo do ensino diferenciado ofertado para estudantes do período regular e para o período noturno e/ou educação de jovens e adultos (EJA).

Outras tantas assimetrias podem ser observadas no cotidiano escolar e pontuadas na literatura, que geram o sentimento de injustiça nos estudantes, já que ferem o princípio da isonomia escolar e podem ser a causa de conflitos, indisciplinas e violências escolares.

Reforçamos que indisciplinas e violências são diferentes, mesmo que às vezes tratadas com similaridades: as indisciplinas são descumprimento das regras sociais, incluindo a regulamentação escolar; já as violências são rupturas da integridade de outrem e ambas se originam do sentimento de injustiça.

Para uma melhor distinção entre violências e indisciplinas no caso estudado, o item a seguir versa sobre normas e normativas escolares, partindo das normas gerais de Estado até as normas escolares específicas, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, bem como algumas noções de democracia no processo de elaboração e aplicação destes instrumentos.

### **2.3 Sobre Normas e Normativas Escolares**

As normas e normativas são importantes socialmente à medida em que lançam premissas das atitudes individuais e convivências em coletivo, prevendo condutas que, dentre outras, devem ser de responsabilidade do Estado e da sociedade civil, podendo existir de diversas formas. **As normas e normativas se diferenciam entre si pelas seguintes características: as normas são regras ou padrões estabelecidos para regular comportamentos, atividades ou processos específicos**, podem estar relacionadas a diversos tipos de atividades. As normas podem ser formais (estabelecidas por lei ou regulamento) ou informais (baseadas em costumes ou expectativas sociais (Martins, 2017).

Já as normativas se referem a um conjunto de normas, regras e regulamentos, sendo mais abrangente do que uma norma isolada, englobando todas as regras e regulamentos aplicáveis a um determinado contexto. **A normativa também se refere ao processo de formulação da norma.**

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 rege todas as leis criadas a *posteriori*, que não podem contradizê-la. Nesse sentido

Desde o seu preâmbulo, é prevista a estruturação do Estado de direito fundado na democracia, com o objetivo de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, plural e não discriminatória (Nascimento; Cury, 2020, p. 684).

No âmbito da educação, a Constituição Federal aponta que a educação é direito de todos e responsabilidade do Estado. Para tanto existem normas que preveem as atitudes mais específicas do campo da educação, sendo a principal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996).

Como sabemos, as normas promovidas pelo Estado, a exemplo da Constituição Federal, têm abrangência geral e não têm preocupação com realidades específicas, portanto seu conjunto tem a clareza da existência de leis complementares, na esfera municipal, estadual ou por pasta, fazendo com que cada realidade específica tenha sua normativa também específica, como observado nos artigos 12, 13 e 14 da LDB

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I-Elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...] VI Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; XII-Instituir, na forma da lei de que trata o Art 14. Os Conselhos Escolares.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I-Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...] VI-Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I-Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II-Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes.

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: I- Professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; II- Demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; III- Estudantes; IV- Pais ou responsáveis; V-Membros da comunidade local. (Brasil, 1996)

No extrato, podemos observar diversos apontamentos, um deles é que a formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar precisa existir em todas as instituições escolares, construído coletivamente com a ampla participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois é no PPP que é imprimido de modo escrito a cultura individual de

cada escola, suas preocupações, anseios e conflitos diários, bem como sua proposta pedagógica, estratégias e metas a serem alcançadas.

É preciso considerar que, na condição de uma instituição social, cada escola desenvolve ritos e práticas exercidos pelos atores que, no seu interior, ou mesmo no seu entorno, desempenham papéis e funções distintos: grupo de gestores, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade. De um lado, esses ritos e práticas possuem uma direta vinculação com a história da escola, com as características da comunidade em que se insere, com as formas de percepção da realidade dos que a fazem e das relações que estabelecem entre si. (Azevedo, 2007, p. 3)

Do outro lado, a institucionalização das práticas educativas reforça a imagem da escola como uma instituição social. A autora aponta que o PPP é fruto de lutas e conquistas progressistas para a educação na Constituição Federal de 1988, a partir da ideia de escola democrática e participativa, através de movimentos de demarcação de direitos sociais, que sofrem avanços e retrocessos ao longo do tempo.

A atuação política no sentido de luta por direitos sociais não é natural e inata do ser humano, mas sim uma construção coletiva do caráter individual e, nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado nessa formação, já que “a educação é porta de entrada para que possamos participar ativamente de todos os espaços sociais e dos destinos políticos locais e globais” (Nascimento; Cury, 2020, p. 683).

Assim, a conquista da cidadania, no sentido de participação social do indivíduo na comunidade na qual está inserido, bem como a projeção de futuro coletiva para o Estado e para o mundo, perpassa pela escola. Portanto, a norma escolar, refletindo sobre o posicionamento do indivíduo para com o mundo, “deve ser formada com base nos valores humanos para a construção de uma consciência cidadã” (Botler; Tavares, 2007, p. 124) e proporcionar instrumentos para a participação ativa na sociedade.

É importante salientar que, para promover a participação ativa na sociedade, a escola também deve ser participativa e autônoma. A autonomia escolar, aqui entendida como “empoderamento”, compreende que a escola não depende apenas das determinações do Estado para se autorregular

É pela via da reflexão e da decisão ponderada que os indivíduos se autogovernam, se autorregulam, definem seus valores e padrões de conduta, sua própria moralidade. É aí que reside a diferença entre a autonomia outorgada e a autonomia conquistada (Botler, 2003, p. 131)

A autora compreende a autonomia outorgada como concedida pelo Estado, já a autonomia conquistada diz respeito a códigos e padrões construídos pela comunidade escolar, elaborados a partir da própria dinâmica organizacional, o que a caracteriza não apenas como instituída, mas como instituinte.

Um dos instrumentos para a conquista da autonomia pode ser a participação ativa nas tomadas de decisão dentro da própria escola, a partir de representações, rodas de diálogo e proposições coletivas dos alunos para um melhor convívio e aprendizagem, já que, como já vimos, a norma oficial em diversos momentos prevê essa participação e aponta sugestões de como ela pode ocorrer (através de grêmios estudantis ou participação de alunos nos conselhos escolares, por exemplo).

#### A atuação ativa na vida escolar

Estabelece um elo conceitual entre participação e a efetivação da cidadania, destinando-a como uma prática ativa. Isto é, à criança deve-se resguardar o direito à participação em tudo aquilo que lhe destina ou afeta, permitindo, desse modo, que haja um protagonismo desses sujeitos na vida privada e na vida pública e, de modo especial, na vida escolar. (Botler; Nascimento, 2023, p. 66)

Portanto, nas normas escolares devem estar representadas efetivamente também as preocupações, anseios e conflitos diários do alunado, sendo um instrumento democrático e de valorização de todas as pessoas interessadas no processo de ensino-aprendizagem. A escola tem uma organização dinâmica, sua norma então também tem que o ser, se permitindo ser flexível e descentralizada.

Também é prerrogativa da lei que as escolas precisam de Conselhos, onde atuam os interessados no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando outras formas de normas escolares, a exemplo do Regimento Escolar e/ou das Regras Escolares, que podem ser definidas nesse ou em outros momentos, devendo ser de forma coletiva e transparente.

As normas escolares, então, refletem o que a escola, enquanto instituição, tem de visão do mundo e da educação, tendo em vista que a própria escola e o alunado que está formando não estão excluídos da sociedade, pelo contrário, está formando indivíduos que atuam nela, seja de modo a pensar coletivamente ou não.

A norma escolar trata de assuntos que são importantes para a escola, podendo versar sobre diversos temas, como violência, *bullying*, disparidade de níveis de aprendizagens, dentre outros. Um risco que a escola corre na formulação de sua normativa é o de restringir o comportamento de crianças e adolescentes a padrões de certo e errado, não levando em

consideração variantes como disparidades geracionais e maturidade. É nestes termos que compreendemos que a formação norma escolar muitas vezes se caracteriza a partir de determinada moral, não necessariamente de juízos críticos de valores éticos (Botler, 2003).

As normas escolares restritivas e suas ações punitivas são frequentemente utilizadas como formas de enfrentamento de violências e indisciplinas na escola, a exemplo do extrato do comunicado-denúncia à Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura de Riacho das Almas, destacado na introdução desta dissertação, podendo ferir inclusive direitos institucionais dos estudantes.

A escola é, por excelência, um instrumento normatizador dos corpos (Gadelha, 2016), com uma forma de controle que Foucault chama de biopolítica. A norma escolar pode agir de modo a levar o indivíduo a pensar sobre si mesmo e a sociedade que o cerca como uma construção histórica de sua época (Berger; Luckman, 1985), portanto mutável através das atitudes e do tempo, mas também pode agir de modo a estratificar saberes, identificando certo e errado em um sentido maniqueísta, punindo o errado e premiando o correto, na justificativa da permanência de regras sociais, como se fossem imutáveis (Bourdieu, 2021).

Outro risco na formulação da norma escolar seria a formulação e votos através de representações, o que não é antidemocrático, já que faz parte da democracia representativa que, inclusive, é o sistema em voga no país, mas restringe a participação de todos os envolvidos na educação, principalmente em um cenário de micropolítica como é a escola, os excluídos do processo geralmente são os estudantes.

O risco é que as normas escolares sejam discutidas em reuniões de pais e mestres e passem a valer como regra geral para a escola, mesmo que em detrimento de outras normas já instituídas, como o Projeto Político Pedagógico ou o Regimento escolar.

Nessas reuniões, considerando que o público-alvo da escola pública brasileira é, em sua maioria, formado por população de baixa renda e pouca escolarização, frequentemente se observa anuência por parte dos pais, que acabam concordando com as propostas do gestor, talvez em razão da hierarquia e da moral dominante, o que acaba fazendo essas normas escolares se tornarem um reflexo do que o gestor quer para a escola e tendo força de lei, uma vez que legitimado com a aprovação na reunião de pais e mestres.

Nesse sentido, nos preocupa que a anuência obtida nas reuniões de pais e mestres e na discussão dos documentos normativos escolares possam ser caracterizadas pela força de autoridade do gestor, salientando que não pode ser taxado de autoritarismo do ponto de vista da democracia participativa.

Para responder nossa questão de pesquisa, que é: “como a normatização de condutas com a vistas a combater a indisciplina escolar contribui para a impressão de um caráter de controle e disciplina sobre o corpo feminino, na rede municipal de Riacho das Almas-PE”, compreendemos que o conjunto de dispositivos de controle sobre os corpos no ambiente escolar, refletido em sua norma e no modo de estabelecimento de normas na escola, pode exercer controle e violência sobre os corpos.

Pontuamos que:

A ausência de uma lei que fixe normativas norteadoras em um processo, possibilita a aparição de ações antagônicas e difíceis de serem corrigidas, uma vez que não há em que se respaldar. No entanto, por desconhecer as regras de um estatuto, tampouco acautelar-se de supostas punições, os segmentos de uma instituição educacional, sobretudo os discentes, passam a cometer atos indisciplinados, reincidindo muitas vezes e, conseqüentemente atrapalhando o andamento do processo. (Bastos, 2022, p. 668)

Portanto, sem que haja normas claras e consultáveis de construção coletiva acerca do comportamento adequado ou não para o ambiente escolar, as atitudes consideradas indisciplinadas se avolumam por falta de parâmetros, e, em seu lugar, normas não institucionais ou “*normas de corredor*” passam a atuar com caráter de regra na escola.

A escola, coordenada pela equipe gestora e demais funcionários escolares, corre o risco de ferir o princípio da isonomia dos estudantes, já que as regras escolares, bem como o entendimento de como elas foram quebradas (infringidas) e a punição subsequente dependem da compreensão do funcionário da vez, ferindo diretamente a compreensão de justiça escolar (Botler, 2016).

Nesse sentido, ressaltamos a importância do Regimento Escolar para a regulamentação da escola. Tendo em vista que o Regimento é o documento que estabelece as normas de funcionamento da escola, portanto, deve incluir em seu corpo prerrogativas para o cotidiano escolar, como regras de comportamento, sanções disciplinares e organização administrativa e pedagógica.

O Regimento Escolar, sendo um instrumento da organização administrativa e pedagógica da escola, é sua lei maior. Ele define a natureza e a finalidade da escola, bem como as normas e os critérios que regulam seu funcionamento. (Wolf; Carvalho, 2011 p. 14)

O Regimento, assim como o Projeto Político Pedagógico, deve ser baseado em dispositivos legais, não podendo ferir a legislação hierarquicamente superior, como a

Constituição ou o Estatuto da Criança e do Adolescente. O documento pode garantir a isonomia na conduta dos funcionários escolares frente aos diferentes acontecimentos do cotidiano escolar, bem como possibilitar a autonomia pedagógica e a gestão democrática. Ainda assim, reforçamos que o Regimento Escolar precisa se apoiar em construção coletiva, com a anuência de todos os interessados na educação para assegurar as características apontadas acima.

Também o Regimento Escolar expressa essas contradições, pois, ao mesmo tempo em que aponta para a gestão democrática, apresenta-se como um documento elaborado sem a participação da comunidade escolar, constituído por regras e normas previamente definidas, que podem ser praticadas por todas as instituições, independentemente de suas especificidades. Em consequência, possibilita que elas sejam mais facilmente controladas, por meio do cumprimento de metas, de cuja definição nem sempre participam, mas para as quais são responsabilizadas. (Wolf; Carvalho, 2011 p. 13)

Compreendemos que o Regimento escolar, assim como o Projeto Político Pedagógico, precisa necessariamente refletir a realidade individual de cada escola, portanto, não consideramos benéfica a prática da Contratação de serviços de terceiros para elaboração exógena do documento desses documentos escolares prontos, feitas por instituições que se propõem a elaborar os documentos de modo a cumprir as diretrizes exigidas pela norma de Estado, mas que não refletem as angústias e anseios do chão da escola.

A falta de informação sobre o Regimento Escolar e o não entendimento deste pela sua comunidade como diretriz técnica, pedagógica, administrativa e disciplinar das instituições de ensino, acaba por afastar a escola de um dos objetivos da educação contemporânea que é educar para a cidadania, formando cidadãos críticos e participativos da sociedade em que estão inseridos. (Ribeiro, 2021, p. 3)

A má concepção da norma escolar põe em xeque a própria razão de ser da escola, visto que ela não atende às exigências escolares específicas, da comunidade na qual está inserida e da noção de cidadania para o estudante em formação. Ocorre então que existe a possibilidade da criação de outro tipo de norma, paralela ao escrito, que, para esse trabalho, chamaremos de *normas de corredor*.

As *normas de corredor* são criadas a partir da necessidade, sem que haja consenso ou mesmo discussões, partindo, muitas vezes, apenas do entendimento da equipe gestora. Em situações em que a gestão escolar é autoritária, esse tipo de norma toma poder de lei na escola, ultrapassando as normas instituídas, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento.

Configura-se, assim, o que passa a ser entendido como disciplina, que é categorizada por Foucault (2001) como panoptismo, onde as pessoas têm a ideia de estarem sendo constantemente observadas, com o objetivo de recondicionar o comportamento, de forma que os observados são constrangidos a limites, desde que sabem que serão punidos se suas atitudes forem consideradas inadequadas e premiados por suas atitudes consideradas adequadas.

Também levamos em consideração a sociedade e as regras sociais com as quais nos encontramos envolvidos, que estão fundamentadas no patriarcado estrutural, portanto, as mulheres e meninas tendem a ser mais controladas e punidas pelas transgressões, bem como a sofrer violências específicas relacionadas ao seu gênero.

Entendemos ainda a cultura local riachense a partir do viés patrimonialista e da troca de favores políticos por votos, prática surgida das raízes coronelistas do país, mas particularmente do interior nordestino, como já tratado:

Há chefes políticos tipicamente urbanos que pautam suas carreiras, visando atender benefícios eleitorais como empregos, obras públicas, acesso facilitado às instituições públicas, através do tráfico de influência, tendo em troca a garantia de votos, dando continuidade a uma política de clientela. Há uma diferença entre o clientelismo do coronel rural para o chefe político urbano. O segundo não é necessariamente monopolizador de recursos e meios de existência da população e do eleitorado (principalmente nas médias e grandes cidades). Podem até encaminhar os votos com considerações ideológicas, assumindo papéis progressistas, fundindo elementos como nacionalismo, populismo e clientelismo político (como é o caso do grupo Queiroz-Lyra em Caruaru e os Coelhos em Petrolina, no estado de Pernambuco). (Barros; Duarte, 2014, p. 80)

Não podemos considerar que em Riacho das Almas existe uma prática de coronelismo, primeiro em razão do anacronismo histórico, visto que foi uma prática marcadamente do período histórico da República Velha, onde a Guarda Nacional, uma organização paramilitar enviada para conter rebeliões, acaba reproduzindo grande parte das diferenças sociais de renda, propriedade e prestígio e tornando a figura do coronel um “chefe político”.

Em segundo lugar, por não existir um poder monopolizador no município, mas a existência de duas famílias tradicionais que se alternam no poder desde as eleições de 1989. Essas famílias tradicionais exercem práticas de clientelismo político, como a troca de votos por favores políticos, ou a obtenção de contratos de trabalho temporários apenas a pessoas do seu grupo político. Esse tipo de vício político impacta diretamente na educação na medida em que

Os educadores e a escola passam a ocupar um importante papel na reprodução do poder do estado (município), remanescente da herança cultural do clientelismo

político, nas suas relações de submissão e resistência. Os elementos do cotidiano da escola municipal nos possibilitam identificar não apenas aspectos de alienação, mas também de contestação e resistência que possibilitem a formação de uma consciência crítica, na qual o exercício da cidadania seja a base para a construção de uma nova mentalidade, de uma nova sociedade (Barros; Duarte, 2014, p. 84)

Os professores e demais funcionários passam então a serem aprisionados em um sistema de favores e de tutela do poder político municipal através dos contratos temporários, tornando-se aliados dos chefes políticos, perdendo autonomia e poder de resistência, já que, em caso de “traição política”, a perseguição se dá através da demissão, da transferência para um local de difícil acesso, da perda de benesses e dos privilégios da proteção política. Observamos então que

O regime político cujas bases de sustentação estejam fortemente implantadas no poder local, dificilmente consegue organizar um sistema de ensino capaz de executar suas diretrizes centrais. Neste caso, inexistente uma política educacional definida em termos de estrutura unificadora para toda a nação. Geralmente o reforço do poder local se faz segundo uma política de clientela que mina pela base qualquer tentativa de organização do ensino, segundo normas, regras e princípios nacionais. (Romanelli, 1978, p. 29)

Portanto, a sobrevivência de um sistema de poder está ligada a dependência da ordem social vigente, então, ainda que a União imponha diretrizes de funcionamento para todas as repartições públicas, incluindo a educação, a depender dos mandos e desmandos do poder local, essas diretrizes podem ser burladas a partir de uma política clientelista.

Além disso, a política de clientela, própria deste tipo de organização de poder, tende a favorecer apenas aquela parcela da população local que tem autoridade dos donos do poder, a construção de escolas, sua manutenção, a nomeação de pessoas para ocupar cargos de magistério, a vinculação de verbas da esfera do poder local obedece em muito ao grande prestígio e força dos que controlam este último (Romanelli, 2006, p. 29)

Os profissionais então passam a ter compromisso com aqueles(as) que lhe deram emprego, não com a comunidade nem com a melhoria do sistema de ensino.

Os dados tratados neste capítulo nos levam a compreender como o controle, governo e violência dos corpos podem ser justificados através da construção de uma normativa escolar autoritária, desconsiderando a participação ativa de todos os interessados no processo educacional, sobretudo os estudantes, que não conhecem ou não compreendem a norma escolar instituída como importante, levando-os a praticarem indisciplinas escolares (e serem punidos por isso).

A distinção entre violências e indisciplinas nos interessa, uma vez que se trata muitas vezes do caso de que a subversão da norma, caracterizada como indisciplina, é tratada como violência e passível de uma punição considerada muito além do necessário frente ao delito, inclusive com violência contra os estudantes na tentativa de *corrigi-los*.

Assim, as normas escolares e seu processo de elaboração são basilares na construção de uma escola menos violenta e disciplinada, visto que a participação ativa de todos os interessados na educação pode gerar um sentimento de pertencimento além da compreensão da razão de ser da norma, podendo evitar também atitudes autoritárias da equipe gestora frente aos acontecimentos do cotidiano escolar. Além disso, a construção coletiva das normas escolares pode ajudar a prevenir e combater vícios, como as práticas de criar normas e aplica-las ao bel prazer da equipe gestora.

Para dar conta de construir uma resposta científica a este respeito, procuramos delinear essa dissertação com base no estudo aprofundado do tema e no desenvolvimento de um estudo empírico pautado na metodologia de estudo de caso em um pequeno município no interior de Pernambuco, profundamente marcado pela herança patrimonialista e oligárquica nacional, conforme o que se segue.

### 3 O MÉTODO COMO ESPELHO

Riacho das Almas é um município do interior do Estado de Pernambuco, localizado a 133 km da capital, Recife. Com aproximadamente 21 mil habitantes, é fortemente influenciado por práticas vinculadas a religiosidade Cristã, que é hegemônica, e ao patriarcado. Além disso, práticas de clientelismo e a predominância de grupos familiares se revezam no poder político do município influenciando as políticas educacionais (Nascimento, 2020). Retomamos esses marcadores porque são importantes para perceber como as práticas sociais são postas no município, desde a convivência intrafamiliar até as práticas escolares.

Atualmente, o município conta com 24 escolas municipais. Destas, 17 são escolas do campo, multisseriadas. As outras 07 escolas estão localizadas na sede municipal e nas sedes dos distritos, ofertando classes escolares do ensino infantil aos anos finais do ensino básico.

É sobre uma das escolas deste último grupo que pretendemos estudar, uma vez que são escolas que atendem um maior número de alunos e dispõem de maior quantidade de funcionários escolares, possibilitando uma maior compreensão dos hábitos, vícios e tendências do município em geral, considerando que escolas multisseriadas tem hábitos diferentes de uma escola regular (Cardoso; Jacomeli, 2012).

É na escola que crianças e adolescentes passam boa parte do dia e, em conjunto com o ambiente familiar, aprendem a compreender a sociedade que os cerca e a qual integra. É com esta concepção que Alice Botler (2016) afirma que na escola a socialização ocorre com outras pessoas, pouco ou muito diferentes do seio familiar, por isso é um importante instrumento de compreensão do diferente, já que é no ambiente escolar que se constroem valores e referências.

Por isso, esta pesquisa, pretende-se de caráter qualitativo, implicando em descrever e decodificar um complexo sistema de significados (Neves, 1996), traduzindo-os para o mundo social. Richardson (1999, p. 21) explica que

A escolha de um caminho científico supõe que, para estudar um fenômeno cientificamente, deve ser medido. Em outras palavras, o fenômeno deve ser perceptível, sensível e classificável, ainda que o cientista social possa trabalhar com conceitos teoricamente abstratos, tais como: o amor, aprendizagem e qualidade de vida; antes de estudá-los empiricamente, deve procurar comportamentos, estímulos, características ou fatos que representem esses conceitos.

O que nos propõe o autor do extrato, apesar de direcionado a estudos qualitativos, poderia dar margem a dúvidas quanto à expressão “deve ser medido”, que direcionaria a uma

abordagem positivista, típica das ciências da natureza. No entanto, pode ser obtido pelos métodos qualitativos, que nos permitem conhecer o objeto profundamente e construir novas perspectivas a partir dele, geralmente são empregados no seu lugar de origem, fazendo uso do empirismo científico. Sendo a preocupação com o processo mais importante do que o produto, o interesse de um pesquisador(a) é verificar como o fenômeno estudado ocorre em atividades e interações cotidianas (Ludke; Andre, 1986).

Concordando com Suely Ferreira Deslandes (2001, p. 34) que “quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. A neutralidade da investigação científica é um mito”. Portanto, “esta pesquisa não [é] travada apenas como uma busca de conhecimento, mas igualmente como uma atitude política, dialética” (Nascimento, 2020, p. 41). Assim, entendemos que nela, as questões serão tratadas a partir do ponto de vista feminino, já que são as que mais sofrem com o patriarcado e estão em posições desiguais nas relações de gênero em relação ao gênero masculino.

### **3.1 O Estudo de Caso como método**

Pretendemos como técnica de investigação desenvolver o estudo de caso, já que o nosso objeto de estudo é contemporâneo e inserido em um “contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 19), localizado no município de Riacho das Almas e sua educação, e caracterizado como sendo uma investigação de poucos casos ou de um caso, capazes de especificar o conhecimento acerca do objeto de estudo de violências e indisciplinas escolares.

Segundo Yin (2001) a essência de um estudo de caso, sua principal tendência, é de tentar esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e quais os resultados. Esta metodologia é escolhida quando “queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (Ludke; Andre, 1986 p. 17), portanto, essa metodologia tem o foco em um ou mais casos particulares, que podem ser generalizados de forma naturalística, já que “é um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Op. Cit., p. 18), que dá a liberdade a(o) leitor(a) da pesquisa de se identificar com esta a partir de suas próprias experiências pessoais, permitindo desenvolver novas ideias, significados e compreensões da realidade.

Assim, pretendemos fugir das preocupações de Alda Alves-Mazzotti (2006, p. 639) de

não situar seu estudo na discussão acadêmica mais ampla, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de sua própria pesquisa, restringindo a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos pouco contribuindo para o avanço do conhecimento e a construção de teorias.

Para tanto, queremos enfatizar que o estudo de caso é generalizável em suas proposições teóricas, já que ela “ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais” (Ludke; Andre, 1986, p.19), tendo em vista que um estudo de caso tem o objetivo de fazer uma análise “generalizante” e não “particularizante”, por isso optamos pela realização da investigação no município de Riacho das Almas, pois, além da dificuldade de obtermos dados gerais em relação as violências e indisciplinas e sua normatização em contexto brasileiro, acreditamos que esse município possui características similares a muitos outros, como explicado a cima.

Utilizaremos para tanto, a generalização analítica “no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se deve comparar os resultados empíricos do estudo de caso” (Yin, 2001, p. 54).

Então, pretendemos analisar como a normatização de condutas em uma escola da rede municipal de ensino em Riacho das Almas-PE se caracteriza como controle, governo e violência dos corpos femininos.

Além disso, com o objetivo de buscar aprimorar a qualidade e o êxito desta pesquisa científica, foram estabelecidos três critérios essenciais que visam garantir a excelência do estudo de casos: validade, generalização e confiabilidade, conforme apresentados por Yin (2001) e Freitas e Jabbour (2011)

### **Quadro 3: Critérios para pesquisa científica**

Validade	Pode ser interna, quando se refere a estudos explanatórios que buscam relações causais; e externa, quando as descobertas do estudo de caso são generalizáveis, ou seja, seus resultados são aplicáveis a outros casos.
Generalização	A generalização está intimamente relacionada com a validade e às vezes é chamada validade externa, sendo que os resultados da pesquisa são utilizados em aplicações específicas.
Confiabilidade	O principal critério da ciência é a confiabilidade. Um estudo com alta confiabilidade pode ser replicado por outros pesquisadores.

Fonte: Freitas e Jabbour (2011, p. 13).

Para responder a complexidade e nuances dos casos específicos, fornecendo dados detalhados e valiosos que podem auxiliar na formulação de políticas e serem generalizados na compreensão de determinada situação-problema de pesquisa, percorremos uma variada gama de instrumentos de coleta de dados, respeitando a melhor técnica a ser utilizada em cada caso, esta entendida como etapas da investigação.

Na pesquisa que aqui apresentamos, utilizamos como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com professores e ex-professores, funcionários e ex-funcionários e ex-alunos da escola, bem como a análise das normas escolares. Observa-se, igualmente que o estudo de caso é flexível, porém apontamos quatro fases a percorrer em busca de assegurar o seu protocolo, conforme Bardin (2016), que seriam:

1. Delimitação do caso – a primeira etapa é a constituição e definição do tema e objeto estudado, aqui já apresentado na introdução. As questões de pesquisa são o ponto de partida e ajudam a pesquisadora a manter-se focado em seu objeto, também apontadas na introdução deste projeto. Nossa pergunta central de pesquisa é **como a normatização de condutas com a vistas a combater a indisciplina escolar contribui para a impressão de um caráter de controle e disciplina sobre o corpo feminino, na rede municipal de Riacho das Almas-PE?**
2. Coleta de dados – a pesquisadora deve levantar e analisar o máximo possível de informações sobre o caso, com o objetivo de conhecer melhor seu objeto de estudo, compreender o problema, o contexto social e a cultura do acontecimento que possivelmente gerou o problema a ser analisado. Na fase de coleta de dados, também foram realizadas as entrevistas, totalizando 11 participantes, e o levantamento documental, como livro de ocorrências escolares, encaminhamentos ao conselho tutelar, dados alimentados pelo município na rede mundial de computadores etc. Fizemos um levantamento na escola escolhida, conforme citado, para caracterizá-la e conhecer seu perfil.
3. Seleção, análise e interpretação dos dados – nessa etapa, organizamos os dados e refletimos a respeito dos elementos da estrutura que sustenta o problema, analisando as contribuições, lacunas, deficiências, diferenças e resistências. Neste momento, definimos as principais categorias da análise, quais sejam: violências e indisciplinas escolares, normas e normativas, controle e governo dos corpos femininos.
4. Elaboração do relatório – aqui, analisamos os dados, refletimos sobre a análise do problema de pesquisa e sobre o processo como um todo. Isto é, analisamos os dados,

apresentando-os de modo a verificar proposições e delinear uma conclusão, materializado nessa dissertação.

### 3.2 Delimitação do caso estudado e dos participantes da pesquisa

O município Riacho das Almas conta com 07 escolas de ensino regular nucleadas na cidade e nas sedes distritais, com salas de aulas regulares, além das escolas multisseriadas do campo e o Centro Municipal de Educação (CEME). Para essa pesquisa, investigamos apenas uma destas escola com salas de aula regulares e que oferecem os anos finais do ensino fundamental, portanto, excluímos as escolas do campo e o CMEI, que oferece apenas creche e os anos iniciais do ensino fundamental. Por este motivo, esta última não foi considerada em nossa pesquisa.

Numa pesquisa, mais aberta e exploratória, fizemos um levantamento quantitativo simples junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) que demonstrasse uma caracterização das escolas unidades de análise de nossa pesquisa, o que será demonstrado na a seguir:

**Tabela 2: Caracterização das unidades escolares**

Escola	Matrícula em 2024		Quantitativo de profissionais da educação			
	Meninos	Meninas	GE <sup>1</sup>	GEA <sup>2</sup>	CP <sup>3</sup>	Prof <sup>4</sup>
Prefeito de Antigamente	302	259	01	01	04	34
Escola 1	118	104	01	-	01	18
Escola 2	56	61	01	-	01	11
Escola 3	112	95	01	-	02	16
Escola 4	243	221	01	-	04	29
Escola 5	242	198	01	-	02	34

<sup>1</sup>Gestor escolar; <sup>2</sup>Gestor Escolar Adjunto; <sup>3</sup>Coordenador Pedagógico; <sup>4</sup>Docentes.

Selecionamos a escola campo de pesquisa a partir de uma entrevista prévia com técnicos da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura, em busca de identificar a que melhor se caracterizaria como um espelho do **objeto de estudo**, qual seja, a relação entre a normatização de condutas nas escolas da Rede Municipal de Ensino e o controle, governo e violência dos corpos femininos.

Foram escolhidos 05 egressos dessa unidade educacional, selecionados por meio de rede de indicações. Os critérios de escolha foram: ter 18 anos ou mais; ter concluído os estudos nessa

escola em até 05 anos, pois, quanto mais longínquas as memórias, mais facilmente elas podem ser confundidas e/ou esquecidas; ter sido indicados a partir do método de rede de informação. Quanto aos funcionários escolares, foram entrevistados 04 professores e ex-professores, a gestora atual, uma ex-gestora e uma ex-coordenadora. Utilizamos como critérios de escolha dos funcionários e ex-funcionários: ter trabalhado na escola a até 05 anos atrás, ter trabalhado na unidade escolar ao longo de pelo menos 04 anos; ter sido indicado pela metodologia de rede de informações. Em todos os casos, coube aos entrevistados a livre adesão à pesquisa e assinatura do TCLE ou livre expressão em áudio.

O relatório final então, atende aos requisitos apontados à Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/Conselho Nacional de Saúde. De tal modo, as(os) entrevistadas(os) só responderam a entrevista após conhecimento e concordância dos objetivos da pesquisa, bem como o compromisso de cumprimento com as normas exigidas pela normatização.

### **3.3 Coleta de dados: técnicas, estratégias e etapas**

Na utilização de um estudo de caso, pode-se percorrer uma variada gama de instrumentos de coleta de dados, respeitando a melhor técnica a ser utilizada em cada unidade de análise. Assim como se utiliza de múltiplas fontes.

Pode incluir dados da observação direta e entrevistas sistemáticas, bem como pesquisas em arquivos públicos e privados. É sustentado por um referencial teórico, que orienta as questões e proposições do estudo, reúne uma gama de informações obtidas por meio de diversas técnicas de levantamento de dados e evidências (Freitas; Jabbour, 2011, p. 11).

Nestes termos, tomamos como ponto de partida o problema central desta pesquisa, qual seja, como a normatização de condutas com vistas a combater a indisciplina escolar contribuiu para a impressão de um caráter de controle e disciplina sobre o corpo feminino, na rede municipal de Riacho das Almas-PE, o que delineou nosso objetivo geral analisar como a normatização de condutas em uma escola da rede municipal de ensino se caracteriza como controle, governo e violência dos corpos femininos.

Para identificar como os sujeitos escolares compreendem violências e as indisciplinas dos estudantes, realizamos entrevistas baseadas em roteiros semiestruturados com gestores, professores e ex-alunos. Com isso, procuramos desvelar não apenas as concepções de

indisciplinas, mas a forma e de que forma a escola faz uso do **discurso normatizador das condutas e comportamentos como agente socializador de um ideal de feminilidade**, fazendo o uso de diversos informantes e de maneiras diferentes de como essa normatização de condutas atinge os diferentes sujeitos escolares.

Em consideração que no “estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais” (André, 2013, p. 100), optamos por realizar entrevistas, com roteiros semiestruturados pois, assim, o/a entrevistado/a tem mais liberdade para expressar-se.

Além disso, consideramos que

o pesquisador deve elaborar um roteiro baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas **posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações** (Op. Cit).

Isto nos importa, uma vez que o tema é sensível e dificilmente revelável por meios objetivos ou formais. Em vista disso, procuramos cercar o campo investigativo com perguntas que esclareceram ou ampliaram a visão do conteúdo em discussão. Visando retratar a realidade de forma mais completa e profunda possível, é importante que se utilizem diversas formas de coleta de dados, colocando em evidência a inter-relação de seus componentes (Ludke; André, 1986).

As entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora, a fim de evitar que sejam dispensadas observações que caracterizassem cada entrevista. Porque, como nos esclarece Vitor Paro (2000, p. 26):

Uma entrevista não se reduz às palavras pronunciadas; muito da complexidade dessa relação social, e da riqueza de informações que se podem dela tirar, corre o risco de perder se o analista se restringe ao conteúdo da fala. Pausas, exclamações, gestos, hesitações, silêncios, etc- tudo isso pode ser omitido se quem faz o registro não tem condições de aferir em que dimensão cada um desses comportamentos pode ser relevante para a análise final. Neste sentido, assim como não pode haver observação sem interpretação, parece que a transcrição da entrevista deve incluir, necessariamente, um componente interpretativo.

Neste sentido, é mais interessante que a pesquisadora esteja realizando as entrevistas, para observar interações com as perguntas e tentar fazer *links* entre essas reações e o objeto de pesquisa.

A observação “é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação” (Vianna, 2003, p. 12), para essa parte optamos pela utilização da

observação etnográfica, que utilizada na educação é a “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (...) [e] deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo” (Vianna, 2003, p. 14).

Reforçamos que toda boa observação sem que seja acompanhada de “teoria e um corpo de conhecimentos bem estruturados, a pesquisa observacional certamente produzirá elementos esparsos e não conclusivos” (Vianna, 2003, p. 11).

O papel do observador para coleta de dados é importante e não se deve envolver em um grupo em particular, mas estar atento e tolerar as ambiguidades e os contrastes. Além disso, preocupar-se em situar as descobertas em um contexto mais amplo. Compreendemos que a observação etnográfica é um esforço intelectual da pesquisadora para “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante” (Geertz, 2008, p. 5), essas etapas são importantes para o levantamento de dados que foram analisadas pela pesquisadora.

No que se refere à identificação das normas de condutas deliberadas pela escola para prevenção e enfrentamento a indisciplina e violência, procedemos com **um levantamento documental nas escolas que explicitam tais normas**. Listamos como documentos essenciais para nossa investigação: o regimento escolar e o Projeto Político Pedagógico. Desse modo, caracterizamos tais regras e analisá-las à luz dos nossos fundamentos teóricos, mediadas pela teoria analítica de conteúdo explanada por Laurence Bardin (2011).

A pesquisa conta com 12 entrevistados, sendo esses 05 ex-alunos e 07 funcionários ou ex-funcionários da escola. O Quadro 04 especifica as funções, o tempo de exercício da função na escola estudada, o tipo de vínculo com o município e as nomenclaturas utilizadas ao longo do trabalho para nos referirmos a essas pessoas e o gênero de funcionários ou ex-funcionários escolares. Alguns deles não trabalham na escola estudada ao longo do período de coleta de dados da pesquisa, mas as informações apresentadas no quadro abaixo são referentes ao período de trabalho de cada sujeito na referida escola.

Os funcionários e ex-estudantes foram escolhidos através da estratégia de rede de informações, onde um entrevistado indica outro possível entrevistado.

**Quadro 4: Perfil dos funcionários da Escola Prefeito de Antigamente**

<b>Função</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Vínculo Funcional</b>	<b>Gênero</b>	<b>Nomenclatura de referência</b>
Gestora atual	16 anos	Efetivo	Feminino	G
Ex-gestora	1993-1997/ 2018-2021	Efetivo	Feminino	EG
Ex-coordenadora	15 anos	Efetivo	Feminino	EC
Professora	19 anos	Efetivo	Feminino	P1
Professora	19 anos	Efetivo	Feminino	P2
Professor	8 anos	Efetivo	Masculino	P3
Professor	4 anos	Contrato temporário	Masculino	P4

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora

O Quadro 5 se refere ao perfil dos ex-alunos entrevistados, ao tempo em que estudaram na escola, ao seu gênero e a nomenclatura a qual nos utilizaremos para nos referir a eles ao longo do texto

**Quadro 5: Perfil dos ex-estudantes da Escola Prefeito de Antigamente**

<b>Estudante</b>	<b>Tempo que estudou na escola</b>	<b>Gênero</b>	<b>Nomenclatura de referência</b>
Ex-aluna	4 anos	Feminino	EA1
Ex-aluno	5 anos	Masculino	EA2
Ex-aluno	3 anos	Masculino	EA3
Ex-aluno	5 anos	Masculino	EA4
Ex-aluna	5 anos	Feminino	EA5

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora

Salientamos que todas as entrevistas foram realizadas individualmente, exceto a entrevista com EA2 e EA3, que foi realizada em conjunto, portanto esses extratos de fala podem aparecer na forma de diálogo entre ambos.

Observamos também que o tempo histórico de fala dos indivíduos é flexível, levando em consideração que apenas 03 dos 12 entrevistados continuam atuando na escola, portanto, as idas e vindas de acontecimentos recentes e passados serão comuns ao longo do texto.

As entrevistas foram realizadas nos horários e locais escolhidos pelos entrevistados, com base em um roteiro semiestruturado de perguntas, permitindo maior liberdade de fala para os indivíduos. As gravações foram feitas com a permissão dos entrevistados, armazenadas no computador e no HD externo sob responsabilidade da pesquisadora. As transcrições também foram feitas na íntegra pela pesquisadora, logo após a realização das entrevistas.

### 3.4 Seleção e interpretação dos dados: análise de conteúdo como horizonte

Na perspectiva de analisar de que forma a escola faz uso do discurso normatizador como agente de governo do gênero feminino, trabalhamos com a teoria analítica de conteúdo. Esta técnica é definida por Laurence Bardin (2016, p. 42) como

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Permite tornar válidas as inferências sobre os dados em um determinado contexto, buscando interpretar um material de caráter qualitativo. O enfoque de análise é na comunicação verbal ou não verbal, essas fontes expressão representações sociais da elaboração mental das condições e contextos os quais os emissores estão inseridos, nesse sentido “do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material” (Minayo, 1992, p. 308).

A análise de conteúdo não é uma forma única, mas um leque de apetrechos que pode ser adaptável a cada realidade analisada, já que analisa as comunicações, podendo ser tanto uma análise dos “significados” quanto dos “significantes”, organizando os objetos a serem analisados através de diversas formas, como por temática, por procedimentos, por linguística, por semântica, por documentos, dentre outras. Apesar desta característica, espera-se que sejam cumpridas três etapas de análise, sendo a primeira é a pré-análise, que é a fase da organização propriamente dita, tem o objetivo de tornar os processos operacionais e sistematizar as ideias iniciais (Minayo, 1992).

Nessa etapa são definidas a escolha dos documentos que vão ser analisados, a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final, sem necessariamente se apresentarem nessa ordem. Para essa fase, transcrevemos as entrevistas e as organizamos por meio de **categorias gerais**: disciplinas, violência, regras escolares, gênero, governo dos corpos femininos.

As entrevistas foram realizadas com professores, gestora, ex-professores, ex-gestora, ex-coordenadora e ex-alunos, já que esses agentes escolares podem ter pontos de vista diferentes, mas parecidos entre si acerca do objeto de estudo. Examinamos cuidadosamente o

material recolhido, fazendo anotações identificando unidades de registro que foram relevantes para o texto ou conteúdo a serem tratados.

A segunda fase de análise é de exploração do material, que consiste basicamente em uma aplicação de operações de codificação, decomposição ou enumeração pré-definidas, buscando uma visão geral do conteúdo e guias para a categorização, assim como ocorrências significativas e repetições.

Observamos questões que não estavam antes pontuadas nas categorias iniciais, sendo a principal delas a relação entre a gestão, a formação dos gestores e a sua compreensão de justiça e democracia e de **quais são as melhores formas de criar normas e aplicá-las**, inclusive com a indicação ou não de punições ou com formas (ou a ausência delas) de prevenção de violências e indisciplinas escolares que se relacionam diretamente com a normatização dos corpos dos estudantes, em especial, do feminino.

A terceira e última fase é a de tratamento e interpretação de dados coletados, cujos resultados foram tratados de modo a serem significativos e válidos, estabelecendo relações entre as categorias de análise, o que nos permitiu identificar os principais temas ou conclusões apresentadas. A partir dos resultados elaboramos inferências e interpretações relacionadas ao quadro teórico desenhado anteriormente, abrindo pistas para novas interpretações.

### **3.5. Diálogos com especialistas: entrevista exploratória com técnicos da Secretaria Municipal de Educação**

Para um melhor delineamento do estudo empírico, fizemos uma sondagem de caráter exploratório através de entrevistas curtas realizadas com técnicos da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura municipal (SEMEC). Procurando ampliar os dados obtidos, entrevistamos quatro indivíduos com atividades diferentes dentro da SEMEC, sendo elas uma técnica de monitoramento, a coordenadora das bibliotecas escolares e municipais, a assistente social e o diretor de ensino dos anos finais, como demonstrado no quadro a seguir:

**Quadro 6: perfil dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura**

<b>Função</b>	<b>Vínculo funcional</b>	<b>Gênero</b>	<b>Nomenclatura de referência</b>
Técnica de monitoramento	Efetiva	Feminino	T1
Coordenadora das bibliotecas	Efetiva	Feminino	T2
Assistente social	Contrato temporário	Feminino	T3
Diretor dos anos finais	Contrato temporário	Masculino	T4

Fonte: dados elaborados da pesquisa

Os sujeitos das entrevistas foram escolhidos através do método de rede de indicações, quando um sujeito indica outro. Esses sujeitos entrevistados foram inicialmente esclarecidos das proposições da presente pesquisa e consentiram livremente e de maneira esclarecida, o que está gravado em áudio. Portanto o termo TCLE foi fornecido por todos os sujeitos da pesquisa de maneira verbal.

A realização das entrevistas seguiu roteiro com os seguintes eixos de análise, **para os técnicos da SEMEC**: Ocorrências de violências e indisciplinas que chegam como demandas à SEMEC; Quantidade e tipos de incidência de ocorrências; Os motivos pelos quais a escola a ser escolhida é considerada a mais violenta e indisciplinada e quais os encaminhamentos dados para as ocorrências que chegam à SEMEC.

Para a T3 a entrevista foi mais extensa em razão da sua atuação profissional que exige lidar diretamente com violências e indisciplinas escolares, seguindo os eixos: quantidade e tipo de notificações sobre violências e indisciplinas; como elas são resolvidas nas escolas; qual escola tem maior incidência de violências e indisciplinas; se existem anotações sobre violência de gênero; quais os encaminhamentos realizados pela equipe de assistências social e SEMEC.

Essas entrevistas tiveram o objetivo de escolher a escola-campo que seria o *lócus* de investigação, portanto não procuramos tratar especificamente de aspectos como norma e normatização dos corpos, mas tratamos das violências em aspecto geral, buscando identificar qual é a escola considerada mais violenta do município, quais as formas de lidar com as violências fora da escola e quais os motivos que justificam a indicação e quais as demandas de ações da SEMEC para intermediação diante de violência e indisciplinas

Por este motivo, compreendemos as informações provenientes como um levantamento-piloto de forma que trazemos os dados coletados a partir desta etapa inicial ainda neste capítulo para esclarecer nossa escolha da escola-campo de pesquisa.

Primeiramente, quando perguntados sobre qual é a escola mais violenta e indisciplinada do município, todos os nossos informantes foram unânimes em apontar a escola Prefeito de Antigamente como destaque, seguidas pelas escolas 4 e 5, com duas menções cada. O tipo predominante de violências foi o verbal, seguido, em algumas entrevistas de perto, pela violência física.

Quando perguntados sobre as motivações pelas quais essas escolas têm o maior índice de violência, as respostas foram mais ou menos as mesmas também ao justificar a violência nessas três escolas apontadas, sugerindo primeiramente o tamanho das escolas, que, concordando com a tabela 2, são as maiores escolas municipais do ponto de vista do quantitativo de alunos a que atendem, e elas também são apontadas como as mais violentas.

Logo após, a vulnerabilidade social e desestrutura familiar foram apontadas como motivadores para uma maior incidência de violências e indisciplinas. No caso específico da escola Prefeito de Antigamente, foi apontado seu público, sendo a única escola na sede municipal que atende apenas os anos finais do ensino fundamental.

A incidência maior de violência no Prefeito de Antigamente é porque eles chegam lá adolescentes, como o Prefeito de Antigamente. É uma escola que atende os anos finais, do sexto ao nono ano, o índice maior de violência é lá, porque, quando eles são crianças eles estudam na creche, né? E na creche, até o quinto ano, na faixa de nove ou dez anos, então é mais fácil, eles temem mais aos pais, aos avós, é mais fácil controlar, mais fácil de obedecer, quando eles chegam no Prefeito de Antigamente, eles estão adolescentes, por si só é uma fase mais complicada, é uma fase que deixa a pessoa mais vulnerável, é mais complicado, e aí quando chega lá, eles chegam nessa fase e eles ficam a flor da pele, né? Por isso que o índice de violência é maior. (T2)

Uma das justificativas para o maior índice de violências e indisciplinas nessa escola é a idade do seu público escolar, como indicado no extrato. A vulnerabilidade social relacionada à sua localização presente nessa escola também é mais acentuada do que as demais escolas, o que foi destaque comum em todas as entrevistas.

A escola Prefeito de Antigamente, outra questão é a comunidade em que os alunos estão inseridos no caso das duas escolas, algumas vezes consequentemente essas famílias também estão envolvidas no contexto desestruturado daquela comunidade. (T3)

A gente tem a escola Prefeito de Antigamente por abranger um público bem mais.... Digamos.... Acredito que socialmente menos favorável, a gente pode dizer assim. Alunos que tem uma vida domiciliar um pouco difícil, aí quando chega na escola, aí vai transcender aquilo que tem em casa, sabe? (T4)

A cultura das áreas urbanas é diferente das zonas rurais, a medida em que o quantitativo populacional é menor, nos sítios “todo mundo sabe da vida de todo mundo”, a comunidade se

protege e cuida de seus indivíduos, seja em visitas a pessoas doentes ou a frequência dos alunos nas escolas, por isso também

Que não é a mesma situação das escolas sedes das zonas rurais, como Pinhões, Trapiá, Couro d'Antas, Vitorino.... Porque lá, como é zona rural, ou vilas pequenas, não tem esse índice grande de.... Digamos assim, de abandono, das crianças serem mais criadas pelos avós, as crianças são mais criadas pelos pais... A criação é totalmente diferente daqui da sede, onde elas estão vulneráveis a tudo ali, naquele meio. (T2)

Quando perguntados sobre os encaminhamentos que essas notificações têm quando chegam, os indivíduos apontam que existe atendimento psicossocial nas escolas, semanalmente para as escolas das vilas e diário na escola Prefeito de Antigamente também

Tem o passo a passo, nos casos de violência, especialmente os que citei, estão mais voltados para o comportamento em si e o contexto social, faço atendimento ao aluno na escola, visita domiciliar aos responsáveis do aluno e assim a orientação necessária e, algumas vezes dependendo do nível da situação e envolvendo faltas frequentes, é encaminhado para o CRAS - Centro de Referência de Assistência Social, Unidade da Secretaria de Assistência Social, e a equipe repassa para o Conselho Tutelar se houver necessidade. No caso de violência de gênero, também pode ser encaminhado para a Coordenadoria da Mulher. (T3)

Notamos que as escolas têm total autonomia para lidar com seus conflitos internos, decidindo qual é o momento em que é necessário auxílio externo. É importante perceber que as violências de gênero só foram citadas em uma das entrevistas, anotando que

Também não podemos desprezar a questão do gênero, né? Que sempre aparece, sempre consta, sempre tem algum ou outro.... Por aquele aluno se portar de maneira diferente, ser de maneira diferente eles também são vítimas de violência, seja verbal... Acredito que seja mais verbal quando acontece essa violência de gênero. (T1)

Quando perguntada, a entrevistada T3 relata que **não existe uma anotação específica para violências de gênero em seus registros**, essas são geralmente realocadas para outros tipos de indisciplinas ou violência, como a física ou a verbal. Mas apontamos que, mesmo que não seja destacado, não quer dizer que esse tipo de violência não exista, mas na verdade, precise de um tratamento mais minucioso por se tratar muitas vezes de um tema sensível.

Essas entrevistas também foram imprescindíveis para o amadurecimento do roteiro de entrevistas para funcionários, ex-funcionários e ex-estudantes escolares, já que nos permitiram notar as nuances das relações de gênero com mais propriedade, assim como entender mais profundamente o contexto socioeconômico da escola estudada, além de observações no cotidiano, com vistas a perceber o não foi dito/invisibilizado.

#### 4 INDISCIPLINAS E VIOLÊNCIAS ESTUDANTIS VOCALIZADAS PELOS SUJEITOS ESCOLARES

Neste capítulo trataremos das concepções dos professores, ex-professores, funcionários e ex-funcionários e ex-estudantes acerca das suas compreensões sobre violências, indisciplinas e punições escolares. Exploraremos diversos tipos de violências ocorridas na escola, citadas pelos estudantes, assim como sobre o contexto socioeconômico do município e o modo como este influencia as relações sociais dentro da escola. Tais dados auxiliam a compreender como os dispositivos de controle atuam efetivamente no cotidiano escolar, sob a justificativa de combate à violência, ponto de muita tensão na escola.

Logo no início da entrevista, quando perguntados a respeito de como entendem violência escolar, observamos que os sujeitos a compreendem num sentido multifacetado:

Para mim, qualquer tipo de violência, na verdade, é qualquer tipo de situação que deixa o outro constrangido, que magoa. Então, dentro da escola, desde o *bullying*, que passa pela questão de agressão mais verbal, mas aí a física também. Então, qualquer tipo é inaceitável, intolerável. (G)

A expressão desta gestora ajuda a conceituar aquilo que ocorre no cotidiano escolar. De modo geral, tanto professores quanto alunos concordam que existe uma maior incidência da violência física e verbal na escola, seja entre alunos, que é a maneira mais citada, quanto de alunos para professores ou corpo escolar. Essa segunda maneira é talvez a forma relatada com a maior dosagem de indignação e de vergonha ao mesmo tempo. A violência dirigida dos professores, ou do corpo escolar, caracterizados pela equipe gestora e demais funcionários escolares, aos alunos, foi admitida por poucos sujeitos, timidamente, sempre precedida por uma justificativa.

No entanto, a violência entre alunos e de alunos para com os professores são os tipos mais citados entre os entrevistados.

Primeiro a gente percebe a questão da agressividade dos alunos. Agressividade entre eles, com palavras e depois a agressão física mesmo. E a agressividade também com os professores, tem uns que são agressivos com os professores também, com respostas ásperas. Eu desconheço algum aluno que tenha batido, chegado a agredir mesmo um professor. (P1)

Pode-se perceber que a violência física é citada entre os alunos. Notamos que a agressividade entre os alunos segue certo tipo de hierarquia, baseada na força física, tamanho

corporal, idade ou ciclo de amizades, que sugere haver uma relação de poder desigual entre os estudantes.

A compreensão dos sujeitos sobre a violência enquanto elemento multifacetado é assertiva, na medida em que a violência se caracteriza pela ruptura da integridade de alguém, podendo ser integridade física, psíquica ou moral (Saffioti, 2015) e, portanto, a noção de violência extrapola o tangível e se amplia para o intangível (como é o caso do *bullying*). Existe então a compreensão atual de que a violência extrapola a luta física ou a presença de hematomas, ou a danificação do patrimônio escolar para ser caracterizada como tal.

Não percebemos, no entanto, uma preocupação com outros tipos de violência, como a de gênero, a objetificação ou até mesmo a normatização proposta pela escola, o que nos revela um avanço tímido ou até conservador na compreensão dos vários tipos de violência escolar, já que o *bullying* escolar é uma temática amplamente discutida no contexto brasileiro desde o início do século XXI.

Quando perguntados se a escola é violenta, os sujeitos são quase unânimes em concordar que não, com apenas um professor apontando que a escola é sim violenta, mas há quem afirme que alguns a tornam violenta. Entre os agentes da violência, os alunos são apontados como os principais autores de atos violentos, como brigas físicas e verbais. As motivações desses tipos de conflitos são muitas, desde desentendimentos entre os alunos ou com os professores e funcionários, até o uso de drogas ilícitas na escola, o que foi apontado como um grande problema. Em relação ao período em que um ex-estudante frequentava a escola, EA2 relata que havia

*bullying*, todo tipo que nós sofríamos lá, pelo menos eu, era *bullying*, tinha um corredorzinho lá que ficava os meninos de um lado e os meninos do outro. Quando você ia passar no meio, eles começavam a bater em você. De graça! De graça! No corredor mesmo! Se não me engano, foi no sétimo ou oitavo ano, corredor. Lá no banheiro ficavam cinco, seis maloqueiros. Aqueles maloqueiros que ficam sete anos no quinto ano, aqueles sem futuro mesmo, só vão para bagunçar. Aí eles iam arrumar confusão com a pessoa, iam lá usar droga e tal. (EA2)

Este ex-aluno não apenas diz que havia *bullying* quando frequentou a escola, mas deixa claro que a violência era gratuita, pois não havia qualquer desentendimento entre os estudantes. As relações de poder entre os alunos eram muito apontadas em relação a idade, já que os alunos mais velhos eram frequentemente mais agressivos com os alunos mais novos, seja pelo corpo mais desenvolvido em razão da idade, portanto eram alunos maiores fisicamente, seja pelas

relações que iam se criando com o passar do tempo dentro da escola, o que delineia certa hierarquização entre estudantes.

Minha sorte era V. Eu só andava com o V. Desse tamanho, como um guarda-roupa. A galera fazia o corredor e saía o V lá. A galera não fazia nada e eu atrás aqui, ó! Aí também quando ele faltava, a galera do corredor passando por trás! (EA3)

O extrato relata o que para alguns era uma brincadeira de “corredor polonês”, mas para outros, era temerário e sinônimo de sofrimento e humilhação. Alunos maiores e mais velhos podiam oferecer proteção a alunos mais novos, em troca da realização de algumas atividades ou por relações de amizade. O uso da violência e os sistemas de proteção entre os alunos deflagra manifestações de poder na escola que não são apenas relacionadas às hierarquias em relação aos adultos, seu cargo ou idade, mas entre os próprios estudantes. Entendemos então o poder a partir de sua dimensão relacional, já que

Em vez de buscar a forma única, o ponto central do qual derivariam todas as formas de poder por consequência ou desenvolvimento, deve-se primeiro deixá-las valer em sua multiplicidade, em suas diferenças, em sua especificidade, em sua reversibilidade: estudá-las, pois, como relações de força que se entrecruzam, remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário, se opõem e tendem a anular-se. (Foucault, 2010 p. 225)

Portanto, o poder não pode ser considerado uma instituição ou habilidade inata de uma pessoa ou do cargo que ocupa: o poder e suas demonstrações estão condicionados às relações interpessoais. As violências são demonstrações de poder entre os indivíduos, localizados na escola ou não.

Historicamente, a figura do(a) professor(a) é de autoridade na escola, visto sua autonomia nas decisões tomadas dentro de sala de aula, assim como ter poder sobre o “futuro do estudante”, já que aspectos como aprovação e reprovação escolares estão diretamente relacionadas à figura do professor.

Mas o professor não é a única figura a exercer poder e autoridade dentro da escola. Quando analisamos as relações escolares entre os alunos, observamos que aspectos como idade, afetividade, ou assumir responsabilidades como de protagonista na escola ou representante de sala, faz com que uns estudantes exerçam mais poder do que outros. Esse tipo de poder, no entanto, pode se tornar um abuso quando utilizado para humilhar ou machucar outro estudante.

Os alunos então estabelecem formas de se diferenciar uns dos outros, criando estratificações próprias que permitem o exercício do poder e da violência de uns sobre os outros, seja pela idade, seja pelo tamanho corporal, seja pela localização que ocupam na hierarquia

interna ou na cidade, e o estigma de violência que o lugar traz consigo. Nestes casos, são apontados como os principais atores das violências físicas os estudantes da periferia da cidade, que tem o estigma de receberem educação familiar menos qualificada do ponto de vista formal, bem como estarem constantemente em contato com usuários de drogas, sendo até mesmo os próprios estudantes os usuários:

Quando ele era pequeno, a mãe viciada dizia assim "eu não quero que ele entre no mundo das drogas". Aí batia no menino para ele não entrar no mundo das drogas, mas você sabe, né? O ambiente... Ele termina se envolvendo, ele começou entregando droga e tal e depois tornou-se usuário. [...] É uma história muito triste, **a diretora da escola tentou ajudar ele o máximo** que pode quando soube que a mãe não queria que ele entrasse para esse mundo, mas o menino não... É aquela história, **passa 4 horas na escola** e 20 fora, o que a escola faz em 4 horas, a mãe e o ambiente em que ele vivia desconstruiu, não teve como salvar aquele menino, aí chegou ao ponto que ele foi extremamente agressivo com a diretora, ameaçou todo mundo! (P1)

O extrato demonstra com clareza o contexto da comunidade local, que **reflete o ciclo das desigualdades sociais brasileiras: desemprego-pobreza-marginalidade**. A educação, de um ponto de vista ideal, pode ser vista como um fator de promoção de equidade social, já que, em tese, todos os estudantes dentro da escola **são tratados de forma igualitária e recebem as mesmas oportunidades** para construir um futuro. Existem garantias legais para que o processo educacional seja o mais igualitário possível, exigindo condições escolares específicas para contextos socioeconômicos específicos, a exemplo do trecho sobre a educação, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente:

**Art. 53.** A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

**I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

**II** - direito de ser respeitado por seus educadores;

**III** - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

**IV** - direito de organização e participação em entidades estudantis;

**V** - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Brasil, 1990, n. p.)

No entanto, são observadas muitas discrepâncias quando a norma é comparada com o contexto real, a situação exposta por P1 pode ser vista como um exemplo das dificuldades quanto a implantação de um sistema educacional efetivo, se contrastado com o entorno de uma comunidade violenta que seduz crianças e adolescentes.

Considerando os diversos contextos educacionais, observamos um tensionamento entre o modelo redentor de escola pensado pela professora, por um lado, e a frustração pelo insucesso, por outro.

A escola redentora surge a partir da mentalidade

Do século XVIII as ideologias do progresso forjaram a imagem de um homem perfectível ao infinito graças à faculdade redentora do saber. Era como se a mancha do pecado original pudesse ser lavada e o paraíso, em vez de ter existido no passado, passasse a ser uma certeza gloriosa do futuro. O século XIX se embalou na ilusão de que quando a instrução fosse geral acabariam os “males da sociedade” – como se ela pudesse substituir as reformas essenciais na estrutura econômica e social, que, estas sim, são requisitos para se tentar a melhoria da sociedade e, portanto, dos homens. (Candido, *apud* Prado Jr, 1985, p. 97).

A escola redentora então, pode ser caracterizada como uma tendência educacional que defende que a educação deve tirar as pessoas da ignorância, desconsiderando questões sociais como desigualdades e injustiças.

Portanto, P1 percebe corretamente que a situação extraescolar do estudante citado importa muito em seu desempenho escolar e nas decisões que toma frente ao que lhe é proposto. Com isso não queremos justificar a agressividade apresentada pelo estudante, mas é uma situação a se pensar, já que o contexto pode explicar o caso. Desta forma, a visão de P1 é sobre os limites que a escola tem em termos de poder de atuação e atribui, indiretamente, a responsabilidade ao Estado.

Por ser a maior escola do município por muito tempo, englobando os anos iniciais e finais da educação básica, a escola conta com um público muito diverso, com crianças e adolescentes das zonas rurais do município, do centro da cidade e das periferias

é uma escola que recebe todo o aluno do município, do entorno. [...] a urbana, quer dizer, a da sede, é ela. Então, toda essa clientela do entorno e dessa faixa etária, principalmente dos infantis, as crianças estão lá. [...] Mas a Escola, por muitos anos, na minha época, era justamente responsável por essa clientela. Aí, veja, como toda escola, nessa condição, ela tem esse retrato aí de problema familiar que vem. A ameaça era mais externa do que interna, certo? Eu senti muito mais, assim, percebo, que é razoável a questão da droga começar a pipocar, assim, nos bairros como o [...] ou o [...], ou por aí. na cidade, onde tinha, assim, começando essa coisa da droga. Então tudo isso deixa o pessoal, né, tudo muito vulnerável. As famílias que a gente já teve são vulneráveis, então fica muito mais difícil da gente lidar. E tudo isso pra mim sempre foi uma preocupação muito grande. Eu tinha muito receio. (EG)

A entrevistada acrescenta que houve inclusive furtos de material escolar como projetores e caixas de som dentro da escola. Ela apresenta um conjunto de elementos que

indicam a origem do problema da violência, ao tratar da proveniência dos estudantes em termos socioeconômicos e territoriais (periferias e centro urbano), da origem familiar e do contexto permeado pelo uso e tráfico de drogas, tudo isso convergindo para a presença de violência na escola.

Corroborando com essas observações, na entrevista pré-campo que realizamos com técnicos da Secretaria Municipal de Educação, a T3 observava que o contexto extraescolar influencia diretamente nos padrões de violência dentro da escola:

Outra questão é a comunidade em que os alunos estão inseridos no caso das duas escolas, algumas vezes conseqüentemente essas famílias também estão envolvidas no contexto desestruturado daquela comunidade. Também observo as questões de vulnerabilidade social, e isso interfere sim no processo de aprendizagem das crianças. Também tem a negligência dos pais, que infelizmente não participam da vida ativa dos filhos na escola, também é compreensível a carga horária de trabalho desses pais, fazendo com que eles não tenham tempo para realmente participar da vida escolar dos filhos, e além disso, cabe investigar cada caso individualmente quando acontecem casos de comportamentos violentos na escola, pois cada aluno tem sua história de vida. (T3)

Portanto, compreendemos que o contexto socioeconômico da comunidade do entorno da escola, assim como a participação ativa de pais ou responsáveis na vida escolar das crianças ou adolescentes influenciam diretamente no desempenho escolar, assim como na incidência de violências e indisciplinas. A este respeito, nos pautamos em Arroyo que esclarece:

É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades [...] Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência. As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises. (Arroyo, 2010, p. 1384)

O autor denuncia como as desigualdades sociais são imprescindíveis na discussão sobre educação, já que o público que entra na escola pública é muito diverso em seus contextos e em suas necessidades, que questionam o direcionamento das políticas educativas, sua gestão e análise, especialmente se a escola tem seu foco nos resultados de testes de larga escala, que tem sido hegemônicos no país. A culpa do fracasso escolar e da violência na escola então é posta sobre os indivíduos e não no contexto socioeconômico no qual o aluno está inserido, vitimizandando e estigmatizando ainda mais as crianças e adolescentes tidos como violentos. Observamos então que

Até as políticas sócio-educativas passam a trazer essa marca de controle da infância, adolescência, juventude exposta e até participe da “desordem social”. Passou a não

ser ocultado que muitos dos programas educacionais têm como destinatários a criança, a adolescência, a juventude “em risco social”. A interpretação pode ser dupla: aqueles que estão em risco porque padecem são vítimas das desigualdades, da questão social, ou aqueles que, com suas violências, põem em risco a ordem social e escolar porque vitimados pelas desigualdades. Esta segunda visão tende a predominar nos programas e políticas sócio-educativas (Arroyo, 2010, p. 1394)

O autor se refere a políticas e programas socioeducativos em geral, mas, em relação à escola, a visão da criança e do adolescente como o indivíduo violento que representa um risco social porque vitimado pelas desigualdades também se aplica. A reflexão então é que existe o medo de que o aluno tido como aluno-problema influencie negativamente os alunos que, a princípio, são *bons alunos*:

Então a gente, como era quem recebia esses meninos, e eu tinha muito receio, assim. Criança que vem do sítio, que tem outra realidade, que é muito mais pacata, aí chega e se junta com essas crianças que estão aí, da cidade, que já tem outros hábitos, então, né? Já vive de outra forma. Então, era tudo muito preocupante. (EG)

Então vem aluno que termina o ensino primário no sítio, às vezes vem um aluno que não pode mais ficar na rede particular e vem para (a escola). Aí tem o aluno que vem dos bairros e da periferia das próprias cidades. Então aquela mistura que se torna ali dentro também leva a essa violência psicológica, que é a pior coisa. [...] É uma diferença, tanto cultural, como também essa parte financeira. Aí, isso pesa dentro da sala de aula. Esse é um transtorno ali dentro. (EC)

As entrevistadas apontam que a mistura de diferentes realidades sociais inquietava alunos, professores e demais funcionários escolares, já que os alunos agiam/reagiam de formas muito diversas e isso impactava diretamente o ensino em sala de aula. Os comportamentos esperados dos alunos são diferentes a partir do seu local de origem, então os alunos provenientes das zonas rurais do município são tranquilos, até mesmo “atrasados”, tem mais dificuldades de aprendizagem, enquanto os alunos da zona urbana não periféricos são mais comportados, e os alunos da zona urbana e periféricos são tidos como violentos e indisciplinados.

Também existe a questão social dessas crianças, porque essas crianças são criadas, muitas vezes pelas avós, ela são criadas nas ruas, por isso que a escola é sede, é aqui na rua onde o índice de violência, pelo abandono da mãe ou pela mãe trabalhar o dia todo e deixa essa criança com a avó, então essa criança vai crescendo na rua, solta, sem limites, porque a gente sabe que, infelizmente as avós já estão... O tipo mesmo, físico, a idade, já não aguenta mais ter aquele pulso, aquela... Como uma mãe por exemplo, então ela não consegue mais colocar limite naquela criança e aquela criança fica na rua, solta e vulnerável a tudo ali, todo aquele meio, de violência também [...] que não é a mesma situação das escolas sedes das zonas rurais, como (...) Porque lá, como é zona rural, ou vilas pequenas, não tem esse índice grande de... digamos assim, de abandono, das crianças serem mais criadas pelos avós, as crianças são mais criadas pelos pais... A criação é totalmente diferente daqui da sede, onde elas estão vulneráveis a tudo ali, naquele meio. (T2)

A entrevistada T2, também em entrevista preliminar, aponta as principais diferenças observadas entre estudantes das zonas rurais do município e da sede, destacando que as comunidades das zonas rurais se preocupam muito mais com a socialização das crianças e dos adolescentes da comunidade do que a comunidade da sede. Alguns pontos podem ajudar a compreender essa diferença como o tamanho da comunidade, tanto em território quanto em população, tornando muito mais fácil aos pais ou responsáveis saberem o que acontece com a criança e/ou adolescente, também o trabalho, que, de modo geral, é realizado em casa ou na comunidade.

O abandono parental não é tão comum nas zonas rurais quanto na sede do município, o que faz com que os técnicos da Secretaria Municipal acreditem que a participação dos pais na vida escolar dos estudantes faz com que a zona rural seja menos propensa a ocorrências com indisciplinas e violências. Auxilia o fato de que as escolas e as turmas são menores. Portanto os estudantes das zonas rurais são vistos como calmos, não propensos a indisciplinas ou violências, mas também influenciáveis pelos estudantes da sede municipal. Esses estigmas são reflexo e ajudam na manutenção das desigualdades sociais, já que as

Políticas sócio-educativas são vistas como de pouca eficácia para a profundidade das desigualdades e para a complexidade da questão social que as reações de suas vítimas provocam. São vistas como políticas lentas, de longo prazo, e ainda exigem a colaboração **não confiável** do corpo docente e dos educandos [...] A opção tem sido por políticas de controle, não de convencimento, mas de repressão, expulsão, até de eliminação de adolescentes e jovens “violentos”. (Arroyo, 2010 p. 1394)

O autor se refere aos limites do próprio docente em compreender a complexidade do universo escolar que, na busca por responder às demandas das políticas educacionais, a exemplo do alcance de bons resultados em testes de larga escala, que fazem com que a escola priorize os conteúdos curriculares e procure outros caminhos, por vezes com resultados mais imediatos para a resolução de conflitos na escola.

Uma das políticas citadas pelo autor, que resulta na expulsão desses educandos tidos como indisciplinados ou violentos é a não progressão ou a realocação para a Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino retratada pelos entrevistados como o lugar mais problemático ou com as turmas mais problemáticas da escola:

Então o aluno indisciplinado, ele não é punido apenas do ponto de vista de ser afastado da sala de aula, ser suspenso, ele não é punido apenas porque chama a mãe, ele não é punido apenas porque tem que assinar lá um termo de compromisso, uma cartinha, se comprometendo de que ele não vai mais cumprir aquele determinado tipo de comportamento, mas também ele é o sujeito que reprova, ele é o sujeito que é punido

pela perspectiva mesmo da reprovação. No ato da avaliação de classe, do conselho de aula, muitas vezes se leva em consideração também o comportamento desses meninos para progressão ou não progressão desses sujeitos. Então esses meninos que acabam sendo indisciplinados, eles são *premiados*, por exemplo, com o afastamento do ensino regular e mandados para a EJA, que em boa parte desse período acontecia num período noturno, ou seja, inviabilizava a frequência desses meninos no mesmo ambiente em sala de aula. (P3)

Sabemos que os estudantes não podem ser impedidos diretamente de frequentar a sala de aula, mas existem algumas formas de excluir aquele “aluno problema” da escola, seja pela não progressão nos estudos, deixando o estudante sem estímulo para continuar na escola e acabar evadindo, seja pela realocação para um turno que, pela distância, por razões de trabalho ou transporte, não possa frequentar ou ainda pela realocação de todos os “alunos problemas” para uma mesma modalidade, muitas vezes sendo a Educação de Jovens e Adultos que, já de início, tem a proposta de abarcar um público ainda mais diverso do que o ensino regular.

O público apontado pelos entrevistados como sendo o mais violento, conforme os dados coletados, era proveniente da periferia da cidade. Esses estudantes eram estigmatizados por professores, funcionários escolares e pelos próprios estudantes. Esse estigma se refletia inclusive nas respostas para os conflitos

Depende de quem briga. Então você vai ter alguns sujeitos que brigam e que essa briga ela não vai ter o mesmo peso de que outros sujeitos que tivessem tido a briga. Mas quais os meninos que eram agredidos? Geralmente eram os meninos de periferia, os meninos negros, os meninos pobres. Claro que geralmente quem vai estar no EJA já tem por si essa característica, mas a gente também tem outros meninos que não tinham necessariamente essa característica, dada a cultura da cidade, quer dizer, nós temos uma cidade que produz, economicamente é bastante produtiva, com jeans, por exemplo. Então alguns meninos têm dinheiro, mantêm uma relação financeira mais estável. E esses meninos, mesmo sendo indisciplinados, mesmo sendo violentos, eles eram acolhidos e repreendidos de uma forma diferente. (P3)

No extrato, é perceptível que a tese de que todos os estudantes são tratados de forma igualitária na escola e recebem as mesmas oportunidades no futuro não se concretiza, já que muitos sofrem com a estigmatização de seu lugar social e da modalidade de ensino que cursam, no caso a Educação de Jovens e Adultos, que é reflexo dos estigmas sociais de classe e de raça, como também apontados no extrato.

Nesse sentido, Miguel Arroyo (2010, p. 1389) esclarece que:

A visão das desigualdades e dos coletivos feitos desiguais como problema se alimenta das formas de pensá-los. Podemos observar mudanças nas formas de pensá-los que carregam para as políticas sócio-educacionais uma visão reducionista das desigualdades. Uma reeducação frequente: ver as desigualdades como carências de condições de vida, de emprego, de moradia, de saúde, de renda. Desiguais porque

carentes de educação, de letramento, de valores, de competências, de hábitos de trabalho. Desiguais pela falta, logo as desigualdades como problema de carências ou naturais, ou históricas a serem reduzidas, compensadas.

Este autor aponta que avançamos na compreensão dos complexos processos de produção e reprodução das desigualdades, mas esses acúmulos de conhecimento não foram levados em conta na formulação, gestão, análise e avaliações, nem nas diretrizes educacionais que continuam priorizando os resultados das avaliações sobre outros aspectos do processo formativo, inclusive na formulação de políticas de acesso e permanência na escola. Na mesma linha de pensamento, apoiamo-nos em Bourdieu:

Mas a diversificação oficial (em ramos de ensino) ou oficiosa (em estabelecimentos ou classes escolares sutilmente hierarquizadas, em especial através das línguas vivas) tem também como efeito contribuir para recriar um princípio, particularmente dissimulado, de diferenciação: os alunos “bem nascidos”, que receberam da família um senso perspicaz do investimento, assim como os exemplos ou conselhos capazes de ampará-lo em caso de incerteza, estão em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo, ou seja, nos bons ramos de ensino, nos bons estabelecimentos, nas boas seções, etc.; ao contrário, aqueles que são procedentes de famílias mais desprovidas e, em particular, os filhos de imigrantes, muitas vezes são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo e são, assim, voltados a investir, na hora errada e no lugar errado, um capital cultural, no final de contas, extremamente reduzido. [...] E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir aparências de “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (Bourdieu, 1998, p. 223)

A observação tensiona os limites da democracia, já que os estudantes, ainda que frequentem a mesma instituição de ensino, têm destinos distintos a depender da educação e contexto familiar, que oferecem mais ou menos instrumentos imateriais que os beneficiam, como o acesso à cultura, ao lazer, à possibilidade de pensar sobre si mesmo e sobre o mundo que os cerca.

Para além da democracia minimalista de procedimentos e uma educação tecnicista, tanto a educação quanto a política lidam com a necessidade de estimular uma maior participação dos cidadãos no processo político. Isto envolve o redirecionamento de práticas individualistas predominantes, tanto nos processos educacionais formais quanto nos procedimentos minimalistas da democracia poliárquica, para práticas associativas com base na solidariedade. Tal exigência requer uma educação e uma ação de natureza emancipatória capaz de promover o empoderamento entre indivíduos e suas comunidades. (Baquero; Baquero, 2009, p. 261-262)

A preocupação torna-se então ampliar a noção de democracia para além da formal, mas a formação de uma democracia participativa, onde todos têm as mesmas condições de escolha

e os mesmos instrumentos para escolher o melhor caminho para si, não se restringindo apenas ao possível.

Pode então ser percebida a exclusão no tratamento do aluno periférico, uma vez que seu mau comportamento na escola é justificado pela falta de diversos aspectos básicos para sobrevivência em sociedade, culpabilizando, então, os sujeitos individuais e não as desigualdades que são estruturais e históricas no Brasil.

Com o tempo, a própria escola estudada foi estigmatizada como uma escola irremediavelmente violenta dentro do município, inclusive para a secretaria de educação. Essa escola se torna o lugar onde os pais e/ou responsáveis temem em matricular seus filhos, os filhos temem sofrer violência, os professores temem serem realocados para lá, nas palavras do professor P3

Assim como todas as escolas, a escola Prefeito de Antigamente, no período em que estive como professor, era uma escola profundamente violenta. Ela é estigmatizada dentro do município como uma escola de violência. Os professores, pelo menos no período que eu migrei para a escola, de certo modo, refutavam essa escola, porque consideravam que era um espaço propício às violências. E aí, principalmente por causa desses sujeitos que estão na escola.

A experiência do professor indica o vício da desistência, uma vez que todos tendem a se afastar de um ambiente reconhecido como violento. A principal razão apontada para o temor em trabalhar e/ou matricular as crianças nessa escola são então os alunos, em específico os periféricos, que são apontados como alunos-problema pelos sujeitos entrevistados, sofrem com o estigma de serem sempre violentos e indisciplinados.

As formas apontadas para lidar com essas violências e indisciplinas escolares são diversas, sendo que a principal afirmada por todos os sujeitos entrevistados é a **conversa**: o aluno ou os alunos envolvidos em uma situação de violência e/ou indisciplina são chamados na sala da coordenação e/ou da gestão para a apuração dos fatos, bem como algum tipo de orientação ou de conscientização daquele aluno. No entanto, 10 dos sujeitos entrevistados apontam que essa forma de lidar com as violências é insuficiente:

Chama, conversa e acabou-se, no outro dia está na escola fazendo a mesma coisa! [...] Não, eu acho que **eles deviam ter alguma punição** para perceber que as coisas geram consequências! (P2)

A maioria das vezes era suspensão, dois, três dias sem vir para a escola. Aí, quando vinha, tinha que vir acompanhado com o pai e com a mãe. Conversava. Não, tinha essa coisa de... “Fulano é homem, gostava de jogar bola no interclasse da escola, não vai participar porque fez isso. Não, porque Fulano, ele era um bom jogador, né? Apesar do que ele fez, ele era um bom jogador. Então, eu não posso ficar sem um bom

jogador por causa de uma briguinha besta, entre aspas”. Então, faltava muito esse posicionamento. Eu não sei como tá lá hoje em dia, como eu disse, mas no meu tempo faltou esse posicionamento de... fez algo de errado, vai pagar as consequências para aprender que aqui na escola não há lugar de violência. A escola é feita para estudar, para aprender, não para bater, para chutar os outros. Então, faltava muito esse posicionamento da gestão e dos professores. (EA5)

Observamos que professores e alunos consideram que deveria existir punições mais severas, desde o afastamento da escola por mais tempo, medidas socioeducativas ou a retirada das atividades que os alunos consideravam mais prazerosas. Esses sujeitos julgam que atitudes mais firmes poderiam auxiliar no controle das violências e das indisciplinas escolares.

Essas observações acerca da ideia de que punições mais severas são mais capazes de corrigir o comportamento incorreto dos estudantes, do que com outras medidas como a conversa, nos remetem ao histórico punitivista brasileiro, que tem suas raízes demarcadas ainda no período colonial, na exploração do trabalho escravo por uma elite racista e conservadora (Schwarcz, 2019)

Os povos trazidos ao “Novo Mundo” para serem escravizados eram reduzidos a um objeto, uma ferramenta, e, como um objeto, outro indivíduo o possuía. Há o que podemos chamar de “não humanização”: os africanos e seus descendentes, escravizados ou libertos, não eram vistos como seres possuidores de alma. Desde o Brasil Colônia, permeando o período imperial, é possível observar uma divisão na categoria das pessoas: nós, os brancos civilizados; eles, os indígenas que necessitam de Deus e da civilização; e os outros, os negros escravizados que, por não serem possuidores de alma, não têm nem mesmo a chance de salvação. (Campos, 2021, p. 135).

A divisão entre o “nós” e “eles” vai se tornando clara, permitindo e legitimando abusos de poder que se traduzem na desumanização do sujeito, implicando na exploração do trabalho, escravidão e do uso indiscriminado da violência contra o outro. Essa elite exploradora também aplica rígidas punições com o objetivo de controlar essas populações.

O discurso que coloca o “crime” em oposição direta à “segurança” está marcado na contemporaneidade, especialmente, nas narrativas sobre o “tráfico de drogas” e as atividades relacionadas pelo senso comum (assaltos, tortura, homicídios, que são outros tipos penais). Além disso, há ainda a hediondez do tráfico como um fator que colabora para que varejistas sejam punidos duramente tanto em relação à pena propriamente dita, como em relação às violências exercidas nos territórios negros, ao contrário do que acontece nos bairros brancos e/ou ricos, onde os varejistas são “estudantes / jovens que vendem drogas”, ou dos “empresários” encontrados com drogas. (Cruz, 2021, p. 537)

Portanto, a aplicação de medidas punitivas depende de quem as comete, vitimando indivíduos historicamente estigmatizados como mulheres, negros, homossexuais, pobres, pessoas com deficiência etc, ao passo que livra das punições indivíduos historicamente privilegiados.

A oposição entre “crime” e “segurança” é central na discussão, já que inflama o discurso de que o crime, seja ele hediondo ou não, precisa de uma punição severa para sua correção, ainda que represente a morte do criminoso, a exemplo da frase “bandido bom é bandido morto” que se tornou de pronúncia comum desde as eleições para a presidência da república do ano de 2018. Essa oposição identifica que só será possível que exista segurança após a punição severa de todos os indivíduos criminosos, no entanto, essa perspectiva serve apenas para aumentar o medo e a incivilidade no país.

Os apontamentos do professor P3 que nos chamam atenção, já que quando perguntado sobre as formas de lidar com as violências e indisciplinas cotidianas, foi **o único dos entrevistados a questionar** as formas de lidar com elas, como algo desnecessário:

você vai ter um, muitas vezes, **um processo de mais agressão** sobre aquela agressão. Seja pelo tom de voz, seja pela forma punitiva exacerbada, seja pela incompreensão, muitas vezes, desse sujeito que tem alguma comorbidade. (P3)

O professor nos leva a pensar no aspecto da diversidade, que não é respeitada dentro da escola. Tendo em vista os caminhos tomados para cumprir as normas escolares que chegam tanto do Estado, quanto da Secretaria de Educação Municipal e a importância dada aos resultados em testes de larga escala, as demandas de ensino e a autonomia escolar sejam minadas (Abdian; Nascimento, 2017) e um modelo de aluno que se saia bem nesses testes seja supervalorizado, apesar dos outros estudantes e das diversidades encontradas na rede pública de ensino.

Destacamos ainda as advertências orais, ou a admoestação verbal como uma das formas de medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), embora não apontada como ação docente, mas se compreende no cômputo da punição.

O modo de tratar as violências e indisciplinas escolares com mais violência é apontado em situações que, muito timidamente, outros professores, assim como ex-alunos corroboram de que, em situações de agressões, ocorriam por vezes **humilhações públicas do/da estudante logo após o incidente**, como gritos ou chamadas de atenção em frente a toda a escola, ou até a **presença da polícia**, o que pode ser notado no diálogo entre dois dos ex-estudantes entrevistados:

Porque eles batiam muito de frente, como moleque era uma trocação de farpa do c... , batiam muito de frente. (EA3)

Mas não resolvia (EA2)

É, não resolvia, mas eles tentaram ainda. Chamar o pai também não resolveu, mas ele chamou. Você lembra o tempo que a polícia veio lá direto? (EA3)

Sim, a polícia ia lá pra resolver esse negócio. (EA2)

A polícia ia lá direto, ficava na frente da escola na hora da saída, entrava dentro da escola com arma e tudo pra mostrar, tá ligado? “Eu estou aqui, vocês andam na linha”, tá ligado? Mas não adiantava não, adiantava um dia ou dois, mas continuava do mesmo jeito. (EA3)

Às vezes eles estão lá para resolver problemas de briga, negócios esses. (EA2)

Suspensão, era rodo, suspensão era rodo. Mas também não seria nada, voltava depois e fazia a mesma coisa. [...] Teve um tempo que foi... Era difícil, na semana não ia duas, três vezes lá, a polícia. Foi um tempo específico que a polícia bateu forte lá. (EA3)

Apesar de 11 dos entrevistados entenderem que as punições eram insuficientes, o que sugere que eles pensem que mais punições deveriam ser adotadas, diferentemente do que o diálogo entre estes estudantes expressa, uma vez que eles criticam a presença da polícia na escola. Ainda assim, estes mesmos estudantes admitem que a presença da polícia deixa a escola mais apaziguada. Do ponto de vista da reincidência dos estudantes às práticas violentas e indisciplinadas, elas aconteciam muito frequentemente, e justificava a presença constante da polícia militar dentro da escola era o consumo de drogas e o alto índice de violência física e ameaças, já que muitos estudantes acabavam tendo brigas físicas e ameaçando professores e funcionários. Quando esses tentavam separar ou evitar a agressão, os funcionários escolares compreendiam então que essas situações excediam a função da escola:

O menino, depois que brigava, já dizia que eu ia pegar uma faca, uma arma, não sei o quê. [...] Igual na briga de K..., que ele brigou com o noiado. Ele disse que iria pegar uma faca e matar ele. Aí ela (a gestora) pegou e... ligou pra polícia. Ligou para polícia e só deixou ele sair quando a polícia chegou. (EA2)

Foi. A polícia foi escoltando o K.... até chegar na casa dele. (EA3)

As violências físicas e ameaças eram comuns na escola, e todos os funcionários já se atentavam a qualquer indício de desentendimento que pudesse resultar em uma briga; mas talvez as ameaças fossem o que mais preocupasse professores, gestores e funcionários, já que, nessas situações, julgavam necessária uma intervenção para fora do ambiente escolar. No

entanto, em algum momento, a função de apoio à escola acabou se confundindo com ação repressora de um Estado policial, facilitada pela relação de amizade entre uma certa figura de patente mais alta do corpo policial do município na época e a gestão escolar.

Existia um, como é que diz, um policial na cidade, que ele tinha um comportamento bem rígido e ele tinha acesso à escola, foi dado esse acesso pelas escolas, mas ele meio que misturou o papel dele de educar, porque a gente tem que ter a **polícia preventiva na escola**, e aí ele se misturou como um poder de fazer o que queria e do jeito que ele achava adequado. E ele se dizia educador, dizia que já era professor e que não sei o que, mas ele tinha um comportamento muito estranho. O tipo que ele entrava na sala, e algumas vezes foi bem desrespeitoso, ele chegou a um ponto de que uma colega de trabalho precisou sair da sala de aula para beber água e encher uma garrafa dela. [...] Mas lembro-me que quando ela chegou, ela ficou extremamente revoltada e a gestão não se posicionou contra esse ato, tratou como uma normalidade. Ele indicou para o quadro um... não é uma faca, como é que chama? Tipo um punhal, alguma coisa assim, explicando aos meninos o que a professora tinha colocado. A professora tinha colocado uma atividade de matemática, na época ela era professora de matemática, tinha colocado algumas situações, problemas que geravam a operação. E aí ele foi mostrando aos meninos, “olha e presta atenção”, indicando com isso, que a gente geralmente indica com a mão ou indica com a régua, o material que é adequado, mas ele foi fazendo isso, não tinha menino que fizesse barulho, né? Porque eu também, se eu estudasse com uma pessoa com a faca na mão, eu ia fazer o silêncio de tudo no mundo. [...] Mas alguns professores se juntaram, porque havia outras situações desnecessárias, como, eu presenciei essa pessoa, tirando o menino pela gola da camisa, puxando ele, ele era até um **menino com deficiência**. Ele era bem traquino, mas era porque ele não tinha limite. [...] E aí ele chegou, porque a professora... Tinha uma professora que achava bom o trabalho dele e ela disse, “olha, dá um jeito nele que eu não aguento não”. E aí ele chegou e justamente na ocasião eu estava chegando e ele vinha trazendo. E aí eu fiquei revoltada, ainda questionei ele, mas ele não me deu atenção e ele **veio puxando o menino**. E aí ele queria levar o menino no carro da polícia. Foi que a gestora ainda, mesmo concordando que isso era uma atitude normal, ainda disse, “não, não, no carro da polícia ele não vai, não, vou chamar o conselho tutelar pra ele ir”. (G)

O relato registra o momento em que a professora saiu da sala para encher a garrafinha de água, o policial entrou na sala de aula sem permissão, tomou seu lugar à frente e usou a arma branca (faca) como apontador para explicação da expressão matemática anotada no quadro pela professora, o que ocasionou uma grave **ameaça** aos alunos. Afinal, além daquele agente do Estado, quem mais estaria autorizado à demonstração de força por meio da coerção feita como violência simbólica? Essa expressão justifica como a escola é promotora de violência, já que a relação entre os diferentes agentes estatais (policial e gestor escolar) autorizava uma reprodução da violência do Estado (escola) sobre seus sujeitos.

Também nos chama a atenção que a indignação demonstrada pelo relato da professora foi em relação a usurpação do poder, uma vez que ela estava conduzindo a aula e o policial simplesmente tomou seu lugar na ocasião de sua ausência para encher a garrafinha de água, mas não da demonstração de violência e de ameaça para com os estudantes, o que nos leva a

crer que a presença policial dentro da escola servia como método repressor que atendia aos anseios punitivistas de professores, demais funcionários e até estudantes, sendo desejada por eles no intuito de diminuir a violência escolar, mas que passa dos limites no momento em que toma o lugar da professora. Observa-se, então, que a turbulência gerada pela polícia na escola e na sala de aula gera reflexões contraditórias nos sujeitos que, ao mesmo tempo em que criticam, acham que deve haver este “apoio”.

O extrato ainda denota o tensionamento entre as percepções de justiça/direito e violência, já que a gestora aponta que alguns professores aprovavam as atitudes do agente, inclusive pedindo apoio para os casos de indisciplina; já outros professores se reuniram para denunciar os abusos protagonizados por esse agente.

O caso é uma demonstração extremada da busca de uma educação por resultados, onde os estudantes que não correspondem ao padrão exigido para a obtenção de notas altas nas avaliações em grande escala, inclusive as pessoas com deficiência, são tratadas como marginais, se tornando passíveis a tratamentos violentos e truculentos, na tentativa de “corrigir o comportamento”.

A atitude nada pedagógica demonstra um caráter de controle, presente nas sociedades disciplinares, que tem por característica serem

Organizadas e estrategizadas segundo funcionamentos outros, formas de regulação e controle extremamente singulares (...) Sociedades, além disso, que instauram relações inusitadas entre saber e poder e, por efeito dessas mesmas relações, novas e diferentes políticas de subjetivação. Assim, da família à escola, desta ao quartel, dos hospitais aos reformatórios de “menores” (...) dos saberes das ciências humanas às práticas que se incumbem da educação e da formação para o trabalho, tudo isso é trespasado ao mesmo tempo pelo que Foucault chamou de dispositivo disciplinar (Gadelha, 2016, p. 37)

Assim sendo, mesmo que o agente da lei não tenha exercido força física no episódio da invasão na sala de aula, nem tenha se utilizado de nenhuma ameaça para com nenhum dos alunos, ele se utilizou do dispositivo<sup>6</sup> disciplinar para coagir os alunos a manter o silêncio e a “ordem” durante o período em que ele esteve na sala, bem como depois do retorno da professora à sala de aula. Esse comportamento reforça de maneira mais incisiva a prática de vigilância e autovigilância dos corpos dentro de ambientes como a escola.

---

<sup>6</sup> “Para Foucault, o dispositivo constitui tanto um diagrama estratégico de relações de forças que suportam tipos de saber, como relações de saber que suportam determinadas relações de forças (relações de poder)” (Gadelha, 2016 p. 43) como um diagrama de práticas heterogêneas, concretas e operativas, que produz individualidades e as organiza num tempo e espaço.

O agente citado no extrato, foi transferido do município em razão de muitos outros excessos apontados em outros casos, envolvendo outras pessoas do município. Alguns dos alunos apontam que era tão comum a presença da polícia dentro da escola, que era como se o caminho da escola fosse o caminho para casa para esse agente em específico (EA2) A gestora atual (2020-2024) da escola aponta que a polícia ainda frequenta a escola, mas com mais frequência no turno da noite quando estão presentes as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este é outro foco de estigmatização da escola, citado por todos os entrevistados como uma situação-problema ou onde estão localizados ou para onde foram realocados os alunos-problema. A gestão atual relata que tem a preocupação de tentar separar as relações de amizade das relações profissionais e, mesmo que a polícia frequente a escola, não tem mais permissão de entrar nas salas de aula, por exemplo.

Foucault irá identificar a presença e o funcionamento atuante de um princípio de vigilância que buscava dar conta da necessidade de se garantir, a um olhar centralizado, uma visibilidade total aos indivíduos-corpos encerrados nos mais variados tipos de instituições: hospitais, prisões, manicômios, escolas, academias militares, fábricas (Gadelha, 2016, p. 37)

A partir daí Foucault passa a se utilizar do termo *panoptismo*, que é um princípio adotado primeiramente em prisões, referindo-se ao ver sem ser visto, e cujo principal efeito é fazer com que os indivíduos encarcerados não saibam se estão sendo vigiados ou não e, como resultado, eles acabam por se autoconterem de maneira preventiva. O mesmo acontece nas escolas, já que os estudantes não sabem se estão sendo vigiados ou não, não sabem se vão ser punidos ou não, uma vez que normativas escapam à sua formalização e normas existentes não explicitam regras de convivência, então regulam a si mesmos e aos outros.

Para que a dominação simbólica funcione, é necessário que os dominados tenham incorporado as estruturas segundo as quais os dominantes os apreendem; que a submissão não seja um acto de consciência susceptível de ser compreendido na lógica do constrangimento ou na lógica do conhecimento. (Bourdieu, 2002, p. 231)

Isto é, a dominação é reproduzida, não ensinada, já que o ato de ensinar permite controvérsias. Desse modo, a dominação simbólica fica invisível na rotina do dia a dia, assim como o panoptismo e outros dispositivos de controle.

Nesse sentido, a construção da norma escolar legitima esses dispositivos já que, com a justificativa de combate à violência e indisciplinas escolares, muitas normas são adicionadas àquelas, a exemplo do capítulo V do Projeto Político Pedagógico da escola Prefeito de Antigamente, que se refere aos direitos e deveres dos estudantes e dos profissionais da

educação. Esses princípios devem “I- Expressar o entendimento da disciplina, como forma de organização das relações interpessoais e não como instrumento de controle de comportamento” (pág. 26), o que consideramos um importante princípio a ser refletido, mas que vai de encontro às próprias prescrições:

Art. 115 É proibido ao estudante

V-Usar roupa inadequada para o ambiente escolar, de acordo com determinação em reunião de pais e mestres (calça jeans e blusa da farda), exceto com justificativa dos responsáveis;

VI-Mascar chiclete, pois o mesmo não é recomendado para a saúde, evitando, assim, problemas bucais, de limpeza dos ambientes, bem como atos de violência a outrem;

VII-Namorar nas dependências da escola, ainda que seja de conhecimento e com autorização dos pais. (Pág. 29)

A norma escolar justifica essas proibições como preocupação com a limpeza, saúde e o pudor em ambientes públicos, mas nos inquieta pensar em questões mais amplas do abuso da norma, tendo em vista que o documento enuncia uma compreensão de que a norma não deve se caracterizar como controle, no entanto, não especifica quais atitudes devem ser tomadas no caso de transgressão à norma, nem quais atitudes devem ser evitadas para que o uso da norma não se caracterize como controle, se mantendo apenas na função organizacional à qual se propõe. Portanto, essa omissão deixa em aberto a interpretação do que seria controle ou a manutenção da organização escolar ao funcionário que irá aplicá-la, abrindo espaço ao abuso de normativas não explicitadas.

Sobre isso, foi elaborado um “comunicado denuncia” pelos professores da escola Prefeito de Antigamente no ano de 2017, que teve por objetivo levar ao conhecimento do prefeito, da secretária de educação e da câmara de vereadores da época, manifestações coletivas acerca da falta de gestão democrática e denunciar os abusos de poder do então gestor escolar, com apontamentos interessantes sobre a centralização do processo de tomadas de decisão dentro da escola na figura do gestor escolar

19.1. A respeito da **postura centralizadora**, nota-se que nenhuma decisão – desde as mais simples como a discussão de situação pedagógica e de aprendizagem entre os alunos podem ser realizadas ou quaisquer decisões pedagógicas podem ser tomadas sem sua estrita autorização, resultando numa desautorização da função de coordenação ou supervisão pedagógica e sobre suas atribuições. Ilustra o fato, o ato de intervir na organização de carteiras escolares durante os processos pedagógicos, suplantando as definições do professor; a posse em definitivo de chave que dá acesso a materiais e bens pedagógicos, inviabilizando uso quando de sua ausência na unidade de ensino.

[...] 19.4. A relação de vigilância e o tom agressivo e ameaçador têm-se revelado outra tática que desnuda a ausência dos princípios da democracia e da participação. Não raras vezes, os alunos são tolhidos de suas argumentações aos berros, assim como pais, profissionais da limpeza, e até professores. A indelicadeza no trato e destrato promovido nas relações têm proporcionado relações de medo e insegurança, especialmente entre aqueles cuja relação de trabalho é temporária. (Riacho das Almas, 2017, p. 4)

Percebemos então que não apenas os estudantes são excluídos do processo democrático, mas também professores, demais funcionários escolares e pais e responsáveis, bem como a negação da posição de autoridade dos professores e o uso da agressividade quando questionadas as normas, sejam os questionamentos vindos dos estudantes ou dos pais e responsáveis.

É evidente o caráter controlador na postura do gestor escolar, mas destacamos que, mesmo que exista uma norma escolar, são as “*normas de corredor*” que tem verdadeiro poder de lei dentro da escola. Visto que essas normas foram elaboradas pelo gestor, não permitem consultas, o que restringe a potencialidade de contra argumentação em casos de conflitos e indisciplinas, garantindo a soberania da palavra e da ação da maneira que lhe seja conveniente nas mais diversas situações. Compreendemos então que o não conhecimento das normas, bem como a falta de uma elaboração democrática delas permite que o/a gestor/a atue de maneira autoritária na escola.

Observamos então que a construção da norma tem vistas a governar, controlar os corpos dos estudantes, já que limita e regula suas interações sociais com professores, funcionários escolares e entre os próprios estudantes, coibindo demonstrações de afeto, consumo de doces e normatizando o fardamento escolar, ponto de muita tensão na escola, como trataremos no capítulo seguinte.

Ao serem questionados sobre como os episódios de violência e indisciplinas chegam até seu ápice, os técnicos da Secretaria de Educação relatam que:

não é muito recorrente (que a Secretaria seja notificada) porque muitas vezes a própria escola é quem resolve, está mais distante da Secretaria. Então, dificilmente se leva ao conhecimento da Secretaria, mas, quando tem, a gente tem os setores, né? Psicossocial, assistente social, com o psicólogo, com o psicopedagogo, que também faz essas intervenções na própria escola. Cada escola é assistida com uma equipe multifuncional, então muitos casos assim já são direcionados lá, já tem a escuta do aluno, dos pais, do professor, já na própria escola, para ver também essas questões e para ver a causa, né? Porque toda essa questão da indisciplina, há uma causa. (T1)

Apenas os casos mais atípicos são levados ao conhecimento da SEMEC e, de lá são encaminhados para os setores correspondentes:

A gente faz um encaminhamento ao setor psicossocial daqui da Secretaria, assistente social, ao psicólogo ou psicóloga que estiver, inclusive nas escolas tem o atendimento psicossocial. (...), que é a psicóloga daqui ela vai às escolas. Na escola em si propriamente tem um psicólogo todos os dias para fazer o atendimento a esses alunos, aí quando eles chegam aqui, aí nos comunicamos com esses psicólogos, aí eles conversam com eles e tentam chegar na família também, para identificar se o problema é oriundo da família ou se é um problema mais social. Quando o aluno está na escola e se for um caso mais grave, a gente pega e aciona o conselho tutelar, para a gente ver se consegue ter um norte. Mas assim, o conselho tutelar acionamos apenas uma vez porque foi uma coisa totalmente fora do contexto, a gente teve que ir a uma instância maior, mas o restante a gente consegue, dentro das nossas limitações, consegue resolver. (T4)

A posição dos técnicos da SEMEC reforça a autonomia escolar na resolução dos próprios dilemas, no entanto, gostaríamos de destacar que a presença da uma equipe multifuncional supracitada foi implantada nas escolas apenas na gestão municipal 2020-2024, revelando-se uma política de governo. Compreendemos então que os casos de violência são tratados como casos isolados, não existindo então apoio sistemático da Secretaria, nem planos de prevenção e/ou combate a violência escolar a nível municipal.

**A noção de indisciplina** para os entrevistados não é muito exposta, e é principalmente relacionada ao conceito de violência, como se fossem uma coisa só. Entendemos o conceito de indisciplina como o “descumprimento de regras, o que costuma ocorrer quando as regras não são bem delimitadas e tampouco há rigor por seu cumprimento” (Botler, 2016, p. 722-723). Nesse caso, como foi observado, as regras escolares são desconhecidas na sua forma escrita por funcionários e estudantes, sendo quase o segredo ou a “caixa preta” da escola, o que iremos tratar no próximo tópico.

Percebemos que a escola estudada é violenta de diversas maneiras, seja pelas relações entre estudantes, professores e funcionários entre si e uns com os outros. Também percebemos que a escola pode ser violenta a partir de agentes externos, não necessariamente relacionados a escola. Mas o que mais nos chamou atenção foi a compreensão ou a importância que foi dada às situações ocorridas pelos diferentes grupos de sujeitos, a exemplo da entrevistada G, que se indigna com a polícia e sua truculência no ambiente escolar. Os estudantes acham um *mal necessário* e outros professores nem citam o ocorrido, assim como a violência no tratamento das violências, que foi admitida por apenas um professor, enquanto os estudantes também achavam um *mal necessário*, ao mesmo tempo em que ofereciam resistência ao tratamento que achavam injusto, apesar de nem sempre terem clareza em sua expressão.

Notamos então que as relações de poder exercidas na escola **produziram um discurso de verdade sobre a necessidade de um controle mais rígido e punitivo sobre os alunos violentos** e indisciplinados como forma de correção desse comportamento, já que

Numa sociedade como a nossa- mas, afinal de contas, em qualquer sociedade- múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. Não há exercício do poder **sem uma certa economia dos discursos de verdade** que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. (Foucault, 2010, p. 22)

Compreendemos a partir de Foucault, que no micro contexto escolar e municipal, a escola estudada é compreendida como irremediavelmente indisciplinada e violenta, e as relações de poder que vão sendo criadas a partir dessa verdade produzem e permitem que comportamentos abusivos sejam naturalizados no cotidiano escolar para a contenção ou a minimização dessas violências e indisciplinas.

Percebemos também que a priorização dos resultados escolares, tanto no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) quanto nos testes de larga escala, preferindo certo tipo de estudante em detrimento de outros. Esse movimento não é localizado apenas na escola estudada, mas a nível nacional, visto que

Há uma percentagem de alunos que, na idade escolar, não completa a escolaridade obrigatória que tem estado a ser prolongada pelas políticas públicas. Sendo atualmente de doze anos para os dois países, há cortes de alunos que não conseguem completar os diferentes ciclos de estudos que fazem parte da escolaridade obrigatória. Entre dificuldades de aprendizagem que muitos dos alunos dão mostra em cada ano letivo, e que se transformam em problemas públicos, categorizados como falta de eficiência na execução das ações públicas destinadas à diminuição do número de reprovações, paralelamente os Estados tendem a estabelecer medidas de permeação das escolas que conseguem melhores resultados nos exames finais de cada ciclo de ensino. O resultado destas medições é a construção de rankings escolares onde se hierarquizam as escolas de acordo com os resultados obtidos pelo conjunto de alunos matriculados em cada estabelecimento público e privado. Percebe-se, muito além das boas intenções, que muitas escolas reproduzem a violência e a discriminação, alijando os/as estudantes de seu direito a aprender (Schilling, Resende, 2018, p. 301-302)

Compreendemos que a escola pública abarca uma variedade de contextos socioeconômicos de estudantes e essa diversidade precisa ser compreendida e assistida do ponto de vista institucional. O *rankeamento* escolar provoca o tipo de pensamento individualista, que corrobora tanto para a culpabilização dos sujeitos individuais pelas marginalidades estruturais, quanto para a estigmatização de alunos tidos como alunos-problema, que não se encaixam no

modelo pretendido pela escola e as demandas municipais e estaduais. Esses, geralmente são residentes nas periferias urbanas, pessoas com deficiência, fora do padrão heteronormativo ou pessoas não brancas, contribuindo então para a manutenção do *status quo*.

Este aspecto nos leva a refletir a respeito de como as desigualdades sociais são reproduzidas no interior da escola, sem que está se posicione para transformar esta realidade. Bourdieu fornece subsídios para tal reflexão. “Mas não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”. (Bourdieu, 1998, p. 41)

Os dados apresentados neste capítulo ajudam a perceber que os sujeitos escolares, sejam eles alunos, professores ou gestores, confundem indisciplinas e violências dos estudantes, o que termina gerando certa economia do discurso que indica verdades forjadas para justificar tratamentos abusivos em ambos os casos. Por isso mesmo, a escola, ao se defrontar com indisciplinas e violências, acaba por excluir estudantes, ao invés de inclui-los, reforçando o ciclo das desigualdades sociais brasileiras, tal como afirma Arroyo. Esta falta de clareza conceitual na distinção entre indisciplina (não respeitar as regras escolares) e violência (não respeitar o outro de forma opressiva), reforça as relações de poder, seja na escola, seja em sua reprodução na sociedade.

Assim também, as normas escolares então tornam-se inflexíveis, independentemente da diversidade do coletivo da escola e das necessidades específicas de alguns alunos, como trataremos no capítulo a seguir.

## 5 PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO ÀS INDISCIPLINAS E VIOLÊNCIAS

No capítulo anterior, percebemos que os sujeitos apontam que as pessoas que frequentam a escola, principalmente os alunos (mas não só eles) a tornam violenta. Nesse capítulo, trataremos das violências e indisciplinas, **como elas ocorrem, se existem formas de prevenção e quais são as formas de enfrentamento quando surgem**, bem como procuramos perceber como os nossos entrevistados compreendem a justiça e as injustiças presentes no processo de disciplinamento escolar. Por fim, trataremos de forma específica do controle e governo dos corpos femininos.

Quando perguntados sobre as formas de prevenção às violências e indisciplinas escolares, de todos os entrevistados, apenas a gestora atual comenta:

Assim, o que a gente mais vê em situação de violência é uma questão de *bullying* mesmo, que a gente ainda não tem conseguido impedir. Não sei se seria bem o termo impedir, mas assim... mesmo dentro de um trabalho de conscientização, de que isso não é legal, de que isso não é direito do outro machucar outra pessoa, que isso magoa até causar outras sequelas no ser humano, né? A gente vem num trabalho ainda de formiguinha, de conscientização, mas a gente ainda não conseguiu blindar o outro desse tipo de violência. (G)

Em concordância com os extratos anteriores, notamos que a forma de resolução de conflitos escolares segue sendo o diálogo, a gestora não aponta medidas de intervenção coletivas e institucionais, apenas de caráter pontual, após as violências e indisciplinas ocorrerem, mesmo que os funcionários escolares tenham consciência que aquelas ocorrem. A gestora atual acrescenta que outros profissionais dão apoio e fazem o acompanhamento com os estudantes, ainda que de forma pontual:

Mas a gente tem o suporte também. Nós temos hoje assistência social dentro da escola, dentro mesmo, trabalhando. Claro, ainda é mínimo para a demanda, porque a gente só tem assistente social um dia na semana, mas isso já é um ganho, porque aí nesse dia ela faz todo o trabalho que precisa de organizar a semana, vamos assim. [...] A gente tem psicóloga, ela fica duas vezes na semana fixa, mas às vezes ela vem em outros dias também quando a gente tem necessidade. [...] Não dá pra ela clinicar, né? Porque a demanda ela jamais conseguiria. Mas aí ela faz em formato de grupos, faz atendimento pontual, para aqueles casos que são específicos de agressividade, e as pessoas têm ganho muito com isso. Nós temos um pessoal do AEE, que o menino que era muito trabalhoso, era entendido que ele é louco, não era, muitas vezes ele tinha realmente algum transtorno, alguma coisa, então é estudado, é feita uma triagem para ver “por que que ele tem aquele comportamento? É alguma deficiência mesmo? Ou é apenas uma conduta que não tá legal e que a gente se ajusta com a família?” [...] E aí hoje a gente tem também um grupo de professores jovens, que já tá nessa linha assim mais de abertura com os alunos [...]. O professor reforça em sala, que ele está diariamente, a reforçar de forma cooperativa, e aí nos trabalhos de psicóloga, de

assistente social, do psicopedagogo, fortalece ainda mais. Eu acho que a gente tem um ganho porque tem um amparo maior, sabe? (G)

A gestora aponta que a presença desses profissionais na escola foi recente, mesmo que tenha sido uma demanda há muito solicitada, foi concretizada pela gestão municipal 2020-2024. Ela aponta que a presença das profissionais de psicologia, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e assistência social ainda é insuficiente para a demanda escolar, já que essa escola é a segunda maior do município, contando com 561 matrículas no ano de 2024. Destacamos a importância de que exista uma rede de apoio atuante na escola já que

Defendemos que a educação, por si só, não supre (e nem lhe cabe) as diversas necessidades do público-alvo da educação especial que demanda intervenção de outras políticas públicas de cunho social, tais como: saúde, assistência social, qualificação profissional entre outros (Bendinelli; Andrade; Prieto, 2012, p. 16)

Para além da educação especial, para a efetiva inclusão de todos os discentes, a escola precisa estar em permanente contato com outras instituições da sociedade civil, especializadas para a resolução de conflitos e para garantir a proteção integral da criança e do adolescente (Nascimento, 2020).

Articulam-se, nesse conceito, proteção, responsabilidade, liberdade, respeito, dignidade e sociabilidade. Preceitos estruturantes dos direitos infanto-adolescentes e realizáveis, senão, por meio de uma educação afeita de qualidade. Então, a compreensão da qualidade é indissociável da compreensão do próprio direito educacional, visto que é uma das condições imprescindíveis para a atividade de ensino (Nascimento; Cury, 2020, p. 691)

A compreensão de que a educação é uma responsabilidade conjunta é imprescindível, já que a escola não está a parte da sociedade, mas incluída nela, portanto, desigualdades sociais que não podem ser corrigidas diretamente pela educação escolar, mesmo que a afetem, precisam ser tratadas por outras instituições que sejam responsabilizadas.

O direito à educação não pode ser demandado apenas da instituição escolar, e essa compreensão exige que o Estado formule uma série de normas e aparatos para garantir o direito. A preceito mais utilizado é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê normas e dispositivos para aplicá-las e fiscalizar, mas não só.

Esse estatuto, como primeira lei infraconstitucional a ordenar os direitos da educação, apontou o modo como deveriam operar as políticas educacionais e deu-lhes um caráter de absoluta prioridade (Nascimento; Botler, 2022, p. 2)

Apesar de iniciativas individuais de diálogo e as dinâmicas promovidas individualmente pelos profissionais citados anteriormente, a escola não tem um planejamento estruturado para a implementação de uma cultura de paz, nem nos documentos oficiais, nem nos planejamentos semestrais, nem na forma de projetos. A gestora atual foi a única a apontar a existência de alguma forma de prevenção de violências na escola, mas nenhum dos demais sujeitos citou formas de prevenção de indisciplinas e violências, no entanto todos os outros sujeitos focaram nas formas de enfrentamentos a estas.

Os entrevistados foram unânimes em apontar que **não conhecem as regras escolares escritas** no Regimento Escolar, nem no Projeto Político Pedagógico (com exceção da gestora atual e a ex-gestora), documentos que foram tratados por um entrevistado como “a caixa preta da escola”, lugar ao qual as pessoas não têm acesso. As regras vigentes na escola acabam sendo decididas em reuniões com os professores, apresentadas aos pais em reunião e repassadas aos alunos na forma de combinados escolares nos primeiros dias de aula do novo ano letivo. Sobre isso, quando perguntados se conheciam as regras da escola, os ex-alunos EA2 e EA3 respondem:

Pra mim era “não bagunce e estude!”. (EA2)

Eu nunca cheguei a pesquisar a regra de escola, não. Pelo menos eles nunca falaram sobre... Pra saber o direito que o aluno tem. (EA3)

Reunião, cartaz, nunca teve não. Pra nós era o que? Não bagunce e estude. E venha com farda! (EA2)

Nós nunca olhamos, não, para saber qual era o direito que o aluno realmente tem. (EA3)

Naquele tempo a gente não sabia nem que tinha direito (EA2)

Esse extrato demarca o total desconhecimento dos ex-alunos sobre as regras da escola, bem como seus direitos e deveres, demonstrando que o processo de escolha das regras da escola é obscuro e não conta com a participação de todos os interessados no processo educacional, em especial excluindo a participação de seus principais sujeitos: os alunos. Ao contrário, demonstra não haver qualquer forma de consulta ou informação a respeito das regras. O extrato denota inclusive certo caráter de submissão imposto aos estudantes, já que EA2 deixa claro que nem sabia que tinha direitos. Tal expressão demarca a existência de que estudantes apenas tinham deveres, mas não direitos, bem como o adultocentrismo presente nas tomadas de decisão da escola. Mesmo os professores e demais funcionários escolares não tinham acesso aos documentos:

É uma coisa que, se você for na escola agora disser, “me dá o regimento aí”, provavelmente vai dizer, “não estamos com ele, está em reforma. Alguém da secretaria levou para fazer um ajuste, depois a gente entrega”. Isso desde que eu cheguei na escola era assim, e eu acho que permanece assim. Porque, de fato, a gestão não tem uma preocupação de seguir as regras que são estabelecidas no regimento. Mesmo que esteja no regimento, isso é passado na reunião dos pais, com os pais e mães, dos responsáveis da escola. Não é uma forma democrática como se coloca a questão. A forma como se aborda nas reuniões dos pais e dos responsáveis, pelos estudantes, a gestão ao abordar essas questões de regras, eles vão primeiro fazer um terrorismo e dizer “ó, se vocês não aprovarem isso a escola vai virar um caos” [...] o gestor vai dizer, “ó, a escola, sei lá, tá virando caos, os meninos tão pregando chiclete em tudo que é canto, a gente tá quebrando isso, blabláblá, blabláblá. Ou corta o chiclete, ou a gente não tem como dar aula. Quem concorda?” Aí todo mundo levanta a mão em bolo, assim! Mas **não tem uma reflexão**, não tem um contraponto, **a gente não ouve os meninos**, não ouve os envolvidos, não tem um debate sobre isso. É um processo mesmo manipulatório para resolver qualquer coisa. Então, numa reunião de pais, geralmente, nesse modelo que é praticado, passa tudo que o gestor quer, porque é ele que tem a voz única! (P3)

O extrato mostra que as reuniões de pais e responsáveis e as decisões tomadas nelas não são antidemocráticas pelo ponto de vista da democracia participativa, já que, em teoria, os pais e responsáveis estão na reunião representando os próprios interesses e os interesses de seus filhos e/ou protegidos. No entanto, a ampla participação ativa de todos os interessados no processo educacional, característica da democracia participativa não ocorre, já que os alunos e os demais funcionários não são ouvidos no processo de tomada de decisão.

Ocorre que a formulação de algumas normas escolares acontece como uma resposta meramente das demandas por burocratização exigidas do Estado, não como forma de reafirmação da razão social da escola e de seu compromisso com a educação.

Fundamentada na racionalidade comunicativa, a proposição de uma nova racionalidade para a administração da educação pública se configura como amplo espaço para o questionamento e o possível entendimento das pretensões de validade. Esta proposição se diferencia de perspectivas teóricas que defendem a racionalidade como adoção de métodos e técnicas provenientes, principalmente, da administração empresarial, que, ao assumir o caráter essencialmente instrumental-burocrático da ação administrativa, assegura a eficiência da educação afinada com os interesses da sociedade capitalista. (Medeiros, 2005, p. 243)

A burocratização é justificada como uma maneira de garantir a qualidade educacional a partir de uma ótica empresarial, no entanto, sua validade é problematizável, já que o documento surge como uma resposta a uma demanda institucional, não como uma demanda da comunidade escolar.

Ocorre então que na prática, a escola Prefeito de Antigamente atua com práticas da cultura patrimonialista e mandonista, onde o gestor/a tem plenos poderes para implantar a norma desejada, normalmente sem contestações.

Nesse ponto, é importante destacar algumas questões sobre a gestão escolar. Na década de 1990, o debate educacional em voga no país começou a ter uma forte influência do neoliberalismo econômico e de uma super burocratização, dividindo em duas as principais visões para o futuro da educação: a produtivista e a civil democrática. A primeira destaca que

Um ensino de qualidade é dependente de bases científicas e pode ser determinado pelos resultados dos alunos em testes estandarizados [...]. A outra visão de qualidade, a holística, apresenta preocupações intelectuais, de desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia mediante incentivo à participação dos alunos no processo de aprendizagem (Abdin; Nascimento, 2017, p. 299)

As distintas visões para a educação produzem instrumentos diversos para diferentes fins, como a formação inicial dos docentes, a norma escolar e o perfil pretendido para o gestor escolar (cuja nomenclatura remete ao setor empresarial e à gestão de pessoas para a obtenção de resultados). No início da década de 2020 percebemos que a preocupação com a obtenção de bons resultados em testes de larga escala vem superando a preocupação com a formação cidadã dos estudantes, então atitudes que encurtem o caminho para esse fim vêm sendo cada vez mais comuns e a produção das marginalidades escolares vem aumentando:

a vivência da gestão democrática pode ser elemento importante para a transformação da realidade escolar, sendo indicador crucial na busca de resultados, que não sejam apenas aqueles encontrados nos testes externos (Abdin; Nascimento, 2017, p. 300)

Entendemos que a gestão democrática se dá para além da eleição de um/uma gestor/a, pois as práticas diárias refletem muito mais esse aspecto, já que a ampla participação de todos os interessados na educação aumenta o senso de coletividade, ampliando as noções de democracia, tanto para a comunidade, quanto para a formação discente, já que

A noção de justiça observada do ponto de vista da escola que atenda às necessidades de todos com qualidade exige a vivência de práticas comunicativas, atentas à ética do cuidado, que perceba, por meio do diálogo, as diferenças referentes ao capital cultural dos envolvidos, bem como o fato de que as decisões coletivas devem ser consideradas para que se alcance uma democracia verdadeiramente justa. (Botler, 2016, p. 720)

Portanto, não basta que se façam reuniões com os pais com o objetivo de tomar decisões para a vida escolar se a coerção por parte do gestor escolar supera as observações feitas por aqueles, assim como também não basta que as tomadas de decisões sejam feitas coletivamente

com os pais se não são postas em prática no cotidiano escolar. Gostaríamos de enfatizar que a consideração das petições dos estudantes, assim como sua inclusão nas tomadas de decisão para a escola são de suma importância para uma gestão democrática, de forma a gerar identificação de todos com a escola e um processo de ensino com vistas a formar um cidadão crítico.

A forma de condução ao cargo de gestor é outro aspecto que influencia a democratização da escola. A escolha dos gestores escolares da escola estudada, bem como do município por inteiro, é feita por indicação política, o que por si só não impede a implantação de uma gestão democrática, mas a dificulta, tendo em vista que os gestores e funcionários que assumiram o cargo por indicação acabam por “dever favores políticos”, minando assim a autonomia escolar (Abdin; Nascimento, 2017)

Democracia se relaciona a valores vividos que reverenciam a coletividade e a solidariedade, por exemplo, mas foi observado que a condução efetivada pelo gestor manifestava **centralidade moralizante** sobre os indivíduos escolares.

Além disso, as decisões tomadas acabam tendo poder de lei na escola, já que não se toma conhecimento das regras escritas nos documentos do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar.

A ausência do Regimento Escolar oportuniza a inserção de instruções informais corriqueiras, desprovidas de qualquer efeito legal. Naturalmente, a presença de uma lei que rege uma instituição ou uma sociedade tende a inibir ações que não estejam em consonância com as suas diretrizes. (Bastos, 2022, p. 669)

Não apenas na ausência do Regimento Interno, mas, mesmo que o documento exista, considerando que, assim como o Projeto Político Pedagógico, o regimento não for consultável, as “*normas de corredor*” acabam tomando o lugar das normas oficiais, não necessariamente correspondendo aos ideais e filosofias escolares expostas no Projeto Político Pedagógico, mas atuando de modo deliberativo a partir das indisciplinas ou violências ocorridas e do entendimento do “funcionário da vez”.

Considerando que o público-alvo da escola pública brasileira é, em sua maioria, formado por população de baixa renda e pouca escolarização, frequentemente se observa anuência por parte dos pais, que acabam concordando com as propostas do gestor, talvez em razão da hierarquia, da baixa autoestima por seu baixo nível de instrução ou não.

Elas (as disputas de importância) são um problema de primeira ordem para as democracias porque traçam fronteiras entre experiências, problemas e necessidades, atribuindo-lhes peso e legitimidade diferenciados. O que está em jogo é o que terá

relevância política e, claro, *quem* será reconhecido como capaz de interferir nos debates. (Biroli, 2018, p. 11-12)

Entendemos então que algumas pessoas são tolhidas dos processos democráticos em diversas situações, visto que a dualidade entre saber e não saber faz com que as relações de poder se deem de modo desigual, pendendo para o discurso da verdade produzido pelos que *sabem*, em detrimento daqueles que *não sabem*.

O não saber coloca os indivíduos em posições hierárquicas subalternizadas em relação aos que *sabem*, prejudicando assim a adesão de todos os interessados na educação a participar democraticamente, seja na formulação de normas escolares ou em outros aspectos do cotidiano escolar.

Neste caso, entende-se que poderia ser certa preocupação ou a consciência real de como a sua anuência ou não influencia no cotidiano escolar, o que acaba fazendo essas normas escolares se tornarem um reflexo do que o gestor quer para a escola, uma vez que legitimado com a aprovação na reunião de pais e mestres.

Em muitos casos, os pais e encarregados de educação estão alheados dos problemas escolares dos seus filhos ou das crianças que estão sob sua tutela. Esse alheamento não é o produto de desinteresse ou de indiferença em relação àquilo que se passa na escola, mas é o fruto das dificuldades que estes sentem em entender as regras, quer ligadas aos processos de aprendizagem dos seus descendentes, quer ligadas aos processos de convivência escolar entre todos aqueles que povoam os estabelecimentos de ensino. (Schilling; Resende, 2018, p. 302)

O desconhecimento em relação ao cotidiano escolar e suas normas, assim como outras questões do dia a dia dos pais e responsáveis pelos estudantes, gera baixa autoestima e facilita então que a palavra do/a gestor/a se torne lei na escola, limitando sua potencialidade para a participação crítica e minando assim a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Neste sentido, podemos dizer que a anuência obtida nas reuniões de pais e mestres e na discussão dos documentos normativos da escola, apesar de terem sido processadas por certo movimento formal democrático, são caracterizadas pela força na autoridade do gestor, o que não pode ser taxado de autoritarismo, por terem sido legitimadas pelo viés democrático participativo. Assim, acabam ocorrendo situações de abuso da norma como citadas pela entrevistada P2:

teve uma regra lá da escola que não podia ir com calça rasgada, e a gente sabe que assim, hoje em dia, a maioria dos jeans, as **calças são rasgadas**, tem até um nome, *destroyer*, não sei. Aí um aluno tinha ido com a calça assim porque as outras calças que ele tinha, a mãe dele tinha lavado e ele só tinha essa calça para ir para a escola.

Estava em período de prova e a direção que estava mandou ele para casa e ele ficou com raiva, né? Porque ele ia para casa e ia perder prova e gerou uma confusãozinha, que não precisava disso. (...) não precisava ele perder a prova, se estava na regra da escola, mas não precisava ter mandado ele embora por uma coisa tão simples assim, **que não foi violência**, não foi nada! [...] Tinha **de proibir o aluno de ir ao banheiro, tinha o horário** [...] só podia ir no banheiro no intervalo ou quando o professor chegasse na sala e foi.... Pensado até em fazer até uma plaquinha para o aluno sair da sala para ir ao banheiro, enquanto ele estivesse.... Enquanto não retornasse, aí não podia sair outro! [...] Não, era só para manter a escola do jeito que ele pensava que seria ideal, de não ter ninguém no corredor, aquela escola sem ter ninguém...(P2)

O extrato demonstra clareza na distinção entre a indisciplina cometida pelo aluno, distinta de qualquer forma de violência, assim como que a visão da escola é de um ambiente necessariamente disciplinado, no sentido tradicional do comportamento, onde a **ordem** deve prevalecer. Esse tipo de comportamento nos remonta à disciplina exigida nas escolas cívico-militares (e nas de ordem religiosa), como aponta a entrevistada EA5 ao comentar sobre o comportamento de um professor em sala de aula:

Mesmo que no último ano eu me senti muito, como é que eu posso dizer, eu **me sentia numa escola onde não tinha um professor e sim tinha um delegado, um juiz**, então assim, acabou sendo um dos piores anos, porque do meu ponto de vista [...] Acho que ele estava pensando que estava se formando policiais. Ele era muito rígido, assim, muito ignorante. Na aula dele você não poderia nem sequer emprestar uma borracha, isso aí para ele era falta de respeito na aula dele, não podia. Então, assim, não era só o meu terror, não, sabe? Era basicamente da escola toda. (EA5)

A disciplina era rígida para este professor, que cortava o mínimo de interação entre os alunos em sala de aula, e a justificativa para esse comportamento era a manutenção da **ordem** em sala de aula. Nos referimos a ordem não no sentido de controle de uma situação de caos, mas de um

Elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e a população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar, quanto a uma população que se quer regulamentar (Foucault, 2010, p. 212-213)

Michel Foucault vai chamar esse tipo de controle e de norma de biopolítica, mais a frente em suas análises. A norma então se caracteriza pelo controle tanto individual quanto coletivo através de dispositivos disciplinares ao que é pretendido, nesse caso, a ideia de escola entendida pelo gestor da época supracitada, que era uma escola sem movimento, quieta, contida, silenciosa.

Todos os entrevistados também são unânimes em apontar que nas reuniões não ocorriam questionamentos nem discordâncias das regras ou combinados, seja por parte dos pais e responsáveis ou dos alunos.

As situações de questionamento às regras escolares aconteciam de forma isolada, a partir das situações como as citadas acima, onde a mãe do estudante que foi impedido de realizar a atividade avaliativa foi até a escola questionar a gestão pela atitude ou o questionamento dos alunos a respeito do comportamento do professor. Foram citadas algumas situações nesse sentido, das quais destacamos duas ocasiões. Na primeira, P3 relata a situação de violência que o gestor da época usou para lidar com outra situação de violência causada por um aluno.

raramente acontece, mas vez ou outra acontece de pais chegando na escola questionando as próprias regras e a forma como a gestão escolar trata sua prole. E aí eu vou pegar um exemplo também de um caso que aconteceu. A gente tinha um aluno que tinha um grau altíssimo (de óculos), ele não enxergava. E era um aluno que, assim, ele era considerado um aluno problemático, porque ele não conseguia dar conta das atividades, nem copiar do quadro. Ele era um adolescente já, né, já tinha passado por várias outras escolas, inclusive particulares, e chegou na escola sem compreender, com o mesmo comportamento. **Ele era agressivo. Ele tinha um corpo maior do que a maioria dos seus colegas, e acabou resolvendo tudo na força bruta, na violência física mesmo.** E assim, **qual a forma de o gestor tratar esse aluno? Era um grito de uma forma assim, extremamente grossa,** E sem, por exemplo, **ninguém, nenhum professor, teve a preocupação de perceber, ou de lutar, ou de questionar por que aquele aluno tinha aquele comportamento.** Ou porque aquele aluno... Será porque ele não respondeu? [...] Mas ninguém perguntou se o menino estava enxergando, por exemplo, o quadro. Mas exigia que o menino copiasse tudo aquilo que estava no quadro. Com essa contradição, que é uma outra forma também de se questionar ou de pensar por que a família também não viu isso antes, ou o próprio aluno que era adolescente, talvez já tivesse essa dificuldade e achasse que enxergar era aquilo, sei lá. E a mãe sim, **a mãe chegou brava na escola e tirou o estudante, transferiu** o estudante imediatamente porque ela compreendeu que a forma, ou **processo de educação constituído naquela escola era uma forma extremamente violenta e que violava** todos os direitos do filho dela no sentido da dignidade, no sentido do respeito, no sentido tal. O menino tinha problema de violência, tinha, porém, **o processo, a condução do processo, gerou muito mais violência** e gerou uma desnecessária agressão verbal contra o menino e, enfim, né? E contra a mãe, porque quando a mãe chegou também, **o gestor escolar já chegou aos berros com a mãe** e aí ela, muito fina e educada. Ela não respondeu com o tom, mesmo o tom de voz do gestor escolar, mas ela conseguiu responder, assim, à altura e depois transferiu a criança, o adolescente, na verdade. (P3)

Esse episódio nos chama atenção por dois distintos motivos: o primeiro refere-se à forma como a violência do aluno é compreendida pela escola, como não justificada, tendo em vista o histórico violento do estudante em questão, desconsiderando fatores externos como a própria deficiência visual do adolescente, que talvez ajudasse a compreender o comportamento violento, fazendo notar que, para a escola, a norma instituída nas reuniões com os pais e responsáveis e sua manutenção são mais importantes do que as situações que vão surgindo no

cotidiano escolar, assim como as necessidades específicas dos diferentes estudantes presentes na escola. Observa-se o seguimento burocrático às normas, sem qualquer reflexão diante de cada contexto e de cada sujeito a ser educado. A manutenção dessas normas denota ser feita a qualquer custo, inclusive, ao custo da falta de respeito com estudantes, pais e responsáveis, a despeito da concepção de que

a inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados, a saber: a) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de ‘estímulos’ de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão. (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 345)

A presença dos estudantes na escola, muito por influência de políticas sociais, por si só não garante a inclusão, visto que a escola precisa adaptar-se às necessidades dos estudantes. Quando essa adaptação não acontece, a escola acaba por violar o direito ao acesso e a permanência de todos os estudantes na escola. O respeito ao tempo e as condições de aprendizagem individuais do dia a dia de sala de aula são imprescindíveis para a efetivação da educação escolar ampla e inclusiva.

Os alunos tidos como incorrigivelmente violentos e/ou indisciplinados geralmente tem fenótipos que os diferenciam dos outros estudantes, a exemplo de deficiências, como citado no extrato, ou o lugar da cidade no qual residem, esses estudantes são estigmatizados como “alunos-problema”, portanto, todas as formas de demonstrar indignação, sentimentos de injustiça, raiva etc., acabam sofrendo preconceito e respostas violentas por parte dos professores e demais funcionários escolares, uma vez que esses alunos e suas diversidades não são observadas e eles não são acolhidos ou respeitados pela escola, não são vistos como sujeitos em processo de desenvolvimento e aprendizagem. Pelo contrário, parece haver certa tentativa de corrigi-los, pelo fato de serem considerados alunos-problema:

a educação pôs-se a normalizar uma infinidade de crianças e adolescentes, assim como seus professores e as relações entre ambos. É nessa perspectiva que devemos entender a psicologização e a psiquiatrização da infância: de um lado, produção dos “sujeitos-alunos-normais”, de outro, **produção dos “sujeitos-alunos-problema”, dos “deficientes”, dos “anormais”, dos “incorrigíveis, dos “carentes”, etc.** É mediante tais mecanismos, além disso, que a escolarização **afeta a família nuclear, regulando-a e induzindo-a a agir em conformidade e em complementaridade com os processos de normatização propriamente escolares**, mas também como os processos de normalização médicos, assistenciais, etc” (Gadelha, 2016, p. 79)

A ideia sugerida por Foucault no extrato de Sylvio Gadelha é normatizar as famílias através das crianças e adolescentes que estão na escola, através de um processo de medicalização do ensino por meio da introdução da psicologia da educação, que aponta comportamentos normais e anormais para crianças e adolescentes em todas as faixas etárias.

O que nos leva ao segundo motivo, que é o tratamento que a mãe desse aluno recebe ao ir na escola questionar a forma como são resolvidas as situações de violência, e é recebida “aos berros”, demonstrando que, mesmo em uma sociedade autocêntrica onde, supostamente, existe um respeito muito maior pelo indivíduo adulto ou mais velho em idade do que pela criança e o adolescente, a mãe desse adolescente é tratada sem escuta e da mesma forma violenta que o estudante, sem que haja uma tentativa de remediar a situação ou que sejam encontradas formas para a violência daquele aluno ser trabalhada. Acreditamos que

A instituição da gestão democrática no sistema escolar pode ser transformada em prática democrática concreta na escola a partir de um processo interno singular de aprendizagem coletiva, ou seja, da organização escolar, o que implica a redefinição do valor e do significado das relações de poder. Temos como suposição que esta aprendizagem ocorre via diálogo crítico-argumentativo que permite (ou limita) a incorporação de um projeto filosófico-pedagógico emancipador. (Botler, 2010, p. 195)

Na defesa de uma escola democrática, reafirmamos que a possibilidade de diálogo é imprescindível para a sua vivência, sendo que a falta de diálogo, especialmente de escuta, provoca sentimento de injustiça, não pertencimento, o que leva a indisciplinas e violências escolares. Nesse sentido, as normas escolares com vistas a combater as violências e indisciplinas não tem sentido, já que a ausência de diálogo e a intransigência no cumprimento efetivo da norma provoca e incentiva os conflitos, como o do extrato acima, suscitando ainda mais violências e indisciplinas.

A segunda ocasião que registramos vem dos ex-alunos. Os estudantes, também a partir de uma visão de mundo adultocêntrica são vistos como incapazes de tomar decisões ou repensar a própria realidade, já que no período da infância “permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos” (Sarmiento, 2007, p. 184). O autor associa essa falta de participação muito mais à falta de oportunidades, do que à incapacidade de crianças e adolescentes para a participação no espaço público.

Todos os nossos entrevistados afirmam que os estudantes não participavam do processo de formulação das regras da escola (o que denota centralidade na figura da gestão). Ao serem indagados a respeito de desenvolverem resistências às regras ou comportamentos considerados

injustos, 11 deles dizem que os alunos não resistiam, mas, com um pouco de insistência no tópico, em seguida, terminavam confirmando que existia certa resistência ao longo do ano letivo, sendo a principal reclamação em relação às vestimentas

Esse negócio da calça só era f... mesmo. O calor, no tempo do calor. Aí eu reclamava que só! Reclamava, e ia na diretoria reclamar. Eu ia lá dizer, “faça isso não, deixa a gente vir de short no calor da miséria desse”, “não, que não sei o que, porque não pode!”. (EA3)

Para o estudante, conforme o extrato, a regra da vestimenta era tida como a regra maior da escola, uma das únicas que não poderia ser descumprida e a mais conhecida, já que atingia diretamente alunos e funcionários da escola no dia a dia. Quando questionada sobre as regras da escola, a EC confirma que

Eles (os alunos) podiam contestar, agora tinha regras que tinham que ser fixadas mesmo. Coisas como a parte todinha de vestiário. A gente não podia deixar à mercê! Tinha coisa que até a gente podia negociar, mas tinha coisa que realmente era inegociável, né? Mas também tinha que ser tudo de acordo com os critérios e as coisas que a escola permitisse [...] Não poderia ultrapassar as situações que já estavam marcadas e que tinham sido acordadas com os pais dos alunos. [...] Inegociáveis seriam assim, vir de short, se não era a regra, não era andar de short curtinho dentro da escola.

A expressão “short curtinho” parece incorporar certa moralidade em referência ao uso do short, algo comum em Pernambuco, se considerado o calor da região, assim como demarcar os principais alvos dessa regra escolar, já que as meninas, dentro de um contexto heteronormativo e machista, usam shorts mais curtos do que os meninos e, assim, potencializam se tornarem alvo fácil de olhares maliciosos. Vale ressaltar que, durante o ensino fundamental, os sujeitos amadurecem em relação ao intelecto, mas também ao corpo, bem como em relação à questão da sexualidade/namoros.

O controle da sexualidade é histórico, remontando ao século 17, surge primeiramente com o controle dos discursos acerca do sexo e da sexualidade. A ideia era bani-lo das conversas cotidianas, controlar sua circulação até que, de tanto calar, impõe silêncio:

Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, se não de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais (Foucault, 2015, p. 20)

A tentativa então era conter as novas descobertas da sexualidade por parte dos educandos, aflorados em razão do período da puberdade, ao mesmo tempo em que não se falava sobre o assunto abertamente.

A exigência de não afeto. Os meninos e as meninas não podiam andar de mãos dadas em determinado momento, não podiam se abraçar, não podiam trocar de fato carinho e afeição, que é típico da adolescência. [...] Em um determinado momento, a gente vai ter uma cobrança para os meninos, meninos de 14, 15 anos, 13 anos, entram na fase da puberdade, então os meninos ficam excitados com facilidade, faz parte do processo biológico desses meninos. E nesse período que eu estava lá, teve uma moda de calça moletom. Então, havia uma repressão sobre o uso da calça do moletom porque acabava que esses meninos excitados chamavam a atenção, talvez muito mais do gestor da escola do que dos próprios colegas. Chamavam muito mais a atenção do campo moral, como se a excitação não fosse algo natural, e os meninos estavam agindo naturalmente, não provocavam, por exemplo, um amostramento, uma amostragem do seu corpo, dos seus pênis, ereto nesse sentido. Fazer parte mesmo do processo natural, ir ao banheiro, voltar, circular por ali. Mas aí havia muita essa discussão e essa preocupação velada sobre o uso da calça de moletom vinculada a esse amostramento do corpo. (P3)

Sabemos que o período da puberdade ocorre geralmente entre os 9 e os 14 anos de idade, é um momento de mudança intenso do corpo e da mente dos adolescentes em que há a preparação biológica para o início da vida sexual dos indivíduos. A falta de diálogo quanto as questões da sexualidade pós puberdade como as relações de afeto, tanto dos pais quanto da escola, faz com que as atitudes supracitadas sejam vistas com mais malícia por um indivíduo adulto do que por uma criança ou adolescente. Ocorre então que os indivíduos adultos criam maneiras de silenciar os discursos sobre a sexualidade, tanto de funcionários escolares para alunos, quanto entre os próprios alunos, sob a justificativa de evitar o início precoce de uma vida sexual ativa.

A principal maneira de silenciar os discursos sobre a sexualidade encontrados pelo gestor da época citada no extrato foi o controle das vestimentas, então, não era permitido aos meninos usarem calças de moletom, nem as meninas usarem “shorts curtos” ou calças rasgadas, nem blusas curtas, com alcinha ou decotadas, mesmo que os próprios alunos considerassem esse tipo de vestimenta como “nada demais”. O silenciamento a respeito também se deve à falta de preparo dos funcionários escolares para lidarem com tais situações no cotidiano escolar.

Observamos ainda que esse tipo de norma escolar atinge muito mais as meninas do que os meninos. Essa diferenciação no tratamento ou na preocupação em observar mais a vestimenta das meninas do que dos meninos foi muito marcante para elas, já que eram submetidas a tratamentos vexatórios:

A questão da calça, só podia se fosse rasgada no joelho, acima do joelho não podia entrar e realmente voltava para casa se a calça fosse rasgada. Chegava a passar fita na calça nas situações das meninas que moravam no sítio, que não tinham como vir trocar a roupa na rua (na sede do município). A farda, só era permitida a entrada com farda, com fardamento ou blusa de manga. [...] Como tínhamos poucas fardas, poderia entrar com blusa de manga. Manga até o antebraço assim, sem nenhum decote, sem nenhum rasgão. Se realmente fosse, ...voltava pra casa, não assistia aula, ou pegava alguma farda lá pra vestir. [...] Uma amiga minha foi com a calça rasgada na coxa e ele (diretor) disse que não podia. **No meu ponto de vista, o rasgão não estava mostrando muita coisa.** Era um desfiadozinho. Bem pouquinho, na coxa. E ele disse não podia de jeito nenhum. Como ela morava num sítio, ele passou fita na calça. Fita durex. Umas 5, 6 camadas de fita na calça. Aí não... não ficava, né, aparecendo! A fita tampava. [...] (a fita era) aquelas coloridas sendo marrom. Quando tinha, era aquela, quando não tinha, era mais transparente, aí passavam umas 10 vezes a transparente, porque não mostrava nada! (EA5)

Blusa de manga é a expressão utilizada para blusas com manga cobrindo até o antebraço e a estudante esclarece que – em consideração a situação de pobreza –, em casos de não ter a blusa do fardamento, a regra restringia a um padrão de vestimenta “bem-comportada”. A entrevistada relata como era perceptível a diferença de tratamento entre os gêneros, já que os meninos raramente eram chamados atenção pelas roupas, mas isso era frequente em relação às meninas, que eram submetidas a comportamentos como o descrito acima se quisessem frequentar as aulas do dia.

Mais à frente, quando questionada sobre se ocorria alguma punição para o uso incorreto da vestimenta, EC continua

A gente ligava para a mãe, sempre a gente ligava pra mãe, pra saber por que ele não veio com a farda. Então cabia à mãe dizer o porquê. Se houvesse verdade, **se a gente sentisse verdade no que ela estava dizendo**, a gente poderia até abrir mão, mas se não houvesse essa verdade, a gente pedia para ela vir buscar o filho dela ou trazer a farda da escola. Sempre tinha isso, o critério de **farda era um critério bem rigoroso**, nesse sentido. Era a coisa mais rigorosa que eu vi ali (na escola). As outras coisas, nem tanto. (EC)

Essa regra escolar, assim como o fato de haver arbitrariedade na tomada da decisão frente à sinceridade na justificativa dos responsáveis pela criança ou adolescente pode se caracterizar como um abuso da norma escolar, já que essa norma faz parte das “*normas de corredor*”, portanto, não escritas nos documentos oficiais. Também consideramos a punição rigorosa, similar às punições aplicadas para atitudes violentas (a exemplo do impedimento de frequentar as aulas), já que esses alunos foram apenas indisciplinados, comprovando novamente que punições ou correções dessas transgressões, são condicionadas à compreensão do funcionário “da vez”.

Diz respeito também a um juízo de valor, pouco mensurável em termos de critério isonômico. Então

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores [...] Ou então falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa- tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (Foucault, 2015, p.33)

À escola então era permitido falar sobre sexo e sexualidade, mas ao seu modo, a partir do discurso que quer construir acerca do tema, por isso existem tempos, espaços e locutores específicos para esta demanda, na tentativa de tornar o discurso sobre o sexo puramente científico e apático aos seus prazeres.

É incorreto então pensar que a escola, em seu processo pedagógico, está a parte das questões sexuais quando ela cria mecanismos para regular essa sexualidade a partir de decisões estruturais, seja por discursos de vigilância e autovigilância, seja por meio do olhar atento de professores, gestores e funcionários escolares, seja pela criação de normas escolares reguladoras.

Notamos que as meninas são apontadas pela maioria dos entrevistados como as que mais desrespeitavam/desrespeitam essas regras, mas alguns dos professores também admitem que elas são mais observadas nesse sentido.

Eu já percebi a questão da roupa, os meninos, têm. Mas, assim, eu vejo que as meninas são mais pela questão de elas quererem... que hoje o interessante é **aparecer e mostrar** aos demais. Eu vejo mais as meninas. (P4)

P4 se refere ao fato de as meninas mostrarem mais seus “dotes físicos”, que caracterizam a transição da infância para a adolescência, demarcando auto reconhecimento e maior vaidade, e a compreensão dessas características relacionadas à puberdade como preocupantes e incorretas, passíveis de correção.

Observamos que, quando pedimos para diferenciar as violências e indisciplinas escolares pelo gênero, as meninas são retratadas a partir de discursos moralizantes, já que, quando um menino é naturalmente violento e indisciplinado, essa violência e indisciplina é justificada pela tendência “natural” geral do menino à violência. Já quando a menina é violenta,

essa justificativa se dá a partir do caráter individual da menina ou que suas justificativas para a violência não são válidas, ao contrário das violências e indisciplinas praticadas por meninos

Atualmente não é não, como eu te disse, é atrevimento. **Elas são atrevidas**, elas vão para puxar cabelo, elas vão na agressividade de cometer qualquer violência, e são atrevidas de dizer assim "eu vou bater nela mesmo, eu vou..." e altera a voz, sabe? E marca, e os meninos vão filmar, os meninos é que vão filmar a briga, deve ser porque acham muito legal, daí elas se agarram pelos cabelos e aí muitas vezes, eu já perguntei, inclusive, acho que semana passada houve um atrito lá, mas só fizeram se empurrar, e tal, e aí eu fui perguntar porque, "porque você brigou?" e ela disse "ela tava falando mal de mim" e eu disse "mas estava falando o que?", "não, ela estava falando mal de mim", mas na verdade eu acho que ela nem sabe o que a outra estava falando de mal, aí você vê que são coisas tão pequenas que poderiam ser resolvidas com uma conversa, mas não, elas vão para agredir mesmo, para pegar no cabelo, meter unha não sei onde, e é uma confusão! (P1)

Ao longo da entrevista, esta professora constantemente repete o quanto **as meninas são mais atrevidas do que os meninos**, mesmo que os meninos pratiquem as mesmas violências ou indisciplinas, são as meninas as únicas a terem o adjetivo de “atrevidas”, denotando juízo de valor moral tradicional, machista e de caráter de controle sobre quem pode o que nas relações entre os gêneros. “As mulheres, façam o que fizerem, estão, assim, condenadas a dar provas de sua malignidade e a justificar, em troca, as proibições e o preconceito que lhes atribui uma essência maléfica” (Bourdieu, 2021 p. 60)

O autor denota que a visão androcêntrica do mundo é constantemente legitimada pelas práticas, que resultam no preconceito desfavorável ao feminino, ou seja, mesmo que meninos e meninas tenham as mesmas atitudes violentas, as meninas são vistas como perversas e vão ser mais punidas por isso.

Este recorte também denota que se espera delas uma conduta de mais docilidade exigida historicamente ao gênero feminino. Guacira Lopes Louro (2022, pag. 21-22) aponta que em uma escola pública predominantemente feminina

Nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas [...] Os propósitos desses investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher “civilizados”, capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades [...] Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar ainda hoje, dessas instituições, têm a ver com as formas como construíamos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual.

Ao tratar do lugar social que a mulher ocupa na sociedade e dos comportamentos dela esperados, a autora aponta como as correções ou as disciplinas do dia a dia escolar podem

deixar marcas mais duradouras na autocompreensão das crianças e adolescentes do que os conteúdos das aulas, e como essa correção acontece de forma diferente para meninas e meninos.

A este respeito, EA1 pontua claramente a diferença de tratamento quando perguntada sobre qual dos dois gêneros era mais corrigido no dia a dia:

Com certeza as meninas [...] Quando alguma menina se comportava igual aos meninos nas atitudes, nas brincadeiras, no jeito de falar, recebiam chamada de atenção que os meninos normalmente não recebiam.

Essas chamadas de atenção, conforme os sujeitos, se referem principalmente à maneira de se vestir e de se portar dentro da escola, inclusive em relação às regras de vestimenta, que os meninos podiam burlar, às vezes, mas as meninas não:

Meninos, ninguém. Às vezes, as meninas que questionavam, né? “Ah, os meninos podem vir com bermuda rasgada, a gente não pode.” Mas, os próprios alunos mesmo, [...] não questionam. (EA5)

As meninas também se mostravam indignadas com essa diferença de tratamento de quem precisa necessariamente seguir as regras e quem não precisa. É interessante notar, nesse ponto, que dentre os 5 ex-alunos entrevistados, 3 são do gênero masculino e nenhum deles apontou alguma diferenciação relativa ao tratamento dado em função do gênero na escola. No entanto, dos 7 professores entrevistados, 2 são do gênero masculino e apenas esses 2 entrevistados admitiam que existiam diferenças na forma de observar o comportamento cotidiano relativamente aos dois gêneros e somente um relatou que existiam diferenças no tratamento quando a violência parte de um menino ou de uma menina.

Entendemos que essa discrepância nos relatos se refere mais a falta de uma discussão sobre gênero dentro da escola, do que a real paridade entre os gêneros, já que todos os entrevistados afirmam que existem diferenças de tratamento dos gêneros ao longo das falas, mesmo apontando inicialmente não haver, a exemplo dos ex-alunos EA2 e EA3 que, ao serem perguntados se o tratamento em situações de violência era igual entre ambos, respondem:

Não, era resolvido do mesmo jeito. A diferença era que não chamavam a polícia, né? (EA2)

É, uma diferença era... Eu lembro que teve uma vez uma briga das meninas, puxaram o cabelo na frente da escola, não chamaram a polícia não, separaram, apartaram ali. É justo, né? Porque as meninas brigaram, mas tipo, era de boa, dava para controlar. (EA3)

O menino, depois que brigava, já dizia que eu ia pegar uma faca, uma arma, não sei o quê. (EA2)

Mas as suspensões eram as mesmas, tanto pra menino, quanto pra menina. (EA3)

Todos os sujeitos admitem que as meninas também são autoras de violências e indisciplinas na escola e julgam que, respeitando o grau da infração cometida, meninas e meninos são punidos igualmente. As violências e indisciplinas cometidas por meninos e meninas são analisadas de modos diferentes, assim como as punições ou observações feitas sobre elas.

As meninas também pulam o muro, fogem, saem mais cedo. Ou talvez as coisas mais vinculadas à indisciplina das meninas, por exemplo, sejam cortar a farda, dar nó, vinha **um pouco mais mostrando o corpo** e tudo mais. E os meninos têm mais esse ato de **enfrentamento mesmo** da violência. Eles são mais corporais no sentido da violência física. Não que as meninas não briguem também, como eu disse, mas é menor o índice. Então, nessa distinção, naturalmente que as punições também são diferentes, porque muitas vezes as punições ou os **discursos que são construídos para as meninas são mais moralizantes. É mais do controle do corpo, do ideal de feminilidade, do ideal do contraponto à masculinidade, o lugar de docilidade que se espera**, o lugar da afeição, o lugar que a moça que se comporta não pula o muro, etc. Se cria uma expectativa mesmo de um discurso de gênero, mesmo que não dito, mesmo que não expresso, talvez não refletido, manifestado como uma prática racionalizada, mas é expressado nas atitudes. Você tem de fato. Já dos meninos, vai assim, “ó, você sabe que se você continuar assim, você vai pra cadeia. Você sabe que se você for assim, você vai pra FUNASE. Seu futuro é cumprir medidas socioeducativas. Daqui a dois anos, você vai voltar aqui pra escola cumprindo medidas socioeducativas de... prestação de serviço à comunidade e tendo que estudar na EJA”. (P3)

As observações feitas para meninas têm o caráter mais moralizante com o apelo ao ideal de feminilidade ou a falta dela, refletindo o ideal de controle presente no discurso da proteção, tornando cada vez mais distante o “ser menina” do “ser menino”, tornando-os opostos inconciliáveis em um mesmo indivíduo. Nesse ponto, gostaríamos de destacar que os comportamentos de meninas e meninos na escola são avaliados de modos diferentes:

Quando os resultados dos alunos e alunas invertiam a expectativa (ou seja, a expectativa tradicional de que as meninas fracassassem e os meninos fossem bem-sucedidos), as “explicações” de seus professores e professoras eram bastante distintas. Sobre uma menina que alcançara o nível superior de sua turma, comentavam que ela era “uma trabalhadora muito, muito *esforçada*”; sobre um menino, que “mal sabia escrever seu nome”, diziam que isso ocorria “não porque ele não é inteligente” [...], mas porque não pode sentar-se quieto, não consegue se concentrar... muito perturbador... mas muito *brilhante*” (Louro, 2020, p. 72, grifos originais)

A autora aponta como o adjetivo “brilhante”, ou outros que fazem referência a habilidades inatas, não era utilizado para as meninas, apenas para os meninos; as meninas, ao contrário, eram vistas sem atributos intelectuais cabíveis, observadas, portanto, exclusivamente

por seus atributos físicos ou dotes manuais, o que denota certo olhar enviesado. Mais do que introduzir imperativos morais ligados a sexualidade, a educação escolar investe em

Um processo de escolarização do corpo e a produção de uma masculinidade (e feminilidade), demonstrando como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é, muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura (Louro, 2022, p. 20)

Esse disciplinamento dos corpos pode se dar de várias formas, a partir do ideal de feminilidade ou masculinidade pretendidos. As meninas são geralmente corrigidas do ponto de vista da sua feminilidade, já que os “conselhos” ou “ameaças” giram em torno de um futuro relacionamento ou de uma futura maternidade ou de uma presente vergonha para a família, já que ser violenta ou indisciplinada não é “coisa de menina”. Essas meninas sofrem então o caráter de estigmatização mais forte do que os meninos, já que a sua “natureza” pressupõe a calma, a docilidade e a sutileza. Então quando ocorrem situações fora desse padrão, geralmente chamam mais a atenção e provocam mais estranhamento do que se a mesma situação é protagonizada por um menino.

os/as docentes, em sua maioria, atribuem a indisciplina das meninas às questões relacionadas à sexualidade, enfatizando que elas geralmente ficariam em grupos falando sobre namoros e que seriam muito “assanhadas”, isto é, gostariam de se exibir para os/as outros/as e, para isso, tenderiam a fazer uso do apelo sexual. Ou seja, a escola acabaria reforçando os estereótipos de gênero, exigindo mais das meninas atitudes como o silêncio, a dedicação aos estudos e a disciplina e, especialmente, demandaria delas que adiassem sua sexualidade e que tivessem, na escola, um comportamento assexuado. Desse modo, as meninas seriam duplamente questionadas diante da transgressão das regras escolares, num processo bastante similar ao que os estudos sobre criminalidade feminina têm definido como condenação por dupla desviação. Ou seja, as meninas seriam mais severamente punidas porque desviariam duplamente, transgredindo as regras da escola e também as expectativas sociais de gênero. (Silva; Pereira, 2022, p. 6)

Observamos então como vai se dando a construção das perspectivas de gênero na escola a partir das correções ocorridas no dia a dia, já que das meninas é esperado um comportamento dócil e casto que não é esperado dos meninos, a transgressão a essa perspectiva pode ser entendida então como indisciplina, passível de correções.

Já para os meninos considerados violentos e indisciplinados, observa-se a necessidade de serem “controlados” por instancias externas à escola, seja no apoio da polícia dentro da escola, seja na ameaça do cumprimento de algum tipo de pena em órgãos como a Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (FUNASE), que já se torna efetiva pelo medo da perspectiva da privação da liberdade. A perspectiva de “perda do futuro”, no sentido de um

futuro livre e cidadão, como acesso a emprego ou futuro curso de graduação é mais sugerida, já que

A “produção do menino” era um projeto amplo, integral, que se desdobrava em inúmeras situações e que tinha como alvo uma determinada forma de masculinidade. Era uma masculinidade dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida. (Louro, 2022, p. 20)

Então a violência e a personalidade mais impulsiva e questionadora são esperadas e estimuladas no gênero masculino, mas não no gênero feminino, como nos confirma novamente a entrevistada P1, quando comenta sobre violência escolar e sua divisão por gêneros:

as meninas estão bem agressivas, **as brigas são mais de meninas**, elas vão para as vias de fato mesmo, vão sem medo nenhum, elas são muito atrevidas, elas vão **que parece um menino**, eu comparo assim, né? Na minha época, eu nunca vi essa situação com meninas, só com meninos, e elas hoje em dia são muito atrevidas, e aí quando chama para a conversa, muitas discutem, falam, respondem, elas tem a resposta na ponta da língua, os meninos, a mesma coisa, agora assim, eles justificam e tal. (P1)

A professora parece muito mais incomodada quando a violência parte de uma menina do que de um menino, tanto na infração, quanto na conversa posterior, onde elas são extravagantes por discutirem, por enfrentarem, como se, para elas, os papéis de gênero tivessem se invertido. Já para as violências, nesse caso as agressões físicas cometidas pelos meninos, são minimizadas, uma vez que a professora aponta que “os meninos a mesma coisa”, no sentido da violência e da resposta, mas as justificativas para as violências deles são aceitas, as justificativas para as violências femininas, não. Quando perguntada sobre o motivo dessa mudança de comportamento, percebemos que:

As meninas, antes, elas se submetiam a muita coisa. Elas ficavam caladas. Não que elas não sejam violentas. Talvez hoje elas respondam a uma altura. Elas não estão mais nessa coisa de ficar menos a nada. Isso aí não **deixa de ser uma conquista**, uma coisa que a mulher hoje fala, a menina hoje fala. [...] Mas a menina hoje, ela não faz mais o que a mãe dela fazia. Ela não age mais como a mãe. [...] Ela responde na mesma altura. Então, às vezes, é mais chocante, porque parece até que é mais. Ela é muito mais. E talvez seja fruto disso mesmo. Uma pessoa que foi o tempo todo... Essa geração não pode ficar mais calada, não ouve mais isso, não se submete, graças a Deus que não! Mas a violência é sempre ruim, certo? De todo jeito, eu acho que é isso, essa mudança é fruto também desse **empoderamento feminino que não mais se cala diante de qualquer coisa**, de qualquer violência. (EG)

Mesmo considerando que a violência é ruim sob qualquer faceta, a ex gestora pontua que as meninas estão se impondo mais do que antes, comparativamente mais do que as gerações anteriores, agindo de forma diversa a de suas mães. Essa fala nos faz pensar que as meninas

não são mais ou menos violentas do que os meninos, mas as meninas eram socializadas para “aguentarem caladas” as situações que não gostavam, que consideravam injustas ou de abuso. Já os meninos não foram ensinados a ter essa preocupação, notamos também que existe uma mudança de comportamento em relação ao enfrentamento de decisões que as alunas consideram como injustas. Esse enfrentamento ainda causa muito estranhamento em relação a funcionários e professores e é sobre essas resistências que trataremos no tópico seguinte.

Essa mudança no comportamento feminino pode ser explicada pela onda feminista desenvolvida no mundo e, particularmente no Brasil, iniciada com movimentos de contestação a partir de 1832, e impulsionada no país a partir da década de 1930 e que realmente adquire status nacional a partir da redemocratização e da constituição cidadã de 1980 (Pinto, 2003).

Essas mudanças, principalmente no *habitus* social, chegam no interior mais lentamente, talvez em razão do acesso à comunicação, ou de que o machismo estrutural é mais presente e influente longe das capitais, além disso, a religiosidade cristã exerce mais influência no interior dos estados, mais especificamente no interior de Pernambuco, cidades como Caruaru, Pesqueira e Garanhuns tem uma relação profunda com a fé católica retroalimentada principalmente por leigos das comunidades, o que atinge diretamente a cidade estudada, que participou ativamente do processo de implementação das Comunidades Eclesiais de Base no agreste pernambucano, nas décadas de 1980 a meados de 2000 (Nascimento, 2006; Andrade, 2019) muitas vezes causando estranheza.

A cultura religiosa no município de Riacho das Almas influi diretamente no cotidiano das repartições públicas, sendo a escola um lugar privilegiado para a reprodução do discurso religioso, apesar do discurso formal da laicidade. As escolas sofrem influências demarcadamente cristãs, com a presença de vários símbolos religiosos, como a cruz, terços ou até mesmo capelinhas dedicadas à religiosidade na entrada da escola Prefeito de Antigamente.

Para além da influência nas instalações, ex-alunos e professores, através da observação, relatam como a religiosidade aparece frequentemente no discurso, expressões como “meu deus” ou “por Nossa Senhora” são comuns no município e também dentro da escola. No entanto, observamos certa ligação negativa entre o discurso religioso e o comportamento dos alunos, muitas vezes ligadas a um ponto de vista religioso-salvífico da educação, em que a religiosidade poderia corrigir comportamentos tidos como inadequados, redimindo os estudantes tidos como malcomportados do pecado.

Nesse capítulo observamos que a escola não tinha antes e não tem durante a coleta de dados desta pesquisa, uma política ou um plano estruturado, nem apontamentos sobre formas

de prevenir violências e indisciplinas na escola. Percebemos também que a atitude mais comum é o enfrentamento a essas violências e indisciplinas, sendo que, tanto nas normas escolares quanto nas observações do dia a dia, as meninas são muito mais sujeitas a ações de correção do que os meninos, mesmo que tenham tido atitudes de violências ou indisciplinas iguais aos meninos, mas que também oferecem mais resistência a comportamentos injustos do que, comparativamente a períodos anteriores, talvez denotando mudanças estruturais para um futuro com mais igualdade de gênero, o que ainda sofre resistências.

Os dados permitem considerar que a escola ainda cultiva certos comportamentos diferenciados por gêneros, tal como afirmava Guacira Lopes Louro (2022), mas também os cultiva por meio de normas dogmáticas, cujo questionamento é **autoritariamente impedido**, sem qualquer chance de argumentação, levando frequentemente a situações de violências, ao invés de preveni-las (Botler, 2010).

Trataremos destas resistências a seguir.

### **5.1- O discurso normatizador como agente de governo do gênero feminino**

Nas observações feitas no ambiente escolar ao longo da pesquisa, fomos mais atenciosas nas observações quanto às vestimentas usadas por estudantes, já que é uma questão muito pontuada tanto por professores quanto por alunos e funcionários escolares como um ponto de tensão na escola. Não adentramos o ambiente de sala de aula, as observações foram feitas nos ambientes coletivos como corredores e portaria.

Logo na entrada dos estudantes na escola, notamos que ambos os gêneros são chamados a atenção em relação às vestimentas, mas a preocupação com as meninas é visivelmente maior, parafraseando as preocupações da porteira: “A gente tem que cuidar, né? As blusinhas curtas, os *shorts*... mais as blusinhas do que os *shorts*, mas às vezes eles (os *shorts*) são rasgados também, quase mostrando... tudo!”.

A preocupação com o desincentivo aos relacionamentos e ao namoro dentro da escola é notável, tanto no controle das vestimentas, quanto no ato de chamar a atenção de casais que acabam se formando na escola, para que não demonstrem afeto uns com os outros no ambiente escolar.

Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na

determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. (Louro, 2022, p. 31)

Sendo assim, entendemos que a escola incentiva uma tecnologia de controle dos corpos, que se complementa pelo auto disciplinamento individual sobre as maneiras “corretas” de se portar, falar, vestir e até de se relacionar entre os estudantes, sendo uns com os outros ou com professores e demais funcionários escolares. As formas mais comuns de incentivo ao auto disciplinamento observado nessa escola foram as chamadas de atenção pontuais ou encaminhamentos para a secretaria/ gestão e a vigilância constante praticada pelos demais funcionários escolares.

Os dominados contribuem, com frequência à sua revelia, outras vezes contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente, como que por antecipação, os limites impostos; tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por meio de manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na "fratura do eu", a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais. (Bourdieu, 1997, p. 206)

Os alunos dissidentes então podem desenvolver uma timidez corporal e de relações como uma forma de autoproteção frente às pressões relativas para adequar-se ao meio em que estão inseridos, seguindo as normas correntes e resignando-se para não serem punidos e expostos frente aos colegas.

Notamos também que os estudantes são livres para personalizar a vestimenta, já que o uso da camisa do fardamento não é obrigatório, desde que o estudante esteja com uma camisa composta, ou seja, com mangas e sem decotes. Não foram observados apontamentos quanto a acessórios ou calçados dos estudantes, apenas em relação a shorts, calças rasgadas e blusas mais curtas ou decotadas. Queremos esclarecer com isso que o foco no disciplinamento das vestimentas não é a igualdade de condições dentro da escola, como tradicionalmente se justificou o uso do fardamento, mas de determinadas proibições de caráter pudico, recatado.

Acima de tudo, o vestuário deve ser analisado como um artifício inventado para comunicar, sendo aquilo que se quer comunicar intrinsecamente relacionado aos aspectos culturais da sociedade em que se insere (Ribeiro; Silva, 2012, p. 578)

O fardamento escolar pode comunicar diversas situações, tanto para dentro da escola quanto da escola para a sociedade, mas o que nos chama atenção é que o uniforme é uma forma de analisar as relações de poder que tensionam as escolas, já que agem no corpo através de procedimentos institucionais que modelam indivíduos em suas relações consigo mesmos e com os outros, ou seja, aponta o certo e o errado na maneira de se vestir, se portar e interagir uns com os outros, dentro e fora da escola, ao menos enquanto o estudante estiver uniformizado, pois este é tido como um reflexo da escola.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos (Louro, 2014, p. 65)

O uniforme escolar, além de reforçar o tipo de comportamento apreendido no cotidiano escolar, funciona como a materialidade dos valores e crenças da escola. Portanto, a deformação ou a negação do uso do fardamento escolar pelos mais diversos motivos também representa a deformação ou a negação dos valores pretendidos pela escola, podendo ser entendido de forma ofensiva pelos funcionários escolares. Então, as variações e customizações do uniforme, também podem ser vistas como resistências ao padrão, ressaltando a individualidade dos estudantes na escola, o que não pode ser classificado como violência por parte dos estudantes, mesmo que os funcionários escolares tratem dessas “transgressões” como se o fossem.

Ressaltamos que as observações sobre o uniforme masculino eram pontuais, já sobre os uniformes femininos eram mais sistemáticas, visto que qualquer mínima fuga da norma já era passível de chamadas de atenção:

As meninas sempre eram mais corrigidas em relação a tudo. No meu primeiro ano não tinha essa questão de fardamento, só poderia entrar se fosse com farda. Então, as meninas abusavam mesmo do decote. Usavam roupas decotadas, calças muito rasgadas, chamavam mais a atenção. E sempre tinha um professor ou uma professora que falava, que orientava a vir um pouco **mais composta**. Os meninos, em relação à roupa, eles nem sabiam tanto, né? Mas no comportamento, assim... “Fala direito, se comporta, como é que você vai arrumar uma namorada?”. Eram mais esses assuntos, assim. Mas em questão de ética mesmo, em ambas as partes, eram poucos os professores que falavam sobre. (EA5)

O extrato confirma que as preocupações, ligadas chamadas de atenção ou orientações para meninas e para meninos eram diferenciadas, a preocupação com a vestimenta e com o desincentivo ao namoro dentro da escola eram relacionadas apenas as meninas, já que os

meninos eram incentivados a se comportarem para conquistar uma namorada. Às meninas, então, cabia o papel de serem recatadas, reclusas, não demonstrar vaidade ou atributos (principalmente em relação ao corpo) que chamassem a atenção dos meninos.

A justificativa moralizante de gestores e coordenadores acerca do uso do fardamento de modo “composto” também tem influência a partir da percepção cristã de mundo, já que:

Si podemos afirmar que la Iglesia Católica no es la única institución responsable de la apresión de las mujeres, tenemos que reconocer que son las doctrinas cristianas y especialmente de la iglesia Católica que han puesto un sello de aprobación divina sobre la inferioridade y subordinación de las mujeres em este continente. (Trapasso *apud.* Gebara, 2017, p. 82)

Portanto, como um município profundamente cristão, de maioria católica, ocorre que os fiéis percebem as mulheres ou meninas a partir de um ponto de vista dual e maniqueísta, onde são santificadas ou demonizadas, associadas à figura de Maria ou de Eva, respectivamente, sem meio termo.

Do ponto de vista teológico poderíamos dizer que, por um lado, a exaltação da maternidade corresponde a uma forma de redenção histórica das mulheres, redenção ligada ao pecado das origens (Pujol, 1992) [...] A vivência da sexualidade aparece como uma paixão quase indomável, permeada de mal, e por isso precisa encontrar uma finalidade para além do prazer físico. (Gebara, 2017, p. 58)

Os extratos permitem deduzir que a vivência da sexualidade, da busca do prazer pelo prazer para as adolescentes pode ser associado com o pecado e, portanto, deve ser combatido ferrenhamente para que essas adolescentes “sejam salvas”. Por outro lado, identifica-se a imagem redentora como o ideal mariano de submissão, de pureza, de uma feminilidade que não permite contestações ao padrão patriarcal da sociedade.

Essa dualidade denota uma relação de poder que é desigual, já que não existe tal paridade associativa quando relacionamos sexualidade e gênero masculino, pelo contrário, homens e meninos são vistos como mais próximos de Deus do que mulheres e meninas.

Essa compreensão, para a religiosidade cristã, é baseada numa interpretação clássica do mito adâmico, onde a responsabilidade sobre o pecado original recai apenas sobre as mulheres, fortalecido pelo mito da criação, já que o homem é uma criação própria, criado por Deus, e a mulher é criada a partir da costela do homem. Essas e outras histórias são utilizadas para justificar a superioridade masculina.

A rejeição à mudança cultural para alguns grupos tem raízes profundas e é continuamente amparada por uma interpretação teológica que mantém

filosoficamente e simbolicamente a superioridade do masculino em relação ao feminino (Gebara 2017, p. 43)

A participação das mulheres na institucionalidade da Igreja Católica e sua não participação nas posições de mando na instituição, levantando questionamentos sobre paridade de gênero e fé tem provocado acalorados debates no âmbito do catolicismo, especialmente despertadas pelas frentes de resistência ao patriarcado. Tal é o caso das Católicas pelo Direito de Decidir, pelos estudos feministas do Centro de Estudos Bíblicos, as Comunidades Eclesiais de Base, ou por intelectuais e teólogas, como Ivone Gebara.

Essa visão salvífica e redentora acerca do papel da educação associada também ao mesmo princípio de salvação da religiosidade cristã vem sendo desconstruída pelas pedagogias surgidas no século XXI, a partir das compreensões de que a escola sozinha não é capaz de corrigir desigualdades que são sociais e estruturais, como o patriarcado, o racismo e as desigualdades de renda, assim como avançam as compreensões de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos e justificados em si mesmos, não mais vistos como “pequenos adultos” ou como o futuro da nação, noções que remetem a ideia de que a criança e o adolescente são importantes não pelo que são, mas pelo que podem vir a se tornar.

Nesse sentido, durante as observações desenvolvidas na pesquisa (2024), não foram observados casos em que os estudantes foram encaminhados de volta para casa para realizar a troca do fardamento, nem alunos que foram impedidos de frequentar as aulas pelo uso equivocado da vestimenta, nem em razão de atrasos: a mudança é explicada pela coordenação como a ampliação da compreensão de que os estudantes precisam estar dentro da escola para “não ficar na rua”.

Além das observações sobre a movimentação e comportamentos na portaria, destacamos que a escola conta com um auxiliar de disciplina por turno, profissional responsável pela manutenção da disciplina e da ordem nos corredores e nas salas de aula e, em casos de indisciplinas ou violências, são rapidamente acionados.

Entre as observações, procuramos confirmar outro dos pontos de tensão citados nas entrevistas, que foi a violência física e verbal, mas não presenciamos nenhuma briga física. No entanto, observamos que a agressividade no tratamento entre os alunos confirma a preocupação da atual gestora destacada no tópico anterior, ao afirmar que o *bullying* continua a ser um problema que a escola ainda não conseguiu superar.

As observações na escola confirmam muitos dos apontamentos feitos por ex-alunos e funcionários e ex-funcionários escolares, mas nos chamou a atenção o que presenciamos em termos de **resistências** apresentadas pelos estudantes, tendo em vista que a escola não representa apenas um lugar de repressão, mas também um lugar de libertação dos indivíduos.

Quando o poder é exercido sobre nosso corpo, “emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder”. Buscamos, todos, formas de resposta, de resistência, de transformação ou de subversão para as imposições e os investimentos disciplinares feitos sobre nossos corpos. (Louro, 2022 p. 28)

Como a autora ressalta, para Foucault (2010) o poder é relacional, não se encontrando apenas em uma pessoa, uma instituição ou um cargo, mas flui entre os indivíduos a partir das interações. Esse poder também se reflete nas tecnologias disciplinares sobre os corpos, dadas as características anteriores, os indivíduos submetidos às táticas da biopolítica e do disciplinamento não precisam necessariamente ser neutros e alheios ao processo.

Entre as bases que tomamos para nossas observações na escola, tomamos o documento da BNCC/Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), em que consta na parte da apresentação, no capítulo introdutório e nas dez competências gerais, diversos apontamentos acerca da formação crítica e do compromisso com a mudança social como objetivo de desenvolvimento dos educandos. Corroborando com essa norma, o Currículo do Estado de Pernambuco concorda que a educação se compromete “na formação de jovens autônomos, criativos e críticos que exerçam plenamente sua cidadania ativa.” (Pernambuco, 2021, p. 11).

Entendemos então que o ambiente escolar, além de fomentar a construção de conhecimentos científicos historicamente acumulados, deveria ser um ambiente propício para a formação cidadã e o amadurecimento da consciência crítica dos educandos.

Por definição, ao amadurecer uma consciência crítica, os estudantes não são mais passivos a atitudes que entendem como injustas ou desiguais, passando então a oferecer resistências a essas. Entendemos que “Resistir é: opor-se, fazer face, fazer frente, defender-se, recusar-se, negar-se, não sucumbir” (Schilling, 1991, p. 17), portanto, seguir na linha contrária ao que discorda.

Quando perguntados sobre as resistências oferecidas pelos alunos às regras escolares, a grande maioria dos entrevistados aponta que elas ocorrem, não necessariamente após os “combinados” no começo do ano letivo, mas ao longo do ano, fazendo com que, inclusive, esses combinados precisem ser lembrados ou reforçados ao longo de todo o ano letivo. As

principais autoras de enfrentamentos a comportamentos considerados injustos são as meninas, especialmente quando nos referimos às regras do fardamento escolar:

Eu lembro que quando elas ganhavam a blusa do nono ano, elas pegavam, cortavam as mangas, ou então amarravam aqui, em cima. Elas pegavam, juntavam à frente, amarravam atrás para **aparecer o bico**. Mas elas só fizeram mais isso na hora do recreio, que era para se mostrarem mesmo. Aí a gente, eu mesma, quando a gente ia para o recreio, a gente fazia vista grossa para mostrar essas coisas, que elas queriam assim. [...] Mas sempre quando terminava o recreio, que a gente mandava eles entrarem, a gente passando na sala e dizia, “ó, quem deu seus nozinhos que desate”, ah! Porque já chegou a hora, entendeu? (EC)

A expressão da ex-coordenadora denota claramente seu incômodo e crítica ao modo como as alunas se comportavam, o que seria visível por meio da forma sensualizada de usar o fardamento e mostrar o corpo, como já discutido, e que entendemos que faz parte do processo de autoconhecimento típico do período da puberdade e das relações sociais que vão se criando, mas que a escola, enquanto gestão e funcionários, tenta coibir.

O discurso moralizante da ex-coordenadora expressa um lastro de comportamentos comuns no município, marcadamente machista e patriarcal, que tem como uma de suas consequências a objetificação do corpo feminino

Os autores Boris e Cesídio (2007) esclareceram que uma nova forma de existir foi imposta às mulheres, forma essa que passou a valorizar a estética do corpo, sua independência financeira, posição social e profissional. Esses fatores contribuíram para a construção de uma nova subjetividade, uma nova forma de se perceber no mundo, quiçá de objetificação. Conceito este que parte de um processo que atribui ao ser humano a ideia de um material simbólico cabível de utilização, além de ser dominado pelo outro. A objetificação do corpo feminino está atrelada à banalização da imagem da mulher, em relação a sua aparência física, como ela deve agir, como deve se parecer e, principalmente, em relação ao tamanho e formato que seu corpo deve ter (Santos; Trindade; Santos, p. 125, 2020).

Então, as estudantes não são vistas como adolescentes descobrindo sua sexualidade, mas como um objeto sexual sem desenvolvimento hormonal, sem desejos, sentimentos ou cognição, que devem ser conformadas em um certo padrão. Essas meninas então passam a ser interpretadas e tidas por adultos, sejam gestores, coordenadores ou funcionários da escola, em geral, numa relação de subjugação, ou seja, de poder, em que a hierarquia, a partir dos pressupostos sociais, tem vantagem frente a processos biologicamente naturais.

Tal interpretação tem sua raiz na relação mandonista, etarista, machista e patriarcal, que envolve a sociedade brasileira como um todo, mas que tem lastros demarcadamente mais

notáveis no Nordeste, o que reproduz a ordem social que coloca, de alguma maneira, as meninas em seu lugar de sujeição como mulheres.

Essas meninas passam então a serem subalternizadas por um processo de hiperssexualização (grande parte por influência da mídia) e são desumanizadas aos olhos de professores e demais funcionários escolares, sendo discriminadas como “menina fácil” ou “perdida”.

Os atos de indisciplina passam então a servir como uma forma de resposta a esses e outros tipos de opressão contra as meninas em razão do seu gênero:

Mas as meninas, eu acho que elas eram mais ousadas. Elas sempre são mais ousadas! As meninas, eu acho elas mais corajosas. Até nesse sentido, de botar maquiagem, de botar roupa, de se pintar antes de... Quando terminava o horário, eu achava muito engraçado, porque eu estava aí na sala, para ver se alguém tinha deixado algum material, alguma coisa, e as meninas ainda estavam ali se maquiando. Eu disse, “minha gente, vocês estão se maquiando para quê? Porque os moleques já foram todos embora. Vocês vão ver quem é quem aqui em Riacho? O vento?” Elas passavam uma hora se maquiando, está tudo bem. “Não, porque a gente gosta de andar assim. A gente vai passar nos lugares, né?” Então está explicado. Algum encontro. Mas assim, elas são mais ousadas, elas são mais atrevidas. Enfrentam mais, eu acho. (EC)

Alguns dos entrevistados confirmam que o perfil feminino é de serem mais combativas do que os meninos, via procura de brechas nas normas escolares que pudessem ser exploradas ao seu favor para se vestir, se portar ou se parecer da forma que achavam mais adequada a suas personalidades ou identidades.

Comprendemos então, mesmo que as autoras de indisciplinas não compreendessem suas atitudes como tal, que a estilização do fardamento escolar, explorando alternativas criativas sem necessariamente ferir a regra explícita de ir para a escola apenas com o fardamento, como um ato de resistência.

Notamos também que esses atos de resistência são reprimidos de formas distintas, visto que as reprimendas focalizadas no feminino são disfarçadas sob a dimensão do “cuidado”, a partir de um ponto de vista patriarcal em que as meninas devem ter pudores que não são exigidos do gênero masculino. Notamos essa reprimenda quando a questão do embelezamento feminino, caracterizado pela maquiagem no extrato anterior, é associado ao masculino, já que a entrevistada EC parte do pressuposto que as meninas não podem se embelezar para si ou para outras meninas, mas sempre para o gênero masculino, o que foge do ideal puritano pretendido e deve ser passível de, pelo menos, uma reprimenda verbal.

Existem outros tipos de resistência ou de exasperação do sentimento de injustiça advindo de normas consideradas excessivas ou desnecessárias ou das violências ocorridas que não são reconhecidas como resistências, nem pelos funcionários e nem na leitura dos alunos.

Os meninos têm uma forma de resistir de forma engraçada. Eles promovem, muitas vezes, mais violência e mais indisciplina. Mesmo eles reconhecendo o diretor, a gestora, o gestor, como aquele sujeito que ocupa um lugar de poder, ou assim também como um professor, mas o professor intransigente, o diretor intransigente recebe de volta mais violência ou pelo menos mais indisciplina. E essas indisciplinas são manifestadas, por exemplo, como **deterioração do patrimônio, riscar parede, quebrar banheiro, pular muro, enfim, provocar de fato a desordem**, desordem nesse sentido aqui, no sentido de ir contrário à ordem estabelecida. E aí eu lembro muito claramente de uma criança lá no seu quinto, quarto ano, em um determinado momento que o gestor escolar repreende, grita com ela na frente do mundo, faz um escândalo, chama a mãe, faz um escândalo também, de forma assim, bem abrupta, gritando de forma desordenada, e a criança chorando, começa a chorar, a gritar também, respondendo ao diretor, e pra mim é a forma simbolicamente mais... mais forte do que significa o reconhecimento do diretor ou do gestor escolar como aquele sujeito que ocupa reconhecidamente uma cargo ou uma função que está no aspecto **do poder**, que tem de certa forma, ele é reconhecido como a **liderança da escola, mas essa expressão de desordem também está presente** na fala do menino. O menino gritando, chorando, esperneando, e ele vai dizer textualmente o seguinte, abre aspas, eu quero que o senhor vá tomar no cu, fecha aspas. Então assim, na frase é muito explícito que o senhor é esse lugar do reconhecimento daquele sujeito como um lugar de alguém que está em uma função, que exerce um lugar, um status de poder acima dele mas, ao mesmo tempo tomar no cu é uma expressão mais vulgar talvez que a gente tenha no sentido de... enfim, né, do limite que você chega, você, bom eu quero que aqui se exploda a razão última da escullhambação é quando você manda tomar no cu na nossa cultura, pelo menos. (P3)

A escola, na visão mais tradicional, é vista como uma instituição avessa a conflitos, responsável pela constituição de relações harmônicas. No entanto, “A existência de conflitos em suas várias dimensões e como, quando ocultados, podem gerar situações de injustiça e violência” (Schilling; Angelucci, 2016, p. 697). Então, a intransigência do gestor da época, assim como dos professores e demais funcionários escolares, provoca um conflito decorrente do sentimento de injustiça por parte do aluno, que, quando não resolvido na forma de diálogo, como no caso citado em que a tentativa de resolver a indisciplina do aluno foi através de mais violência por parte do gestor, acaba gerando episódios de violência extrema como depredação do patrimônio público, evasão de algumas aulas ou da escola, ou ao ápice da violência verbal, como o caso supracitado.

O professor P3 percebe corretamente que as resistências apresentadas pelos estudantes podem ser entendidas como violências ou indisciplinas escolares, mas que, de modo geral, são motivadas pelo crescente sentimento de injustiça dos estudantes pela não escuta destes. Por isso destacamos que a formulação das normas escolares deve ser realizada de modo democrático,

com a ampla participação de todos os interessados na educação, principalmente os alunos. Ao perguntarmos sobre as resistências, a ex-gestora esclarece que

As meninas, que elas não aceitavam mais. É porque... assim, regras. coisas que os professores esperam que façam que não se aceitem mais. Assim, a questão é, deixe-me ver, era de roupa e sempre questionavam essa questão de farda, de uso da farda, porque tem que... (quem questionava mais eram) as meninas. Deixa eu ver mais. Assim, essas coisas que a gente colocava como regra, que eu acho que é interessante que se questione mesmo, porque tem coisas que a gente diz assim, meu Deus do céu, isso não é o mais importante de fato, né? Porque a farda é tão importante, ela é necessária, ela é importante, mas voltar um aluno pra casa porque ele não tá de farda, é tão assim, sabe? Meu Deus do céu! Porque ele vai perder um dia na escola que ele poderia, né, que seria muito mais importante e útil pra ele (estar na escola) do que uma punição, voltar pra casa, porque não... Aí, ao mesmo tempo, também, se não cumprir as regras, fica muito difícil de ir. E o ser humano, infelizmente, é assim. Se não tiver uma punição pra ele, às vezes, ele não gosta de cumprir regras, né? E a escola é também um período em que a gente aprende a cumprir regras. (EG)

A expressão da gestora demonstra claramente o dilema numa escala de valores entre a importância da norma e do entendimento que o lugar da escola também é onde as crianças e adolescentes aprendem sobre regras e sobre seu cumprimento; e entre a escuta dos estudantes, visto que a mesma considera injustas as punições que os estudantes recebem, pois desvirtuam o valor mais elevado que é estar na escola para construir aprendizados, mas precisam voltar para casa e perder um dia letivo em razão das suas vestimentas.

Percebemos que o que realmente incômoda a EG é a centralidade moralizante que justifica a criação de normas que realmente não facilitam o processo de ensino aprendizagem; pelo contrário, ela mesma manifesta que existe uma inversão de valores na construção dessa norma escolar, já que é considerado muito mais interessante para o processo formativo que o fardamento escolar dos estudantes esteja dentro do esperado, do que sua presença na escola! Assim, consideramos que as razões para a existência desse tipo de regra e punição sobre o não cumprimento seja uma tentativa de exercer controle sobre os corpos dos estudantes a partir de uma concepção pudica e moralista.

EG confirma que as meninas questionam muito mais as regras escolares sobre o fardamento do que os meninos, visto que elas são muito mais cobradas acerca do cumprimento da norma. O discurso normatizador, portanto, atua como um agente de governo dos corpos, em especial, dos corpos femininos, visto que, seja através dos discursos pudicos, na forma de conselhos ou imposições, seja na forma de punições, as normas moralizantes visam controlar os corpos escolares, acabando por deixar marcas que os indivíduos carregaram para suas vidas.

Esse aspecto punitivo está muito presente nos relatos de todos os entrevistados, considerando o fato de que a escola não conta com prerrogativas para a prevenção de violências e indisciplinas escolares.

Identificamos que muitos dos conflitos surgem a partir do processo de fabricação das normas escolares, tendo em vista que o processo ocorre sem a presença e/ou a escuta de todos os interessados na educação, sem debates, a partir da perspectiva do gestor, como é pontuado no Capítulo 4.

Essas normas não estão disponibilizadas para consulta, tornando as “*normas de corredor*” a norma válida para a escola, o que dificulta a efetivação da norma, suscitando o aumento dos casos de indisciplina escolar e eventual punição pelo não cumprimento daquela, totalmente arbitrária, acabando por desembocar em conflitos e violências escolares. Entendemos, com isso, que, historicamente, a escola escolhe lidar com conflitos apenas depois que eles acontecem.

As meninas formam o principal grupo de contestação às atitudes que consideram injustas, o que é compreensível, visto que elas também são o grupo mais atingido pelas normas arbitrárias e moralizantes em relação ao seu sexo. Notamos aí uma importante característica do processo formativo extracurricular, que é a formação política dos indivíduos.

Caminhamos para o questionamento acerca da educação e dos espaços de aprendizagem, reflexão e saber, como ferramentas decisivas para processo identitário, de pertencimento e de formação cidadã. (Silva, 2024, p. 2)

Percebemos então que a escola é um lugar de repressão dos indivíduos, mas que também pode ser um local de libertação, de (re)encontro consigo mesmo, de identificação com a comunidade e de início de um processo político de luta democrática pelos interesses coletivos.

Na escola estudada não foram identificados movimentos estudantis de contestação de forma organizada, mas observamos que a compreensão de que as normas escolares foram injustas, algumas atitudes dos funcionários escolares foram abusivas e os movimentos de contestação a elas, mesmo que de forma pontual, podem impulsionar movimentações políticas e democráticas posteriores.

Observamos, então, que a escola não tem atitudes de prevenção das indisciplinas e violências escolares, escolhendo lidar com elas pontualmente, à medida em que vão surgindo. A escola também não tem as regras escolares escritas e de fácil consulta, o que faz com que as decisões do(a) gestor(a) tomem poder de lei na escola, podendo legitimar o abuso de poder, no

caso de um(a) gestor(a) autoritário(a), o que faz com que a compreensão do que é caracterizado como indisciplina e quais as punições passíveis para cada caso se tornem dúbias, ferindo o princípio da isonomia a qual todo indivíduo tem direito, punindo mais uns do que outros.

Consideramos que o estabelecimento de normas escritas e consultáveis possibilitaria a sua divulgação junto a todos, conseqüentemente uma maior conscientização a respeito das regras, funcionando também como ação preventiva de violências e indisciplinas escolares. No entanto isso não acontece na escola estudada, que não disponibiliza documentos escritos a este respeito, nem os discute com os sujeitos, potencializando as ocorrências de indisciplinas, que podem ou não se tornar violências.

Nestes termos, a escola se apropria de um discurso normatizador em prol de um discurso patriarcal, etarista e misógino, que reproduz a hierarquia social por meio de relações de poder entre a equipe escolar e estudantes em geral.

As punições e proibições de certas roupas e interações com outros estudantes evidenciam o caráter patriarcal da comunidade na qual a escola está inserida retroalimentando a manutenção das relações de poder que fazem com que as mulheres sejam objetificadas e subalternizadas nas suas interações com o gênero masculino.

Entendemos então que esse tipo de conduta escolar que proíbe e pune indisciplinas severamente, especialmente quando essas têm relação com as interações entre estudantes, contribui ativamente para a manutenção de padrões sociais pautados no machismo, mandonismo, etarismo e patriarcado de uma visão maniqueísta, onde mulheres e crianças estão sujeitos ao lugar de subalternos frente a indivíduos do gênero masculino e adultos, mantendo assim o *status quo*.

Ressaltamos ainda que a ação punitiva diante de indisciplinas ou violências deve ser distinta, o que não é observado nos casos relatados nessa escola, onde indisciplinas ou violências são tratadas com ainda mais violência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia da pesquisa surgiu a partir dos resultados do trabalho de iniciação científica no ano de 2019, em que entrevistamos mulheres de 70-80 anos de idade que, mesmo sem serem questionadas sobre seu período escolar, remontavam questões como a disciplina e a domesticação de seus corpos na infância e adolescência, colocando a vivência escolar no centro dessas memórias, o que nos fez questionar sobre “o que aconteceu durante o período escolar dessas mulheres que as fez lembrar vividamente de situações ocorridas há mais de 60 anos?”.

Essa dúvida, somada com a minha experiência como professora da educação básica, lapidou o fio condutor dessa dissertação, que buscou analisar o modo como a normatização de condutas em uma escola da rede municipal de ensino no interior de Pernambuco se caracteriza como controle, governo e violência dos corpos femininos.

Optamos então por desenvolver a pesquisa no mesmo município que a pesquisa anterior, tanto **pela continuidade da temática**, quanto por ser um município do interior profundamente marcado por vícios, como o patriarcado estrutural, patrimonialismo e moralidade profundamente cristã, tornando possível a comparação com diversos outros municípios brasileiros.

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com ex-alunos, funcionários escolares e professores. A indisciplina e a violência escolares foram temas centrais das entrevistas aplicadas e pudemos observar as diversas compreensões expressas pelos entrevistados. As principais citações dos sujeitos foram para a violência física e o bullying, caracterizados como os maiores problemas da escola, que emergem na maioria das entrevistas assim que pedimos para os entrevistados caracterizarem violência.

Ainda assim, as violências verbais são mais preocupantes para professores e ex-professores escolares, e as punições excessivas para as violências e as indisciplinas escolares são mais pontuadas pelos estudantes, chamando mais atenção para um tipo de violência escolar menos citada em textos acadêmicos e no cotidiano escolar: **a violência dos funcionários escolares sobre os estudantes**. Um exemplo do tratamento violento dado às ocorrências de violências e indisciplinas é o das humilhações públicas dos estudantes ou a proibição injusta da participação dos estudantes na aula como forma de punição pelo fardamento incorreto.

Observamos que as ocorrências citadas por estudantes efetuadas por funcionários escolares tinham o sentido de correção de seus comportamentos, considerados pelos funcionários como violências e indisciplinas destes, podendo se estender aos pais ou

responsáveis, como ocorrido em dois casos relatados, demonstrando uma incompreensão das situações específicas dos estudantes e uma falta de escuta dos anseios por parte dos estudantes e dos seus responsáveis.

Estabelecemos como um primeiro objetivo específico identificar como os sujeitos escolares, aqui caracterizados como alunos, professores e gestores compreendem as indisciplinas e violências dos estudantes. A este respeito, observamos que a maioria dos sujeitos entrevistados confundem violências e indisciplinas escolares, taxando ambos apenas como violências. Nesse ponto é interessante rememorar que as indisciplinas são caracterizadas pelo **descumprimento das normas instituídas**, muitas vezes em razão de seu desconhecimento ou da ausência de zelo por elas, enquanto as violências surgem a partir do sentimento de injustiça, que geram sensação de mal-estar.

Essa confusão entre os termos e a compreensão das indisciplinas como violências faz com que os funcionários escolares punam os estudantes de modo exagerado para a ocorrência, a exemplo de impossibilitar a frequência do estudante no dia letivo em razão do fardamento incorreto ou incompleto.

Entendemos que esse tipo de comportamento, de observações constantes e punições exacerbadas fazem parte de uma tecnologia de disciplinamento dos corpos para a sua domesticação, já que essas noções de certo e errado são tão reforçadas que os estudantes as carregam para toda a vida.

Procuramos, especificamente, identificar e caracterizar as normas de condutas deliberadas pela escola para prevenção e enfrentamento às indisciplinas e violências. Compreendemos que **a existência de uma norma** clara, de construção coletiva com ampla participação de todos os interessados na educação e de fácil consulta, evitaria muitas das questões relativas às indisciplinas e teriam, por consequência, a diminuição da violência escolar, visto que os estudantes teriam suas demandas ouvidas, compreendendo melhor aspectos relativos à convivência escolar, bem como geraria um sentimento de pertencimento à escola. Isso também potencializaria que os profissionais da educação se sentissem mais conectados aos alunos e evitaria excessos, já que se espera que todos os segmentos escolares tenham zelo pela norma que ajudaram a construir e com a qual podem se identificar.

Os dados coletados e apresentados permitem observar que as “*normas de corredor*”, que não são escritas, nem consultáveis, nem discutidas em conjunto com todos os interessados no processo educacional, são mais maléficas do que benéficas, tendo em vista que elas

funcionam como poder de lei na escola, atuando de modo impositivo e arbitrário, não permitindo questionamentos e desrespeitando o princípio de isonomia dos indivíduos.

O uso desse tipo de norma é uma questão grave para a escola, já que a equipe gestora, não precisa seguir um parâmetro de ações possíveis, descritas na norma, dados os seus limites formais, podendo criar normativas ao seu bel prazer, ou ainda, deliberadamente escolher como punir cada tipo de indisciplina ou violência.

Isso ocorre a depender da conduta individual do gestor, podendo atingir a escola de diversos modos, o que nos preocupa, visto que não há garantia do acesso à informação normativa e não há formalização de condutas a serem seguidas em casos de indisciplinas, o que termina gerando limites à liberdade e à democracia, independentemente do perfil do/a gestor/a em cada contexto.

Assim acontecem com mais facilidade casos em que as punições ou chamadas de atenção não são condizentes com a infração e/ou não necessariamente são as mesmas para todos, o que podemos perceber quanto à norma acerca da vestimenta escolar, claramente um ponto de muita tensão na escola.

A questão da **vestimenta escolar** e a moral social foi citada por todos os entrevistados e, a este respeito, a norma repassada aos estudantes de forma oral nos primeiros dias do ano letivo, prevê que, para a participação nas aulas, o estudante precisa estar de calça jeans sem rasgos e uma camisa composta ou do fardamento fornecida pelo município.

Os problemas ocorrem quando a leitura e aplicação literal dessa norma ocorre, desconsiderando fatores como o calor da região agreste, onde a escola se localiza, a falta de fardamento em quantidade suficiente para a semana e as personalizações feitas pelos estudantes, o que é típico da faixa etária de pré-adolescentes ou adolescentes. Conforme os depoimentos, as chamadas de atenção ocorrem principalmente para as meninas, já que são mais observadas em seus comportamentos do dia a dia, haja vista a moral cristã relativa aos *bons costumes femininos*.

Neste sentido, as personalizações do fardamento por parte das meninas são vistas pelos funcionários escolares como tentativas de se tornarem mais atraentes para outros estudantes, o que não é uma observação incorreta se considerado que a escola atende aos anos finais do ensino fundamental, período da puberdade em que ocorrem as descobertas de si mesmo e de seus corpos, quando os adolescentes iniciam suas vidas amorosas. É neste aspecto que ganha relevância o **uso do discurso normatizador** como agente de governo do gênero feminino, nosso terceiro objetivo específico

Notamos que as meninas são muito mais afetadas pela regra da vestimenta escolar do que os meninos, com vistas a desincentivar o namoro, numa perspectiva moralista de preservação de certa castidade, justamente numa etapa da vida em que a natureza biológica subentende desenvolvimento da sexualidade, da sociabilidade e a perda da ingenuidade cristã. Portanto, rasgos, uso de *shorts* ou personalizações do fardamento escolar eram visivelmente tomados como infrações, conforme relatos dos sujeitos, muito mais para meninas do que para meninos.

Tanto nas observações feitas ao longo da pesquisa quanto a partir das entrevistas, notamos que as meninas são mais alvo de chamadas a atenção em relação às atitudes do dia a dia, seja na forma de falar ou de se sentar, na forma de se relacionar ou de demonstrar afeto, até o ponto mais flagrante e material, que se caracteriza como o fardamento.

Compreendemos, a partir da literatura estudada que, conforme Louro (2014, 2022), Biroli (2018) e Dadico (2024), o pano de fundo para tamanho conflito seja o patriarcado estrutural, que espera que as meninas tenham atitudes dóceis, de respeito aos mais velhos e à norma imposta. Tal prerrogativa indicaria que estas não possam ou não devam lutar por seus direitos quando acham que alguma situação é injusta, assim como é dever feminino a preservação da moral e dos “bons costumes”, haja vista o desincentivo ao namoro, seja pela vestimenta mais conservadora ou pela atitude mais recatada.

Também nos chama a atenção a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com as diversas questões que surgem com a chegada da adolescência, como a puberdade. Ressaltamos que o município não oferece formação continuada nem atualizações a professores nesse sentido, além do que a formação inicial dos docentes brasileiros apresenta limites em tratar de temas mais cotidianos, característicos das relações interpessoais, focando mais na obtenção dos conteúdos relativos ao componente curricular estudado.

A partir de todos os dados obtidos e analisados ao longo dessa dissertação, argumentamos, agora de forma mais consistente, quanto ao nosso objetivo geral de “analisar como a normatização de condutas em uma escola da rede municipal de ensino se caracteriza como controle, governo e violência dos corpos femininos”.

Entendemos que a escola coloca em prática vários dispositivos de controle aos estudantes, justificados como maneiras de manutenção da ordem, do controle e do pudor nos ambientes escolares, portanto atitudes como a punição pelo não cumprimento das “regras de corredor” na falta das regras escritas, como aquelas relativas às vestimentas escolares, horários, silêncio, namoros dentro da escola, questionamento da gestão ou dos professores, reforçadas

cotidianamente, premiando o “correto” e punindo o “incorreto”, imprimindo um caráter de controle e governo dos corpos escolares, em especial das meninas, já que são elas as mais atingidas pelas regras escolares abusivas, bem como as chamadas de atenção cotidianas.

Ressaltamos que os dispositivos de controle e o poder são relacionais, portanto, existe a possibilidade de questionamentos e insurgências, como citados pelos entrevistados, o que faz parte do processo educacional e é muito saudável para uma aprendizagem democrática e libertadora.

Observamos que existe uma ligação direta entre as práticas escolares e os hábitos da comunidade na qual a escola está inserida, já que a justificativa para a opressão feminina, nesse caso, se baseia na compreensão patriarcal de mundo e numa moralidade cristã do discurso que moraliza a conduta das meninas, o que se observa a partir da cultura arraigada historicamente, como registrado a partir das Irmãs Cordimarianas. Nesse sentido, notamos que existem muitas proximidades entre os relatos das ex-alunas da atualidade e as ex-alunas da pesquisa anterior, já que elas também tinham os corpos normatizados a partir de uma compreensão pudica de uma moralidade machista e religiosa.

Resguardadas as devidas proporções, os dispositivos de controle utilizados eram similares, o que nos leva a crer que a timidez corporal, bem como a compreensão dos papéis masculinos e femininos apreendidos no processo escolar perduraram ao longo da vida também para os ex-estudantes entrevistados.

Por fim, compreendemos que a distinção entre as normas superficialmente estabelecidas e o direcionamento dado por meio de *normas de corredor* que tomam a força de normas, consolida-se justamente como biopolítica de controle, governo e violência dos corpos, especialmente os femininos.

## REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa. Gestão e qualidade da educação escolar básica: sentidos em construção. **Espaço Pedagógico**. V. 24, n. 2, Passo Fundo, p. 295-313, maio/ago 2017.
- AGUADO, Ana. Violência de gênero: sujeto femenino y ciudadanía en la sociedad contemporánea. In: CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a Ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005, p. 23-34
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDRADE, Julyana Nascimento de. **O Despertar de si**: as relações de gênero na convivência com as irmãs Cordimarianas no município Riacho das Almas- PE entre os anos de 1982 e 1997. Monografia (Graduação em História). Caruaru: ASCES-UNITA, 2019.
- ANDRADE, Julyana Nascimento de. “Tão mulher como as outras mulheres da terra”: freiras contra o patriarcado no agreste central de Pernambuco. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 14, n. 31, p.27-44, jan./abr. 2022.
- ANDRADE, Julyana Nascimento; RAMOS; Mario Emmanuel; OLIVEIRA, Alecsandra Maria; NASCIMENTO, José Almir do. Riacho das Pestes: o mito fundador e as memórias orais sobre as epidemias no município de Riacho das Almas- PE. In: SILVA, Edson, PAZ, Augusto César (org). **História e Pandemia**: reflexões interdisciplinares. 1ed. Maceió: Olyver, 2020.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARENDDT, Hannah. **Da violência**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar. In: **Retratos da escola**. Boletim 12 –Salto para o Futuro. Brasil: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/3SF/O%20projeto%20politico-pedagogico%20no%20contexto%20da%20gestao%20escolar.pdf>. Acessado em 02 de novembro de 2023.
- BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. Os limites da democracia: quando a política (des)educa e a educação (des)politiza. **Educação**. UNISINOS, São Leopoldo, v. 13, n. 03, p. 255-263, dez, 2009. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-62102009000300009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102009000300009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 jan. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Ana Maria de. **Educação e Clientelismo**: os Educadores e a Educação Municipal no Nordeste. João Pessoa: Ideia, 2004.

BARROS, Ana Maria; DUARTE, Ana Maria Tavares. Clientelismo, educação municipal e poder local. In ADILSON FILHO, José (org). **Poder Local, Educação e Cultura em Pernambuco**. Pág 77-105. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

BASTOS, Manoel de Jesus. A relevância do regimento escolar em uma instituição de ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 666–674, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i12.8060. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8060>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BELTRÃO, Irecê Rego. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios*. São Paulo: Imaginário, 2000.

BENDINELLI, Rosanna Claudia; ANDRADE, Simone Girarde; PRIETO, ROSÂNGELA Gavioli. Inclusão escolar, reder de apoio e politicas sociais. **Revista de Educação Especial: Santa Maria**, vol. 25, n° 42 p. 13-27, 2012.

BERGER, Peter. e LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOTLER, Alice Happ (Org); MACHADO, Laêda Bezerra; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor**. Recife, UFPE: 2007.

BOTLER, Alice Happ. Cultura e Relações de Poder na Escola. **Educação & Realidade**, vol. 35, n. 2, maio-agosto, p. 187-206. Porto Alegre, 2010.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 89-105, mar./abr., 2018.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, Recife, v. 46, n. 161, p.716-732, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143676>.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Juventude e escola: violência e princípios de justiça em escolares de ensino. **Cadernos CEDES**. Dossiê juventude, educação, violência e perspectiva de futuro. Campinas, v. 40, n. 110, p. 26-36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC220208>

BOTLER, Alice Miriam Happ; NASCIMENTO, José Almir do. **Escola e democracia: entre políticas e práticas**. Curitiba: Appris, 2023.

BOTLER, Alice Miriam. Autonomia e ética na gestão escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 1, pp. 121-135. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2003.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Cultura e relações de poder na escola. **Educação & Realidade**. Vol. 35 p. 187-206 Maio/ago, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 19° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, v. único.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1997, v. único.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/bullying-e-violencia-desafios-nas-escolas-brasileiras>. Acessado em 17 de maio de 2022a

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Balanco geral 2011 a 2019: Crianças e adolescentes Disque 100**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/disque100/balanco-geral-2011-a-2019-criancas-e-adolescentes>. Acessado em 17 de maio de 2022b.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Dados estatísticos do SIPA** [01.01.2022-31.05.2022]. Disponível em: <https://sipiact.treina.mdh.gov.br>. Acesso em 11 de maio de 2022c.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 37e, p. 174–193, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i37e.8639788. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639788>. Acesso em: 4 out. 2023.

CAMPOS, Larissa Cabelo de. A continuidade punitiva na história do Brasil: da era colonial à redemocratização. **Revista Artigos**. Epígrafe, São Paulo, v. 10, n. 1, pp. 132-162, 2021

CUNHA, Evandro. A face feminina de Deus. **Hermenêutica**. Cachoeira, BA, v. 1, n 5, p. 33-57, 2005.

CHAUÍ, Marilena. 500 anos. Cultura e política no Brasil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Nº 38. Dez 1993

CRUZ, Monique Carvalho. As particularidades do punitivismo á brasileira. **Revista Direito e Práxis**, v. 12, n.1, p. 524-547, jan. 2021.

DADICO, Luciana. Violência Escolar de Gênero: uma abordagem teórico-crítica. **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n 69, p. 78-89, 2023. DOI: 1021879/faeaba2358-0194.2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/15086/11088> acesso em 31 jan. 2024

DEYRIES, Sophie Duteil. As justificativas de gênero para a transgressão na escola. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. e4610, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i2.4610. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4610>. Acesso em 19 junho de 2022.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**, volume 1: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Justiça e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Josué Euzébio. **Riacho das Almas**: Memórias da nossa história. Caruaru: Edições FAFICA, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2012

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Escolha de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação. **História da Educação**. Pelotas, n. 14, p. 173-193, set. 2003.

FREITAS, Wesley; JABBOUR, Charbel. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

FRELLER, Cíntia Copit. **Histórias de indisciplina escolar**: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.

GEBARA, Ivone. **Mulheres, Religião e Poder**: ensaios feministas. São Paulo: Edições Terceira Via, 2017.

GEBARA, Ivone. **Uma clara opção pelos direitos das mulheres**. 2012 disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/511796-uma-clara-opcao-pelos-direitos-das-mulheres-entrevista-com-ivone-gebara>. Acesso em: 05 de set. de 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta á diversidade. **Revista do Centro de Educação**: Santa Maria vol. 32, nº 2, p. 343-355, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

LAVAL, Christian. Foucault and Bourdieu: to each his own neoliberalism? **Sociologia & Antropologia**, v. 7, n. 1, p. 63-75, jan. 2017.

LIRA, Kalline Flávia; BARROS, Ana Maria de. Violência contra as mulheres e o patriarcado: um estudo sobre o sertão de Pernambuco. **Revista Ágora**, Vitória/ES, n. 22, p. 275–297, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/13622>. Acesso em: 8 fev. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: UPU, 1986. P. 11- 24

MARCHI, R. C; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças : transições contemporâneas. **Educação e Sociologia**: campinas, v. 38, n°. 141, p. 951-964, 2017.

MARTINS, Eliezer Pereira. Texto normativo e norma jurídica: aproximações e distanciamentos. **Revista Migalhas de Peso**, 2017. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/252351/texto-normativo-e-norma-juridica--aproximacoes-e-distanciamentos>. Acessado em 08 de março de 2025.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Racionalidade administrativa na educação à luz da teoria da ação comunicativa. **Linhas críticas**, v. 11, n. 21, p. 241-254, 2005.

MEDELLIN. **Conclusões da Conferência Episcopal Latino-Americana de Medellín**. São Paulo: Paulinas, 1968.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1992.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

NASCIMENTO, José Almir do. **A educação como proteção integral à criança e ao adolescente**. 1º ed. Curitiba: CVR, 2020.

NASCIMENTO, José Almir do. **Entre Rezas e Resistências**: a mística política das Comunidades Eclesiais de Base no Agreste de Pernambuco. (Monografia). Recife: UNICAP, 2006.

NASCIMENTO, José Almir do. **Selo Unicef Município Aprovado**: Implicações nos discursos de Qualidade da Educação em Riacho das Almas (**Dissertação**). Recife: UFPE, 2013.

NASCIMENTO, Jose Almir do; BOTLER, Alice Miriam Happ. A qualidade da educação pode ser demandada ao Conselho Tutelar? **Educar em Revista**, v. 38, p. e91020, 2022.

NASCIMENTO, José Almir do; CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 679-697, jul. 2020.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, no 3, 2 sem. 1996.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de; MENEGALDO, Pedro Henrique Iglesias; BRASIL, Marcos Roberto; MATTES, Verônica Volski; SOUZA, Juliano de. O recreio escolar como acordo mimético do “Processo Civilizador”. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e406427, 2024. DOI: 10.14244/198271994064. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4064>. Acesso em: 30 jan. 2025.

OLIVEIRA, Alecsandra Maria de. O lugar da mulher na construção da identidade política e participativa nos espaços de poder de gestão de políticas públicas e privadas em Riacho das Almas. (Projeto de Pesquisa) Caruaru: FAFICA, 2005.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Pernambuco, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PRADO JR., Bento. **Alguns ensaios**. Filosofia, Literatura, Psicanálise. São Paulo: Max Limonad, 1985.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade In. RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 127-141. 2015

RIACHO DAS ALMAS. Autoria coletiva. **Proposições – Gestão Democrática**. Ofício extraordinário. Riacho das Almas, 8 ago. 2017. Docentes da Escola Prefeito de Antigamente.

RIBEIRO, Fernando da Costa. Gestão democrática e regimento escolar: uma conexão necessária. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 1169–1187, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i7.1765. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1765>. Acesso em: 16 jan. 2025.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 575-588, jul/set. 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAMPAIO, Helena Almeida e Silva. Infância e biopoder: o governo das crianças no neoliberalismo. **Synesis** (ISSN 1984-6754), [S. l.], v. 13, n. 1, p. 77–96, 2021. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2066>. Acesso em: 6 fev. 2025.

SCHILLING, Flávia Inês; RESENDE, José Manuel. Quando as escolas públicas se põem à prova da inclusão escolar: sobre as artes de fazer o comum - plural - nas escolas, em busca do justo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 301–304, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i2.8651992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651992>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SCHILLING, Flávia. **Estudos sobre resistência**. (Dissertação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1991.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de pesquisa** v.46 n. 161 p. 694-715 jul./set. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Barbara Gonçalves da. Movimento estudantil, educação e democracia sob a mira da doutrina de segurança nacional: uma análise dos arquivos paranaenses do SNI (1964-1985). **Anais do I Simpósio Internacional Práxis Itinerante e III Seminário Temático do Práxis Itinerante: Diversidades, Pluralidades e Perspectivas em Debate** 20 a 22 de agosto de 2024, UEL – Paraná. Disponível em: <https://anais.uel.br/portal/index.php/praxis/article/view/4226/3838>.

SILVA, Karla Crístian da. **A garantia do direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação**. 2019 (tese de doutorado em Educação), UFPE. Recife, 2019.

SILVA, Karla Crístian da. **Gestão escolar democrática: relações de poder como mediação na prevenção e enfrentamento das violências na escola**. 2013. (dissertação de mestrado em Educação), UFPE. Recife, 2013.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 900–922, 2014. DOI: <https://10.21723/riaee.v8i4.5070>.

SILVA, Luciano Campos da. PEREIRA, Edilaine Aparecida dos Santos. Percepções sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v.52, p. e07446, 2022.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. “A questão da mulher na reprodução da força de trabalho”, **Perspectivas**, São Paulo: UNESP, 1981, n. 4, pp. 43-47.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. “Experiências de mulheres. Destinos de gênero”. **Tempo Social**, São Paulo:, vol. 1, n. 1, 1989, pp. 169-82.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, , n. 104, p. 58-75, jul., 1998.

STIVAL, Monica Loyola. Governo e Poder em Foucault. **Trans/Form/Ação**, v. 39, n. 4, p. 107-126, out. 2006.

STOER, Stephen. A genética cultural da “reprodução”. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 26, p. 85-90, 2008.

THERBORN, Göran. **Sexo e poder: a família no mundo 1900-2000**. São Paulo, Contexto, 2006.

UNESCO. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília: UNESCO, 2019.

UNESCO. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília: UNESCO, 2019.

VEIGA-NETO Alfredo. Por que governar a infância? *In*. RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-57.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, Heraldo. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano editora, 2003.

WOLF, Mariangela Tantin; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Regimento escolar de escolas públicas: para além do registro de normas**. S/D.

XAVIER, Elódia. **Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**Anexo 1:****Roteiro de entrevistas****Gestor e professores**

Qual o seu nome?

Qual é a sua função na escola?

A quanto tempo trabalha na escola?

O que você entende por violência?

Você diria que essa escola é violenta? Por quê?

Quais os principais tipos de violência que você observa nesta escola?

Quais são as formas de lidar quando você presencia uma situação de violência?

Ocorrem punições? Elas são eficazes?

As regras existentes no Regimento Escolar que se referem às indisciplinas e violências na escola são eficientes?

Essas violências ocorrem mais entre meninos ou entre meninas?

Você percebe alguma diferença de tratamento quando a violência parte de uma menina e de um menino?

As meninas ou os meninos são mais violentos?

As meninas ou os meninos são mais indisciplinados?

Você acha que as regras da escola, assim como suas punições, são justas?

Você percebe se as meninas ou os meninos são mais corrigidos no dia a dia pela postura? (Maneira de se sentar, vestimenta, modo de falar)

Já ocorreram situações em relação a vestimenta, maneira de se portar/ falar que você acha que a reação foi longe demais? Qual?

Você acha que as regras da escola, assim como suas punições, são justas?

**Ex-alunos**

Qual o seu nome?

A quanto tempo você saiu da escola?

Quanto tempo você estudou lá?

O que você entende por violência?

Você achava seu contexto de sala de aula violenta? Da parte dos alunos ou dos professores?

Você diria que essa escola é violenta? Por quê?

Quais os principais tipos de violência que você observou?

Quais foram as formas de lidar quando você presenciava uma situação de violência?

Ocorriam punições? Você acha essas punições justas? Elas são eficazes?

Essas violências ocorriam mais entre meninos ou entre meninas?

Você percebia alguma diferença de tratamento quando a violência partia de uma menina e de um menino?

As meninas ou os meninos eram mais violentos?

As meninas ou os meninos eram mais indisciplinados?

Você percebia se as meninas ou os meninos eram mais corrigidos no dia a dia pela postura?

(Maneira de se sentar, vestimenta, modo de falar)

Quem corrigia com mais frequência esse tipo de postura?

Já ocorreram situações em relação a vestimenta, maneira de se portar/ falar que você acha que a reação foi longe demais? Qual?

Você conhecia as regras da escola?

Você já burlou alguma delas? Como? Por quê?

Você acha que alguma dessas regras era abusiva/ foi longe demais?

Tinha algum tipo de comportamento da gestão/ professores que você achava desnecessário?

(Alguma preocupação fora da realidade ou exagerada)