



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E A EXPECTATIVA DE
COMPORTAMENTO FEMININO: PERCEPÇÕES
DE PROFESSORES/AS E DIRETORES/AS
PRESENTES NOS REGISTROS DE CADERNOS
DE OCORRÊNCIA**

ANA BEATRIZ HERMINIO

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências,
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” -
Campus de Rio Claro, como
parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre
em Educação.

OUTUBRO- 2014

ANA BEATRIZ HERMINIO

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E A EXPECTATIVA DE COMPORTAMENTO FEMININO:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS E DIRETORES/AS PRESENTES NOS
REGISTROS DE CADERNOS DE OCORRÊNCIA**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

OUTUBRO- 2014

371.5 Herminio, Ana Beatriz
H554v Violência escolar e a expectativa de
comportamento feminino: percepções de professores/as e
diretores/as presentes nos registros de cadernos de
ocorrência / Ana Beatriz Herminio. - Rio Claro, 2014
118 f. : il., quadros + 2 Formulários

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Joyce Mary Adam de Paula e Silva

1. Disciplina escolar. 2. Violência. 3. Gênero. 4. Escola. I.
Título.

AGRADECIMENTOS

Nestas poucas linhas e sem mesmo saber as exatas palavras, gostaria de agradecer todas as pessoas que estiveram presentes nesse período da minha vida, em que realizei esse projeto tão esperado e almejado.

Em primeiro lugar, agradeço a meu pai e minha mãe, por todo investimento realizado durante toda minha vida. Sem o apoio e compromisso de vocês, o caminho teria sido mais difícil e longo. Obrigada por todos os sacrifícios realizados e pelo exemplo de amor, honestidade, trabalho duro e dignidade que vocês sempre viveram. Amo vocês.

Também agradeço a minha família, em especial minha irmã e meu irmão pelo incentivo, dicas sobre escrita e ajuda no Inglês. A meu cunhado e cunhada, meus sobrinhos, tios, tias e primo/as, sou grata pelo carinho, preocupação e compreensão durante minha ausência em alguns eventos familiares e torcida constante pelo sucesso nessa empreitada.

Agradeço as minhas amigas, Patrícia e Ana Paula, que vivenciaram esse caminho de perto e muito me ajudaram. Obrigada pelo auxílio constante, leituras, correções, paciência, abrigo de fim de semana e companhia em aventuras, festinhas, “ciladas” ou pastel na esquina. Obrigada pelos finais de semana e feriados em que me auxiliaram e deixaram de fazer coisas divertidas para me ajudar. Patrícia, obrigada por me ajudar a colocar esse trabalho nas normas da ABNT e organizar tudo. Eternamente vou guardar essas ações e momentos no coração. Eu fui muito feliz com vocês. Obrigada a Dona Lourdes e Seu Abdalla pelo carinho e por me receberem de coração aberto sempre.

Michele, minha parceira de congressos e viagens, sem você nada disso teria sido tão divertido. Obrigada pela amizade e alegre companhia.

A Silvia Stering agradeço a amizade, o vinho e as palavras encorajadoras que muito me confortaram e alegraram nesses últimos meses. Também a Rodrigo e Camila, que mesmo longe, sempre estiveram perto do meu coração.

Um agradecimento especial ao/as docentes e Direção das duas Escolas Estaduais onde realizei o trabalho, pela disponibilidade, respeito e seriedade com que me trataram.

Agradeço especialmente a minha orientadora Profa. Dra. Joyce Mary de Paula e Silva, pela oportunidade, confiança, reconhecimento, paciência e tolerância. Os caminhos foram um pouco tortuosos, mas concluímos com alegria esta pesquisa.

Às Profa. Dra. Claudia Vianna e Profa. Dra. Débora Fonseca, pelas ricas contribuições para essa pesquisa também meu agradecimento. Suas ponderações me ajudaram, e muito, na realização dessa tarefa.

Agradeço também a todo/as que direta ou indiretamente conviveram comigo nesse período, enriquecendo mais essa experiência seja nas disciplinas cursadas e no auxílio sempre presente nesses primeiros anos de docência.

Finalmente, agradeço à Vida e todos os momentos, bons e ruins, que me foram proporcionados e que muitos ainda possam vir.

RESUMO

É certo que a violência presente nas instituições de ensino tem sido motivo de preocupação e discussões por parte dos atores da escola e pesquisadores em educação. O caderno de ocorrências se torna um material rico para se entender o cotidiano da escola, suas relações interpessoais e como corpo docente e Direção o utilizam a fim de tentar garantir a disciplina e harmonia nesse ambiente. Nesse contexto, a questão do gênero tem aparecido com bastante força no cotidiano escolar seja pela questão curricular que mantém padrões sociais diferenciando meninos de meninas seja nas expectativas de papéis e dos modos como a instituição escolar espera que eles se portem. Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo compreender a violência escolar com meninas como protagonistas a partir dos registros em cadernos de ocorrência e da expectativa de comportamento feminino por parte dos professores que mais registram nesses livros. Esta pesquisa se utiliza da abordagem qualitativa, com cunho na pesquisa documental, análise de conteúdo e teve como instrumento as entrevistas. Ela se deu em duas escolas públicas de ensino fundamental ciclo II de uma cidade do interior paulista e utilizou 22 cadernos de ocorrência nos anos de 2011 e 2012, porém, manteve o foco em registros de violência física e psicológica, com meninas como protagonistas, entre o 7º e 9º ano. Foram entrevistadas 14 pessoas, sendo 4 professoras e 3 integrantes da Direção da Escola 1 e 3 professoras, 1 professor e 3 integrantes da Direção da Escola 2.

Palavras-chave: Violência. Gênero. Escola.

ABSTRACT

The truth is that the violence, in educational institutions, has been one of the biggest concerns and has produced a lot of discussion through the school's actors and education researchers. The "occurrence book", becomes a rich material to understand the school routine, its interpersonal relationships and how the teachers and the Board use it to try to ensure discipline and harmony on this environment. In this context, the issue of gender has tightly appeared on school routine either by curricular programme, (that keeps the social standard differences between boys and girls), or by the expectations and the way that teaching institutions expect them to behave. Thus, this research aims to understand school violence with girls as protagonists, according to the reports on occurrences books and the expectation of female behavior by teachers who most register on these books. This research uses: qualitative approach (with stamp in the documentary research), content analysis and took the interviews as an instrument. This, was realized within two public elementary schools cycle II (1 and 2) from a city in the countryside of São Paulo and used 22 occurrence books during 2011 and 2012, but kept focus in physical and psychological violence records with girls as protagonists between the 7th and 9th grade. 14 people were interviewed, 4 teachers and 3 members of School Board 1 and 4 teachers and 3 members of School Board 2.

Key-words: Violence. Gender. School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPITULO 1- Violência.....	16
1.1. Algumas considerações sobre violência.....	16
1.1.1. Violência física	22
1.2. Violência no Brasil.....	23
1.3. Violência escolar	25
1.3.1. Violência física e psicológica na escola.....	31
1.3.2.Prevenção	32
1.3.3. Os cadernos de ocorrência como estratégia de prevenção da violência.	34
CAPITULO 2 - Gênero	37
2.1. A escolarização feminina no Brasil.....	44
2.2. Gênero e Escola.....	48
2.3. Violência escolar e gênero	54
CAPITULO 3 - Os registros dos cadernos de ocorrência de professores/as e direção em duas escolas de ensino fundamental.	61
3.1. A escola 1: contexto	62
3.1.3. Cadernos de ocorrências da escola 1	64
3.2. A escola 2: contexto	83
3.2.1. Cadernos de ocorrência da escola 2	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICES.....	116

INTRODUÇÃO

O interesse por essa pesquisa surgiu após o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso intitulado “Os conflitos escolares na Escola Estadual Joaquim Ribeiro entre os anos de 1968 e 1999”, em que se procurou apresentar os conflitos escolares presentes nos cadernos de ocorrência¹ da escola (chamados de livros pretos), se poderia ser caracterizado como violência ou apenas incivildades, e como as punições ou ações com intuito de evitar violência foram se modificando durante o passar dos anos.

Durante a produção do trabalho, foi possível perceber que a escola analisava de forma desigual, em termos do que era considerado adequado ou inadequado, o comportamento de meninos e meninas. Na análise dos registros dos cadernos de ocorrências, a participação de meninas nos conflitos escolares - seja nas ações praticadas, punições ou na maneira como as ocorrências eram escritas-, destoava muito daquelas que tinham meninos como protagonistas. Ações idênticas eram descritas e punidas por professores e direção de forma muito diferente dependendo do/a protagonista.

Como o foco desse trabalho foi a relação entre uma escola e a violência escolar em certo período histórico, foi preciso o aprofundamento da temática de gênero, a fim de se perceber como esse conceito transpassa as relações cotidianas e as práticas pedagógicas nos espaços escolares, discursos e orientações gerais.

Nesta pesquisa ficou clara a existência de diferentes expectativas para os sujeitos dentro das relações, práticas, falas e ações escolares, bem como os constantes conflitos evidenciados nos registros escolares, quando adolescentes e crianças tem ações, expectativas e falas diferentes das propostas pela instituição (LOURO, 2004; MEYER, 2006).

É certo que a violência presente nas instituições de ensino tem sido motivo de preocupação e discussões por parte dos atores da escola e pesquisadores em educação (CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2002). Em especial, os conflitos e

¹Cadernos de ocorrência são documentos utilizados pelas escolas para registrar e garantir o cumprimento das normas escolares pelos alunos, professores e funcionários (MORO, 2002). Podem possuir vários nomes: Livro Preto, Livro de Ocorrências, Livro de Penalidades de Alunos, Termo de Censura, Livro de Sanções e outros. No caso das duas escolas aqui pesquisadas, os nomes mais recorrentes são: Caderno de Registro (escola 1) e Livro de Registro (escola 2), porém essa pesquisa opta por utilizar o termo “Caderno de Ocorrências” para se referir ao documento.

violência escolar que tem meninas como protagonistas, causam grandes estranhamentos em docentes e direção de diversas escolas.

A maneira como a escola compreende as relações de gênero e sexualidade influencia em sua percepção da violência escolar, e por esse motivo merece ser estudada (ABRAMOVAY, 2010). As várias formas de significar comportamentos, ideias e atitudes que as instituições de ensino se utilizam, bem como consequências dessa conduta, podem apontar um caminho para o entendimento da violência dentro das escolas, e as concepções dos comportamentos masculinos e femininos aceitos socialmente é que marcam e orientam expectativas e estereótipos de gênero, aspectos esses que são encontrados na fala de professores e diretores de escola quando se referem à questão da violência escolar. Nota-se que as variadas concepções sobre feminilidade e masculinidade presentes na escola têm gerado conflito entre o corpo docente, administração e estudantes, e também a falta de compreensão dessa diversidade, o medo e preconceito com o desconhecido apenas agravam tal situação (ABRAMOVAY, CUNHA; CALAF, 2009), sendo assim, as relações de gênero e sexualidade são fundamentais para compreensão do fenômeno da violência escolar.

O presente trabalho tem como questão de pesquisa compreender a violência escolar com meninas como protagonistas e como são descritas nos cadernos de ocorrência as situações envolvendo essas alunas, e para isso, esse estudo se desenvolve em duas escolas de ensino fundamental ciclo II, de uma cidade do interior paulista, composta por direção e corpo docente.

A partir do registro nos cadernos de ocorrência escolares, durante os anos de 2011 e 2012, foram selecionados os professores que mais registraram ocorrências com meninas como protagonistas, e como recortes foram utilizados apenas ocorrências cujas protagonistas estejam entre o 7º e 9º ano, anos apontados como período em que ocorrem mais situações de violência escolar (DEBARBIEUX, 2002). Esses professores, bem como as diretoras, vice diretores e coordenadoras das escolas foram entrevistados com o intuito de descobrir a expectativa do comportamento feminino e sua relação com os cadernos de ocorrência e a violência escolar.

Objetivos

O objetivo geral nesta pesquisa foi compreender a violência escolar com meninas como protagonistas, a partir dos registros em cadernos de ocorrência e da expectativa de comportamento feminino por parte dos professores que mais registram nesses cadernos.

Objetivos específicos

Constituem-se como objetivos específicos:

- Identificar os atos protagonizados por meninas registrados nos cadernos de ocorrência e as principais medidas aplicadas;
- Examinar a relação que as escolas estabelecem entre violência escolar e expectativas de feminino por meio dos cadernos de ocorrência e registros que envolvam meninas;
- Identificar quais os professores que mais tenham registros nos cadernos de ocorrência com meninas como protagonistas, analisando qual a função do caderno de ocorrências para esses docentes;
- Identificar o que os profissionais entrevistados caracterizam como agressão física e psicológica;
- Identificar como os entrevistados caracterizam as meninas protagonistas de violência escolar.

Trajetória de pesquisa

As duas escolas foram escolhidas baseando-se na disponibilidade e interesse em integrar essa pesquisa, sendo que ativamente participaram e auxiliaram a mesma em suas dificuldades. Enquanto o projeto era avaliado, além do contato inicial, também foram colhidos os cadernos de ocorrência dos anos de 2011 e 2012, e dados referentes à história da escola, como número de alunos e nível socioeconômico da clientela.

Com relação aos cadernos de ocorrência, alguns não foram encontrados para a coleta de dados, o que prejudicou um pouco as análises. Na Escola 2 os cadernos

dos quatro primeiros meses do ano de 2011 de nenhuma sala estavam disponíveis e na Escola 1, não havia o registro de uma sala de aula de 2011 e outra de 2012.

A proposta de realização de entrevistas foi aceita pelas escolas e para sua efetuação foram disponibilizados alguns ATPC's (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) para que os professores escolhidos pudessem dar suas entrevistas, e alguns períodos durante os dias letivos para conversas com diretoras, vices e coordenadoras.

Os professores foram escolhidos segundo o número de ocorrências registradas com meninas como protagonistas, respeitando que houvesse pelo menos um docente entrevistado de cada série do recorte proposto, e nenhum dos professores requisitados se negou a fazer a entrevista, bem como as diretoras, vices e coordenadoras das duas escolas.

A respeito das entrevistas, todos os participantes responderam às questões sem recusas, não havendo problemas ou dificuldades que impedissem a finalização das mesmas.

Procedimentos metodológicos

A abordagem utilizada neste trabalho foi qualitativa, com cunho na pesquisa documental e teve como instrumento as entrevistas. A pesquisa qualitativa foi escolhida por ter como objetivo a análise do processo e não apenas o resultado da investigação, além de manter como um de seus principais compromissos a compreensão do contexto em que acontece o fenômeno estudado. Para garantir essa ação, ela se utiliza entre outras vertentes, da descrição do fenômeno estudado e de variadas ferramentas como entrevistas, observação, e documentos, que permitem abordagens e análises diversificadas, não se limitando somente a abordagem numérica e estatística (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Outro fator interessante é que os dados são trabalhados de forma indutiva, não havendo hipóteses pré-estabelecidas, e desse modo, o investigador fica mais receptivo ao que o fenômeno tem a mostrar, detalhando e determinando melhor a pesquisa com o passar do tempo. Fica claro assim que para a pesquisa qualitativa, o significado do fenômeno é o mais importante, pois visa apreender os diferentes modos como os sujeitos vivenciam suas realidades, aproximando investigador e objeto de estudo e não pretendendo ver essa relação como neutra.

Pesquisa Documental

A pesquisa documental teve como materiais os cadernos de ocorrência dos anos de 2011 e 2012. A pesquisa documental tem a finalidade de perceber informações e evidências relacionadas à temática do estudo, que não poderiam ser conseguidas de outras formas. Por exemplo, os cadernos de ocorrência contribuíram significativamente para o estudo e observação de fatos notificados sobre comportamentos considerados inadequados por meninos e meninas, além de dar subsídios para a organização do roteiro de entrevistas.

A pesquisa documental é vantajosa, pois se utiliza de uma fonte com ricas informações a respeito de contextos históricos diversificados, tem baixo custo, dentre outros, mas tem como desvantagens não representar exatamente os fenômenos ocorridos.

Isso é particularmente verdadeiro quando se pretende, por exemplo, estudar o que ocorre no dia-a-dia das escolas. Em geral as escolas não mantêm registros das suas atividades, das experiências feitas e dos resultados obtidos. Quando existe algum material escrito, ele é esparso e conseqüentemente pouco representativo do que se passa no seu cotidiano. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40)

Para Moro (2002), o caderno de ocorrência é uma das fontes mais importantes para se descobrir o cotidiano de uma escola, como se dão as relações interpessoais, e as medidas tomadas pela mesma para que o andamento escolar se torne o mais tranquilo possível.

Documentos como portarias, termos de censura, cadernos de advertências, cadernos de penalidades, entre outros, têm relação com o sistema punitivo e preventivo nas escolas, visando garantir a disciplina e manter a autoridade dos docentes. As questões relativas à disciplina e indisciplina no processo de ensino aprendizagem são de grande importância para compreensão da rotina escolar e para se entender os significados dos registros, por essa razão é preciso verificar a conotação dada a cada termo utilizado nos mesmos, seu suporte legal e sua influência para as relações pessoais.

Isso significa que, para entendermos a existência dos referidos registros disciplinares, precisamos buscar não só os conceitos disciplinares em que acreditavam as pessoas desta sociedade, mas também a base legal que dava subsídios as escolas para que os organizassem, aplicassem e registrassem as ocorrências, em livros para isso destinados. (MORO, 2002, s/p).

Esta pesquisa focou especificamente nos registros de violência física/psicológica com meninas entre o 7º e o 9º ano nos anos de 2011 e 2012, visto que todos os casos são registrados nos cadernos de ocorrência.

Entrevistas

Este trabalho utilizou entrevistas e teve como finalidade compreender as caracterizações de gênero e comportamento que professores e direção possui, e de que maneira elas se refletem nas regras explícitas e implícitas no cotidiano da escola, assim como na conceituação de violência. Através das entrevistas, aumenta-se a motivação do sujeito em falar, garantem-se mais respostas, maior profundidade e estabelecimento de relações de confiança, porém, exige tempo e disponibilidade (GOLDEMBERG, 2003). Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semi-estruturada, por possibilitar um padrão das respostas não tão rígido quanto numa entrevista estruturada, além de permitir que as perguntas fossem elaboradas tendo como base os objetivos da pesquisa que durante a entrevista poderiam ser mais ou menos percorridos de acordo com as circunstâncias, e também por ser indicada quando o que se pretende é que as respostas se baseiem em associações feitas pelo entrevistado (MANZINI, 2004).

Para que os objetivos da pesquisa fossem contemplados, foi necessária uma atenção especial para o roteiro seguido durante as entrevistas, a fim de coletar os dados necessários e manter a organização do pensamento do pesquisador.

Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado (MANZINI, 2004, p. 6).

O objetivo principal das questões elaboradas para entrevistas foi obter o máximo de informação a respeito do modo como os sujeitos entrevistados compreendem e se utilizam dos cadernos de ocorrências para registrar violência física/ psicológica cujas protagonistas são meninas, além de captar o modo como os pesquisados registram essas meninas a partir de sua expectativa de comportamento feminino.

As entrevistas foram realizadas com professores e direção das duas escolas escolhidas entre o mês de setembro de 2013 e fevereiro de 2014. Foram entrevistados três sujeitos da direção (diretora, vice diretora e coordenadora) e quatro professores de cada escola que mais registraram ocorrências com meninas envolvidas, e foram concedidas após explicação sobre dos objetivos da pesquisa e garantia de sigilo para os sujeitos entrevistados de acordo com o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro e por eles assinados (APENDICE 2). Para garantir o sigilo das identidades dos entrevistados, professores e direção foram enumerados da seguinte forma:

ESCOLA 1	ESCOLA 2
Diretora 1	Diretora 2
Vice diretora 1	Vice diretor 2
Coordenadora 1	Coordenadora 2
Professora 1	Professora 5
Professora 2	Professora 6
Professora 3	Professor 7
Professora 4	Professora 8

Estrutura do trabalho

O trabalho aqui apresentado é composto por três capítulos e as considerações finais, sendo os dois primeiros capítulos de referencial teórico e o terceiro de análise dos dados obtidos em pesquisa de campo. O primeiro capítulo apresenta conceitos de violência e violência escolar, o segundo capítulo traz uma discussão a respeito de gênero, o desenvolvimento da educação feminina no Brasil e como tais conceitos se apresentam no cotidiano escolar, além da relação entre violência escolar e gênero. No terceiro capítulo, as escolas nas quais a pesquisa foi realizada são apresentadas, bem como analisadas as concepções e expectativas dos professores/as e direção a respeito de gênero e violência escolar, a partir de seus registros em cadernos de ocorrência de meninas protagonistas de violência

física e psicológica. Dessa forma, a estrutura final do presente trabalho fica assim constituída:

- Introdução;
- Capítulo 1: Violência;
- Capítulo 2: Gênero e Escola;
- Capítulo 3: Os registros dos cadernos de ocorrência de professores/as e direção em duas escolas de ensino fundamental
- Considerações finais.

CAPITULO 1- VIOLÊNCIA

A violência é um fenômeno que vem ocorrendo no país e no mundo de modo cada vez mais preocupante. Sendo assim, é necessário um questionamento a respeito do conceito violência e como ela se apresenta hoje.

O tema violência passou a ser muito visado nas últimas décadas no Brasil, principalmente pela mídia. Esse apelo fez nascer na população a imagem da violência na sociedade como sem limites, incontrolável. A visão das medidas tomadas pelos poderes públicos para tratar o fenômeno é entendida como ineficiente e insuficiente. Na verdade, é que o comportamento violento sempre existiu na sociedade, mas nos últimos anos ele vem se apresentando de modo cada vez mais distinto (DEBARBIEUX, 2002; VELHO; ALVITO, 2000; ZALUAR; LEAL, 2001).

Mesmo que esse fenômeno se construa de maneira lenta e irregular em qualquer classe social, existe forte relação entre violência e exclusão social, pois os grupos minoritários geralmente apresentam mais vítimas ou comportamentos reativos. Muitos autores entendem a violência adolescente como um reflexo da agressão que esses grupos minoritários sofrem cotidianamente (DEBARBIEUX, 2002; VELHO; ALVITO, 2000; ZALUAR; LEAL, 2001).

Da mesma forma, a questão da violência escolar está cada vez mais presente dentro das instituições de ensino e se manifesta através de pequenas violências cotidianas, que em muitos momentos não são reconhecidas como tal, e também é cada vez mais visada pela mídia e profissionais da educação a ligação entre violência e criminalização. Contudo, é preciso que fique delimitado que diferem e não podem ser assimiladas da mesma forma.

Para se compreender violência e violência escolar é preciso conceber sua relação com normas, condições, contextos sociais, período histórico e outros fatores.

1.1. Algumas considerações sobre violência

Para vários autores a violência faz parte da sociedade, sendo esperada e construída socialmente, e não um fenômeno recente como muitos afirmam (VELHO; ALVITO, 2000; CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2002; PINO, 2007; SILVA et al, 2010). Para ser compreendida de forma ampla, é importante destacar a interferência

de vários fatores como exclusão social, condições econômicas e familiares, políticas públicas e relações de poder (DEBARBIEUX, 2002).

Existe uma organização social já estabelecida e atravessada pela cultura que regula comportamentos e significa as experiências dos indivíduos através das regras, valores e leis, tornando possível a convivência das diferenças. Como cultura entende-se uma rede de significados que são interpretados de formas diferentes e podem ser modificados durante a negociação de interesses e pontos de vista. (VELHO; ALVITO, 2000; ZALUAR; LEAL, 2001). A partir da necessidade do sujeito se relacionar com os outros é que há troca de diversas experiências. Nem sempre essas trocas são recíprocas, gerando impasses e casos violentos. Desse modo, a vida em sociedade se constitui através da negociação e de relações heterogêneas e conflitivas.

Zaluar e Leal (2001) entendem o conflito como uma forma de sociabilidade, que é criada através da interação entre contrários. Para as autoras, existe certa confusão entre o termo conflito e violência, dificultando que o fenômeno seja bem compreendido. O termo violência é visto como instrumento e geralmente está associado a um estado social permanente e excessivo das classes menos abastadas. Já o conflito faz parte das relações humanas, visto que o consenso nunca é total e permanente. É preciso então garantir os espaços para manifestação saudável, sem intenção de calar ou destruir o outro sujeito. Durante o conflito, os sujeitos desenvolvem regras de conduta e meios de expressão de interesses diversos, instituindo a socialização e limite para violência. Portanto, o conflito auxilia na criação de normas, leis que se baseiam no respeito mútuo e idéias partilhadas (ZALUAR; LEAL, 2001).

As manifestações extremas baseadas na destruição moral e psicológica dos outros sujeitos não fazem parte do processo de conflito. A violência estaria na intenção de destruir fisicamente o adversário ou na perda da linguagem, impossibilitando a manutenção do conflito por não existir mais força em uma das partes que perde sua certeza na luta e na possibilidade de regras justas (ZALUAR; LEAL, 2001).

A princípio se divide violência em dois grandes grupos: microssocial e macrossocial (SANCHÉZ E BARÓN, 2012), sendo a primeira relacionada a situações pequenas e espontâneas, sem planejamento, como a violência familiar, comunitária. A segunda se liga a estruturas sociais complexas, violências

instrumentadas, como grandes processos econômicos, políticos e sociais e que buscam um fim determinado (organizações criminais internacionais e outros.). Entre esses dois polos existem modalidades intermediárias de acordo com os contextos sociais. Na América Latina, por exemplo, existem casos notórios em que ambos os campos se confundem, como a Guerra na Guatemala, com o aparecimento de quadrilhas que se tornaram fenômeno internacional em El Salvador e o uso estatal da força sobre a população. Não são necessárias grandes crises para que esses fatos ocorram, visto que a exposição à pobreza, à informalidade, à economia ilegal e outros fatores (desigualdades gritantes de acesso a bens, instituições e serviços, altas taxas de desemprego, uso de drogas, corrupção) tem criado climas propícios para a ligação entre essas violências. Pode-se citar também a ausência de estabilidade que faz com que os sujeitos se sintam vulneráveis, desejando ascensão social, além da distância entre Estado e a população, que torna quadrilhas como um meio de conseguir status e segurança (SANCHÉZ e BARÓN, 2012).

A violência também está atrelada à falta de limites bem estabelecidos, tanto em aspectos sócio políticos quanto simbólicos e culturais, e os sujeitos podem vivenciar diferentes tipos de relações de acordo com sua formação, interesses e realidade, transitando em diversos grupos, mas não há o mínimo de valores éticos compartilhados que possibilitem o diálogo e espaços de negociação de conflitos. Essas diferentes maneiras que veem o sujeito como unidade têm razões políticas e expressam as relações de poder presentes na modernidade e no desenvolvimento da vida social, aumentando a violência social (VELHO; ALVITO, 2000).

A violência pode ser direta, indireta e simbólica. A direta seria a violência física, que resulta em prejuízo a vida humana, a indireta coerção ou agressão que implique em prejuízo psicológico e a violência simbólica que se relaciona ao diminuir a ação livre, o pensamento e consciência dos indivíduos (ABRAMOVAY et al, 2002).

Para compreender violência simbólica, escolhe-se Bourdieu (1983), que coloca o conceito da violência simbólica desenvolvida pelas instituições e sujeitos, e que dá base para o exercício da autoridade, que seria o mecanismo que faz com que os sujeitos legitimem a ordem, as representações e ideias dominantes. Para o autor, a própria escola, ao transmitir a cultura escolar (os programas, conteúdos, metodologia, a linguagem utilizada, os padrões de comportamento e outros) que é específica da classe dominante, acabaria por exercer violência simbólica com os alunos das classes sociais menos abastadas. Violência simbólica seria o poder de

construir a realidade, dar sentido homogêneo ao mundo social. O símbolo seria um instrumento de integração social, que traria o consenso, estruturando a comunicação, o conhecimento e o exercício da dominação, através da legitimação ou imposição.

Essa face do fenômeno apresentaria duas dimensões: a primeira que é realizada por traficantes em bairros de periferia ou a ação violenta da polícia para manutenção da ordem (violência simbólica legítima), e a segunda corresponde ao uso da linguagem que nega, oprime e destrói o outro, e como aponta Zaluar e Leal (2001), tanto a polícia como os professores têm poder simbólico e podem fazer o uso de linguagem agressiva.

A violência simbólica funciona apenas quando os dominados incorporaram as estruturas desejadas pelos dominantes e se submetem por constrangimento ou consentimento, mediante o uso de símbolos de autoridade, verbal ou institucional. Os alunos seriam então os sujeitos sem poder que acatam as regras por reconhecer sua função e seu papel, mas quando a escola já não é mais vista como importante na socialização e transmissão de valores, sua autoridade se esvai.

O conceito de *habitus* de Bourdieu (1983) pode auxiliar na compreensão do fenômeno. O autor afirma que as relações entre os sujeitos acontecem nos segmentos sociais e em cada um desses, os indivíduos apresentam disposições próprias referentes a ele, com cada segmento social marcado por seu capital social, cultural e econômico e as relações entre os sujeitos seriam marcadas pela luta entre a manutenção e alteração dos valores do grupo. O conceito de *habitus* seria uma matriz que é determinada pela posição social do sujeito, embasando suas ações nas diferentes situações em que vive, a partir da moral, valores, estilos de vida, sendo o fio que permite a criação de estratégias individuais ou coletivas, que nem sempre são harmoniosas. Como exemplo, a escola é uma instituição que tem como função a formação de sujeitos e internalizar neles, consciente ou inconscientemente, esquemas que constituem sua cultura, seus valores, seu *habitus*.

Zaluar e Leal (2001) se utilizam do conceito de *habitus*, caracterizado como a reprodução de práticas e símbolos que mantenham a continuação da sociedade e é um conjunto de padrões e pensamentos que liga a estrutura com a prática social, uma relação entre condições objetivas e histórias incorporadas, que geram disposições duradouras nos grupos.

O conceito oferece uma base possível para uma aproximação cultural da desigualdade estrutural e permite um foco sobre as agências de socialização. Desse modo, pode sugerir a indistinção entre os mecanismos de dominação (ou de negação do outro como sujeito) e qualquer processo de reprodução cultural ou de socialização em relações sociais ordenadas. Ficaria, portanto, difícil distinguir sociedades democráticas das ditatoriais ou totalitárias (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 149).

As agências de socialização que devem incluir a família e a escola, também incluem as quadrilhas e a galera da rua. A escolaseria considerada como aquela que reforça o *habitus* da socialização familiar, mantendo a ordem social acaba por ter uma “concorrente” nas classes menos favorecidas que se depara nas quadrilhas, torcidas organizadas e outros que apresentam um novo *habitus*, chamado *etos*. Este modifica a maneira dos destinados a ocupar as classes subalternas, diminuindo a expectativa de vida dos jovens, aumentando o medo e a insegurança na vizinhança onde atuam e cidade que vivem.

O fenômeno da violência pode ser compreendido também como uma violação de limites estabelecidos pela lei ou sociedade, o que é contra o direito e a justiça (PINO, 2007). Tal visão de violência se pauta mais no código penal e no que ele preconiza sobre a vida em sociedade. Porém, é preciso diferenciar crime de violência: crime é a transgressão da lei penal, e não subentende necessariamente alguma violência física, social e moral. O crime também pode ser compreendido de acordo com as circunstâncias em que foi cometido, pois a sociedade varia seu julgamento e o grau de responsabilidade do autor, por exemplo, nos casos em que há ausência de intenção, deficiência mental, legítima defesa, menoridade.

Já a violência, não pode ser compreendida apenas em nível legal (PINO, 2007), e pode ser relacionada a atos causadores de estresse até agressão física (DEBARBIEUX, 2002). É preciso ficar atento ao uso dessa ampla definição para diferentes situações sem ligação com o fenômeno (PINO, 2007). Entretanto, limitar o mesmo apenas ao código penal ou ao uso de violência física não é viável, pois existem situações que se encaixam no tema e fogem a essa definição criminal, além do texto legal ser marcado pela temporalidade de uma sociedade e ir mudando de acordo com os desejos e lutas dessa. A importância da definição ampla está também na possibilidade de não limitá-la a repressão, sem ser a favor somente das medidas preventivas, mas levando em consideração que os casos de repressão são sempre vistos de modo trágico pela vítima e também que a ação de reprimir

acontece depois que o ato violento já foi cometido, não sendo possível impossibilitá-lo (DEBARBIEUX, 2002).

Ao se falar de violência, não se pode esquecer aquela que tem jovens envolvidos. Ela faz parte do imaginário social moderno, costuma ser alvo de preocupações, e dá motivo para a criação de políticas públicas para a juventude como aponta Villanueva(2010). Para a autora, existem quatro tipos de violência vinculados ao jovem: violência reivindicativa, delinquência juvenil, violência vinculada ao ócio e violência escolar. As duas primeiras são similares às vivenciadas pelos adultos. São consideradas inapropriadas, fora da legalidade e são presentes nos códigos penais. Já a violência vinculada ao ócio e a violência escolar se relacionam à violência juvenil, visto que se vinculam ao processo de fortalecimento da identidade e representação social do jovem.

Para se compreender a violência juvenil, Villanueva (2010) leva em consideração quatro dimensões explicativas: as características dos grupos e dos sujeitos envolvidos, a identidade social do jovem, ideologias com as quais se identificam e aspectos imaginários que agem nos indivíduos e grupos. Abramovay (2010), quando trata sobre violência entre jovens, levanta também a questão da grupalidade, marcante em todas as suas manifestações, o que dificulta descobrir a autoria dos atos, gerando impunidade, além dos diversos confrontos baseados em diferenças entre grupo, como gostos musicais, roupas e identidades. O fazer parte de um grupo gera certa identidade nos sujeitos, bem como proteção (VILLANUEVA, 2010; ABRAMOVAY, 2010).

Villanueva (2010) apresenta a identidade social como o conjunto de significantes que os sujeitos continuamente constituem e são constituídos, e que varia de acordo com o grupo, sendo usada como modo de se identificar publicamente e nas interações (exemplo: o nome do grupo deixa claro suas crenças, princípios, origens e outros). A própria exacerbação dessa identidade pode gerar violência, como nos casos de rivalidade, e a vista disto, identidades sociais negativas, excludentes e polarizadas acabam por originar violência física e simbólica. Sobre ideologia, compreendida aqui como conjunto de crenças compartilhadas por um grupo que se manifesta nas interações cotidianas do mesmo e cujos valores organizam, hierarquizam e ordenam elementos da identidade dos sujeitos e do grupo, como quais serão os sujeitos próximos, os distantes, como se darão as relações, a autora coloca que é nas reassociações do grupo que ela vai se

formando e legitimando. A ideologia que pressupõe o uso de violência para resolver conflitos e que se atrela a idéia de desvalorização de autoridade e responsáveis pela justiça na sociedade, pode dar a um grupo o poder de decidir quem serão alvos de violência e assim, acontece a banalização da lei e a valorização da transgressão da mesma, sem percepção real das consequências (VILLANEUVA, 2010).

Com relação aos elementos imaginários, pode-se colocar que o imaginário antecede a linguagem e se apresenta como um modo de representação da realidade, e o imaginário presente nas relações sociais é extremamente importante para a formação da identidade do sujeito e está muito presente nos grupos jovens, e mesmo que não formem regras morais e éticas, legitima e reforça ações, pois é uma representação primária muito ligada à emoção, à identificação de símbolos e à urgência de ação. Através do imaginário é que se polarizam realidades e surgem oposições, a partir de imagens relacionadas ao início do grupo, aparece o caráter ritualizado, entre outros.

Da perspectiva do imaginário a violência é entendida como a necessidade de se enfrentar e agir para restituir o valor dos privados de reconhecimento, que se transformam em agressores. A restituição do valor do imaginário é universal na explicação da violência que toma diversas formas: imposição do respeito, defesa do insuportável, destruição do valor do outro, etc. (VILLANEUVA, 2010, p. 122).

Desse modo, para Villaneuva (2010), a violência em grupos na juventude está geralmente associada à construção de uma identidade frágil, uma ideologia autoritária e fortes elementos imaginários, que se agravam com a possível falta de responsabilização pelos atos cometidos e impunidade perpetuada pelas ações em grupos.

1.1.1. Violência física

Para alguns autores, a violência física faz parte do núcleo da “violência dura” e pode envolver violência física grave, homicídio, estupro, danos físicos graves e roubo ou assalto armado e, contudo é preciso deixar bem claro a separação entre o que é crime e o que é violência (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

O presente trabalho concorda com a definição de Velho e Alvito (2000), que relacionam violência física ao uso agressivo da força, não se limitando apenas a isso, mas a possibilidade e/ou a ameaça de seu uso. Essa ideia de poder está

associada à tentativa e/ou imposição de uma vontade sobre outra pessoa, de maneira a intimidar, diminuir ou machucar. É necessário também fazer a separação entre agressão e agressividade (ABRAMOVAY, 2005), em que a agressividade faz parte da vida humana, acontece em função de frustrações e induz o conflito e a agressão é uma ação, que se dá pela invasão do espaço do outro (físico ou psíquico) por atos físicos ou ameaças, bem como pressões que levam o agredido a fazer o que deseja o agressor (ABRAMOVAY, 2005).

1.2. Violência no Brasil

A violência no Brasil, segundo Velho e Alvito (2000), é uma situação decorrente de problemas relacionados a democracia e cidadania, que impossibilitam melhores condições sociais para grande parte da população, e mesmo que em toda a sociedade esteja presente o conflito, sabe-se que a democracia e a ideia de representatividade abrem possibilidades de discussão de diferentes pensamentos e vontades. Outro fator relevante é a necessidade do compartilhamento, entre sujeitos, de alguma noção do que seja justiça (entendida como conjunto de crenças que falam a respeito do bem estar individual e social), pois sem isso ocorre a anomia social, e apesar dos desacordos com relação a um assunto, deve existir algum valor que una tantos pontos de vista para que a sociedade tenha continuidade (VELHO;ALVITO, 2000). Sendo assim, é responsabilidade do poder público encaminhar/ordenar a negociação entre os indivíduos para que o bem-estar social seja atingido, sempre levando em consideração a igualdade de direito entre os sujeitos e sua importância social, independente dos diferentes processos de socialização, pois o direito vincula-se ao bem estar individual dos sujeitos e não mais a comunidade.

Pino (2007) ressalta a forte ligação da violência com a história econômica e social do país, não podendo ser atribuída à falta de consciência de alguns indivíduos e nem à mudança repentina na nação. A relação entre o narcotráfico, consumo, tráfico de drogas e contrabando tem razão econômica muito ligada ao capitalismo, bem como a renda “fácil” sem qualquer respeito a valores, traz graves repercussões para a sociedade brasileira, como o aumento de quadrilhas, geralmente composta por jovens, que detém controle de partes das cidades, além do tráfico de drogas e

acesso a armas de fogo, ou também ocorrência de grandes conflitos armados entre grupos opostos ou com a polícia.

Não se pode esquecer que a violência no Brasil está fortemente atrelada ao não acesso aos bens culturais por grande parte da população, bem como o esvaziamento de conteúdos culturais (VELHO; ALVITO, 2000). Como o poder público não consegue atender as necessidades da população pobre por diversas razões, com poucas políticas públicas e sociais, a adesão de muitos jovens a atos transgressores que prometem gratificações se estende, e o estilo de vida desses jovens tem base no uso de drogas e armas, e na possibilidade de acesso a bens de consumo e prestígio, também na rejeição do tipo de vida de gerações passadas, como a vida modesta de trabalhadores com muitas dificuldades e frustrações, vista como algo a ser evitado, em contrapartida da valorizada vida breve e intensa e cheia de gratificações, além da satisfação em estar na mídia pelas atividades criminosas cometidas. A carreira de bandido se coloca como alternativa viável, mesmo para os sujeitos que se mantêm na legalidade e pensam na possibilidade, não havendo mais o controle social que era exercido pela questão da patronagem entre classes (VELHO; ALVITO, 2000; ZALUAR; LEAL, 2001).

O judiciário e as experiências constantes com a polícia, a dificuldade de acesso a saúde e hospitais, produzem um sentimento de impotência e revoltas na população, influenciando nessa questão.

Trata-se de um caso-limite de um cotidiano em que a desigualdade e a ausência da cidadania são sempre confirmadas. A falta de política social efetiva, o desinteresse das elites e a falência do poder público, somados, são fatores fundamentais para esse quadro maior de desesperança. Ou seja, não se identifica um sistema de trocas entre as categorias sociais que sustente, minimamente, as noções de equidade e justiça. Assim, sem os benefícios, mesmo que limitados da sociedade tradicional hierárquica e sem direitos de cidadania de uma sociedade democrática e moderna, fica-se no pior dos mundos. (VELHO; ALVITO, 2000, p. 23).

No Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2007), promovido pela RLTA, Waiselfisz (2007) afirma que atualmente existe uma nova configuração de mortalidade juvenil (entre 14 anos e 24 anos), cerca de 72% dos óbitos está associado a homicídios, acidentes e suicídios (chamados de mortes por causas externas/ morte violentas) até 2005. Segundo esse estudo, em 2005, foram 45.336 óbitos de jovens, sendo 61, 3% mortes consideradas violentas, mas não se pode associá-las a condição de pobreza, visto que muitos estados com baixa renda apresentaram baixa taxa de mortalidade juvenil. Também cerca de 90% das mortes

violentas são de homens e com relação a raça/cor tem maior incidência em negros em todas as regiões do país (WASELFISZ, 2007).

No mapa da violência, "Homicídios e Juventude no Brasil" de 2013, Walsefisz(2013) coloca que a taxa de mortalidade no Brasil diminuiu nas últimas décadas, porém, a taxa de mortalidade de jovens no país permanece estabilizada e com leve aumento.

O autor coloca que a mortalidade violenta no Brasil entre 1980 e 2011 apresenta dados preocupantes, e apesar do número de mortes no país ter diminuído (3,5%) nesse período, o número de mortes por causas externas aumentou (28,5%). Esse crescimento se dá pela intensificação de homicídios (132,1%), suicídios (56,4) e acidentes de trânsito (28,5%) nesse período.

Nos anos 1980, causas externas eram responsáveis por 52% das mortes de jovens, já em 2011 essa porcentagem subiu para 73,2% das causas de óbito entre jovens (WASELFISZ, 2013)

Abramovay, Castro e Silva (2004) colocam a vulnerabilidade social como a relação desigual entre a disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos, o acesso a oportunidades sociais, econômicas e culturais presentes na sociedade, no mercado de trabalho e no próprio Estado, que para ela são os três elementos essenciais para a existência da vulnerabilidade social. Essa situação se manifesta no plano estrutural com a elevada mobilidade social descendente e no plano subjetivo com sentimento de insegurança, marginalidade e incerteza entre os sujeitos.

A taxa de homicídios no Brasil é de 27,4% a cada 100 mil habitantes, superando as taxas dos 12 países mais populosos do mundo, apenas o México fica próximo com 22,1%.

1.3. Violência escolar

Existem distintos significados em diferentes estudos para o fenômeno da violência escolar, podendo ser visto desde atos de violência física, até estudos que enfoquem a violência verbal, agressões, depredação, roubos e outros. Há uma constante com relação ao fenômeno, pois acontece quando pessoas impossibilitam ou dificultam outros sujeitos de usufruírem de seus direitos sociais e humanos. A violência escolar acontece quando dentro da instituição de ensino sujeitos são

maltratados, excluídos, agredidos e outros, abrangendo desde a conduta criminosa até indisciplina (ORTEGA, 2003).

A violência sempre esteve presente nas relações sociais, e também no passado, as famílias se utilizavam dela em suas vinculações. Com a ascensão da burguesia, passou-se a utilizar de chantagem emocional e aprisionamento, tornando essas ações a nova norma de conduta. Houve uma grande mudança nas ligações que acabaram por ser mais repressivas, com proibições e manipulação dos sentimentos, expressas através do surgimento da escola e da pedagogia. Sendo assim, pode-se colocar que a intervenção escolar sobre os alunos é normativa/confrontativa (DEBARBIEUX, 2002; AQUINO, 1998).

A questão da violência escolar tem gerado imagens de televisão, noticiários com agressões, mutilações, massacres e assassinatos, suscitando uma série de conceitos nem sempre verdadeiros, além do constante medo e propostas de segurança na escola. Para Ghiso (2002), essas propostas às vezes se baseiam em punições, castigos severos, maior vigilância ou mesmo criminalização dos conflitos escolares. O preocupante, para o autor, é que não se reflete sobre o tema, apenas se descreve os casos, indivíduos, agressões, estatísticas, rotulam-se sujeitos, separam-se causas e consequências, culpabilizam os agressores e não tratam adequadamente as vítimas.

O modo estereotipado de lidar com o fenômeno se centra no deterioramento constante das condições de segurança social nas instituições educativas, bem como das cidades, como o declínio do público e a colocada de alguns sujeitos fora dos laços sociais (pobres, usuários de drogas e outros), por serem vistos como perigosos, violentos, inaptos, insolentes, desobedientes e passíveis de eliminação. Esse processo faz com que a confiança e o sentimento de solidariedade fiquem diluídos, gerando fragilidade nos vínculos baseados nos códigos sociais e morais da escola, família, Estado e Igreja e nas relações sociais entre os sujeitos. Essas ações violentas desarticulam jovens e população estudantil, deixando-os fora da instituição, sem voz, espaço de encontro e exercício de direitos, aumentando a situação de desamparo familiar, comunitário e institucional (GHISO, 2012).

Silva et al (2010) e Revilla Castro (2002), entre outras dimensões, chamam a atenção para as perspectivas teóricas sociológica-pedagógica e a psicossocial. A primeira concepção apresenta uma visão mais global de violência, baseando suas análises a partir de dados estatísticos de manifestações de violência e

comportamentos delinquentes, sendo predominante nos EUA, Canadá, França e Alemanha. Já a segunda se ocupa em compreender como se dão as relações entre os sujeitos envolvidos em violência escolar, no caso maus tratos (*bullying*) e é mais presente na Escandinávia, Inglaterra e Japão. Em outros países europeus as duas visões coexistem.

Na perspectiva sócio pedagógica não existe um único significado para violência, que pode ser compreendida como violência física, verbal, agressões, comportamento antissocial, depredações, assaltos e outros, e os estudos mais voltados para a parte pedagógica baseiam suas análises no funcionamento da escola e tentam explicar como se dão esses comportamentos, além de propor diversas intervenções. Já os estudos voltados para a sociologia se baseiam na delinquência juvenil em centros escolares, e a perspectiva psicossocial tenta analisar e compreender fenômenos relacionados a maus tratos escolares, em especial a relação entre os pares e que em muitos casos passam despercebidos no cotidiano escolar. Esses estudos apresentam dados relacionados à incidência, etnia, características físicas e psicológicas dos sujeitos envolvidos, gênero e tem como perspectivas os direitos democráticos, além da redução dessas violências e melhora da experiência dos alunos submetidos a maus tratos (SILVA et al, 2010).

Ao explicar violência escolar, SILVA et al (2010) baseiam-se na análise de contextos, incidências e legitimação da mesma, o que permite abordar diversas perspectivas do assunto e se relaciona com a microsociologia, interacionismo simbólico e análise institucional. Debarbieux e Deuspienne (2003), afirmam que é preciso considerar fatores como a atmosfera escolar, o sentimento de insegurança, a maneira como as instituições lidam com as transgressões, as propostas dos alunos, a coerência das equipes de professores. Para eles, as vitimizações, intimidações e incivildades (empurrões, ofensas e outros) são microviolências que se repetem no dia a dia da escola são as principais formas de violência dentro das instituições de ensino, consideradas a base da opressão nesses estabelecimentos, apesar de não serem consideradas pelos órgãos governamentais, pesquisas e mídia.

A *atmosfera escolar* seria a qualidade do ambiente da escola e o nível de bem estar físico e emocional de seus alunos, e as relações notadas e vivenciadas por seus personagens tem influência no comportamento, dando base para as relações interpessoais entre alunos, professores, administradores e pais (BLAYA, 2003).

A presente pesquisa concorda com essa perspectiva e com a premissa de que para se compreender o fenômeno da violência é preciso perceber sua relação com os espaços em que ocorre e que essa relação reflete questões econômicas, sociais e históricas, não apenas na vinculação da pobreza e sim no âmbito de princípios, valores e significados para os sujeitos envolvidos.

Assim, é necessário diferenciar a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola (CHARLOT, 2002). A primeira é aquela que se apresenta dentro do espaço escolar, mas que não precisa estar ligada com a instituição, por exemplo, invasões a escola por bandos, gangues entre outros. Acontecem na escola, mas poderiam ter ocorrido em qualquer outro lugar.

Já a violência à escola está ligada à instituição de ensino, com depredações, incêndios, agressões físicas ou insultos aos professores por parte dos alunos; é a violência contra a escola e contra o que ela representa. A violência da escola caracteriza-se como a violência institucional, simbólica, que os próprios jovens sofrem através da maneira como a escola os trata e tem relação com os modos de agrupamento das classes, de atribuição de notas, injustiças, racismo, entre outros. Essa violência simbólica está ligada à ideia de arbitrariedade cultural que muitas vezes passa despercebida ou é colocada como natural, visto que a violência simbólica só pode ser exercida com o consentimento dos sujeitos envolvidos.

É preciso delimitar os conceitos de violência, transgressão e a incivildade (CHARLOT, 2002). A violência é algo contra a lei e que tem relação com uso da força ou da ameaça, ou seja, lesões, extorsão, tráfico de droga na escola e insultos graves. A transgressão é o comportamento inverso ao desejado pelo regimento de alguma instituição, mas não é ilegal. Por exemplo: a não-participação nas atividades, não-cumprimento de trabalhos, falta de respeito e outros. Já a incivildade contraria as regras da boa convivência (sem ser ilegal ou ofender as normas da escola), a saber: grosserias, uso de palavras ofensivas, provocações e outros atos cotidianos que desrespeitam professores, funcionários e alunos. Esse trabalho tem como recorte a violência, em especial o uso da força ou sua ameaça, insultos graves e lesões, e tal recorte foi realizado com o intuito de evitar que os eventos registrados nos cadernos se perdessem pela quantidade de material recolhido e imprecisão dos mesmos, bem como pela questão da violência física que tem meninas como protagonistas ser um fenômeno que rompe com o estereótipo do esperado para o feminino.

Outro fator que deve ser levado em consideração é que, com a universalização do ensino no Brasil e abertura das escolas para os mais diferentes perfis de alunos e de vivências, não houve o planejamento necessário e nem políticas que visassem o exercício da boa convivência e respeito entre grupos tão distintos, provocando a intensificação e agravamento destes conflitos, pela falta de base e estratégias de ação, e tem-se que perceber que a violência, se origina de pequenos conflitos cotidianos e “o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações” (CHRISPINO, 2007, p.16). A escola aparece como um dos locais mais propícios para a existência de conflitos já que ela é um ambiente em que as diferenças se encontram e convivem. Eis então um de seus papéis, através de projetos e propostas, incentivar o diálogo e a troca de experiências para que casos de violência grave sejam cada vez menos frequentes e a tolerância se fortaleça nas relações.

Quanto mais diversificado for o perfil dos alunos (e dos professores), maior será a possibilidade de conflito ou de diferença de opinião. E isso numa comunidade que está treinada para inibir o conflito, pois este é visto como algo ruim, uma anomalia do controle social (CHRISPINO, 2007, p.17).

O aumento da criminalidade e insegurança, bem como a deterioração do clima escolar, impede a ação pedagógica e não correspondem as expectativas das classes populares. É visível que nos locais onde acontecem mais casos de violência escolar o sentimento de medo é diferente dos locais onde não ocorrem tantos casos, principalmente porque casos de violência ocorrem na família e comunidade, havendo assim a banalização da mesma. Também é necessário levar em conta a fraca presença do Estado nos bairros pobres, a pouca democracia, a expansão do ensino em condições precárias, a má formação docente, a crise econômica e a mudança das relações de trabalho. A escola já não é mais vista como ferramenta segura de ascensão social para as classes menos privilegiadas (SPOSITO, 2001).

Ocorrem também casos de violência, pois para os alunos, a instituição não mantém seu caráter de comando. Essa perda de autoridade (“direito de poder comandar”, “crédito”, “influência”, que permite a um determinado sujeito “comandar” atividades e comportamentos de outros, por ser considerado apto e ter seu poder legitimado. O professor teria “autoridade” por ter seu poder legitimado pela instituição de ensino e por fazer os alunos acreditarem que ele deve ser obedecido por ser portador de saberes importantes à vida em sociedade), faz com que

professores e direção se sintam despreparados, desmotivados e desobrigados de lidar com a violência no cotidiano prático, posto que o início do fenômeno se encontra fora dos muros escolares, e por isso existe o “encaminhamento” desses casos a várias outras instituições sociais (família, médicos, polícia, ministério público e outros que mantêm ainda seu caráter influenciador). Professores e demais profissionais da educação não se sentem preparados para lidar com problemas de violência dentro da escola, visto que muitos não se consideram aptos e julgam que sua formação básica não lhes proporcionou as ferramentas necessárias para tal trabalho (AQUINO, 1998; CHRISPINO, 2007). A questão da falta de estabilidade de professores, grande rotatividade dos mesmos e os cortes de funcionários interferem mais diretamente na frequência de casos de violência e geralmente afetam mais as classes menos abastadas (DEBARBIEUX, 2002).

O fato da maior parte das instituições de ensino compreender os conflitos como algo negativo e não como parte necessária para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo como pessoa, dificulta o trabalho de mediação do mesmo.

Dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou redundam nele. Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem! (CHRISPINO; CHRISPINO, 2001 *Apud* CHRISPINO, 2007, p.16).

Um fator que precisaser levado em conta é que o fenômeno da violência escolar está fortemente associado à violência institucional da escola, como a disciplina escolar que é imposta, e por essa razão, para Silva e Sales (2010), o estabelecimento de relações democráticas em todo o contexto escolar, não só em alguns espaços ou momentos como no caso de programas de prevenção, além do envolvimento da equipe gestora, professores e funcionários é de grande importância.

Outro importante fato que vem sendo mostrado pelas pesquisas como muito presente na escola é a criminalização dos conflitos escolares, com tratamento judicial e policial de questões do campo pedagógico para o campo jurídico (CHRISPINO, 2008; SANTOS, 2011).

1.3.1. Violência física e psicológica na escola

Nascimento e Menezes (2013), em sua pesquisa com adolescentes entre 15 e 18 anos na cidade de Recife/PE, colocam que um ponto interessante para se discutir violência na escola é o que se relaciona às intimidações, compreendido tanto como a pressão física ou psicológica de um grupo sobre um sujeito, quanto à reação e consequências da mesma, como medo, constrangimento ou inibição. Esse fenômeno sempre esteve presente nas relações escolares, sendo que no Brasil, as primeiras pesquisas sobre o tema surgem por volta dos anos de 1990 com pesquisadores como Canfield, Figueira, Neto e Fante. Intimidação não pode ser vista como uma ameaça gratuita ou “brincadeira” adolescente, mas sim uma situação de violência que se baseia na discriminação e preconceitos socialmente construídos e naturalizados por uma cultura escolar. Tal ação prejudica a identificação e intervenção nas intimidações, que se camufla frente às relações de amizade e valores da instituição escolar (NASCIMENTO; MENEZES, 2013). Bem como o fato da escola ter dificuldades em transmitir conhecimentos, valores morais, éticos que auxiliem na formação autônoma dos jovens evitando riscos de relações com o crime e a violência, favorecendo seu envolvimento com a sociedade contemporânea (ZALUAR; LEAL, 2001). A pesquisa PenSe (2013) coloca que 7% dos alunos entrevistados do 9º ano do ensino fundamental afirmaram sofrer ou ter sofrido humilhações ou provocações.

Malta et al (2010) realizaram uma pesquisa a respeito da vivência da violência entre escolares brasileiros na Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PenSe), realizada em 2010, nas capitais dos Estados e do Distrito Federal. O objetivo era descrever a percepção de escolares do 9º ano do ensino fundamental sobre a segurança no deslocamento até a escola, no próprio ambiente escolar e o envolvimento dos sujeitos com violência física (uso de armas e agressões).

Segundo os resultados, os alunos do sexo masculino estiveram mais expostos a situações de insegurança, no caminho da escola e no próprio espaço escolar do que o sexo feminino, bem como é maior o sentimento de insegurança entre alunos de escolas públicas do que particulares, o que é explicado pelo fato de que as escolas públicas concentram o maior número de sujeitos pesquisados (80% dos adolescentes). Nacionalmente, 12,9% dos sujeitos narraram episódios de

violência sendo que essa ocorrência foi duas vezes mais frequente entre meninos (17,5%) do que entre as meninas (8,9%), sem diferenciação entre escolas públicas e particulares. O estudo também aponta que em São Paulo, as principais ocorrências em escolas públicas de violência se relacionavam a furtos (48%), ameaças (36%), danos a objetos particulares (33%) e agressões (4%). 25% dos estudantes assumiram participar de atos de violência, sendo a maior parte em depredação do patrimônio público (25%), e porte de armas (97% brancas e 2% de fogo). Já na periferia de São Paulo, a agressão física é citada por 47% dos estudantes, sendo metade dos casos ocorridos dentro da escola, seguido pelo furto (41%). Sobre violência intrafamiliar, 9,5% dos estudantes pesquisados afirmaram já terem presenciado/vivenciado casos.

Os resultados obtidos na Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PenSe), publicada em 2013, colocaram que 8,8% dos estudantes entrevistados se sentiam inseguros no caminho entre escola e moradia e na região sudeste 8,7% dos estudantes entrevistados deixaram de ir a escola por se sentirem inseguros dentro do espaço escolar. Com relação ao envolvimento em brigas, 7, 3% dos alunos entrevistados admitiram já ter se envolvido em brigas com armas brancas e 6, 4% com armas de fogo. Com relação à agressão física, 10, 6% dos alunos de escolas públicas afirmaram sofrer ou já ter sofrido agressão física dentro do espaço escolar (em escolas particulares o percentual foi de 8,8%).

1.3.2.Prevenção

A respeito da prevenção e redução da violência nas escolas, Chrispino e Santos (2011) propõem três eixos de políticas públicas para redução da violência escolar: exercício de antecipação, exercício de simulação e exercício de escolhas, e, apresentam algumas propostas de mediação de conflitos. A primeira é a proposta da escola pacificadora que é aquela em que a mediação é parte da cultura escolar, diagnosticando e resolvendo conflitos antes que esses se transformem em violência, além de práticas que envolvam família e alunos na elaboração de regras, o acolhimento dos diferentes/divergentes e outros. Depois, colocam a proposta da aula pacífica que privilegia princípios que contribuem para o desenvolvimento da cultura de mediação, que são: cooperação, mediação, respeito à diversidade, exposição positiva das emoções e outros. A terceira é a proposta do enfoque

curricular, que se baseia em atividades cujo objetivo é produzir conhecimentos, habilidades e hábitos que permitam mudança de comportamento dos sujeitos durante os conflitos, desenvolvendo instrumentos de comunicação e novas maneiras de solucionar problemas. A última proposta é a ação direta, que se divide em três técnicas: controvérsias controladas, dilemas e dramatização. Silva e Sales (2010) colocam que as técnicas de negociação e incentivo as relações democráticas, embora importantes e apresentem resultados positivos não são suficientes para trabalhar a violência no âmbito escolar, pois a violência está além das vivências no cotidiano escolar, sendo necessária uma ampliação na reflexão sobre as variáveis da violência escolar.

Para prevenção de violência escolar, Ortega (2003) considera que existem três orientações de atuação: prevenção primária, cuja finalidade seria a melhora das condições sociais que circundam o sujeito; prevenção secundária, a ação da escola, ou desencadeada a partir dela, que prestaria assistência aos estudantes em situação de risco; e, por fim, a prevenção terciária, ou o trabalho direto com estudantes que se envolveram em casos de violência.

Royer (2003) dá maior atenção à formação básica ou continuada dos professores que deveria fundamentar-se na convicção de que o acesso à educação é um direito de todos os jovens e, também, na crença fundamental no fato de que é melhor educar que punir, e é necessário dar ênfase ao desenvolvimento de instrumentos que promovam mudanças positivas, de avaliação de novas ideias e de novas práticas que aumentem a confiança do professor.

Os professores desejam uma formação que esteja vinculada à sua realidade e às suas necessidades imediatas. Os trabalhos universitários são considerados demasiadamente exigentes, os cursos excessivamente teóricos e pouco passíveis de serem transferidos à prática cotidiana (ROYER, 2003, p.67)

Para Debarbieux (2002), as políticas de combate a violência atuais contribuem para a manutenção da desigualdade, pois a violência apresenta um desafio à democracia, bem como a exclusão e a desigualdade social. Por esse motivo é que a ação de prevenção deve começar cedo, em atividades cotidianas, com ajuda de muitos profissionais, família e comunidade e não só através de grandes campanhas. Ele coloca também a importância da mobilização nessa área e a implementação de políticas que diminuam as desigualdades sociais, mas não se pode colocar a responsabilidade apenas no Estado, por sua ineficiência em ações,

desacreditando o papel do mesmo ou basear o trato com o tema apenas numa ação repressiva como a retirada dos sujeitos da escola. A violência tem tanto causas internas como externas, que estão relacionadas ao bairro, economia, família, políticas públicas, organização da escola, dos seus sujeitos e sua ação.

1.3.3. Os cadernos de ocorrência como estratégia de prevenção da violência.

A escola tem como um de seus objetivos disciplinar crianças e adolescentes, ajustando-os para vida em sociedade e vivência das normas sociais, e as instituições de ensino criaram diversas ferramentas para controlar, manter a disciplina e autoridade, sendo um desses dispositivos mais tradicionais o “caderno de ocorrências” (MORO, 2002). Sendo assim, os cadernos de ocorrência tornam-se grandes fontes de pesquisa para se saber como se dão as relações entre os sujeitos no espaço escolar.

Os registros escolares são realizados por professores e direção, pois esses são autorizados a vigiar e manter a rotina escolar. Através da observação dos cadernos escolares pode-se questionar não só a finalidade do registro, mas como ele se dá, quais são as palavras usadas, como é a posição do sujeito que registra suas concepções e de que modo tal registro auxilia na constituição do sujeito escolar registrado (FERRARI; ALMEIDA, 2012).

A partir dos registros em cadernos de ocorrência, também é possível perceber relações de poder, saberes diferenciados e como estes afetam as relações no espaço escolar. Essa pesquisa, porém, deseja em sua análise dos cadernos de ocorrência descobrir como professores que usam esse mecanismo problematizam situações de conflito e violência e como as punições são escolhidas, aplicadas e percebidas pelos docentes.

A escola busca de todas as formas manter o controle, segurança e vigilância em seu ambiente, mesmo que isso signifique, em casos extremos, a aproximação com instituições disciplinadoras, como polícia, Conselho Tutelar e Poder Judiciário (FERRARI; ALMEIDA, 2012), bem como a presente sensação de professores de perda de autoridade e maior empoderamento por parte dos alunos.

Na escola, o professor ditaria as regras, o aluno teria que respeitá-las. Mas, constantemente, são ouvidas reclamações como se os papéis estivessem trocados. Mesmo querendo reconhecer o processo diferente, tudo é analisado e questionado somente se percebendo dois lados. Acusado de inverter os papéis, o aluno passa de subordinado para ditador de regras. O

próprio fato de reconhecer que algo não vai bem parte da classificação, de um sistema binário entre o que pode e o que não pode o certo e o errado, mantendo o processo do enquadramento que nos organiza, nos dá um lugar. (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p.873)

Trabalhar com cadernos de ocorrência é discutir como o conhecimento e as verdades na escola se constroem, questionando as relações de poder que envolvem meninas e meninos, desconstruindo modelos normativos, possibilitando novas expressões de feminilidades e masculinidades.

Os cadernos de ocorrência, para Ratto (2002), têm vários objetivos, além de serem instrumentos de controle e orientação para os alunos. Eles são considerados como uma proteção para a instituição contra possíveis acusações de descuido ou falta de responsabilidade, pois comprovam a “culpa” do aluno e a “inocência” da escola.

Assim, os livros de ocorrência são usados também para proteger a escola nesta rede de micropoderes multidirecionais, dentro da hierarquia de controles e vigilâncias que, a qualquer momento, podem se abater sobre qualquer um dos personagens de qualquer uma destas instituições (RATTO, 2002, p. 105).

A autora afirma que os cadernos de ocorrência são usados para apurar uma ocorrência, quem a praticou, em que circunstâncias, quais são as provas disponíveis do fato e as motivações, sendo possível a quem “julga” decidir se o sujeito é culpado ou inocente e se a culpa for comprovada, sua punição. Para Ratto (2002), os relatos sempre apresentam três pontos principais: a identificação do discente, a situação ocorrida e as consequências do ato, também a data da ocorrência, e essa lógica judiciária se aproxima muito daquela utilizada pelos boletins de ocorrência da polícia.

Outra característica dos cadernos de ocorrência, apontada por Ratto (2002) e por ela considerada como próxima à lógica confessional religiosa, caracteriza-se por uma dimensão apaziguadora e reconciliatória, pois através do seu uso acontece um processo de conscientização, arrependimento e penitência, como se através da “confissão”, o discente se reencontrasse com a verdade, reconhecendo seu erro e se comprometesse com mudança de comportamento, tornando-se “inocente”. Nessa perspectiva, o caderno de ocorrência é uma ferramenta para os adultos colocarem crianças e adolescentes no caminho do “bem”, mostrando limites aos impulsos destrutivos –infantis (RATTO, 2002)

A análise dos cadernos de ocorrências efetivada para realização da pesquisa teve como material 22 cadernos de ocorrência entre os anos de 2011 e 2012 relativos as duas escolas de um município do interior paulista assim discriminados: Dois cadernos de ocorrências da escola 2. Os do ano de 2011 constam os registros a partir do quarto mês, apenas os registros completos de 2012. Vinte cadernos na escola 1, cada um para cada série pesquisada.

CAPITULO 2 - GÊNERO

As diferenças entre corpos masculinos e femininos têm sido interpretadas de variados modos na sociedade ocidental há vários séculos. Lacquer (2001) coloca que já na Grécia existia um padrão corpóreo único, no caso o homem, onde a mulher seria o homem invertido, o que permitiria a ela gerar filhos. Dessa forma, os corpos eram vistos como versões hierárquicas e verticais de um mesmo sexo, o corpo feminino entendido como a versão inferior do masculino. Catonné (2001) coloca que no cristianismo— forte influenciador da sociedade ocidental —, a mulher é compreendida como um ser de não paridade com o homem, por ter sido feita *a partir* dele, portanto inferior.

Foi só a partir do século XVII que o pensamento ocidental passou a procurar as diferenças entre os sexos, e essas diferenças físicas se tornaram importantes na distinção entre masculino e feminino, que passaram a ser vistos como opostos e com identidades sexuais próprias para cada corpo. Antes desse momento, o corpo era uma questão de preocupação apenas da religião e filosofia. Essa nova visão permitiu uma série de novas relações culturais e políticas diferentes e até mesmo contrárias, que enfatizavam a desigualdade e a divisão ao invés da similaridade e complementaridade (WEEKS, 2007).

É nesse momento histórico que começa a se configurar a necessidade de definir as características próprias de homens e mulheres, o que seria “normal” e “anormal” fisicamente em cada corpo, juntamente com a tentativa clara de fazer a correspondência entre o corpo e a identidade de gênero aceitável socialmente. Através desse processo, o sujeito define sua identidade de gênero como a expressão de seu corpo ou apresenta necessidade de adaptá-lo para que se aproximasse o máximo possível do “normal” colocado socialmente (FOUCAULT, 1988; LACQUER, 2001). Essa construção se baseia na associação de conhecimentos que perpassam maneiras de se relacionar e significar o corpo, não de um modo a calar, negar ou reprimir o sexo, mas sim de produzir e impor definições sobre o corpo, seus usos e possibilidades para regular socialmente os sujeitos. (FOUCAULT, 1988).

No século XIX, o sexo passou a ser visto como um “instinto natural” e esse fato reflete a preocupação pós-darwiniana, muito presente nesse período, em explicar acontecimentos através de forças que pudessem ser identificáveis,

biológicas (WEEKS, 2007). O sexo seria uma parte da “essência” dos indivíduos, determinando personalidades, identidades e comportamentos, mas essa visão estava totalmente vinculada a experiência masculina da sexualidade, não dando espaço e legitimidade para a sexualidade feminina.

De fato, os sexólogos freqüentemente perpetuam uma tradição antiga, que via as mulheres como “o sexo”, como se seus corpos estivessem tão saturados de sexualidade que nem havia necessidade de conceptualizá-la. Mas é difícil evitar a sensação de que, em seus escritos e talvez também em nossa consciência social, o modelo dominante de sexualidade é o masculino. Os homens são os agentes sexuais ativos; as mulheres, por causa de seus corpos altamente sexualizados, ou apesar disso, eram vistas como meramente reativas, (WEEK, 2007, p. 41)

Nota-se que o termo “sexo” era utilizado para significar as diferenças entre feminino e masculino e também os modos como ambos se relacionam, deixando bem marcado as diferenças que dividem e não que unem e colocando a diferença sexual e comportamento sexual com uma única importância social.

No século XX, surgem novas vertentes buscando afastamento das abordagens naturalistas que vieram a tratar o corpo como uma idealização sócia cultural e resultado de relações de poder.

Por volta dos anos 1920, surgem modelos de “influência cultural” na Antropologia Social, em contrapartida ao essencialismo das teorias mecanicistas da Medicina Higienista.

O modelo de influência cultural destaca a cultura como uma parte importante na formação do comportamento e atividade sexual. É ela quem dá suporte para expressão de atitudes, atos e relacionamentos. Todavia, essa abordagem entende a sexualidade como algo universal e biologicamente determinado por “pulsões sexuais”, que podem ser modeladas, mas que prevalecem sobre o social e em determinados momentos podem ir contra as regras sociais. Para essa vertente o centro da sexualidade é a reprodução, sendo o sexo heterossexual visto como o padrão e outras formas de manifestação sexual como variações do “sexo real”, além da visão de que as relações de gênero, a sexualidade, o feminino e masculino estejam conectados e de algum modo misturados. Assim sendo,

(1) o sexo causa o gênero, isto é, as diferenças reprodutivas do macho e da fêmea e o processo de reprodução (estruturado como “sexualidade” e equiparado a ela) dão origem a diferenciação de gênero, e de que (2) o gênero causa o sexo, isto é, as mulheres marcadas pelo gênero constituem o locus da sexualidade, do desejo e da motivação sexual. A reprodução e sua organização tornam-se os principais eixos da diferenciação

macho/fêmea e do desenvolvimento do sistema de gênero. O gênero e a sexualidade estão inextricavelmente unidos. (VANCE, 1995, p.20)

Também o modelo de influência cultural concebe que as categorias heterossexual, homossexual, sexualidade feminina e masculina são universais e estáveis. Eles reconhecem que o comportamento sexual em diferentes sociedades como similares, apresentando o mesmo significado.

Já por volta dos anos de 1970, surgem os modelos de “construção social”. Estes sugerem que as relações do corpo e suas interações só podem ser compreendidas dentro de suas condições históricas, das relações de poder existentes e outros fatores. Eles aparecem como uma contraproposta do essencialismo sexual, percebendo que essa abordagem não alcança a complexidade das relações existentes em sociedade, apenas coloca o sujeito como seres “dominados” por seus impulsos. Também a “influência cultural” com sua universalização da sexualidade e confusão de conceitos (VANCE, 1995), faz surgir consciência de que há variadas formas de vivenciar a sexualidade em diferentes culturas. Essas construções sociais compõem e significam os sujeitos e suas vivências afetivas e sexuais, ao mesmo tempo em que organizam a vivência e significação coletiva da sexualidade, através de definições, regulações e outros dispositivos. (VANCE, 1995; WEEKS, 2007).

A influência de diversos movimentos sociais e de resistência (feminismo, movimento homossexual e Nova Direita) durante o século XX, tornou mais visíveis práticas e vivências sexuais, que marcam o que se compreende por sujeitos sexuais atualmente (CATONNÉ, 2001).

O conceito de gênero se organiza como uma forma de englobar várias construções culturais, linguísticas e sociais que estão presentes no processo de produção, distinção e classificação de homens e mulheres, seus corpos, gêneros e sexualidades. Ele privilegia o processo que constrói a distinção (biológica, comportamental, psicológica) entre homens e mulheres, afastando-se das abordagens que se prendem apenas a questão de papéis femininos e masculinos, para algo mais amplo que considere a existência de representações e expectativas de feminino e masculino na sociedade (instituições, normas, conhecimentos, políticas e etc.), que constantemente é marcada pela produção, manutenção e ressignificação dessas representações (LOURO, 2007; MEYER, 2006).

A princípio, Scott (1995) aponta três abordagens para Gênero: a primeira tenta explicar as origens do patriarcado, a segunda tenta aliar marxismo com as críticas feministas e a terceira se divide entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas (no trabalho de Nancy Chodorow e Carol Giligan).

As teóricas do patriarcado se focam na questão da subordinação das mulheres e a explicam a partir da necessidade dos homens dominarem as mulheres, efeito do desejo masculino de transcender a sua privação dos meios de reprodução da espécie. A continuidade das gerações dada através da paternidade seria uma tentativa de tirar do foco o trabalho das mulheres no parto. Também, as pesquisadoras do patriarcado levam em consideração a questão da reificação sexual como processo primário na sujeição das mulheres. Apesar de sua importância para o tema, essa teoria tem alguns problemas, pois não explica a relação entre desigualdade de gênero e outras desigualdades, e baseia-se nas diferenças anatômicas para explicar a dominação, não levando em conta a construção sócio-cultural do corpo.

As feministas marxistas tentam explicar gênero, a princípio, a partir do materialismo histórico dialético, aliando dois sistemas: o patriarcado e o capitalismo (SCOTT, 1995). A sexualidade, família e o patriarcado seriam produto das mudanças nos meios de produção e se desenvolveriam e mudariam em função do mesmo. Durante os debates entre essas teóricas, passou-se a rejeitar o essencialismo biológico e também surgiu a compreensão de que a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo, e sendo assim, os sistemas econômicos não determinariam diretamente as relações entre gêneros, mas ambos agiriam uns sobre os outros na produção das experiências históricas e sociais. O que prevalece nessas pesquisas é o gênero como subproduto da estrutura econômica e não como estatuto de análise, sempre dando preferência para as relações econômicas de produção em defasagem do gênero.

A terceira abordagem citada por Scott (1995), se interessa pelos processos pelos quais os sujeitos criam sua identidade, tendo interesse nas etapas de desenvolvimento infantil, a fim de perceber como se formam as identidades de gênero. As pesquisadoras anglo-americanas dão ênfase à importância de experiência infantil na formação da identidade de gênero e na divisão do trabalho na família, enquanto as pesquisadoras que se utilizam do pós-estruturalismo francês se

baseiam no papel da linguagem na interpretação e representação do gênero, para a compreensão dos modos de interação cultural.

Para Scott (1995), a pesquisa anglo-americana limita o conceito de gênero a família, não sendo possível ligar o conceito a outros sistemas e a influência dos mesmos na vida doméstica, não aparecendo questionamentos a respeito da desigualdade de poder nas representações do feminino e masculino. Por outro lado, na pesquisa baseada no pós-estruturalismo francês, a interpretação das categorias homem e mulher os colocam como sujeito sempre em construção, mas sem especificar de que modo esse processo se dá (Scott, 1995).

Em contraposição a essas três vertentes, Scott (1995, p. 21) propõe uma definição:

Minha definição de gênero tem duas partes e várias sub-partes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.

Para explicar a primeira parte de seu conceito de gênero, Scott (1995) o relaciona com quatro elementos: os símbolos culturalmente aceitos (como Maria e Eva) que reproduzem representações simbólicas e mitos; os conceitos normativos que são expressos através da religião, educação, ciência e outros, e que interpretam os símbolos de modo a limitar possibilidades de se obter novos sentidos e se baseiam na oposição binária entre feminino e masculino; a importância de se incluir a análise de gênero em assuntos referentes a política e instituições, não só a nível de vida doméstica e família e, por fim, a identidade subjetiva, baseada na psicanálise, que fundamenta a identidade de gênero no medo da castração e não leva em conta as representações sociais.

Com relação à segunda parte do conceito, Scott (1995) considera que através do gênero é possível perceber como se organizam as relações sociais, conexões de poder entre os sexos e também compreender as relações humanas. Ela coloca o gênero como parte das organizações e da política, estruturas hierárquicas que se baseiam, não explicitamente, na compreensão “natural” de feminino e masculino, além da oposição binária como parte do sentido do poder, e como exemplo, cita a Revolução Francesa, regimes autoritários, conceitos de classe e outros.

Ao se colocar o gênero como uma categoria analítica, que relaciona história e prática, e dá base para compreender as organizações e conhecimentos construídos socialmente, bem como das diferenças sexuais como um modo de significar relações de poder, essas diferenças e seus significados interferem e influenciam em questões políticas, econômicas e sociais, bem como na divisão sexual do trabalho.

A presente pesquisa percebe que é nas variadas instituições e práticas sociais que os homens e mulheres se constroem, se reconhecem, sendo que esse processo não é progressivo, linear e também nunca está finalizado e completo, conseqüentemente como os sujeitos têm vivências diferentes ligadas a culturas e sociedade, etnia, geração, nacionalidade e outros, existem diferentes modos de viver a feminilidade e masculinidade, que podem ser plurais e talvez conflitantes, não sendo possíveis as noções essencialistas e universais abranger tal diversidade.

Quando se fala em gênero, não se nega o corpo que é visto e significado como sexuado, porém, retira-se o olhar do biológico para o processo social que, baseado na fisiologia, diferencia, apresenta possibilidades e gera desigualdades sociais. O conceito gênero traz em si que as análises e intervenções devem tomar como ponto de partida as relações de poder que constituem os “sujeitos de gênero”, bem como os processos, práticas que produzem mulheres e homens, além dos diferentes modos pelos quais o gênero estrutura o meio social e torna papéis, funções e processos aceitáveis e imprescindíveis, para assim propor intervenções que possam modificar essas relações de poder. (MEYER, 2006)

Butler (2007; 2008) afirma que, para compreender gênero, é necessário desvincular o termo “sexo” de substância, compreendendo sexo também como algo cultural, e esse processo não é linear, não havendo um momento temporal no qual o gênero surge e nem uma forma fixa para o mesmo, sendo ele uma atividade criadora que ocorre todo o tempo. O gênero não seria um produto das relações culturais e sociais que ocorreram há tempos, mas uma maneira de organizar normas culturais passadas e futuras de modo a permitir ao sujeito situar-se e viver o corpo ativamente, e o processo de tornar-se parte de um gênero é algo carregado de significações, tabus e interpretações. Por esse motivo, vivenciar, usar um corpo de uma determinada forma, pressupõe um padrão corporal já estabelecido. Escolher um gênero é interpretar normas recebidas, reproduzi-las, organizá-las, renovando a história cultural de acordo com os termos corporais do sujeito e sua identidade.

Ao se reconhecer dentro de uma identidade, o sujeito cria um sentimento de pertencimento e de referência. Para Hall (2006), existem três concepções de identidade. A primeira seria a do sujeito do Iluminismo, vista como centrada, unificada, dotada de razão, consciência e ação, também contínua ao longo de sua existência, mantendo certa essência. A segunda é a do sujeito sociológico que seria formado nas “interações” entre ele e a sociedade, mantendo uma essência, mas que permite processo de modificação, unindo o sujeito e cultura. Já a terceira concepção é a do sujeito pós-moderno, cuja identidade não é fixa, não tem essência e nem é permanente, e o sujeito assumiria diversas identidades em momentos distintos, sendo essas em muitos momentos contraditórias.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos um pouco. (HALL, 2006, p. 13)

A identidade de gênero e/ou sexual é parte dessa identidade do sujeito e se articula a outras características do mesmo, sendo constituinte das práticas sociais e nelas constituído, deixando claro que as identidades são construídas, estando sempre em desenvolvimento. Na pós-modernidade não há uma certeza de estabilidade, pois as diferentes identidades podem requerer lealdades diferentes e muitas vezes divergentes. Também podem ocorrer identidades provisórias (HALL, 2006; LOURO, 2007). O que Butler (2008) propõe é maior envolvimento por parte dos pesquisadores na *teoria queer*, substituindo a noção de mulher única e de identidade por identidades sociais, pois para ela ainda se mantém e se discute gênero a partir da “matriz heterossexual”.

Como uma construção social que depende de diversos mecanismos e está ligado a normas e valores culturais, não é possível afirmar que gênero é um fator biologicamente determinado, como comumente é colocado, e sim como uma construção histórica utilizada para controlar e normatizar o comportamento dos sujeitos, colocando padrões e estereótipos que não permitem igualdade de tratamento, de oportunidades e liberdade de ação em diversos espaços sociais, incluindo a escola.

Compreender um pouco a questão da sexualidade e do gênero em nossa sociedade é deveras importante para compreensão do modo como se dão as

relações de gênero dentro das instituições escolares. Apesar do discurso naturalista já não ter tanta força como alguns anos atrás, ainda se percebe sua presença, principalmente no que se referem a estereótipos, expectativas e comportamentos femininos.

A escola, a justiça, a medicina, e a religião são importantes reguladores sociais, que colocam ainda padrões de feminilidade e comportamentos femininos, privilegiando condutas e punindo ações contrárias à expectativa de seu sexo.

2.1. A escolarização feminina no Brasil

Inicialmente, a escola era um espaço para meninos que, para gerir patrimônios, trabalhar e “manter a família”, precisavam aprender. Já as meninas tinham uma educação para o lar, aprendendo habilidades para se tornarem boas esposas quando atingissem o único objetivo feminino que era o casamento (LOURO, 1997; CANEZIN, 2004; MEYER, 2006).

Nas poucas escolas que existiam após a Proclamação da Independência do Brasil – em que houve certa preocupação em modernizar o país, ainda distante da imposição legal para Educação – havia algumas que recebiam meninas, cujas professoras deveriam ser “pessoas de moral inatacável, suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam suas filhas” (LOURO, 1997, p. 444), não era necessária qualquer formação para ser professora além da moralidade e boa conduta. As tarefas eram ler, escrever, contar, passar doutrinas da fé cristã, e não tinham acesso a escola meninas negras, índias e pobres. Somente algumas órfãs e abandonadas tinham acesso através das ordens religiosas, a fim de garantir casamento.

Já no século XIX, a educação das mulheres passou a ter olhares diferentes, mas ainda estava fortemente ligada à família e ao lar, e desse modo, a questão moral era mais importante do que o acesso a conhecimento, pois mulheres tinham apenas o domínio do lar, a educação dos filhos e deveriam honrar seus maridos.

Sob diferentes concepções, um discurso ganhava hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes provavelmente *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já quase seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o

pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. (Grifos da autora) (LOURO, 1997. p. 446)

Vianna (2013) afirma que é nesse período que se inicia a maciça presença de mulheres docentes no ensino básico no Brasil, um longo processo que surge com escolas improvisadas sem vínculo com o Estado, seguido pelo surgimento das escolas seriadas e extensão das escolas públicas no século XX.

No fim do século XIX, começa-se a pensar a educação feminina a partir dos princípios positivistas e cientificistas, onde passam a fazer parte do currículo das escolas femininas cursos como puericultura, psicologia e economia doméstica, com o intuito de colocar à luz das ciências as tradicionais ocupações femininas (LOURO, 1997).

Ainda no fim do século XIX, em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, a presença feminina no magistério público se destacou nos últimos anos do Império, de modo que em São Paulo foram instauradas as Escolas Normais (1830) para formação de professores dando preferência para mulheres, que tiveram acesso efetivo às Escolas por volta de 1875. Elas foram aceitas na função docente por se acreditar na existência de uma “natureza” mais inclinada ao trato de crianças, em uma “vocação” e a extensão da maternidade através dos alunos, vistos como “filhos espirituais” (LOURO, 1997).

Os homens vão abandonando o magistério primário nessa época, e esse fenômeno ocorre pois o ensino secundário era direcionado para os sujeitos que iriam seguir o Ensino Superior, visto que esse caminho não era possível para muitas mulheres, e a Escola Normal aparece como uma das poucas oportunidades para a continuação dos estudos pelas mesmas (BRUSCHINI e AMADO, 1988). O curso normal tinha como parte de seu currículo português, matemática, geografia nacional, história do Brasil, catecismo, puericultura, economia doméstica, higiene, moral, civismo, trabalhos manuais e outros. A docência passou a ser vista como uma atividade digna para as mulheres, principalmente para moças solteiras, mas que deveria ser abandonada quando surgisse o casamento ou para aquelas “solteironas” ou viúvas.

A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no Lar, pois de algum modo se colocava mais capaz ou com maior legitimidade para ministrar os conhecimentos exigidos para a mulher moderna; de outro, promovia, através de vários meios, sua ligação com a casa, na medida em que

cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto. (LOURO, 1997, p. 458)

Por volta de 1920, as mulheres já compunham 75,2% da docência no ensino público primário brasileiro e até a década de 30, o magistério era a única profissão institucionalizada vista como respeitável para mulheres. É a partir dessa década, com a primeira onda do movimento feminista que buscou estender o direito ao voto no Brasil para mulheres, que se agregou o direito à educação, exercício de docência e outras profissões - enfermeira, secretária e outras (LOURO, 1997; COSTA 2006; WEEKS, 2007). Esse movimento tinha como característica principal ser multifacetado, mas o caráter liberal e burguês ficou em evidência nesse momento, visto que ele não se propunha em mudar radicalmente as relações entre os gêneros.

Apesar de resistências e contradições, as mulheres também passaram a estar presentes na docência de outros níveis de ensino, em razão da grande oferta de vagas nos cursos primários e expansão do ensino público e ênfase na escolaridade média e superior, como modo de ascensão social e disputa no mercado de trabalho em processo de industrialização em 1930 e 1940 (VIANNA, 2013). Somente na década de 40 foi permitida a entrada de normalistas em cursos de filosofia e continuou se expandindo até 1950 com a possibilidade de frequentar outros cursos (LOURO, 1997).

Nota-se que foi citada a educação da classe média e alta, pois as mulheres das classes populares nem sempre tiveram acesso ao ensino, por questões de gênero, classe social e renda, e pelo acesso limitado a esse nível escolar (BRUSCHINI e AMADO, 1988).

Também por volta de 1950, o ginásio foi ampliado e conseqüentemente o Ensino Normal, sendo que se passou a formar mais professoras do que a rede estadual poderia absorver, no caso de São Paulo.

A partir dos anos 1970, surge uma nova representação da professora – a de profissional da Educação – como parte do regime militar que tinha um forte discurso tecnicista, e os professores passam a ter mais tarefas burocráticas e controle sobre sua ação didática, que deveria ser produtiva. Apesar disso, é com esse reconhecimento que as mulheres da Educação passam a reivindicar equiparação de salários aos dos homens, condições adequadas de trabalho, entre outros.

A segunda onda do movimento feminista (COSTA 2006; WEEKS, 2007) associada aos movimentos de contestação europeus e nacionalmente aos

movimentos de oposição à ditadura militar. O processo de redemocratização do país auxiliou na busca por compreender a subordinação social das mulheres e sua falta de participação política, bem como modos de intervenção para mudar tais condições. A formação escolar e profissional da mulher passa a visar não mais a mulher como focada no lar, na doação e na entrega, mas na trabalhadora, portadora de direitos e militante (LOURO, 1997; LOURO, 2007). Ainda nesse período, a presença feminina é forte em outras profissões, tornando o magistério uma ocupação de nível médio (BRUSCHINI e AMADO, 1988).

Vianna (2013) afirma que as mudanças econômicas, culturais e políticas nas décadas de 1970, 1980 também resultaram na grande presença de mulheres no magistério.

A configuração desse processo que culmina com a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 1990 relaciona-se, ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas (VIANNA, 2013, p. 165)

A partir dos anos 1990, fica evidente a forte presença feminina nos sistemas de ensino, que segundo Rosemberg (2006), passa a compor aproximadamente 80% da força de trabalho na educação. Em 1990, atividades vistas como femininas (professoras, empregadas domésticas, enfermeiras, secretárias e etc.) abarcavam 30% das mulheres economicamente ativas no Brasil. Em 1992, o Censo do Professor mostrou que 85,7% da categoria era feminina.

Para Rosemberg (2006), o sistema educacional brasileiro nesse período é marcado por iguais oportunidades de acesso e permanência, porém questões relacionadas a pertencimento racial e origem econômica são muito desiguais e não garantem a permanência. Apesar dos indicadores colocarem a taxa de escolaridade feminina como menor do que a masculina, a média de anos de escolaridade feminina ultrapassa a dos homens e parece persistir a bipolarização entre as áreas de humanas (mulheres) e exatas (homens), bem como a progressão atravancada e difícil para homens e mulheres pobres e negros e pardos (ROSEMBERG, 2006). As políticas que também influenciam a educação feminina no Mundo e no Brasil nesse período, tem certo caráter essencialista, no qual a Educação das mulheres é vista como algo que influenciaria na produtividade econômica, redução da fertilidade e qualidade de vida (cuidado de crianças, higiene, menor mortalidade infantil), reduzindo a pobreza e gerando a superação das desigualdades do gênero.

Rosemberg (2006) coloca que o desafio nessa década é compreender a associação entre os melhores resultados escolares das mulheres e a conservação do padrão binário de carreiras escolares.

Já em 2002 e 2007, 70% das mulheres trabalhadoras estão em profissões “femininas”. Com relação à docência, na Educação Infantil 97, 9% é formada por mulheres, no Ensino Fundamental essa porcentagem vai para 82, 2% (sendo 90,8% nos anos iniciais e 73, 5% nos anos finais), no Ensino Médio 64, 1% são mulheres e no Superior 44, 8% (VIANNA, 2013).

A presença feminina na docência se deu num processo longo e árduo, e atualmente as mulheres são maioria na Educação, gerando discriminação de gênero, com rebaixamento salarial, desprestígio social, fato que marca também outras profissões vistas como femininas. Porém, diversas lutas vêm sendo efetuadas para mudança desse quadro (VIANNA, 2013).

Foi com a escolarização feminina ocorrida de forma lenta e gradual, obedecendo à transição histórica de um ensino oferecido dentro de instituições religiosas para um ensino em estabelecimentos públicos, que as mulheres passaram a receber conhecimentos que eram anteriormente destinados apenas para o público masculino, tornando o acesso ao mesmo mais democrático e a presença de alunas maior do que de alunos com relação ao acesso e permanência na escola (MUNIZ, 2000).

Apesar dessa permanência e acesso de alunas e da forte presença feminina na docência, a vivência feminina no ambiente escolar se dá de maneira diferente da masculina, sendo marcada por forte sexismo e estereótipos de feminilidade que acabam por dividir e separar espaços e vivências próprias para cada sexo. Desse modo, é importante compreender como as relações de gênero se constroem no interior dos espaços escolares, como são significadas e em especial como a instituição percebe e lida com as feminilidades.

2.2. Gênero e Escola

Apesar da compreensão de que existem diversas formas de se vivenciar gênero, a escola vem sustentando uma noção única de ambos que norteia currículos e práticas pedagógicas.

A princípio, pode-se afirmar que a instituição escolar acaba por manter certa desigualdade no modo como trabalha as relações de gênero em seu espaço, e seu padrão geralmente se pauta em apenas uma única forma de vivenciar a sexualidade, se constituindo no caso a heterossexualidade, com padrões de feminilidades e masculinidades ditos como legítimos e “naturais” pela sociedade. A família considerada “padrão” (pai, mãe e filhos) é muito valorizada, em detrimento de outros arranjos familiares vistos como irregulares, preocupantes, principalmente para o desenvolvimento de crianças e jovens. Assim, ficam garantidas a ambiguidade e estabilidade das relações, que acabam por privilegiar certas identidades e marginalizar outras, em especial as mulheres, os LGBT's², negros, visto que a referência é a identidade masculina, branca e heterossexual (LOURO, 2007).

Essa prática pode ser vista em diferentes discursos que permeiam atividades escolares como a divisão de tarefas, aptidão para esportes ou disciplinas e conteúdos, no currículo, na aplicação das regras, na divisão dos espaços de lazer e outros, que afirmam uma universalidade, privilegiam, hierarquizam alguns sujeitos e naturalizam essas desigualdades (LOURO, 2007; ABRAMOVAY, CUNHA E CALAF, 2009). Por esse motivo, a representação dos diferentes, do não aceitável, reafirma o padrão e gera uma série de conflitos, disputas, jogos de poder e violência entre grupos no ambiente escolar.

A escola inicialmente não foi concebida para todos. Lentamente foi sendo requisitada por diferentes grupos e precisou se transformar, mudando currículos, regulamentos, avaliações, espaços e outros, mas ainda mantendo desigualdades entre seus atores (LOURO, 2004). Ainda se serve de símbolos e códigos que colocam o que cada sujeito pode ou não fazer, colocando modelos e permitindo o reconhecimento (ou não) dos mesmos. Por esse motivo, é preciso estar atento ao modo como o cotidiano escolar usa de diversas concepções e atividades para constituir sujeitos, seja nos gestos, roupas, falas, sons, nos locais utilizados e no modo como são utilizados e percebidos pela comunidade.

Durante a história, foram estabelecidos alguns modos de vida, estereótipos e papéis sociais que foram sendo aprendidos, naturalizados e perpetuados através de instituições como a escola. Essa naturalização, para Louro (2004), impede a percepção de que meninos e meninas são vistos de modo desigual e vivenciam os

2 LGBT-Movimento Social de lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis.

espaços de formas diferentes, inclusive o espaço da escola. Como exemplo, existe a ideia de que meninos “precisam” de mais espaço de ação, preferindo atividades ao ar livre, invadindo espaços femininos ou interrompendo brincadeiras. Meninas são apresentadas como mais tranquilas, organizadas e frágeis em suas brincadeiras, com hábitos vistos como parte da ordem natural das coisas, bem como o fato de algumas crianças, em especial meninas de baixa renda, fazerem trabalho em casa e outras apenas brincarem. Esse aprendizado divide classe, gênero, etnia e sexualidade. Penetra nos sujeitos incorporando sua identidade escolarizada, preferências e habilidades, mas esse processo não é passivo, além de envolver respostas, reações, aceitação ou recusa de acordo com cada sujeito.

Antigos manuais escolares ensinavam como os sujeitos deveriam se portar em aula, como sentar, falar, escrever, inclusive comportamentos que distinguíssem meninas e meninos. As escolas femininas se dedicavam ao treino intenso de atividades manuais, produzindo meninas “prendadas” e marcas de escolarização que se podia perceber nos modos, traços e atitudes próprias das “normalistas” ou dos meninos que haviam feito seminário ou colégio militar (LOURO, 2002). Tais ações não acontecem mais hoje, porém, sob novas regras, teorias e práticas a escola ainda coloca sua marca nos sujeitos, como separação de brinquedos, separação em filas por sexo, expectativa de desempenho ou de interesses diferenciados por determinadas disciplinas, diferentes comportamentos e habilidades/ aptidões.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (LOURO, 2002, p. 64).

Apesar das transformações ocorridas com relação às maneiras como os sujeitos se associam ou são compreendidas, as escolas ainda apresentam alguns estereótipos de masculinidade e feminilidade, bem como privilegiam algumas vivências da sexualidade.

O modo como a escola vê a feminilidade atualmente, está ligado às transformações do comportamento feminino dentro da sociedade, atrelando-se não só a perda de valores morais tradicionais, mas também a resistência e maior poder de ação feminina vista nos últimos anos (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Essa visão ainda está muito associada com características como asseio, responsabilidade, organização, esforço, docilidade e capricho (CARVALHO, 2001). Outro ponto é a mulher vista, principalmente na Educação Física, como fisicamente menos capaz do que o homem, o que legitima separação de jogos, e incentiva brincadeiras que evitem contato físico ou agressividade, pois tais comportamentos são contra a feminilidade baseada na fragilidade e passividade. Fica claro que desde cedo meninas são ensinadas não só a cuidar e proteger seu próprio corpo (SANTOS, 2010), mas a limitar sua ação a pequenos espaços.

As jovens e adolescentes tem suas sexualidades vigiadas e repletas de discursos que afirmam preocupação de famílias e professores quanto à iniciação sexual “precoce”, a proteção e valorização do corpo e incentivo a atitudes (incluindo roupas e acessórios) recatadas e “respeitosas”. Tais ações colocam como negativas imagens de garotas com muitos parceiros, que não cuidam de seu próprio corpo (ou sofrem abuso e violência sexual) ou que não são heterossexuais.

Com relação ao masculino, o homem é apresentado como ser forte e potente, com características como porte físico robusto, simbolizando virilidade e machidão, principalmente entre os alunos, gerando agressões diversas àqueles que não se enquadram nesse perfil e também a adoção de comportamentos agressivos ou de risco confirma essa imagem de força, frequentemente unida à ideia da valentia, aventura e ousadia, e esses comportamentos vistos como necessários para a conquista feminina (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). Relacionam-se ainda ao masculino, características como liderança, diversão, malandragem, indisciplina, agitação, inteligência e originalidade (CARVALHO, 2001), e mesmo no caso da prática de esportes, coloca-se que meninos têm interesse “natural” por esportes e que se esse padrão não é cumprido então existe preocupação com a criança e sua conduta (SANTOS, 2010). A sexualidade masculina heterossexual é muito valorizada, e desde cedo, meninos são incentivados a desenvolver interesse pelo outro sexo, bem como a ter várias parceiras.

Crianças, já nos primeiros anos do ensino fundamental, apresentam fortes estereótipos de gênero e sexualidade, percebidos na organização e execução de suas brincadeiras, como colocam Wenez, Stigger e Meyer (2013) em sua pesquisa a respeito de gênero e construção da sexualidade em espaços como o recreio, e Wolff (2006) em sua dissertação de mestrado sobre relações de gênero em uma escola.

Na primeira pesquisa citada, as brincadeiras são separadas, sendo basquete, brincadeiras de luta e futebol como atividades masculinas, voleibol uma atividade feminina ou mista, e danças e jogos de mão atividades femininas e mesmo nesses momentos, meninos precisam a todo tempo provar que são machos e cavalheiros. O termo cavalheiro se relaciona, para esses meninos, ao cuidado e atenção diferenciada com meninas, e ser educado e macho se relaciona a jogos e comportamentos “próprios” masculinos como correr, jogar e se sujar. Para as meninas a dança se apresenta como uma das atividades principais no recreio e é sempre ridicularizada pelos meninos, que apesar de demonstrarem interesse, não a praticam, pois essa é vista como contrária a masculinidade. Fica claro, que as meninas têm mais liberdade de usar a linguagem musical e corporal para se expressar, mesmo no espaço escolar, ao contrário dos meninos que se apresentam mais fechados e controlados.

Durante as brincadeiras, as meninas evitam os termos “baranga” e “santa”, pois a imagem de *santa* se liga a não participação, passividade e obediência, características que não expressam suas relações na escola, pois também brincam e batem nos meninos, se considerando muito ativas. Já o termo *baranga* é reconhecido como uma ofensa da mesma forma como *gay* para os meninos. É importante ressaltar que as ofensas às meninas se relacionam ao seu corpo, cuidados pessoais e padrão de beleza instituído, bem como as ofensas aos meninos se ligam a orientação sexual, pois *gays* não são vistos como “homens” (WENETZ, STIGGER E MEYER, 2013).

Já a segunda pesquisa mostra que as brincadeiras dentro do espaço escolar são vistas, pelas meninas, como quase exclusivas dos meninos, pois eles realizam atividades de muito movimento e velocidade, o que faz com que elas pensem que meninos gostam mais de brincar do que elas, visto que as brincadeiras “femininas” não têm tanto movimento e são concentradas em pequenos espaços. Meninos e meninas afirmam que as meninas devem ser sempre gentis, quietas e precisam estar sempre asseadas, organizadas, respeitáveis, caprichosas e por esse motivo suas brincadeiras são mais calmas.

A desconstrução do modelo de masculinidade padrão é considerada muito difícil para os meninos, pois fugir desse padrão é ser visto como homossexual, logo, menos homem, e para meninas, é mais fácil conviver com diversas possibilidades de

feminilidade sem que isso prejudique sua imagem de mulher, desde que a heterossexualidade seja mantida (WOLFF, 2006).

Essas opiniões a respeito de gênero se relacionam ao que crianças ouvem todos os dias e a expectativa das famílias e escola e por essa razão, desde pequenas as crianças já classificam e hierarquizam comportamentos femininos e masculinos, dando prioridade e maior valor às características ditas como masculinas (esperteza, agilidade, aventura). Nas duas pesquisas apresentadas existem poucos questionamentos por parte das escolas e durante as atividades livres, dos padrões de gênero e sexualidade trazidos pelas crianças e eles são reforçados e mantidos nesse espaço, apesar de existir certa liberdade para algumas “fugas” da norma estabelecida.

Algumas noções de masculinidade e feminilidade aparecem como homogêneas e universais, entre as crianças dentro dos espaços escolares e longe de adultos, e mesmo que algumas movimentações entre os sexos sejam vistas como aceitáveis, ainda existe a necessidade de que cada área fique bem demarcada (menino que brinca com brinquedo de “menina”), enfatizando, desse modo, o que seria “normal” para masculino e feminino. Percebe-se que as crianças que brincam ou apresentam gostos, atitude e comportamentos estabelecidos socialmente como próprios do gênero ao que não pertencem, sofrem discriminação pelos colegas e próprios funcionários da escola (WOLFF, 2006; XAVIER FILHA, 2012; WENETZ, STIGGER E MEYER, 2013).

Os professores também mostram grandes conflitos e contradições em sua prática docente com relação a gênero, pois em alguns momentos assumem posicionamentos tradicionais a respeito de papéis de gênero e em outros valorizam relações mais igualitárias e respeito a diversidade. Esses conflitos se agravam por vários motivos, entre eles pelo fato da grade curricular de muitos cursos de licenciatura não ter qualquer disciplina que desenvolva sexualidade e gênero, o que faz com que os docentes se sintam despreparados e receosos ao tratar o tema, porém sem perceber acabam por fazer tal função em suas práticas pedagógicas, mas nem sempre da maneira desejada pelas políticas públicas e respeitando a diversidade. (SEFFNER, 2011; VIANNA, 2013; ROSISTOLATO, 2009).

As principais dificuldades dos professores estão relacionadas às representações de gênero. Eles foram socializados em um contexto organizado por oposições rígidas entre masculino e feminino, mas não concordam com elas. Ao mesmo tempo, quando seus alunos rompem as fronteiras simbólicas entre a masculinidade e a feminilidade, os professores

ficam em dúvida sobre qual a melhor atitude a tomar. Entendem que eles mesmos ainda não estão "totalmente resolvidos com estas questões" e acabam sem saber o que fazer (ROSISTOLATO, 2009, p. 25).

Esses discursos que visam a uma normalidade presentes no cotidiano escolar, que afetam a constituição da subjetividade dos sujeitos e colocam a situação homossexual como desviante (heteronormatividade), também pode ser considerado como educação/orientação sexual, ou seja:

Processos culturais e contínuos sob os quais os sujeitos são submetidos desde o seu nascimento e que os direcionam para diferentes comportamentos e atitudes ligados a manifestação de sua sexualidade. Esta educação ocorre na família, na mídia, na escola, no bairro, nas igrejas, com os amigos, pela televisão e pelos jornais (...) (RIBEIRO, 1990, p.2 e 3).

Assim, a fim de garantir a heterossexualidade, muitas vezes as escolas colocam sob intensa vigilância seus alunos, para que não ocorram comportamentos homossexuais e o brincar com o outro sexo e outras atitudes "desviantes" preocupa também as famílias, que acabam reclamando e exigindo atenção as brincadeiras nos espaços escolares, gerando sentimento de homofobia. As brincadeiras e comportamento fora do padrão estipulado deveriam ser valorizados e estimulados pela escola, pois ressignificam gênero e desestabilizam o binarismo entre os mesmos, propiciando momentos de reflexão para a escola, família e comunidade. (WOLFF, 2006; WENETZ, STIGGERE MEYER, 2013).

A escola deve se apresentar como um espaço de questionamento e propor diversas possibilidades de vivenciar gênero, instituindo relações mais igualitárias. O educador deve aproveitar momentos em sala de aula para discutir tais temas, dando possibilidades aos alunos de repensar modelos e desvalidá-los.

Por fim, após tantos apontamentos, pode-se concluir que a escola é uma instituição que mantém muitos estereótipos de gênero e apresenta dificuldades em romper com os mesmos e é um importante espaço para discussão e valorização das variadas possibilidades de ser feminino e masculino, constituindo-se um espaço privilegiado para o respeito à diversidade.

2.3. Violência escolar e gênero

Mesmo que as relações de gênero instituídas atualmente nas escolas indiquem mudanças de padrões culturais, é preciso investigar como se dão as práticas que reafirmam masculinidades e feminilidades nesse ambiente

(ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009), em especial como as escolas lidam com a questão da violência escolar que tem meninas como protagonistas a partir de suas expectativas de comportamento feminino.

A escola como um importante espaço de socialização de crianças e jovens, mantém certa desigualdade no modo como trabalha as relações de gênero em seu espaço. Essa prática pode ser vista em diferentes atividades escolares como a divisão de tarefas, aptidão para esportes ou disciplinas e conteúdos, no currículo, na aplicação das regras, na divisão dos espaços de lazer e outros (ABRAMOVAY, CUNHA; CALAF 2009).

A princípio, não é possível separar violência e gênero, pois esse fenômeno está presente em todos os sexos. As compreensões das lógicas e dinâmicas que vinculam gênero e violência devem levar em conta aspectos sociais, culturais e psíquicos que criam uma rede de interações e significados, e a construção de gênero tem influência nos modos como a violência ocorre.

O primeiro ponto levantado por Abramovay (2010), em seu estudo sobre gangues no Distrito Federal, é a forte relação entre violência e o gênero masculino, que acaba por colocar um padrão hegemônico associando masculinidade com agressões, controle e autoridade, expressões de virilidade que auxiliariam na banalização da violência masculina. Para a autora, existe um *ethos da masculinidade* que atrela o poder à violência, com forte expectativa de que o jovem homem se coloque como “dono” do poder, trilhe seu próprio caminho e não tenha constrangimentos, agente do poder e da violência. A identidade masculina se atrela ao modo de se apresentar e ser reconhecido pelas ações agressivas e que demonstrem habilidades de desafiar, enfrentar, impor e conquistar, além de autonomia e liberdade.

As relações entre masculinidades e violências seriam baseadas em valores como “controle” e “rivalidade” atributos socialmente outorgados aos homens. O masculino é associado à posição de autoridade, representante da lei ou aquele que desafia a mesma, e as ações agressivas como um modo de ostentar essa posição (ABRAMOVAY, CUNHA; CALAF, 2009). Esse estereótipo de masculinidade seria uma consequência da representação social dos atributos masculinos, que segundo Bourdieu (1999) são considerados na sociedade como naturalmente superiores aos femininos.

A violência praticada por meninos seria vista como parte de sua “natureza” masculina, mesmo na escola, e seria vista como parte da construção do gênero, ajudando o sujeito a adquirir prestígio e respeito.

A demonstração de poder seria dirigida também ao público feminino, como uma maneira de conquistar e seduzir (MACHADO, 2001). Mulheres se conectariam com violência também através de sua aproximação aos supostos bandidos, produzida por valores relacionados à feminilidade, como a busca de proteção e de relacionamentos com homens de domínio. Assim a mulher seria vista como o sexo frágil que precisa de proteção e da virilidade masculina para sobreviver.

Essas relações simbólicas que permitem ao homem a violência, acabam por colocar que as expressões de feminilidade excluíam manifestações de raiva, revolta e violência, colocando à mulher inclinações mais suaves, meigas, ressaltando o binarismo tradicional da cultura “homens violentos” X “mulheres não violentas” (ABRAMOVAY, 2010).

A associação entre violência e masculinidade está tão arraigada nos discursos e práticas, que fortalece a ideia de que somente homens são autores de violência, e desse modo, acontece uma cristalização das identidades e invisibilização de condutas que fujam ao binarismo estabelecido. Mesmo que estatisticamente os homens estejam mais envolvidos em atos de violência, inclusive na escola (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004; CASTRO, 2002; MALTA et al, 2010), as mulheres parecem estar ganhando expressão, o que transforma os padrões tradicionais. Segundo Abramovay (2010), os casos que envolvem prática de violência física por mulheres são significativamente menores do que o dos homens e são avaliados com menor gravidade, o que acaba por não possibilitar análises mais aprofundadas do fenômeno por parte da academia e nos próprios espaços sociais.

A agência feminina nos atos violentos tem recebido pouca atenção, havendo certa reprodução de estereótipos inclusive em meandros da academia, nos quais as mulheres têm constado quase que tão somente na condição de vítima – sendo, nesse ponto, negligenciadas as possibilidades de fluidez ou de trânsito identitário. A questão não é negar as inúmeras dinâmicas sociais que continuam vitimizando mulheres, mas procurar dar espaço também aos contextos em que elas próprias emergem como autoras de violências (ABRAMOVAY, 2010, p. 51)

O que precisa ficar claro é a necessidade de se trabalhar com o conceito de gênero, pois ele permite multiplicidade de feminilidades e masculinidades, e, evita reducionismos, estereótipos e mitos.

Os casos de agressão praticados por meninas na escola seriam vistos com espanto maior do que os casos em que os envolvidos são do sexo masculino, pois essa prática seria vista como contrária ao estereótipo de feminilidade, principalmente para direção e professores. Abramovay, Cunha e Calaf (2009) afirmam que as meninas protagonistas de violência, veem a agressão física como uma maneira de se auto afirmar e não consideram essa prática como contrária a sua própria feminilidade. Sendo apontada como uma ferramenta aceitável, apropriada e progressivamente incorporado pelo gênero, juntamente com os comportamentos sexuais mais livres e “precoces”, que são consideradas pelos adultos como algo fora dos padrões de moralidade e que ferem o estereótipo de feminilidade. Com relação a motivação das brigas, algumas justificativas apresentadas por professores mantêm certos estereótipos femininos como busca por afeto, sensualidade, sedução e valores sentimentais, sem se atentar para questões relacionadas à demarcação de poder e liderança, muito presente no discurso da violência física com meninos como protagonistas (ABRAMOVAY, 2005).

Abramovay e Cunha (2009) afirmam que, para mulheres autoras de violência, esses atos não são tidos como “masculinos” ou como uma busca por uma identidade não feminina, mas se baseiam na reinvenção de novas feminilidades, não sendo necessário transgredir ou rejeitar todos os papéis tradicionais, mas combinando critérios e significados de acordo com as situações.

Nota-se que, na prática, as mulheres apontam a agressão física como instrumento de autoafirmação e não necessariamente contrapõem atitudes agressivas a uma postura que contraria os atuais ditames de feminilidade. Demonstrar agressividade, embora tradicionalmente tenha sido uma postura que contrariasse as expectativas de gênero, parece conformar atualmente posturas possíveis também para elas. Ao que parece, a violência tem passa a ser algo progressivamente incorporado nas identidades femininas, correspondendo a uma linguagem empregada também pelo ‘segundo sexo’, sobretudo a busca de visibilidade social e reconhecimento. (ABRAMOVAY & CUNHA, 2009, p. 15)

Casos de violência escolar com meninas como protagonistas não são tão raros quanto o afirmado, sendo colocados como aproximadamente o mesmo que os casos que tem meninos como protagonistas (ABRAMOVAY, CUNHA; CALAF, 2009).

Nota-se que o discurso a respeito da sexualidade é muito diferente para cada sexo, já que meninas deveriam se preservar, mantendo sua reputação e os meninos não precisam mudar comportamentos ou posturas. Para Abramovay (2005) existe um aumento da violência com jovens envolvidos, bem como a utilização da violência

em detrimento de outras formas de comunicação e do diálogo, e essa falta de comunicação está presente nas relações sociais dos dois sexos, bem como o desejo pelo poder alcançado pelo uso da violência e agressão.

A respeito dos motivos das agressões das meninas, o discurso é o tradicional atribuído ao feminino, como as fofocas, o ciúme, disputas por namorados, as intrigas e a inveja, e as violências masculinas seriam entendidas como parte de uma agressividade natural ou disputas relacionadas a autoridade masculina (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF 2009). Já as agressões de garotas seriam vistas como derivadas de motivações fúteis.

As violências de autoria feminina não tendem a ser, porém, interpretadas nos mesmos termos daquelas cometidas por homens, podendo ser reconhecidos discursos sobre o que seriam as suas particularidades, havendo também certa exotização das condutas violentas femininas. De fato, se as representações hegemônicas sobre as mulheres historicamente as localizaram no território da passividade, da fragilidade e da candura, a participação delas no registro da violência chega a ser tratada como um desvio e mesmo uma atitude antinatural. Tal qual descrito por um aluno, tem-se que *quando e briga de homem e normal, agora quando tem briga de mulher enche de gente para ver!* Esta fala que sugere certa banalização das agressões entre homens e o significado de relativo exotismo no conflito físico entre mulheres (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p.368).

A violência feminina é mais atribuída socialmente à violência verbal, porém, para Abramovay (2005), as meninas são cada dia mais protagonistas de violência física no ambiente escolar. Para essas meninas, a violência é uma maneira de demonstrar coragem e força, bem como afirmar sua identidade de gênero. Desse modo, características ditas como fragilidade, passividade e medo são estereótipos femininos que não se sustentam e que são constantemente questionados por essas garotas (ABRAMOVAY, 2005).

Para Abramovay (2005) as brigas por namorados não são apenas um modo de manter um relacionamento, mas um modo de demonstrar poder, visto que a escola é um local em que os alunos são julgados por diversos fatos nas relações entre os pares. A autora também coloca que brigas entre meninas e meninos acontecem no cotidiano escolar, não havendo constrangimento em bater em uma menina por parte dos meninos.

Castro e Abramovay (2003) ao citarem a pesquisa de Artz (ARTZ, 1998 *apud* CASTRO; ABRAMOVAY, 2003) reconhecem a existência de um poder paralelo que pratica “violência horizontal”. São meninas mais fortes e populares, inibindo suas colegas mais jovens e promovendo certa hierarquização das relações entre os

pares. As autoras também citam a pesquisa de Piergnard et al (PIERGNARD et al, 1998, *apud* CASTRO; ABRAMOVAY, 2003) sobre a Inglaterra explicando que meninas se envolvem em formas de violência mais sutis contra ambos os sexos. Chamando a atenção para casos de assédio, abuso sexual e psicológico com professores e funcionários como agressores, e desse modo os códigos sexistas da escola é que deixariam as meninas mais vulneráveis à violência. Outro fator levantado é que meninas reagem de modo diferente do que meninos com relação a abusos, brigas e incivildades e se agrupam, mais formando confrarias, o que auxilia nos momentos de conflito, amizade e confiança, também surge a construção de corpos atléticos por parte das meninas para facilitar agressão a colegas (PIERGNARD et al, 1998, *apud* CASTRO; ABRAMOVAY, 2003).

Com relação à intimidação, pensando em meninas envolvidas nesses atos, a intimidade e as relações de amizade são usadas como artifício contra a vítima, bem como as principais intimidações são agressões indiretas, que tem como objetivo manipular, vingar-se ou dominar a outra menina. Essa situação camufla atos de intimidação entre meninas, pois se aproveita de estereótipos e mitos que reprimem a expressão de agressão entre meninas (SIMMONS, 2004 *apud* NASCIMENTO; MENEZES, 2013).

Neves (2008), em sua dissertação de mestrado, aponta que ao se utilizar da categoria gênero para análise da violência na escola, foi possível compreender que a violência praticada por meninas acontece por diversas razões e fatores. Entre eles pelo não conhecimento de outros modos de resolução de conflitos. A violência é vista pelas meninas de sua pesquisa como um modo de restabelecer a ordem, bem como um modo de defender a moral, a verdade e a privacidade de suas relações. Esse comportamento feminino dentro da escola aparece como um modo de se ganhar visibilidade, tornar-se popular e em parte contestar valores, padrões e comportamentos cristalizados pela escola e que precisam ser reanalisados. Mas, a violência praticada por meninas não pode ser entendida sempre como um ato de oposição à dominação de gênero presente na sociedade, pois não existe uma organização, um movimento, uma pauta. Porém, o uso de recursos além daqueles socialmente aceitos pela sociedade para meninas e que contestam questões relacionadas ao gênero, como passividade pode ser considerado como resistência (NEVES, 2008).

Logo, é possível perceber que as escolas ainda mantêm padrões tradicionais a respeito dos sexos, suas habilidades e comportamentos, embora apresente visíveis modificações com relação às representações dos mesmos, em especial o comportamento feminino e o estereótipo de feminilidade. Também, a violência que tem meninas como protagonistas está cada dia mais presente no cotidiano das instituições de ensino, e precisam ser vistas e tratadas nas práticas educativas, de modo a tornar a escola um local de confiança e respeito que eduque para democracia e cidadania.

A temática da violência escolar é bastante presente em diversas pesquisas que apresentam diversas perspectivas sobre o assunto, embora a relação entre violência escolar e os registros nos cadernos de ocorrências, não seja explorada com tanta frequência nos estudos brasileiros (RATTO, 2002, MORO, 2002, FERREIRA; ALMEIDA, 2013 e outros).

Por essa temática ser pouco explorada e por ser de grande importância, essa pesquisa optou por explorar esse material. Ferrari e Almeida (2012), apesar de tratarem em seu trabalho sobre corporeidade e algo sobre gênero, tem a atenção voltada mais para os registros com meninos como protagonistas, pouco falando dos registros escolares com meninas. Para tanto, esta pesquisa optou por trabalhar com registros que tem meninas como protagonistas, tendo como recorte os registros em que estas cometem violência física, psicológica ou ameaçam seu uso, pois segundo as instituições pesquisadas todos os registros de violência física são relatados nos cadernos de ocorrências.

CAPITULO 3 - OS REGISTROS DOS CADERNOS DE OCORRÊNCIA DE PROFESSORES/AS E DIREÇÃO EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL.

A escola é vista como um local que recebe muitos sujeitos, de diversas origens e percepções de mundo, e se torna um espaço propício para conflitos por diversos motivos, mas principalmente pela dificuldade nas relações sociais e convivência escolar. Questões relacionadas à falta de garantias para inserção do jovem no mundo do trabalho, desigualdades sociais, falta de políticas públicas para juventude e problemas de aprendizagem também agravam os conflitos nessas instituições escolares.

Um dos fatores que influenciam muito essas relações, e que geram grandes conflitos, relaciona-se às sexualidades e relações de gênero que transpassam o cotidiano escolar, nas práticas, discursos e no próprio conteúdo das disciplinas. A escola, por privilegiar certas feminilidades e masculinidades, bem como níveis sócios econômicos, etnias, religião e outros, coloca muitos sujeitos como distantes do padrão por ela desejado e isso gera sentimentos de não pertencimento, recusa a normas escolares e enfrentamentos dos mais diversos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003; ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009; ABRAMOVAY, 2010; VILLANUEVA, 2010; TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011).

É no cotidiano escolar, entre outros espaços, que as meninas também aprendem a serem meninas. Essa marca de feminilidade que a escola se propõe, apesar das lutas por igualdade e diversas mudanças na percepção dos sexos, que tem ocorrido no espaço escolar, se baseiam num padrão que coloca a mulher como um ser frágil, submisso e inferiorizado com relação ao masculino e reassegura a todo tempo que o comportamento esperado para elas seja marcado pela tranquilidade, aplicação e disciplina (ABRAMOVAY, 2010).

Geralmente a violência nas escolas é compreendida como algo masculino e sem ligação com a feminilidade. Esse fenômeno está atrelado ao desejo masculino de comando, quebra de regras e exibicionismo, e causa grande estranhamento por parte dos sujeitos escolares quando passa a fazer parte do cotidiano feminino, como ferramenta útil e necessária para resolução de conflitos. Tem-se percebido que a violência escolar aparece com igual intensidade para meninos e meninas. Porém é percebida e significada de formas diferentes pelos atores escolares

(ABRAMOVAY;CUNHA;CALAF, 2009). Preocupam professores e direção o posicionamento das meninas no cuidado de seu próprio corpo, relacionamentos amorosos e falta de perspectiva de futuro.

Este capítulo se propõe a analisar os dados obtidos a partir das respostas as entrevistas realizadas com professores/direção e dos registros nos cadernos de ocorrência das duas escolas selecionadas.

3.1. A escola 1: contexto

Essa instituição foi inaugurada na década de 1960 e se localiza em um bairro de classe média, bem situado, mas distante do centro, e atende por volta de 600 alunos em três períodos: manhã e tarde (ensino fundamental ciclo II e primeiro ano do ensino médio) e noite (Educação de Jovens e Adultos).

Jovens e adolescentes que moram no bairro não estudam nessa instituição, procurando outras escolas mais ao centro da cidade, por várias razões e em especial, por essa ser a unidade escolar mais próxima a três bairros periféricos e distantes da escola (entre 4 a 7 quilômetros), conhecidos por serem muito pobres, violentos e com pouca estrutura, como saneamento básico, asfalto, comércio, unidades de saúde e escolas. Essa comunidade é formada em sua maioria por trabalhadores autônomos (pedreiros e empregadas domésticas) ou aqueles que trabalham na indústria. Muitos dos trabalhadores vêm de outros estados do país, para conseguir trabalho (PROJETO PEDAGÓGICO 1, 2013).

Segundo a escola, muitos pais não têm o ensino fundamental completo e sua renda é baixa, sendo que grande parte dos alunos recebe o bolsa família.

Eu não tenho nenhum pai que é empresário, que é autônomo, que é profissional liberal, não existe isso aqui. Eles dependem na sua grande maioria, do transporte público, do serviço de saúde pública. A escola é composta em torno de 450 alunos do ensino fundamental, eu tenho 112 alunos atendidos pelo Bolsa Família, então eles dependem do programa de renda também. (Diretora 1)

Diversos tipos de organizações familiares são conhecidos pelos alunos: famílias só com mães ou avós, famílias com filhos de casamentos diferentes, grandes famílias em que todos os parentes moram juntos e uma família homoparental, entre outros. Grande parte dos alunos tem algum parente preso.

As famílias reconhecem a escola como um modo de ascensão social, e tentam do seu modo garantir e incentivar jovens e adolescentes a permanecer nos estudos.

A fala dos pais é “ah eu não quero que meu filho ou minha filha tenha que trabalhar como eu tenho que trabalhar, ou como pedreiro, ou como empregada doméstica, ou como faxineira, ou ter que trabalhar de madrugada, eu gostaria que ele tivesse um emprego melhor” (Vice diretora 1).

De acordo com a direção, a participação dos pais não é regular e isso gera frustração na direção e professores/as, pois dificulta a realização das expectativas dos/as docentes sobre aprendizagem e comportamento de seus alunos.

Porque nós vemos aqui, a gente conversa com os pais, muito raro um pai que olha um caderno; quando eu coloco assim, olha não sei, tomo uma posição assim, “não sei se na sua casa é diferente, mas quando seu filho chega lá, ele deixa a bolsa num canto e só vai pegar no outro dia na hora de sair?”, “Ah, é assim mesmo”, como quem diz assim, como é que você sabe? Porque isso é o normal. “Ah, mas eu falo, eu pergunto se tem lição de casa e ele fala que não tem” ...ai eu viro pro pai e falo assim “Mas pai, você acha que 50 minutos de aula, o seu filho vai aprender?” “ele não vai aprender em 50 minutos de aula; ele tem que chegar em casa e ele tem que ver tudo que ele viu durante a aula, isso que é aprender, é refazer, é reler, e se o senhor conseguir fazer com que ele faça isso agora, se hoje ele tiver numa faculdade, ele não vai sentir tanto dificuldade, porque ele vai ter que estudar, se ele não estudar ele não vai bem, isso é o aprendizado (Vice diretora1).

Assim, percebe-se que a escola 1 recebe jovens e adolescentes de uma classe social e nível econômico e cultural bastante diferente daquele esperado por ela e isso gera dificuldades nos trabalhos diários da instituição, pois não consegue alcançar as famílias e adolescentes da maneira que deseja.

A respeito das 4 docentes que foram entrevistadas, pode-se colocar que a Professora 1 é formada em Letras e leciona Língua Portuguesa, e dá aula nessa escola desde 2010, mas é formada desde 2007 sem exercer a função docente até entrar na instituição pesquisada. A professora 2 é formada em História e trabalha na rede desde 2005. A professora 3 ministra a disciplina de História desde 2000, sendo também por alguns anos professora mediadora da escola. A professora 4 é formada em Biologia e é responsável pela disciplina de Ciências, desde 2011. Todas as professoras trabalharam no período de 2011 e 2012 com pelo menos duas séries pesquisadas. Sobre as integrantes da Direção da Escola: A Diretora é formada em Pedagogia, está na direção de escolas na rede estadual desde 2002, porém na instituição pesquisada ela é diretora desde 2012. A Vice-Diretora é Pedagoga e trabalha na rede desde 1989, tendo sido vice diretora em outras escolas desde

2002, porém está na instituição pesquisada como vice desde 2012. A Coordenadora é formada em Letras e está na rede desde 2005, lecionava Inglês e está na Coordenação desde 2008.

3.1.3. Cadernos de ocorrências da escola 1

Foram analisados 20 cadernos da escola 1, sendo:

- 2 cadernos dos 7º ano de 2011/ 2 cadernos dos 7º ano de 2012;
- 3 cadernos dos 8º ano de 2011/ 4 cadernos dos 8º ano de 2012;
- 5 cadernos do 9º ano de 2011/ 4 cadernos dos 9º ano de 2012.

Foram encontrados nesses cadernos 1363 ocorrências com meninas envolvidas. Separadas da seguinte maneira:

OCORRÊNCIAS	QUANTIDADE DE REGISTROS
Conversas excessivas nasala de aula	195
Não realização de tarefas e falta de materiais, falta de responsabilidade, compromisso, organização e desinteresse	321
Uso de celular	119
Mau comportamento e comportamento inadequado em aula	98
Indisciplina	38
Sentar-se fora do mapa ou sair da sala sem autorização bagunçar	200
Desrespeito a professor ou funcionário, gritar, ignorar ordens e debochar	216
Brigas, agressões verbais físicas e discussões muito agressivas	115
Depredação do patrimônio ou danos a objetos dos colegas	3
Sentar no colo de colegas, beijar, mandar bilhetes românticos ou de conteúdo sexual, maquiar-se em sala de aula. Não uso de uniforme ou adaptação do mesmo	58

TOTAL	1363
-------	------

Nessa instituição, cada classe tem seu próprio caderno de ocorrências, que ficam na secretaria e cada professor faz o registro da situação quando acha necessário. Cada aluno tem uma página com seu nome e todas as ocorrências que cometeram no ano. Segundo a escola, essa é a maneira mais funcional para organização das ocorrências.

Eu já passei em outra escola, onde eu trabalhei 9 anos, e lá a gente registrava de um jeito, foram várias tentativas. Então eu já tive um momento onde eu tinha um livro único, onde eu registrava na direção. Mas aí o que eu percebi, que ficavam registrados nesse livro aquilo que vinha para a direção. Aquilo que acontece dentro do espaço escolar, onde o professor é a figura de autoridade, aquilo se perdia, então as vezes o professor vinha e comentava assim “olha, ele não faz atividade na minha sala, só fica brincando”, essa questão de ficar passando esmalte, então isso não tinha em lugar nenhum, então a gente começou a fazer como se fosse um relatório, onde o professor fazia numa folha única, e encaminhava pra direção, e aquilo ficava arquivado, e a gente quando chamava os pais, mostrava, e juntava com aquilo que a direção fez tal. Só que eu acho que fica um volume muito grande de papéis, e não fica funcional. Aí teve um outro ano, onde a gente fazia tudo por essas folhas, e aí arquivando por sala, 7º 1, 7º 2, tem funcionado (Diretora1/Escola 1).

A respeito da função do caderno de ocorrências ou “caderno de relatórios”, como é chamado na escola 1, professores e direção afirmam que esse material tem como objetivo registrar o descumprimento das regras escolares e também informar aos outros professores que dão aula para esse aluno/ aluna o comportamento dele, bem como perceber avanços e mudanças na conduta dos/as discentes. O caderno de ocorrência é considerado o último recurso dos professores, só sendo utilizado quando o diálogo e orientação não são mais possíveis.

Aqui, assim, é para registrar aquilo que descumpra as regras escolares. Então o que que é muito comum? Os professores registrarem que os alunos não realizam as atividades, que ficam conversando, que a atividade tava sendo proposta e que o aluno se negou a fazer, ficou conversando. No caso das meninas, tava conversando com outras meninas, que as vezes tava até passando esmalte, passando batom, e é bem comum, não é só aqui não, na outras escolas que eu passei também existia. Que tá nesse disque-disque, que uma falou, preocupada com que vai namorar, se beijou, se não beijou. Tinha a questão do celular também muito forte aqui, agora diminuiu bastante, porque pela proibição do celular, mas antes tinha as mensagens de celular entre elas, a troca de informações entre elas via celular, mesmo dentro da sala de aula. Então no caderno estão registradas essas situações de sala de aula. Além disso, as situações quando partem pra agressão física propriamente dita, ela normalmente não acontece na sala, e de um jeito ou de outro, a figura do professor consegue inibir isso, geralmente acontece no pátio, na hora do intervalo, na hora da saída, ou então terminou o intervalo, terminou a aula, era troca de professor, e muito difícil você ter uma agressão dentro da sala de aula com o professor. De um jeito ou de

outro o professor consegue controlar. E isso tudo aparece nos cadernos de relatório (Diretora/ Escola 1).

Eu acredito que...é um papel de ajudar a criar caminhos pra solucionar os problemas dos alunos, porque naquele caderno de registros você anota tudo, então dá pra você saber o que já foi conversado, porque são muitos alunos, então você acaba perdendo o que você falou, o que foi combinado, qual foi a reação, então ai acabando ajudando a você recordar o que foi combinado, foi traçado, e até mesmo ver os benefícios que foram conseguidos através desses tratados, porque são considerados, as conversas não são, não entram por um outro e sai pro outro, tem efeito (Professora3/ Escola 1).

Com relação à última fala, nem sempre o caderno de ocorrências é utilizado como uma maneira de se “solucionar problemas”, pois desde suas origens o Caderno de Ocorrência tem como objetivo a punição e controle dos alunos. Através da análise das ocorrências pode-se perceber que entre os registros não existem os positivos, ou como se deram as mudanças, apenas as ações que estão fora do colocado pelo regimento escolar. Os registros não apresentam possibilidades de medidas educacionais, apenas mantem as medidas disciplinares clássicas.

Esses frequentes registros podem ser considerados “ajuda” pelos/pelas professores/professoras por serem considerados um modo de provar aos responsáveis, quando chamados na escola, que a escola já conversou e orientou esse aluno diversas vezes. Fica claro que o caderno de ocorrência é visto como uma proteção. Pois através dos registros, o/a docente tem como comprovar que já esgotou seus recursos com relação a/o aluna/o, em especial quando questionado/a por Direção e responsáveis (RATTO, 2002).

Ai eu pego o caderno de relatório pra registrar o que ta acontecendo, ou então quando foi uma situação muito grave, quando por exemplo, eu entrei na sala, os alunos começaram a brigar, ai já vai direto pro caderno de relatório. É assim, é uma situação...é importante o caderno de relatório? É. Eu acho importante porque no momento em que a situação toma uma proporção muito complicada, você tem o registro de tudo que foi feito, só que ao mesmo tempo, pra eu chegar no caderno de relatório, é que a minha parte de lidar com aluno assim já esgotou. (Professora 1/ Escola 1)

Professores/as e Direção recorrem a esse instrumento como um modo de assegurar o andamento organizado da escola. Ainda que esse recurso seja visto como problemático por alguns pesquisadores e mesmo profissionais da educação, seu uso constante mostra como é difícil para os mesmos lidar com a questão da disciplina nesse ambiente. (MORO, 2002; RATTO, 2002).

Os registros nesses cadernos são realizados de diversas maneiras e sem seguir uma ordem específica. Como indica Ratto (2002), a maior parte dos registros

segue a ordem de identificação do discente, ato ocorrido e sua conseqüência, mas nem sempre há data específica (dia/mês) e o nome do docente também não aparece em todos os registros. Os registros assim como afirmado por Ferreira e Almeida (2012) acabam por criar certa imagem dos sujeitos que nele são relatados, não a partir de sua própria visão, mas dos sujeitos que os registram, e têm como uma de suas funções regular e organizar comportamentos, identidades e adquirem força através da repetição e da denúncia dos atos ocorridos. Dessa forma, o caderno de ocorrência constrói uma representação de feminino (FERRARI; ALMEIDA, 2012).

Apesar da diversidade de registros, essa pesquisa se focou naqueles relacionados a agressão física, ameaças e agressões, pois esses atos, segundo os/as entrevistados, são sempre registrados nos cadernos independente do sexo do/a protagonista. Foram analisados 115 registros com meninas como protagonistas, sendo: 31 casos de ofensas a colegas; 67 registros de brigas, ameaças e discussões muito agressivas; e 17 se relacionam a agressão física a colegas, professores e funcionários. A partir desses registros, é possível perceber que os registros de violência são uma parcela muito pequena do que acontece no cotidiano da escola.

A maior parte dos registros nesses cadernos corresponde à incivildades e transgressões as regras escolares, ou seja, à inadequação dos alunos às regras da escola e normas da boa convivência cotidiana na escola (CHARLOT, 2002), em especial às normas que dão base para uma boa aprendizagem (não trazer material, não fazer atividades). Essas pequenas transgressões, o desrespeito e incivildade influenciam muito no bem estar físico e mental dos sujeitos na escola, bem como na *atmosfera escolar* (BLAYA, 2003).

As ofensas/ agressões verbais nessa pesquisa, são consideradas parte da violência indireta, pois são micro violências cotidianas, muito presente no ambiente escolar e que trazem prejuízos psicológicos para os sujeitos (DEBARBIEUX; DEUSPIENNE, 2003; ABRAMOVAY et al, 2002). As brigas são consideradas violência direta, pois trazem prejuízo físico para as meninas. Essa pesquisa caracteriza por briga a agressão física direta entre duas meninas, agressão física aqui vista como uma maneira lícita de resolução de conflitos (NEVES, 2008; ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009) e preserva o termo utilizado nos registros dos cadernos de ocorrência. Com relação à agressão, compreende-se o ato de invadir o

espaço do outro por atos físicos com o intuito de intimidar ou machucar e o termo agressão se refere a registros de atos violentos sem motivação especificada e que podem ter como alvo alunos/as, funcionários/as e professores/as (ABRAMOVAY, 2005).

As professoras entrevistadas, bem como a Direção da instituição, mostram certo consenso sobre a questão da violência escolar e especificamente violência física e psicológica, pois ligam o fenômeno a ação de ferir/agredir outro sujeito fisicamente ou não, humilhações, ameaças e outros.

A violência escolar? Eu acho que é aquela que fere. Que fere moralmente, que fere fisicamente, porque tem alunos que são artilheiros, tem alunos que são falantes, mas tem alunos que são violentos, que eles vão pras vias de fato, mas de uma forma que vai pra agredir mesmo, pra violentar o outro, pra mostrar que o outro é frágil e que ele tem poder sobre esse outro. Isso pra mim é violência na escola (Professora 2/Escola 1)

Nossa, o que eu considero violência? A briga entre eles, os xingamentos, palavrões. Eu acho uma violência sem tamanho (Professora 3/ Escola 1).

Violência, ela ultrapassa o limite. Ela chega ... as vezes a conseqüências físicas, verbais, as vezes ate a uma agressão, eu já foco a violência a uma agressão, pode ser física ou verbal, tá. (Vice Diretora/ Escola 1)

Portanto, não parece existir diferenças entre os significados propostos por essa pesquisa para violência física, verbal e psicológica e a das principais autoras de registros nos anos pesquisados.

Os cadernos de ocorrência são utilizados para registrar diferentes demandas, desde questões relacionadas a violência escolar, mau comportamento, desobediência, ou distanciamento do padrão desejado pela instituição.

Foram encontrados 25 registros no sétimo ano de 2011, separados da seguinte forma: 9 registros ofensas, 7 brigas, 1 ameaça e 7 discussões muito agressivas; 1 registros que se relacionam a agressão física a colegas ou outros sujeitos. Na tabela abaixo, percebe-se que as ofensas representam a maior parte dos registros, seguidos por discussões e brigas. Com relação às pessoas que realizavam esses registros, segue a tabela:

REGISTROS 7º ANO DE 2011- ESCOLA 1				
TIPO DE REGISTRO	DIREÇÃO	MULHERES	HOMENS	NÃO ESPECIFICADO

BRIGAS	0	5	0	2
DISCUSSÕES	0	5	1	1
AMEAÇA	-	-	-	1
AGRESSÃO	-	1	-	0
OFENSAS	0	5	1	3

Apresentam-se 17 registros do 8º ano de 2011, divididos da seguinte forma: 3 registros de brigas, 6 de discussões, 1 de ameaça, 1 agressão, 6 de ofensas. Nota-se que discussões entre meninas e ofensas a colegas e demais sujeitos da escola foram mais registradas nessa série. Os atos foram anotados pelos seguintes sujeitos:

REGISTROS 8º ANO DE 2011- ESCOLA 1				
TIPO DE REGISTRO	DIREÇÃO	MULHERES	HOMENS	NÃO ESPECIFICADO
BRIGAS	0	1	0	2
DISCUSSÕES	0	5	0	1
AMEAÇA	0	0	-	1
AGRESSÃO	-	-	-	1
OFENSAS	0	3	2	1

O 9º ano em 2011 teve 20 registros, sendo divididas em: 4 brigas, 5 discussões, 1 ameaça, 4 agressões e 6 ofensas. Esse ano, as ofensas foram as mais registradas seguidas por agressões e brigas.

REGISTROS 9º ANO DE 2011- ESCOLA 1				
TIPO DE REGISTRO	DIREÇÃO	MULHERES	HOMENS	NÃO ESPECIFICADO
BRIGAS	0	1	1	2
DISCUSSÕES	1	2	1	1
AMEAÇA	-	1	-	0
AGRESSÃO	-	3	-	1
OFENSAS	1	3	0	2

Em 2012, o 7º ano teve 24 registros, sendo divididos da seguinte forma: 5 brigas, 5 discussões, 1 ameaça, 7 agressões, 6 ofensas. Nessa série, as agressões são as mais registradas, seguidas por brigas e discussões.

REGISTROS 7º ANO DE 2012- ESCOLA 1				
TIPO DE REGISTRO	DIREÇÃO	MULHERES	HOMENS	NÃO ESPECIFICADO
BRIGAS	1	1	1	2
DISCUSSÕES	0	3	1	1
AMEAÇA	-	-	-	1
AGRESSÃO	-	4	-	3
OFENSAS	0	5	0	1

Foram 15 registros no ano de 2012 no 8º ano, divididos em: 2 brigas, 8 discussões, 1 ameaça, 2 agressões, 2 ofensas. Discussões são as mais registradas, representando mais da metade das anotações.

REGISTROS 8º ANO DE 2012- ESCOLA 1				
TIPO DE REGISTRO	DIREÇÃO	MULHERES	HOMENS	NÃO ESPECIFICADO
BRIGAS	0	1	1	0
DISCUSSÕES	0	8	0	0
AMEAÇA	0	0	0	1
AGRESSÃO	0	0	2	0
OFENSAS	0	0	2	0

O 9º ano de 2012 obteve 14 registros divididos em: 2 brigas, 6 discussões, 2 ameaças, 1 agressão e 3 ofensas. Discussões são as mais registradas nesse ano.

REGISTROS 9º ANO DE 2012- ESCOLA 1				
TIPO DE REGISTRO	DIREÇÃO	MULHERES	HOMENS	NÃO ESPECIFICADO

BRIGAS	0	2	0	0
DISCUSSÕES	0	6	0	0
AMEAÇA	0	0	1	1
AGRESSÃO	0	1	0	0
OFENSAS	0	3	0	0

Percebe-se que a maior parte dos registros foi feita por mulheres (69 registros), sendo seguidos por registros que não tem especificação do autor/a (29 registros) e os realizados por homens (14 registros), que incluem professores e inspetor de alunos. Os registros feitos pela Direção (3 registros) são aqueles feitos pela Diretora, Coordenadora ou Vice Diretora diretamente. A grande quantidade de registros femininos se deve a diversos fatores, entre eles a presença maciça de mulheres no sistema de ensino (LOURO,1996; VIANNA, 2013).

A respeito das medidas disciplinares e encaminhamentos dados pela escola, essa pesquisa evidencia que o próprio ato de registrar é visto como uma providência, bem como outros encaminhamentos: advertência, orientação, suspensão por 1 dia, suspensão por 2 dias, suspensão por 3 dias.

Olha, quando...primeiro é a advertência verbal né, depois é advertência escrita na sequência. Se for uma agressão física, normalmente tende-se a suspensão e chama-se os pais. Agora quando é uma situação assim constante, o aluno vem com um grande problema, ai a gente já chama o pai logo e a gente usa principalmente horário do HTPC, assim o pai pode estar esclarecendo com todos os professores; se é algo particular com aquele professor, se é algo geral, se o filho tem um comportamento inadequado em todas as aulas (Vice-diretora/ Escola1)

Para melhor análise, os encaminhamentos foram separados por série e ano. Percebe-se que não existe um padrão para as medidas tomadas, pois as mesmas ações nas mesmas séries podem ter diversos encaminhamentos.

No 7º ano de 2011, a maior parte das medidas aplicadas foi a advertência (16 medidas). Por advertência entende-se o registro da ocorrência e comunicação sobre futuras ocorrências e suas consequências. Em alguns momentos, a advertência pode ser escrita e enviada aos responsáveis.

REGISTROS 7º ANO DE 2011 – ESCOLA 1					
	BRIGAS	DISCUSSÕES	AMEAÇA	AGRESSÃO	OFENSAS
ADVERTÊNCIA	5	5	0	1	5

ORIENTAÇÃO	0	3	1	0	0
SUSPENSÃO POR 1 DIA	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 2 DIAS	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 3 DIAS	0	0	0	0	4

Percebe-se que as ofensas foram as únicas que apresentaram suspensão por três dias, que é a medida considerada mais severa entre todas as existentes. Isso ocorreu, pois foram voltadas a professores/as e funcionários da escola. Nas ocorrências, os termos utilizados são considerados bastante graves e logo encaminhados para a direção. As ofensas dirigidas a colegas, geralmente tem como medida a advertência.

A suspensão existe em último caso. Quais casos? Em casos que extrapolaram qualquer tipo de mediação, de resolver a situação. Então quando um aluno chegou a faltar com total respeito pelo professor, como por exemplo xingar, “vai praquele lugar”, “você é uma filha da não sei o que”, existe sim (Professora 2/ Escola1).

REGISTROS 8º ANO DE 2011 – ESCOLA 1					
	BRIGAS	DISCUSSÕES	AMEAÇA	AGRESSÃO	OFENSAS
ADVERTÊNCIA	2	6	1	0	4
ORIENTAÇÃO	1	0	0	1	0
SUSPENSÃO POR 1 DIA	0	0	0	0	2
SUSPENSÃO POR 2 DIAS	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 3 DIAS	0	0	0	0	0

No 8º ano, a advertência é a medida disciplinar mais aplicada (13 casos). Nesse ano, o maior número de relatos vem de discussões entre meninas e todas foram advertidas, e percebe-se que houve uma orientação em um caso de briga entre meninas. Essa orientação, assim como todas as outras citadas nos registros, em todas as séries, nos anos de 2011 e 2012, foi realizada pela professora

mediadora da escola, porém, o conteúdo dessa reunião não foi especificado e nem o motivo da briga.

Além de mediar os conflitos existentes, que é de toda natureza, então era conflito pessoal que o aluno chegava com o problema já de casa e não conseguia ficar na sala de aula, então queria conversar ou era conflito entre os alunos, entre o professor e entre aluno, entre aluno e funcionário. Também existia a função de desenvolvimento de projetos que levassem a eles a compreensão de uma convivência mais harmoniosa. Então eram projetos de cunho pedagógico, pra ajudar o professor que o aluno levasse a ter um comportamento melhor na sala de aula, de cunho de amizade, pra que conseguisse ancorar esse sentimento nem nenhum tipo de restrição. Os projetos eram realizados mês a mês (Professora 2/ Escola1).

REGISTROS 9º ANO DE 2011 – ESCOLA 1					
	BRIGAS	DISCUSSÕES	AMEAÇA	AGRESSÃO	OFENSAS
ADVERTÊNCIA	3	5	1	4	5
ORIENTAÇÃO	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 1 DIA	1	0	0	0	1
SUSPENSÃO POR 2 DIAS	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 3 DIAS	0	0	0	0	0

No 9º ano, a advertência continua sendo a medida mais aplicada (18 casos). As brigas na escola em sua maioria foram advertidas, exceto 1 caso em que houve suspensão, porém não se especifica nos relatos o motivo da medida. É uma questão interessante, pois nos relatos das professoras brigas sempre tem como medida disciplinar a suspensão.

REGISTROS 7º ANO DE 2012 – ESCOLA 1					
	BRIGAS	DISCUSSÕES	AMEAÇA	AGRESSÃO	OFENSAS
ADVERTÊNCIA	2	2	0	7	5
ORIENTAÇÃO	0	1	1	0	0
SUSPENSÃO POR 1 DIA	3	1	0	0	1
SUSPENSÃO POR 2 DIAS	0	0	0	0	0

SUSPENSÃO POR 3 DIAS	0	1	0	0	0
-------------------------	---	---	---	---	---

No 7º ano, a advertência também é a medida disciplinar mais utilizada (16 casos). Agressões a colegas aparecem como registro mais frequente e acontece de diversas maneiras como jogar objetos em colegas e dar tapas, porém o tipo de agressão cometida nem sempre fica especificado nos registros. São muito presentes frases como “Aluna agrediu colega em aula”, “Aluna foi agredida durante intervalo”.

Olha, você se sente um pouco impotente. Por que você não sae como agir naquela situação. Acho que a sensação é essa, primeiro tentar entender o que está acontecendo. Porque as vezes a coisa acontece muito rápido e você não entende. Essa questão de impotência mesmo. “O que eu vou fazer frente a isso?” (Professora 4/ Escola 1).

REGISTROS 8º ANO DE 2012 – ESCOLA 1					
	BRIGAS	DISCUSSÕES	AMEAÇA	AGRESSÃO	OFENSAS
ADVERTÊNCIA	2	8	0	2	2
ORIENTAÇÃO	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 1 DIA	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 2 DIAS	0	0	1	0	0
SUSPENSÃO POR 3 DIAS	0	0	0	0	0

No 8º ano a advertência ainda se mantém como a medida mais utilizada (14 casos). Nesse ano, as discussões têm o maior número de registro, com diferença muito acentuada dos outros registros aqui descritos. As motivações relatadas para as discussões variam entre sentar no lugar de outro colega, “fofoca”, “desentendimentos”.

Aquela gritaria, aquela choradeira, aquela lavação de águas passadas, porque você fez isso naquele ano quando você tava no pré, elas discutem muito tempo (Professora 2/ Escola1)

REGISTROS 9º ANO DE 2012 – ESCOLA 1					
	BRIGAS	DISCUSSÕES	AMEAÇA	AGRESSÃO	OFENSAS
ADVERTÊNCIA	0	4	1	0	1

ORIENTAÇÃO	0	1	0	0	0
SUSPENSÃO POR 1 DIA	2	1	0	0	1
SUSPENSÃO POR 2 DIAS	0	0	1	0	1
SUSPENSÃO POR 3 DIAS	0	0	0	1	0

No 9º ano, a advertência permanece sendo a medida disciplinar mais utilizada (6 casos). Discussões são o principal registro, sendo que nos casos advertidos e orientados não existe especificação do ocorrido, apenas expressões como “bate boca”, “ânimos exaltados”, já no caso de suspensão a garota protagonista “bateu boca” com professora. O caso de agressão se relaciona a uma menina que bateu em uma colega na saída da escola com auxílio de amigas de outra instituição de ensino, o motivo da agressão não foi especificado.

Nos registros fica evidente que a escola não apresenta planejamento para aplicação de medidas disciplinares e, apesar da clareza quanto às medidas que podem ser utilizadas, não existe consenso em sua aplicação. Brigas, discussões e agressões têm medidas disciplinares de acordo com o julgamento de professores/as envolvidos e Direção.

É encaminhado dependendo da...quando é um caso sério, o que seria um caso sério, quando um aluno desrespeita o professor com palavras de baixo calão ele é encaminhado diretamente pra direção. Daí existem assim, os mais corriqueiros que a gente acaba se acostumando, que é o que, não fez atividade vai lá e registra, mas é isso. Quando é muitas vezes, já é cinco aulas que não faz atividade, então daí vai encaminhar pra direção né “olha, já foi conversado, foi pedido, foi feito um relatório e o aluno, aluna não está se enquadrando dentro do processo de aprendizagem”, então ele é encaminhado pra direção pra conversar também. Agora se for um caso muito grave, de uma briga na escola, na sala de aula, a questão do celular, que é uma luta e que ta adiantando muito, a direção impôs né, pegou o celular também é mandado pra fora com o celular, o relatório, que daí a disciplina entra em vigor né (Coordenadora/ Escola 1).

Ratto (2002) afirma que os registros dos cadernos de ocorrência são efetivados pelos/as professores/as ou Direção, que acabam por fazer o papel de juízes, jurados, promotores dos casos ali relatados. Por essa razão, registros dos cadernos estão carregados de elementos da subjetividade dos/as docentes envolvidos, suas relações com a verdade, com discentes e corpo escolar, com sua leitura de mundo e experiências.

Apesar disso, a ação desses/as docentes, mesmo que não seja organizada metodicamente, respeita a hierarquia do disciplinamento escolar e não é isolada. Pois é vista como um modo de manter regras, normas, expectativas comuns da cultura escolar e social da instituição (RATTO, 2002).

A respeito das medidas tomadas em casos de registro, os entrevistados pensam que não existem outras possibilidades além da orientação, conversas com responsáveis, advertência e suspensão, pois para eles esse sistema faz com que o aluno pense em seu modo de agir e se portar. Porém, alguns professores se sentem culpados quando registram e conversam com pais, ou percebem a vida do aluno fora da instituição e se perguntam se não haveria outras possibilidades.

E ai, até o momento em que você ta na sala de aula, você ta vendo a sua relação professor-aluno, a relação aluno-aluno, com os colegas, com os pais, mas quando você começa a lidar com pai você vê a situação do filho, você vê aquele aluno como ser humano, ai você fica assim, caramba será que precisava mesmo chegar nesse ponto. Apesar de saber que institucionalmente nós chegamos ao ponto correto, ainda resta uma dúvida enquanto ser humano. (Professora 2/ Escola 1)

A direção também sente dificuldades quanto à aplicação de medidas, o que gera conflitos entre corpo docente e direção:

Então eles (professores/as) esperam com o registro que a direção tome uma atitude quando esse caderno e essa aluna vem pra direção. Então do ponto de vista de alguns professores “ah, mas foi lá e só conversou?”, mas só conversou não é só uma conversa, é uma orientação, existe alguns combinados e ai nessa orientação, a gente discute o que é que foi feito, e pra que a aluna perceba se tá correto ou não (Diretora1/ Escola1).

Com relação aos motivos das protagonistas nos registros, a maioria dos relatos as razões não são especificadas, mas quando o são, variam entre não dividir lanche, pegar objetos de colegas ou termos genéricos como desentendimentos, “fofoca”, “picuinha” entre meninas da mesma sala ou de outras salas e escolas. Questões relacionadas a relacionamentos amorosos, disputa por poder nos grupos ou entre as próprias protagonistas, aparência e competitividade não são citados especificamente nos relatos como motivos. Como foi afirmado acima, os registros seguem certa ordem em sua elaboração (Ratto, 2002) e a motivação (ou seu registro detalhado) dos atos ocorridos não se mostra como fundamental nesses relatos.

7º ano – A aluna “e” brigou com a colega “f” em sala de aula por “fofoca”. Quando separada da colega, passou a correr pela sala e a derrubar outros alunos. Foi advertida pela Direção. (Consta a data abreviada no começo do relato e a assinatura da professora no final).

8º ano – “G” xingou “H”. Após resposta da mesma, aluna bateu na barriga de “H”. Esse comportamento é inadmissível. “G” sempre está fora do lugar, conversando e não presta atenção, mesmo quando professora intervem. Foi suspensa por 1 dia. (Consta a data abreviada no começo do relato e a assinatura da professora).

7º ano – Durante o intervalo aluna “I” teve um desentendimento com aluna “J”. Ambas brigaram na volta para a sala, sendo que “I” se machucou. As duas foram suspensas por 1 dia. (Consta a data abreviada no começo do relato e a assinatura da professora).

9º ano – Aluna “k” dormiu em aula. Colega a acordou e ela xingou e jogou o material no mesmo. Ela apresenta dificuldade na disciplina (Ciências) e não se esforça, é rebelde e desinteressada. Conversei com ela sobre a importância de se estudar, para garantir um futuro, conseguir emprego, mas ela não se importa com o relatório. Consta a data abreviada no começo do relato e a assinatura da professora).

Desse modo, não é possível saber exatamente pelos relatos, quais as razões que levaram as garotas protagonistas a discutir, ameaçar, brigar e agredir e alguns relatos não apresentam razão alguma, apenas colocam os fatos, outros usam termos genéricos. Nos relatos que os termos genéricos se relacionam a motivações vistas como femininas e fúteis, como “fofoca”, “picuinha” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). Também, em muitos relatos aparecem o que Ratto (2002) coloca como lógica confessional religiosa, com falas a respeito de conscientização e arrependimento.

Segundo as entrevistadas, a violência física masculina na escola é mais pontual, geralmente envolve apenas dois sujeitos e tem por motivos depreciação da orientação sexual, ofensas a familiares, em especial mãe, demarcação de território ou questões relacionadas a uso de drogas. Os registros com meninos reforçam comportamentos esperados pelos meninos: agitação, quebra de regras, questionamentos, falta de interesse e esforço (FERRARI; ALMEIDA, 2012).

Pra marcar território. Eu sou bom, eu consigo bater boca com aquele professor, eu consigo agredir o patrimônio tudo, e também por questões externas assim, por questões...é que aqui ainda tem muita conversa relacionada a trafico, a esses problemas com drogas... (Professora 1/ Escola 1)

Já as meninas, apresentam outro tipo de organização quando se trata de violência escolar. A princípio surgem redes entre as meninas e nelas aparecem boatos sobre uma garota, começam as discussões. Se não resolvidos, surgem brigas, ameaças, humilhações e o processo parece ser mais elaborado, lento e os principais motivos para violência escolar feminina, para os docentes e direção, se ligam a questões como aparência física, namoros, demonstrações de poder e força.

A figura masculina é muito citada pelas entrevistadas como principal motivação, bem como a manutenção de status através da violência.

Tem problemas lá no bairro e elas trazem para escola. A gente tem aqui de acontecerem brigas por causa de homem. A questão do namorado é a que pega. Traição de amigas, ciúmes. (Professora 4/ Escola 1)

As meninas vão construindo isso. Ai chega um momento que elas se atacam. Meninos, aparência, uma falando da outra, mas olha via de regra tem o namorado envolvido (Professora 3 / Escola1).

Meninas...Elas focam bastante o olhar as vezes, um olhar já foi motivo de violência, passou olhou, passou esbarrou. Só que tem, as meninas tem muito assim, “falaram”, “alguém falou que você comentou sobre mim”. Sempre tem o envolvimento de outro. Ai quando você chama e pergunta quem é que falou, das meninas não há, muitas vezes não há essa comunicação direta: eu falei de você, mas eu falei direto pra você, que eu não gostô disso, disso e disso. Isso aí, elas entraram em conflito, e acabaram gerando violência, não conseguiram superar. Não, a maioria envolve muita gente e aí quando você senta pra conversar, diretamente não houve nenhuma comunicação entre as envolvidas (Vice Diretora/ Escola 1)

Já vi, por exemplo, meninas instigando, trazendo, passando adiante informações pras outras chegarem às vias de fato, à violência física. Então vai indo aquela violência moral, de fofoca, de maleficência pra chegar às vias de fato. Já vi meninas se reunindo com outras meninas pra acender um papel e começar a colocar fogo na sala, é uma violência contra o patrimônio escolar e já vi meninas provocando outra menina assim, até essa menina perder a paciência, perder o controle e chegar as vias de fato (Professora 2/ Escola 1).

As brigas femininas se apresentam circundadas por ameaças, incentivos de um grupo de garotas, que influenciam e estimulam a rixa. Antes da agressão física, existe certo disse-me-disse, discussões, boatos que alimentam o conflito e pressionam as envolvidas para o ato (NEVES, 2008). As motivações para brigas femininas, segundo as entrevistadas, estão muito relacionadas à aparência ou tem homens envolvidos, o que gera ciúmes, insegurança e desordem. As docentes compreendem tais motivações como fúteis e superficiais:

Eu acho que elas brigam assim, eu me levo a pensar que são essas superficialidades, “fulana falou de fulana”, “fulana paquerou o fulano que eu tava paquerando”, “fulana ta metida porque cortou o cabelo”, “porque pintou o cabelo”, “porque ta com o brinco novo”, “porque ta com a calça nova”, todas essas questões assim. “Porque falou de mim”, “porque olhou pra mim”, porque ficou só de olhar, as vezes nem falou nada, ou elas deduzem que olhou e pensou já alguma coisa (Professora 3/ Escola 1)

Agora as meninas são diferentes, elas começam assim “ah falaram pra mim que fulana falou que você quer ficar com o meu namorado”, ou “falaram pra mim que você xingou a minha mãe, eu vim tirar satisfação com você, porque eu quero saber se é verdade”, e isso não dá tempo de acontecer tudo num momento só, isso tem outros desdobramentos, normalmente tá envolvido várias meninas e as vezes até alguns meninos no meio dessa

confusão toda, então ela é processual. Então se você não chama, e a minha experiência enquanto diretora me ensinou isso, se você não chama todos os envolvidos, então quem falou? Quando começou? Que jeito foi? E isso demanda tempo, isso vai uma hora, duas horas, três horas, porque às vezes você tem 15 meninas dentro da sala, e até você entender, eu brinco assim, até eu entender o novelo desde o início, se você não faz isso tem outros desdobramentos, e aí acontece o que, acontece uma briga hoje, acontece uma briga dali dois dias, porque, porque você não conseguiu entender aquele assunto no início até o fim. Então a minha experiência faz com que a hora que chega pra mim “tal menina tá dizendo que vai pegar tal menina”, chamo as duas “não, eu não falei que ia pegar ela, eu não falei nada”, “falaram pra mim”, quem falaram? “Ah, foi fulano”, chama o fulano, “você falou que ela...”, “não não, quem contou pra mim foi minha amiga”, então é esse desenrolar das meninas que envolve muito a verbalização, a comunicação, o falar, se você não pega de ponta a ponta você tem problema hoje com as meninas, dali dois dias você tem de novo. E aí demanda tempo. Se você consegue fazer tudo isso, mesmo que demore três horas, e colocam todas para conversar e eu aprendi que determinadas meninas é importante você falar assim: Bom, agora que estão todas aqui, eu vou deixar vocês sozinhas, vocês conversem e daqui quinze minutos eu volto. Pra elas chegarem a conclusão, na maior parte das vezes, em torno de 90% que tem uma delas que criou, imaginou ou pensou que poderia acontecer uma briga, ta (Diretora/ Escola 1)

Para a Direção, lidar com brigas femininas é um trabalho longo e que requer muito diálogo, pois esse fenômeno envolve muitas garotas. Se a Direção e professoras conseguem resolver os boatos entre as meninas envolvidas, a possibilidade de briga diminui muito. Mesmo que algumas motivações para uso de violência física por meninas sejam iguais a dos meninos (manutenção de status, ofensas a família), seu uso é visto de modo negativo.

A violência cometida por meninas é vista pelas entrevistadas como depreciativa, como um desrespeito à figura feminina, desvalorização e humilhação, por seus motivos serem fúteis e vergonhosos.

Os momentos em que eu preciso separar briga de menina, que eu fiz isso duas vezes até hoje, mas é assim, me revolta ver menina chegando naquele ponto, de agarrar outra menina e ficar duelando corpo a corpo, ou então esgoelando, gritando em sala de aula pra provocar outra menina. (Professora 1/ Escola 1)

Eu fico escandalizada, é bem esse o termo, com a vulgaridade das meninas [...]. A hora que eu cheguei aqui e vi o termo, a maneira como os alunos se relacionam, tanto meninas quanto meninos, essa maneira vulgar, esse tanto de palavrão que eles falam e aí eu olhando só para as meninas, é uma coisa muito feia. É um jeito muito vulgar. É um linguajar de bandido. É um linguajar de bordel, um linguajar que eu não sei nem o que é porque tem palavrão que elas falam que eu tenho que traduzir, porque eu não sei o que que é. Aqui eu tenho termos extremamente vulgares. Onde uma menina chega pra outra e fala: “sua arrombada”, “ta saindo com a mãe de não sei quem”, sabe umas coisas assim? É muito, muito feio. Tem coisa que eu não tenho coragem de repetir, porque é muito, é demais. Eu acho que é isso que assusta, escandaliza (Diretora/ Escola 1).

Nos registros, percebe-se o uso de termos com relação as meninas protagonistas que colocam as mesmas como irresponsáveis, pouco esforçadas, desrespeitosas, descontroladas e etc. Os registros das meninas parecem apresentar certo caráter depreciativo, com termos que são associados ao feminino de maneira negativa, como “fazer barraco”, “ficar de graça” e “comportamento inadequado”. Parece que fica negado as meninas comportamentos hostis, desejo de poder e competitividade (SILVA; HALPERN; SILVA, 1999).

7º ano – Aluna “b” conversa muito, passou bilhete para colega durante a aula. Fez eleição sobre meninos mais bonitos e meninas mais bonitas na sala. Apresenta comportamento inadequado em aula, com muitos palavrões, ofende colegas. Advertida pela professora (Consta a data abreviada no começo do relato e a assinatura da professora).

9º ano – Aluna “d” não fez a atividade do dia, ficou brincando com os colegas, conversando sem parar e se maquiando, mesmo quando pedi para guardar. A aluna não tem compromisso e nem responsabilidade, fica com “graça” com os meninos da sala, se abraçando e trocando bilhetes. Não entende que seu comportamento prejudica seu rendimento e seu futuro. (Consta a data abreviada no começo do relato e a assinatura da professora).

9º ano – Aluna “c” é desinteressada, não presta atenção na aula e não respeita a autoridade do professor. Fica fazendo “barraco”, atrapalhando a aula. Advertida pela Direção (Consta a data abreviada no começo do relato e a assinatura do professor).

8º ano – Aluna “a” não se esforça durante as lições, rendimento caiu muito esse ano, fica fazendo testes e querendo chamar atenção. Foi orientada pela professora. (Consta a data abreviada no começo do relato e a assinatura da professora).

Os relatos reforçam o lugar das estudantes na escola, pois as meninas descritas fogem da imagem “sensível, delicada, esforçada e pacífica” ligada ao feminino. (FERRARI; ALMEIDA, 2012). Professoras e direção também compartilham do estereótipo feminino ligado à delicadeza, ternura, meiguice, maternidade, cuidado, ponderação, equilíbrio, mais humanidade. Para as entrevistadas a mulher deve valorizar a si mesma e ter consciência do próprio corpo, ter uma postura digna, saber sentar e se portar nos locais, não ser bruta. Porém, aparecem algumas variantes nesse discurso.

Eu acho que é uma questão complicada, porque se você pegar como era antigamente que se porta a cabelo, roupa. Pra mim, vai além. Não é ser “menininha”, é ser mulher. Eu acho que ser feminina é ser mulher, independente da forma como você se comporte (Professora 4/ Escola 1).

Vice diretora: bom, eu acho que primeiro de tudo é se valorizar. Ainda acho que o ser feminina, é o saber não ficar falando palavrão, saber sentar, se

valorizar, conversar com as pessoas sem ser muito bruta, sem ser..acho que tudo isso é ser feminina (Vice Diretora/ Escola 1).

Um olhar mais humano, um olhar mais equilibrado, mais doce para as pessoas, assim. Não que seja aquela mulher que é magrinha e fala baixinho, não quer dizer que ela seja feminina, mas é uma maneira de ver a vida, de se enxergar como mulher, tem responsabilidade sobre seu corpo, tem responsabilidade no que fala, que tem uma característica própria, mais tranquila, mais ciente daquilo que ela é. Tem meninas agitadas que são super femininas. Tranqüilidade que eu digo, é mais uma consciência dos papéis que ela tem no mundo. Papel de mãe, de menina, de namorada, de mulher, de profissional (Professora 1/ Escola 1).

Essa visão de valorização do corpo e de si aparece em relatos dos cadernos e nas falas das entrevistadas como um modo de proteção contra possíveis abusos na escola, sendo assim, as meninas deveriam não mostrar muito seus corpos e não se envolver emocionalmente/sexualmente com muitos meninos.

Aí eu tive que responder que a barriga dela poderia ser um motivo de uma brincadeira de um menino, e que depois ela não ia gostar, e ia ser sentir ofendida e depois que a própria mãe poderia vir aqui e exigir da direção que tomasse uma providencia, porque alguém tá chamando, tá mexendo com a filha dela. Então o fato de colocar uma blusa por baixo, um pouco mais comprida, ou comprar uma camiseta um pouco maior, evitaria uns problemas futuros (Vice-diretora/ Escola 1).

Eu acho que elas deveriam ter um pouco mais de consciência, de responsabilidade sobre a forma de se vestir adequadamente. Não que precise virar santa, colocar sempre saia, assim (aponta altura do joelho), mas pelo menos uma forma de ter feminilidade sem ser vulgar. Sem chegar a vulgaridade (Professora 1/ Escola 1).

Não há qualquer questionamento sobre direitos femininos ou direito da mulher sobre seu corpo e fica bem evidente que o masculino ainda é visto como sexualmente mais agressivo e sem grande controle sobre suas ações (LOURO, 2007).

Essas falas a respeito de gênero reforçam o estereótipo tradicional de papel de homens e papel de mulheres (ABRAMOVAY, 2010; LOURO, 2007). São poucos os momentos de alguma variação nesse discurso. Os sujeitos que os fazem afirmam que esses perfis são construídos socialmente, mas continuam a afirmá-los.

Segundo as entrevistas, a escola espera que meninas entre o 7º e o 9º ano apresentem comportamento infantil, com brincadeiras e atenção e comprometimento com o aprender, mas também começo de interesse pelo sexo oposto, paquera e outros já mais nos finais do ensino fundamental. Porém, a prioridade deve ser estudar e pensar num melhor futuro.

[...]meninas que elas fossem mais tranquilas, um pouco mais maduras, ao invés desse posicionamento de briga, de intriga, de uma rebater o que a outra fala, assim de escândalo, chega um momento que é um escândalo, o grito sabe, é um colocar pra fora de uma forma muito estourada, sendo que tem momentos que a gente esperaria que as meninas fossem mais calmas, soubessem lidar um pouquinho mais com a situação ta acontecendo ali, não se posicionar de forma tão agressiva, tão vulgar (Professora 3/ Escola 1).

Tanto é que principalmente no nono ano, a gente enfatiza muito: “Oh, você tem a oportunidade de fazer ensino médio, e de prestar um Senai, de fazer um curso técnico depois, de ir pra Guarda Mirim, e tudo que você ta aprendendo aqui você vai ter usar e você vai ter que passar por uma avaliação, e se você não for bem, você não vai ter essa oportunidade, que outros estão tendo. Então, o que você ta fazendo aqui, é pro seu futuro.” (Diretora/ Escola 1)

Com relação à caracterização das meninas protagonistas de violência física, a maior parte das entrevistadas coloca que essas garotas são vulgares, não tem orientação em casa a respeito do modo de se portar, são mais inseguras, desejam chamar a atenção. A expressões da sexualidade dessas meninas são percebidas como mais desregradas e são significadas como desordem moral por parte das meninas (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). Mesmo que garotos dessa faixa etária apresentem comportamentos similares, a preocupação recai sobre as garotas que na visão das entrevistadas precisam ser instruídas.

To pensando se quem se mostra mais vulgar, e pensando em vulgar eu to pensando no vocabulário chulo, e na mini blusa, mini calça, mini roupa. As alunas com maiores problemas de indisciplina normalmente são vulgares. (Diretora 1/Escola 1)

Eu penso que falta a elas direção, falta a elas alguém que possa conduzi-las. É isso, falta alguma coisa. Elas não assim, elas precisam de ajuda. (Professora 3/ Escola 1)

As meninas tentam muitas vezes, tentam não, muitas vezes essas meninas estabelecem uma relação de disputa com determinados professores, (Professora 1/ Escola 1)

Elas provocam mais, elas gritam mais, elas são mais indisciplinadas, e muitas vezes elas são mais inseguras do que as outras. Você percebe que ta sendo aquele momento de botar pra fora, de debater, porque ela por si mesma não tem segurança suficiente pra ta calma, pra ta conversando, pra ta argumentando, como são as outras meninas. (Professora 2/ Escola 1)

Tais comportamentos são vistos como contrários ao que é esperado do feminino. As meninas registradas parecem ficar “marcadas” quando apresentam mais iniciativa de aproximação sexual, tendo suas reputações sancionadas (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). Eles mostram que as meninas registradas se utilizam da violência para marcar espaço, afirmar sua identidade e

individualidade. (Neves, 2008). Bem como comportamentos considerados vulgares, sexualmente “adiantados” também fazem parte desse processo de conseguir respeito pelos pares (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Quando há o questionamento a respeito da feminilidade das meninas registradas, todos são categóricos em dizer que as mesmas são femininas, ainda que não do modo desejado, mas em algumas falas fica claro que essa feminilidade está ligada ao uso de roupas, limpeza, maquiagem e comportamento próprios do padrão ligado a heterossexualidade.

Ah, são. São femininas sim, não tem...num são, não tem ar masculino não, são femininas sim. Vêm penteadas, vem com roupa limpinha, sabe, num são, não tem ar assim de masculinos não. São femininas (Coordenadora 1/Escola1)

Eu acho que é feminino porque esta dentro do contexto social, então passa pela roupa, pela maquiagem, pelo jeito de se comportar, mesmo sendo vulgar [...] To pensando se quem se mostra mais vulgar, e pensando em vulgar eu to pensando no vocabulário chulo, e na mini blusa, mini calça, mini roupa. As alunas com maiores problemas de indisciplina normalmente são vulgares. (Diretora 1/Escola 1)

Elas são femininas. Elas conseguem ter todo aquele posicionamento, cuidados consigo mesmo, mas elas não tem tanta feminilidade. Elas ainda não aprenderam a lidar consigo mesmo ou com aquilo que elas são e com o que os outros esperam que elas sejam. (Professora 3/ Escola1)

Através dos registros é possível perceber que a Escola 1 tem dificuldades em lidar com casos relacionados à transgressão das regras, e que se utiliza do caderno de ocorrências por diversas razões. Não existe também um consenso sobre o melhor modo de disciplinar, o que gera conflitos, dúvidas e inseguranças nas entrevistadas. Atos de violência física e psicológica relacionados a meninas, por professoras e direção, incomodam suas atividades e práticas cotidianas, causam espanto e são significados como maneiras que as meninas se utilizam para conseguir atenção, escapar das atividades cotidianas da escola ou mostrar como é sua realidade fora da escola.

3.2. A escola 2: contexto

A escola 2 se localiza num bairro periférico e foi inaugurada na década de 1980. Ela atende a poucos sujeitos em seu bairro, que geralmente vão para escolas centrais, e mais 8 outros bairros próximos a escola. O nível socioeconômico da escola é baixo e médio, sendo que a maior parte dos pais e responsáveis trabalha

na indústria. Ainda assim, existem alguns casos de trabalhadores braçais em colheita de cana, construção civil, que vem de outros estados tentarem a vida aqui. Segundo a escola, a melhora no nível socioeconômico das famílias se deu também pela disponibilização da EJA na escola, pois com mais escolaridade, os sujeitos conseguem melhores empregos.

Uma coisa que favoreceu bastante aqui na escola foi o ensino médio EJA tá. [...]. Então nós percebemos que melhorou bastante o nível de escolaridade dos pais tá. A cobrança também do mercado, da demanda né, o mercado de trabalho, muitos deles procuraram estudar, procuram a escola, porque ainda precisam né, terminar o ensino básico até o ensino médio. (Coordenadora 2/ Escola 2)

Alguns dos bairros atendidos são carentes em estrutura e saneamento básico (como falta de asfalto, esgoto tratado, eletricidade) e geralmente tem origem em terras ocupadas e habitadas irregularmente. Outra questão levantada é que os bairros atendidos pela instituição são muito populosos e com poucas opções de lazer e recreação, sendo a principal atividade de entretenimento ir à Igreja. A escola atende três períodos: manhã e tarde (6º a 9º ano do fundamental II) e noite (EJA Ensino Médio).

Quanto à participação dos pais e responsáveis, a escola acredita que eles poderiam ser mais interessados no cotidiano de seus filhos e seu comportamento na escola, muitas famílias não têm controle sobre horários, amigos e nem sempre sabem onde os filhos estão. A escola por ser um local organizado, com horários e regras é o único local considerado pela criança e adolescente como referência.

E já tive casos de mãe ligar aqui pra saber se o filho tava na escola, porque o filho estava a três dias fora de casa. Então o que elas têm de organizado tá, é a escola. O que elas têm de referência, de pessoas, de mulher, de pessoas que se preocupam com elas é na escola. Então elas têm liberdade pra conversar com o professor, de contar até as suas intimidades mais do que ela tem com a mãe, entendeu. (Coordenadora 2/ Escola 2)

São conhecidas diversas organizações familiares, em especial famílias que tem apenas a mãe e os filhos, apenas avós. A presença masculina não parece ser muito constante nas estruturas familiares da escola para os/as entrevistados/as.

Nessa escola foram entrevistados/as 4 docentes e os/as integrantes da Direção. A professora 5 está na rede a 26 anos, sendo que 2013 foi seu último ano de carreira já que estava se aposentando, ela dá aula de Geografia. A professora 6 é docente de História e está na rede a 25 anos. O professor 7 é docente de Geografia e está na rede desde 2002, dando aula na instituição pesquisada desde

2008. A professora 8 é docente de Matemática/ Química e está na rede a 18 anos. Todos/as os/as docentes entrevistado/as durante os anos do recorte davam aula em pelo menos uma das séries pesquisadas. A Diretora é formada em Pedagogia e está na rede desde 1993, mas no cargo de Direção desde 2011. O Vice- Diretor é formado em Estudos Sociais, depois fez Pedagogia e é Vice Diretor desde 2012. A Coordenadora é formada em Pedagogia e está na rede a mais de 20 anos.

3.2.1. *Cadernos de ocorrência da escola 2*

Nessa escola, os cadernos de ocorrências são apenas de registros da direção, e professores levam à direção casos que fogem de seu controle e após conversa com direção ou professor mediador são registrados, dependendo do julgamento dos mesmos. Existem certos relatos feitos em sala, mas não aparecem como cadernos, e sim como folhas soltas em uma pasta para cada sala e que a pesquisadora não teve acesso. Nesses cadernos, são registrados acontecimentos cotidianos.

Ó, o livro é o registro tá, quando se chega ao registro? Depois de esgotadas as possibilidades verbal. Tá. Então, acontece ta, o professor normalmente resolve na sala, intervém na sala. O que foge a competência dele, então ele encaminha, nós temos o professor mediador que é o professor X, tem o coordenador, o vice diretor, então a gente normalmente atende.[...]As vezes o aluno não tem nenhum registro, mais ele faz uma coisa muito grave, ele pode ser suspenso direto, a partir do momento que ele coloca em risco a vida de outros, a integridade física de outros, certo. Então ele pode ser suspenso, pelo regimento da escola ele pode ser suspenso. Agora, a gente procura colocar ali, a partir de três registros, tá, sempre três registros, dependendo do que faz, o responsável é chamado. (Coordenadora2/ Escola 2)

A respeito da função do caderno de ocorrências, os sujeitos entrevistados colocaram que ele é o último recurso procurado por professores e direção, e tem como função registrar casos que ultrapassam o comum da escola, bem como informar familiares a respeito do comportamento dos alunos, e é visto, ainda, como uma segurança para o professor caso haja algum problema futuro (casos de saída não autorizada da escola, por exemplo).

O livro de registros são pra esses casos que já foi conversado, que já foi acertado, que ele insiste em fazer, então existe o registro, o aluno toma ciência do que ele fez, ali é brevemente relatado, o que ele fez, ele toma ciência, assina, e os responsáveis também (Vice diretor 2/ escola 2)

Por exemplo, o aluno está na sala de aula e acredita que está, vamos dizer, de bem com a vida. Ele resolve sair. Você tem que anotar. Porque se ele sai

e acontece alguma coisa lá fora, ele estava na sua aula não estava? O que foi que você fez? Então é uma medida de segurança também. Porque você anota na pasta e avisa o inspetor de alunos, “olha, tal aluno...”. Por exemplo, é muito comum, sai pro intervalo e alguns demora vinte, vinte e cinco minutos, então você faz a chamada, foi feita a chamada e o aluno não estava presente, você anota que determinado aluno não retornou, é mais também como segurança. (Professora 5/ Escola 2)

Foram analisados 2 cadernos de ocorrências, sendo que o referente a 2011 não está completo, sem os 3 primeiros meses do ano. Foram encontrados 128 registros que se relacionavam a meninas. Essas ocorrências estão divididas em:

OCORRÊNCIAS	QUANTIDADES DE REGISTROS
“Matar aula”, sair da sala/ escola sem autorização, atrasos	22
Conversar em aula, atrapalhar ou tumultuar as atividades propostas	10
Uso de celular	43
Não realização de atividades propostas e falta de material escolar	11
Desrespeito e ofensas a professores e funcionários	12
Brigas, discussão, agressão e ameaça a colegas e professores	15
Danos ao patrimônio público	2
Não uso de uniforme ou adaptação do mesmo	3
Ofensas a colegas, funcionários e professoro/as	10
TOTAL	128

Essa pesquisa irá analisar apenas as ocorrências relacionadas à agressão, discussão e ameaça (15 casos) e ofensas a colegas (10 casos). Todos os registros foram feitos pela Direção da escola e seguem o mesmo padrão: identificação do discente, ato ocorrido e sua consequência (RATTO, 2002). A data específica (dia/mês/ ano) está sempre presente, porém a/o docente que solicita o registro nem sempre está identificada/o, apenas aparece termos como “ocorrido na aula de

história”, “durante a aula de Inglês”. Também, nesses registros aparece a assinatura das alunas e dos responsáveis.

A respeito de violência escolar, coloca-se o ato de ferir o direito do outro, infringir a lei, causar dano, desrespeito, além desses aparecem referências a violência praticada pela escola para os alunos, como exclusão e não integração, que acaba sendo vista como causadora da violência escolar pelos alunos.

É, a violência escolar é quando ele não se sente parte, integrante da escola, quando a escola exclui. E aí, ele pode ter atitudes voltadas para escola que a prejudique, como qualquer tipo de... não só depredação física, mas ele pode cometer... Como é que eu posso dizer? Quando ele ofende um professor, quando ele fala mal da escola, é uma violência escolar. Que ele não se sente parte integrante da escola. (Diretora 2/ Escola2)

É...o que eu entendo por violência dentro do contexto escolar é alguma coisa que vá muito além do permitido, que fere o direito do outro, tá, que infrinja leis, que vá além né, enfim, que prejudique o outro né, que cause transtorno, que cause dano. Eu acho, agora...se a gente for levar a violência ao pé da letra, né, aí vai virar aquela neurose de tudo pode ou passa a ser violência, e nas interações pessoais, onde existe mil pessoas circulando diariamente, dentro de uma escola, violência é muito relativo, tá. Eu considero violência aquilo que fere o direito do outro, ou que fere a imagem, ou que fere a pessoa do outro, tá (Coordenadora/ Escola 2).

Olha, violência escolar é uma coisa bastante ampla, porque vai desde o bullying, né. O aluno começa a por apelido no outro, começa a deixar o outro constrangido. Também a violência contra os professores. Por que as vezes não é bater, é um jeito agressivo de falar. Muitas vezes o professor tem que parar a aula pra resolver esses conflitos, pra conseguir dar aula. (Professor 7/ Escola 2).

Nessa instituição, a violência escolar é vista de maneira diferente para meninos e meninas. A violência masculina se associa a defesa, transgressão de regra, valorização de si, disputa por espaço, futebol e raramente por motivos amorosos. Já os atos cometidos pelas meninas se relacionam a meninos, namoros, boatos e discussões.

Inclusive eu acho que as meninas assim, disputam mais assim, elas estão preocupadas com o físico, com o aparecer, parecer bonita, eu me cuido, eu to na moda. Os meninos já não, é mais assim, disputas, pelo menos aqui na quadra, jogo de bola, essas coisas assim. (Professora 5/ Escola 2)

Vamos supor, “eu acho que você tá tirando uma com a minha cara porque você se acha mais bonita, você se acha melhor do que eu”, sabe essa rivalidade mesmo, questão do aspecto físico... (Professora 6/ Escola 2)

Eles (meninos) são mais, como eu posso dizer, “cabelo ao vento”, sabe? Daquele tipo de querer mostrar poder, bater de frente, tem isso. Pra se autoafirmar. (Professor 7/ Escola 2).

Os motivos para violência física com meninas como protagonistas são vistos como fúteis, bem como o dos meninos, mas a violência com meninos se apresenta para os entrevistados como mais natural e parte da masculinidade, como demarcação de território, disputas e etc. A violência feminina é vista também como uma busca por poder e espaço na escola (porém as ferramentas utilizadas são depreciadas por professores e direção), ou *status* no grupo ao que a garota pertence. Além de ser vista como um modo de resolver problemas, pois faltam outras ferramentas para resolver conflitos. Mesmo que exista a questão da disputa, da demarcação de espaço entre as meninas, tais ações são vistas como superficiais ou não significativas (ABRAMOVAY, 2010).

As meninas também tem esse comportamento né, entre elas, eu posso, não tenho esse direito, mas se você for ver “é porque eu vou pegar fulano” ou “porque ela tá mexendo com não sei quem”, então tem sempre entre as meninas, mas eu não sei dizer exatamente o porquê ocorre isso. (Vice-Diretor/ Escola 2)

O que nós tivemos ultimamente de violência com meninas, tá, é aquela coisa né de, da menina, visual né, dela ser um pouquinho mais, não sei se eu posso usar esse termo, “normal”. Olha, se eu não me engano, eu coloquei a questão visual né, com a aparência né? Isso aí, o maior problema de violência da gente é isso. Entre a gente, o uniforme é pra não aparecer, mas o dia que uma vem um pouquinho mais diferente que a outra, dá um pau, dá briga, porque não pode usar um shortinho, tá, é proibido, é bermuda, mas vem com shorts e se ninguém tomar conta, elas já quer fazer justiça. É a aparência, é o cabelo né, agora mesmo hoje, eu tive um problema seríssimo de manhã, uma menina morena, negra né, ela tem aplique, e a menina começou a puxar o cabelo dela, ela não gostou e aí começou a brigar em sala de aula, aí que eu falo pra você, é mais visual mesmo, sabe, vai mexer numa coisa que ela gastou dinheiro, aí chamaram os pais, eles vieram tal, e o maior problema também é entre namoro, não sei se posso usar esse termo, porque são moleque, no são homem né, entre os namorado (Coordenadora/ Escola 2)

O fenômeno da violência escolar em meninas também é visto como um processo e tem preocupado os/as entrevistados/as por começar a se apresentar cada vez mais nas redes sociais. Para esses sujeitos, a violência masculina é mais pontual, já a feminina é vista como um processo que envolve diferentes garotas, nem sempre no ambiente escolar e que é alimentado por diversas informações e meninas antes de acontecer violência física.

As meninas brigam por meninos. Brigam, e tiram caso, e agora tem até as brigas virtuais, que começam lá no Facebook, e vem resolver na escola, se

destratam lá, várias meninas, e normalmente é por causa de namorado, por causa de...de, acabam de ofendendo por coisas que aparentemente não tem nada a ver, mas que lá no fundo “olha eu gosto do menino que ela tá pegando”, ou “ela tá com isso porque eu já peguei o namorado dela”, sempre tem um... (Coordenadora/ Escola 2)

Os meninos eu acho que são mais explosivos, as meninas eu acho que elas vão construindo isso. Elas vão construindo essa rivalidade, essas indiferenças, até que chega um ponto que elas se atacam. Os meninos não, eu acho que os meninos já são mais explosivos (Professora 6/ Escola 2)

A violência cometida por meninos e meninas apesar de terem processos diferenciados, tem objetivos parecido e que são significados de formas diferentes pela escola. As feminilidades que aparecem nesse ambiente também causam certo desconforto nos atores escolares, que nem sempre conseguem lidar com os conflitos cotidianos.

Com relação a feminilidades, certos/as entrevistados/as citam que ela se relaciona com o saber se portar, se vestir, não ser objeto sexual, ao cuidado, organização, a maternidade, respeito as regras, tranquilidade, carinho e outros.

Ser mulher é se cuidar tá. Se cuidar. Saber, como é que eu digo, se comportar em qualquer situação, se vestir pra qualquer ocasião, e não se expor a constrangimentos, não se deixar, não se mostrar como um objeto sexual. Ser mulher vai muito além disso (Coordenadora/ Escola 2)

Há ainda aqueles/as que afirmam não existir um único padrão de feminilidade, existindo várias formas de ser mulher dentro da sociedade. Porém, a questão do corpo está muito frequente nos discursos, em especial a aceitação de seu próprio corpo e valorização da diversidade de maneiras de ser mulher.

Eu acho que eu não posso rotular, né? Nasceu mulher, é mulher. Ser feminina é uma característica da maioria delas.No entanto, a gente tem as que são menos femininas e ainda sim são mulheres. Então eu não sei como dar receita, o que é ser mulher. A gente pode ser mulher de várias maneiras (Diretora/ Escola 2).

Sabe, primeiro assumir seu próprio corpo. A semana passada mesmo eu tava trabalhando, as meninas, nem lembro o que me perguntaram, que nem né o padrão, eu tava trabalhando a questão de padrão de beleza, atualmente vivemos naquele padrão Gisele Bündchen mas peraí, eu não sou uma Gisele Bündchen, eu não tenho 1,70m, eu não sou magérrima, e nem por isso eu deixo de ser mulher sabe, eu sou mulher ao aceitar a minha condição. Então o meu biótipo, eu sou uma pessoa baixa, eu sou uma pessoa mais cheinha de corpo, então é me aceitar, me gostar e não querer ser o outro. (Professora 6/ Escola 2)

Na minha época, era uma mulher se vestir como mulher, se portar, ser mais delicada. Não esse linguajar que essas meninas tem hoje. Eu fico horrorizada. As vezes na sala de aula, eu falo:” Olha, eu tenho vergonha de ser mulher ouvindo os palavrões que vocês falam”. Isso me incomoda muito.(Professora 8/Escola 2)

Fica bastante claro que, apesar da existência de um estereótipo a respeito de feminilidade, os/as entrevistados/as apresentam alguns questionamentos quanto ao tema, demonstrando que podem existir muito modos de ser mulher, mas ainda é muito presente nas falas a responsabilização da mulher pelo seu corpo, comportamento e sexualidade.

Também com relação ao comportamento de meninas entre o 7º e o 9º ano, as falas se voltam para o interesse em aprender, espera-se que meninas sejam mais organizadas e caprichosas e diferentes interesses na área da sexualidade, pois as meninas são vistas como mais amadurecidas que os meninos. Então, o “ficar” é uma prática aceitável, desde que sejam respeitados alguns limites, como o cuidado com a vulgarização. Desse modo fica claro que existem divisões sexuais do que é permitido sexualmente às meninas (ABRAMOVAY, 2010).

O uso de roupas curtas, coladas e maquiagem são vistas como estratégias criadas pelas meninas para chamar a atenção para o desenvolvimento de seus corpos. A sedução e sensualidade são vistas como uma maneira de se obter poder e status perante o grupo, bem como o uso de roupas diferenciadas ou maquiagem acabam por garantir respeito e evitar possíveis desqualificações por seus pares, visto que “boa aparência” está muito ligada a aceitação social (ABRAMOVAY, 2010;ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Eu acho que as meninas, assim, não estão, como se diz, determinando os limites. Que haja curiosidade, tudo bem. Mas tem tudo um limite. Senão ela começa a ficar vulgar, aquela coisa vulgarizada. Ai quando tem umas... que contam..... alto e bom som pra todo mundo ouvir. Uma coisa que estava entre dois já torna...ai vira... (Professora 6/ Escola 2)

Com relação à ocorrência com meninas entre o 7º e o 9º ano, os entrevistados citam desentendimentos, intrigas, mexericos, desrespeito a professores e as regras da escola, brigas por namorados. As meninas registradas são colocadas como maldosas, competitivas, ciumentas e ousadas. Docentes colocam que desrespeito ao professor é considerado grave e rapidamente encaminhado a direção, mesmo que essa adolescente não tenha outros registros.

Seguem abaixo, os registros e quem os solicitou de acordo com a série e o ano (2011/ 2012).

REGISTROS 7º ANO DE 2011- ESCOLA 2				
TIPO DE REGISTRO	DIREÇÃO	MULHERES	HOMENS	NÃO ESPECIFICADO
BRIGAS	0	0	0	0
DISCUSSÕES	0	0	0	0
AMEAÇA	0	0	0	0
AGRESSÃO	0	0	0	1
OFENSAS	0	1	0	0

No 7º ano, apenas dois registros foram encontrados nos cadernos da Escola. No registro de agressão, uma menina bateu em um colega após ele chamá-la de “gorda”. Não há no relato qualquer dado relativo a conversa do/a discente responsável no momento. Com relação a ofensa, aluna usou palavras de baixo calão contra uma colega durante a aula.

REGISTROS 8º ANO DE 2011- ESCOLA 2				
TIPO DE REGISTRO	DIREÇÃO	MULHERES	HOMENS	NÃO ESPECIFICADO
BRIGAS	0	0	0	0
DISCUSSÕES	0	0	0	0
AMEAÇA	0	0	0	1
AGRESSÃO	1	0	0	1
OFENSAS	0	0	0	0

No 8º ano, apenas três registros foram encontrados nos cadernos de ocorrência. O registro de ameaça se relaciona a uma menina que intimidou uma colega fora da escola, já os de agressão não especificam exatamente o ocorrido.

Aluna “V” da 7ª série foi suspensa por um dia por agredir a colega “Y” da 6ª série durante o recreio. Responsável foi chamado na escola para ser notificado do ocorrido. A Direção. (Consta a data no começo do relato, a assinatura da aluna e responsável no final).

REGISTROS 9º ANO DE 2011- ESCOLA 2				
TIPO DE REGISTRO	DIREÇÃO	MULHERES	HOMENS	NÃO ESPECIFICADO
BRIGAS	0	0	0	0
DISCUSSÕES	0	0	0	0
AMEAÇA	0	0	0	0
AGRESSÃO	1	0	0	0
OFENSAS	0	1	0	0

No 9º ano, dois registros foram encaminhados para os cadernos que ficam na Direção. A ofensa foi direcionada a uma funcionária da escola e a agressão não está especificada no registro.

REGISTROS 7º ANO DE 2012- ESCOLA 2				
TIPO DE REGISTRO	DIREÇÃO	MULHERES	HOMENS	NÃO ESPECIFICADO
BRIGAS	0	0	0	0
DISCUSSÕES	0	1	0	0
AMEAÇA	0	0	0	0
AGRESSÃO	1	0	1	0
OFENSAS	1	0	0	0

No 7º ano de 2012 foram registrados nos cadernos 4 ocorrências, como “aluna ofendeu duas colegas através de bilhetes enviado para elas”. Uma agressão se deu na Educação Física a outra se relaciona a socos e pontapés conferidos por uma menina a sua colega durante a aula. A discussão ocorreu em uma das aulas e foi causada por ofensas entre colegas.

REGISTROS 8º ANO DE 2012- ESCOLA 2				
TIPO DE	DIREÇÃO	MULHERES	HOMENS	NÃO

REGISTRO				ESPECIFICADO
BRIGAS	0	0	0	0
DISCUSSÕES	0	0	0	0
AMEAÇA	1	0	1	0
AGRESSÃO	2	0	0	0
OFENSAS	3	1	1	0

No 8º ano foram 9 registros no caderno. Uma ameaça ocorreu no intervalo (registrada pela Direção) e a outra durante a aula (registrada por um professor). As duas agressões foram registradas pela Direção, sendo uma realizada na sala de aula e a outra na saída da escola. Três registros de ofensas estão dirigidas a docentes (registrados pela Direção) e dois se relacionam a ofensas entre as colegas durante as aulas (um registro solicitado por professor e outro por professora)

REGISTROS 9º ANO DE 2012- ESCOLA 2				
TIPO DE REGISTRO	DIREÇÃO	MULHERES	HOMENS	NÃO ESPECIFICADO
BRIGAS	1	1	0	0
DISCUSSÕES	1	0	0	0
AMEAÇA	0	0	0	0
AGRESSÃO	0	0	0	0
OFENSAS	1	1	0	0

No 9º ano de 2012 foram encontrados 6 registros nos cadernos. A discussão registrada aconteceu em sala de aula e teve como motivo o uso de celular por uma das meninas. Os registros de ofensas remetem-se a uso de palavras de “baixo calção” dirigidas a um colega durante a aula (solicitados por uma professora) e mensagens ofensivas enviadas via celular para vários colegas de outras turmas (registro de Direção). Uma briga se deu no intervalo, por motivos não elencados no relato e foi filmada por um celular (relato Direção), a segunda briga se deu entre uma menina e um menino, em sala de aula (relato de professora) e a última briga foi entre duas meninas na saída da escola e teve envolvimento de amigas, de fora da escola, de uma das meninas.

O uso de tecnologias para divulgação ou encaminhamento de brigas, intimidações e discussões na escola é cada vez mais presente e se dá através de meios de comunicação e aparelhos eletrônicos (NASCIMENTO; MENEZES, 2013). Esse fenômeno é conhecido como *happyslapping* e geralmente mostra cenas humilhantes de vítimas de violência, conteúdo sexual, ameaças e discussões. Esse tipo de atuação se espalha com rapidez e causa grandes danos a vítima, além de ser visto como “brincadeira”, sem empatia pelo sofrimento do outro (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

A exibição de atos violentos é vista como uma maneira de romper com a ordem estabelecida, estar em destaque para colegas. Também a violência é vista como um modo de sociabilidade, uma ferramenta utilizada para muitos jovens para ser aceito ou notado

O happyslapping é um tipo de ciberviolência extremamente perniciosa, em que a diversão com a ridicularização adquire importância ímpar e cuja rápida propagação intensifica os efeitos nocivos. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 408)

O uso do celular é muito citado nas entrevistas, porém nenhum dos professores fez referência a violência através desse meio apenas coloca algumas situações de roubo desse tipo de aparelho.

Na escola 2, as medidas utilizadas são as mesmas presentes na Escola 1. Porém, não existe a “Orientação” realizada por um professor ou pelo Professor Mediador que pouco aparece nos registros.

Professora5: Veja bem, se no caso por exemplo, a falta de respeito com relação ao professor, se a falta assim, ofendeu muito o professor, então é registrado a ocorrência, chamado a inspetora, e o aluno é encaminhado pra direção, e é solicitada a presença do responsável pra conversar. É isso que é feito.

Pesquisadora: E assim, outras medidas?

Professora 5: Outras medidas, quando há brigas sérias, de agressão física no caso, o aluno é suspenso, os responsáveis são chamados, há a conversa da direção, da mediação, é feito todo um trabalho, não fica só o registro por registrar. Os responsáveis são cientes, devem comparecer, são colocados a par do que aconteceu, e são orientados a orientar seus filhos, ensinando respeito, ensinando limites, não é o registro pelo registro, entendeu (Professora 5/ Escola 2).

Para certos/as entrevistados/as, o ato de registrar é um modo de proteger o/a docente e informar aos responsáveis sobre o acontecimento.

Assim, vamos supor, tem uma briga na sala de aula, aquilo ali pode ter desdobramento. Ele pode se acalmar aqui dentro da escola e lá fora continuar. “Ah, porque que a escola não tomou uma providencia?”, “porque o professor não fez algo?”, “olha, fulano de tal e beltrano estavam

discutindo, se atacaram verbal e fisicamente,” porque daí quer dizer, eu encaminhei pra direção, porque depois se tiver lá fora, quer dizer, eu fiz o que eu pude que é a parte naquele momento, encaminhar pra que a direção tomasse uma atitude, que não cabe a mim resolver (Professora 5/ Escola 2).

Eu mando, e quero que chame os pais pra falar comigo. Por que eu quero falar com o pai e com a mãe o que aconteceu. Enquanto pai ou a mãe não vier, na minha aula, eu não deixo entrar mais. Daí eu falo, alguns casos resolvem e outros não (Professora8/ Escola 2)

A suspensão é uma maneira dos pais tomarem conhecimento. Porque, se a gente só faz um registro, o aluno assina, tá, os pais comparecem, uma vez, duas vezes, tá. Então na terceira vez eles já vem mais preocupados, com o que está acontecendo tá. Então eu acho assim, eles tem que estar a par do comportamento do filho dentro da escola. Eu tenho bastante pais que agora é que estão se inteirando disso. No começo eles ficavam até bravos de serem incomodados, “ai, onde já se viu, essa escola chama tanto, essa escola chama tanto, meu filho estudou lá na escola tal e eu nunca fui chamado.”, tá...só que quando o filho estudou lá na escola tal, o filho tinha 9, no máximo 10 anos. Agora ele tem 13, 14, ele é um adolescente, ele tem outro comportamento, outros interesses, né. Então eles, lá eles acompanhavam até o portão da escola e buscava. Aqui ele já não dão mais essa assistência tá. Então eles querem dá uma maturidade pro filho, sem cobrar. Eles atribuem a responsabilidade mais não cobram responsabilidade do filho. Então, a gente já conseguiu isso com pais, e eu tenho até crianças de sexto ano, que enquanto eu não conheço os pais, eu não sossego. Eu faço vir, sentar, conversar, pra gente conhecer. Por isso que eu não tenho tanto problema de indisciplina e de violência dentro da escola (Coordenadora/ Escola 2).

Com relação às medidas propostas, professores/as e direção acreditam que são viáveis e válidas, em especial a reunião com pais/ responsáveis e a suspensão porque nesse momento os pais passam a ter mais atenção e cobrar responsabilidade dos filhos. Além dessas medidas, a escola tenta fazer um trabalho de conscientização com os alunos registrados, como execução de trabalhos escolares sobre o tema, que são apresentados aos colegas.

Inicialmente a gente só registrava e ai comunicava os pais.Mas, não surtia efeito. Como eu sou recém chegada, tenho tentado várias formas. Ai, numa segunda tentativa começamos a suspender, a gente viu também que não resolveu. Então, agora, além da suspensão. Quando é o caso, mais graves mesmo, agressão física, numa agressão moral muito forte. Então, tem a suspensão mas ele ta atrelado a orientação para um trabalho que seja relacionado ao erro que o aluno cometeu. Então, ele destruiu o patrimônio público Então, você vai fazer uma pesquisa pra gente sobre preservação do patrimônio público. Ai, não respeitei o colega. Então, vamos ver o que é responsabilidade social.Enfim, então a gente procura temas que sejam relacionados ao erro que o aluno cometeu e pede pra ele fazer o trabalho.. Ai, ele traz esse trabalho pro professor mediador. O professor mediador que também ajuda em caso de indisciplina e conflito. Ai, a gente orienta esse aluno se tiver algum erro no trabalho. Ele vem no período oposto apresenta esse trabalho pras crianças menores. Não precisa se colocar como o castigado, ele vem comum voluntário. Que ta trazendo uma idéia, um conselho pra os mais novos. Ai ele apresenta esse trabalho e a gente

acredita que ele, nesse processo todo, tenha pelo menos conseguido aprender com o erro, não só suspenso por nada. Eles não vêm muita relação na suspensão (Diretora 2/Escola 2)

Seguem abaixo os registros dos anos de 2011 e 2012 separados por série e medida disciplinar.

No 7º ano, foram encontrados 2 registros. A agressão foi suspensão e as ofensas advertidas. Na escola 2, vários registros nesses cadernos apresentam assinaturas de pais e responsáveis.

REGISTROS 7º ANO DE 2011 – ESCOLA 2					
	BRIGAS	DISCUSSÕES	AMEAÇA	AGRESSÃO	OFENSAS
ADVERTÊNCIA	0	0	0	0	1
SUSPENSÃO POR 1 DIA	0	0	0	1	0
SUSPENSÃO POR 2 DIAS	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 3 DIAS	0	0	0	0	0

No 8º ano, foram encontrados 3 registros dois de agressão e um por uma ameaça. A agressão que teve suspensão por 1 dia, aconteceu no intervalo e foi comunicada aos responsáveis. Para os docentes, a violência é vista como uma ferramenta para resolver conflitos, as vezes a única ferramenta que a aluna conhece (ABRAMOVAY, 2010).

Olha, eu vejo ai primeiro como uma atitude de defesa, porque as vezes você vê meninas brigando, você sabe que não é bem aquilo. Se você conhecer a família, a estrutura, você vê que lá atrás tem episódios que desencadeou isso daí, então é mais uma forma de defesa, se eu sou briguenta, tudo isso, ninguém tem que se meter comigo, então entendeu? Eu acho que num primeiro momento seria uma forma de defesa já. (Professora 5/ Escola 2).

REGISTROS 8º ANO DE 2011 – ESCOLA 2					
	BRIGAS	DISCUSSÕES	AMEAÇA	AGRESSÃO	OFENSAS
ADVERTÊNCIA	0	0	1	1	0
SUSPENSÃO POR 1 DIA	0	0	0	1	0

SUSPENSÃO POR 2 DIAS	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 3 DIAS	0	0	0	0	0

No 9º ano, foram realizados 2 registros, um sobre agressão e outro sobre ofensas ambos foram advertidos pela Direção. O/as entrevistado/as afirmam que as ofensas, nem sempre são percebidas pelas alunas, que usam esses termos em seu dia a dia.

Elas trazem sim um vocabulário de casa, vocabulário mais chulo, vocabulário de baixo calão, coisas que eles acham muito natural entre eles, acabam falando perto do professor. E aí como as professoras as vezes não percebe isso, um palavrão que sai, ele manda pra cá, achando que o palavrão foi pra ele. E na verdade faz parte do vocabulário dele e ele nem tá percebendo que ele tá ofendendo quem tá ouvindo (Diretora/ Escola 2).

REGISTROS 9º ANO DE 2011 – ESCOLA 2					
	BRIGAS	DISCUSSÕES	AMEAÇA	AGRESSÃO	OFENSAS
ADVERTÊNCIA	0	0	0	1	1
SUSPENSÃO POR 1 DIA	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 2 DIAS	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 3 DIAS	0	0	0	0	0

No 7º ano de 2012, foram quatro registros: 1 registro de discussão, 1 de ofensa e 2 de agressão. Professores/as são orientados/as a não intervir quando ocorrem agressões e ir diretamente a Direção:

Tem coisa que ocorre dentro da sala de aula que foge a competência do professor, quando se trata de uma agressão né, uma coisa assim, então a gente orienta tá, nós aqui, que o professor não interfira (Coordenadora/ Escola 2).

Uma vez eu fiz um curso com um delegado de polícia, e a orientação que ele nos deu foi a seguinte, foi só pra professor: quando sair briga na sala de aula não coloque a mão, não faça nada, não separe, não faça nada. Que às vezes você tentando separar, alguém pode cair, se machucar e a culpa vai pra você. Então a orientação foi, quando sair uma briga, chame um inspetor de aluno, comunique. Não coloque a mão, não separe, não faça nada. Foi uma orientação dada por um delegado de polícia (Professora 6/ Escola 2).

Eu chamo a Direção. Peço pra Direção ir lá, explico o que aconteceu e peço pra tirar da sala (Professora 8/ Escola 2).

REGISTROS 7º ANO DE 2012 – ESCOLA 2					
	BRIGAS	DISCUSSÕES	AMEAÇA	AGRESSÃO	OFENSAS
ADVERTÊNCIA	0	1	0	0	1
SUSPENSÃO POR 1 DIA	0	0	0	2	0
SUSPENSÃO POR 2 DIAS	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 3 DIAS	0	0	0	0	0

No 8º ano de 2012, houve 9 registros. Com registros de 5 ofensas, 2 ameaças e 2 agressões. Todos os registros de ofensas foram advertidos e tem a assinatura dos responsáveis. Os dois registros de agressão foram suspensos por 1 dia.

Porque você as vezes acontece um problema, você vai, você coloca, você explica o que aconteceu, e eu sinceramente o que a gente espera é que se sente, se converse, tentem buscar o porquê, a razão, o caminho disso, através de uma conversa, porque você em sala de aula não vai ter como. Como você vai parar, pra sair, pra conversar. E eu na maioria das vezes, sinceramente, eu não vejo esse trabalho ser feito. As vezes dependendo da situação vai lá, dá uma suspensão e pronto. Mas não é conversado, não se chama o pai pra saber se tá acontecendo alguma coisa em casa (Professora 6/ Escola 2).

REGISTROS 8º ANO DE 2012 – ESCOLA 2					
	BRIGAS	DISCUSSÕES	AMEAÇA	AGRESSÃO	OFENSAS
ADVERTÊNCIA	0	0	2	1	5
SUSPENSÃO POR 1 DIA	0	0	0	1	0
SUSPENSÃO POR 2 DIAS	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 3 DIAS	0	0	0	0	0

No 9º ano foram realizados 5 registros. O registro de briga que foi suspenso por 3 dias, teve envolvimento da polícia, pois a Escola 2 acionou –a. Porém, os desdobramentos da briga não estão relatados. Nessa briga houve envolvimento de

meninas de outras escolas e que moravam no bairro, o que leva a crer que essa briga tem razões externas a escola e poderia ocorrer em qualquer outro lugar (CHARLOT, 2002).

Rivalidades assim, não dentro da escola, porque as mães ou as amigas não se gostam lá fora, elas acabam trazendo isso pra dentro da escola, elas acabam se separando, criando antagonismos de uma coisa externa, então quer dizer “lá fora minha amiga não gosta de você”, mas aqui não tem nada a ver mas eles acabam trazendo de dentro de casa também (Professora8/ Escola 2).

A questão da rivalidade está muito atrelada ao masculino, quando tal fato acontece no meio feminino, profissionais da educação tem dificuldades em lidar com essa situação (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

REGISTROS 9º ANO DE 2012 – ESCOLA 2					
	BRIGAS	DISCUSSÕES	AMEAÇA	AGRESSÃO	OFENSAS
ADVERTÊNCIA	0	1	0	0	2
SUSPENSÃO POR 1 DIA	1	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 2 DIAS	0	0	0	0	0
SUSPENSÃO POR 3 DIAS	1	0	0	0	0

Para vários/as entrevistados/as, as alunas que praticam violência escolar, da faixa etária pesquisada, têm se apresentado sexualmente precoces e aguçadas, o que não seria esperado para a idade. Essa percepção ocorre pelo fato de atualmente a iniciação sexual começar em idades mais novas, não havendo mais a normativa da sexualidade para o casamento ou em idade de ter filhos, bem como a expansão da vida sexual para as faixas mais velhas (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009)

Professoro/as e direção colocam que tais alunas não são femininas, pois seus trejeitos e modos de se posicionar no mundo são considerados vulgares, algo contrário a feminilidade estereotipada. Vulgaridade aqui é compreendida como a falta de cuidado e decoro com o corpo e desvalorização do intelecto.

Elas acham que são, porque elas usam roupas provocantes, se expõem em situações sensuais, é...se erotizam ai dançando, rebolando, fazendo os quadradinho de quatro, de oito, sei la eu o que, e acham que tudo isso é ser feminina né, mais no meu entendimento, é um entendimento de quem já é mais madura, isso não é ser feminina, é se expor tá. Então, elas pensam que ser feminina é ser isso. É usar maquiagem exagerada, usar roupas provocantes, então...(Coordenadora 2/ Escola 2)

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) afirmam que esse apelo sexual nas adolescentes é um modo de afirmar feminilidade, pois distancia as meninas da imagem de crianças. A equipe da escola coloca a sexualidade como desregrada e desordenada moralmente, em especial, porque se relaciona à sexualidade feminina. Sempre surgem nos relatos e nas entrevistas a presente preocupação com o comportamento sexual e as tentativas de instrução, mesmo que existam meninos envolvidos, as conversas se focam nas meninas.

Eu acho que falta uma orientação assim...quando eu converso com as mães tá, e por exemplo, eu repreendo uma aluna que veio de shorts muito curto pra escola, então, isso aconteceu uma vez eu converso “olha você tá se expondo, na escola não dá pra vir vestida assim”, converso tá. Numa outra vez existe a conversa, na terceira vez conversa tá, aí um dia ela vem de vestido, outro dia ela vem só de top, outro dia ela vem de shorts mostrando a polpa da bunda, então eu vou conversando, inclusive eu tenho shorts e camisa, blusa da escola, que eu faço, pode ficar aqui dentro, pra também não ser alvo de todo mundo vir de olho em cima (Coordenadora/ Escola 2)

Falta essa orientação, de se valorizar, de valorizar o seu corpo, de se valorizar como mulher, não como objeto de consumo, como toda a mídia faz, como todo mundo acha tão normal, e elas as vezes acabam se expondo a situações que não tem estrutura psicológica pra isso (Professora 6/ Escola 2).

Hoje em dia você quase não vê as meninas de saia, vestido, elegante. Não as meninas hoje andam de calça, shortinhos, sentam de qualquer jeito. Às vezes eu falo: “Se porta direito”. Acho que feminilidade tá nessa parte. (Professora 8/ Escola 2)

Fica claro que as adolescentes que se mostram menos púdicas e mais abertas a iniciar sua vida sexual sofrem choques em sua reputação, o que não corre com meninos.

Nas falas aparece também que existe uma diferença “natural” entre os sexos, mas que é a educação em família que predomina no aprendizado do ser feminino ou masculino. O masculino é colocado com sinônimo de autoridade, orientação, respeito, cordialidade, também desorganização, descuido, agitação e outros.

Se falar da genética, a genética não ia influenciar em nada. Eu não saberia dizer não. Eu acho que é mais a orientação. Eu acho que é questão de orientação, tudo. Porque hoje você vê, o pai, a mãe teve um bebê, se o pai

é corintiano, já bota na cabeça do bichinho quando ele começa a entender que ele tem que ser corintiano, ele não deu opção pro filho escolher, olha você é Botafogo, você é Palmeiras, você é São Paulo. Se o pai é corintiano, é corintiano. Então eu acho que é mais assim imposto entendeu. Certos hábitos, certos costumes vem de imposição. (Professora 5/Escola 2)

A escola, para os/as entrevistados/as, trata de modo diferente meninos e meninas, além da existência de expectativas diferentes com relação a interesses e aprendizagens.

Pesquisadora: As pessoas que vivenciam a escola, a gestão, os professores, você acha que eles esperam o mesmo comportamento de meninos e meninas?

Vice-diretor: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Vice-diretor: Porque sempre tem aquela coisa, a menina, eu acho que a menina é, ela é maleável, ela respeita mais, ela se comporta melhor, tá, do que o menino. Você pode perguntar eles vão dizer que os meninos são piores não, são o capeta, são isso, são aquilo, as meninas é doce, tá. Se for falar de espaço físico, pra você, que talvez eu tenho certeza que mais pra frente aparece isso aí, se olha você vê, o banheiro tanto o masculino quanto o feminino, feminino tá lá, sem problema nenhum, o dos meninos já fez revisão quatro vezes esse ano, quebraram tudo já, tá lá, se você entrar tá um absurdo. Então elas se comportam melhor sim. (Vice diretor2/ escola 2)

Pesquisadora. Ok. Pra você, a escola trata meninos e meninas de forma igual?

Diretora 2: (risos) Díficil essa pergunta. Por que eu tenho que responder por um todo, né? Não, eu acredito que... Embora a minha opinião, pessoalmente, eu acredito que não deve existir diferença, eu acho que ainda é vista diferença.

Pesquisadora: Por que?

Diretora 2: Porque a gente ouve as falas esporádicas, " uma menina se comportando desse jeito", a gente ainda ouve isso (risos). (Diretora 2/ Escola 2)

Dessa forma, fica claro que a Escola 2 apresenta diversas visões sobre feminilidade, porém sem grandes questionamentos. A Escola também não apresenta consenso sobre o uso das medidas disciplinares e nem sempre acredita que elas sejam efetivas, porém tenta propor novas possibilidades de lidar com o fenômeno da violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a temática da violência tem sido muito discutida e se apresenta como questão instigadora por uma variedade de pesquisadores e em diversos espaços sociais. O espaço escolar é um desses e tem se mostrado muito propício à violência física, psicológica (agressões, brigas, depredações, intimidações e microviolências) visto ser um local de encontro de diversos sujeitos.

A agressão entre meninas tem chamado muito a atenção nesse espaço por diversas razões. Alguns valores que baseiam a vida de meninas e embasam concepções de que o ambiente doméstico, comportamentos mais tranquilos ou não agressivos são os esperados para meninas se apresentam em diversos momentos no ambiente escolar (LOURO, 2007).

Sexualidade é uma criação social e se forma historicamente, a partir de muitas falas que buscam normatizar, reprimir os sujeitos e tem parte na formação de suas identidades bem como outros aspectos da vida social e cultural como etnia, gênero, classe, nacionalidade e outros.

Existem múltiplos discursos e mecanismos que auxiliam na manutenção, transformação e construção dessa questão, gerando tensões, conflitos e esforços por parte dos sujeitos para se ajustar e transitar na sexualidade.

Através desses procedimentos são estabelecidos padrões e se normatizam comportamentos e formas normais ou anormais de se vivenciar a sexualidade. Assim, certos modos de se vivenciar a sexualidade acabam sendo apontados como naturais, dificultando a discussão a respeito de sua dimensão social e política, além de seu processo de construção (LOURO, 2007).

Ao colocar a sexualidade como algo já estabelecido pela natureza, inata ao ser humano, justificam-se as desigualdades sociais relacionadas às diferenças entre os gêneros, identidades sexuais, uso do corpo, erotismo e outros, e excluem-se as diversidades. Também se fortalecem questões relacionadas ao binarismo entre feminilidade e masculinidade (visto que as relações entre homens e mulheres sempre estiveram baseadas nas diferenças físicas, corporais e genitais dos mesmos), heterossexualidade e homossexualidade, normal e anormal, certo e errado, que reduzem as relações a apenas duas vertentes, e generalizam os sujeitos e suas experiências sem alcançar a complexidade da subjetividade deles.

Podem ser citadas também regras e a própria jurisdição, que tem por objetivo manutenção social, disciplinamento do corpo e comportamento, garantindo a

continuidade da vida social e suas estruturas, principalmente com relação às mulheres, que no passado apresentavam rígidas normas de conduta, devendo manter sua moralidade, família e honra. Já os homens se valiam de mais liberdade sexual, pois eram vistos como portadores de uma sexualidade mais natural, forte, intensa e as mulheres deveriam servir a eles, como era o caso das prostitutas. Também a religião pode ser vista como um instrumento de controle e normatização da sexualidade, colocando a mulher como não-igual ao homem e em alguns casos inferior a ele.

A escola, com sua função de integrar sujeitos à sociedade, colocando-os a par de tradições, desejo por conhecimento e outros, também tem forte papel de socialização, sendo vista como um local para encontro entre os jovens e vivência de diversas experiências, um ponto de destaque na comunidade inserida.

Professores/as e Direção das duas escolas pesquisadas percebem e acham positivo o papel socializador. Para os/as entrevistados/as a escola é uma referência, por ser um lugar onde os sujeitos criam suas identidades e individualidades. Porém, a socialização ainda se mantém dentro de estereótipos de gênero, esperando-se que meninas sejam mais tranquilas, pacíficas e obedientes. Essas características não trazem reconhecimento e popularidade, ao contrário de brigas e outras violências, pois trazem prestígio para as meninas em seus grupos e demais alunos da escola (ABRAMOVAY; CUNHA E CALAF, 2009).

A escola educa meninos e meninas de forma distinta, numa estrutura que mantém a desigualdade de gêneros, mantendo a dominação. Apesar de ser possível considerar que a violência cometida pelas meninas seja uma forma de contestação, a violência cometida por meninas não pode ser considerada sempre uma resistência à dominação, pois não existe um movimento ou qualquer iniciativa ou discussões a respeito do assunto, não são ações conscientes. Porém, essas ações contestam o que é socialmente ligado ao feminino, como dizem as/os entrevistados/as. Violência com meninas como protagonistas podem significar a busca por poder, autoafirmação, mas são ações vistas como depreciativas e não próprias da feminilidade (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, ABRAMOVAY, 2010).

O caderno de ocorrências foi escolhido por ser muito utilizado nas escolas para registrar atos corridos nas escolas que prejudicam o funcionamento das mesmas, são atos percebidos como inadequados para o ambiente escolar, bem como casos de indisciplina e violência. Tais registros apresentam o nome do aluno

envolvido, ação efetuada por ele e as medidas disciplinares aplicadas. Não existe uma regulamentação específica, por parte do Estado de São Paulo, para a maneira como o caderno de ocorrências é usado ou organizado e nem sobre os tipos de registros que pode conter. Na Escola1 os registros eram em sua maioria realizados pelos/as docentes, já na Escola 2 todos os registros eram feitos pela Direção (Diretoras, Vice-Diretores/as e Coordenadoras). Dessa forma, existe variação entre as duas instituições com relação ao uso dessa ferramenta, que é marcada por valores culturais e prática pedagógica de cada escola. A respeito dos/as entrevistados/as pode-se afirmar que vem de diversas áreas do conhecimento, também existem variação nos anos de carreira, desde professoras recém formadas até alguns que estão perto da aposentadoria. Foram entrevistadas mais mulheres (14 entrevistados/as: 2 homens e 12 mulheres). Também as mulheres são as que mais registraram nos cadernos de ocorrência agressões, brigas, discussões e ofensas, com diferenças gritantes na quantidade entre seus registros e o dos homens. Tais ações podem ser explicadas pelo grande número de mulheres na docência (VIANNA, 2013), também pelo grande estranhamento das entrevistadas com relação ao comportamento apresentado pelas meninas protagonistas de violência, pois esse foge a expectativa de gênero das entrevistadas

A finalidade dos cadernos de registro seria punir comportamentos fora da regra escolar, notificar responsáveis a respeito de atitudes de seus rebentos (para que esses auxiliem a escola na mudança de atitude do/a aluno/a) e proteger a Escola e corpo docente em casos de agressão e violências graves, contra acusações de possível negligência frente a problemas escolares (RATTO, 2002). Os/as entrevistados/as reafirmam essas funções, pois o colocam como uma forma de manter a ordem na escola, bem como ter controle do comportamento das alunas e informações a respeito de seu comportamento em outras disciplinas. Porém, sua principal função seria proteger o/a docente, caso responsáveis ou outros órgãos venham interrogar suas decisões.

Através dos cadernos de ocorrência, foi possível perceber que os relatos apresentam a mesma ordem geral colocada por Ratto (2002). Porém, as motivações das alunas para os atos e o nome dos/as professores/as que registram nem sempre são descritos nos relatos, o que dificulta a análise por não haver sempre detalhes sobre motivações ou sexo dos/as relatores/as. Ao mesmo tempo tais relatos se mostram muitas vezes recheados de confissões, num processo que tenta levar

alunas ao arrependimento de seus atos e conscientização do ocorrido (RATTO, 2002). Diversos atos envolvendo meninas estão registrados, desde atos relacionados a conversas em demasia dentro da sala de aula a casos de depredação. Agressões, brigas, ofensas e discussões representam uma parcela pequena dos relatos realizados entre 2011 e 2012.

Ambas as escolas apresentam as mesmas medidas disciplinares: advertência, suspensão por 1, 2 ou 3 dias e transferência compulsória. A transferência compulsória não foi registrada nenhuma vez nos cadernos de ocorrência, pois ela envolve outros procedimentos que não só o caderno. A escola 1, apresenta uma outra medida, chamada “Orientação” que geralmente era realizada pela professora mediadora da escola, mas foi pouco registrada. A maior parte dos fatos registrados nos cadernos teve como medida disciplinar a advertência. Nos cadernos de registro das duas escolas não há consenso sobre como as medidas disciplinares devem ser aplicadas, pois ações similares apresentavam diferentes aplicações de medidas disciplinares. A gravidade de um ato é julgada de acordo com o/a profissional envolvido/a e a aluna em questão. As medidas mais severas geralmente têm docentes, funcionários/as ou direção envolvidos, salvo casos de brigas entre as alunas.

Nos relatos, fica bastante claro que as instituições pesquisadas cobram mais obediência e bom comportamento das meninas, do que dos meninos. Mesmo que não apareçam comparações entre os sexos nos relatos em si, a maneira como são escritos e os termos utilizados reforçam estereótipos de gênero que ligam meninas a responsabilidade, tranquilidade, esforço e equilíbrio. Discussões, agressões e brigas apesar de serem vistas como contrárias pelos/as entrevistados/as, ao esperado de meninas nessa faixa etária e causarem certo espanto, são vistas como comuns e sempre relacionadas a disputas por parceiros e manutenção de relacionamentos amorosos, bem como aparência e roupas (ABRAMOVAY, 2010). A busca por poder, status dentro da instituição ou grupo são notados pelos/as entrevistados/as, mas não são considerados/as como formas válidas para meninas atingirem tais metas.

Como essa pesquisa focou os registros de violência física e psicológica, percebe-se que ambas são vistas como preocupantes pelos/as entrevistados/as e contrários à feminilidade, por diversas razões, em especial a noção de que as motivações femininas são fúteis e também que tais ações desvalorizam a mulher. Os relatos atrelam a motivações como tipicamente femininas (inveja, ciúmes, disputa

por namorados e etc). As agressões físicas e psicológicas são vistas como atos que ferem os sujeitos, porém vários/as entrevistados/as atentam-se para a diferença entre violência e conflito. Tais ações são percebidas como impróprias para o ambiente escolar, porém são vistas com certa naturalidade na socialização dos meninos (ABRAMOVAY, 2010).

Os/as entrevistados/as, também nas duas instituições, percebem diferenças no modo como a violência se desenvolve entre meninos e meninas. A violência masculina é vista como mais pontual, não há envolvimento de outras pessoas. Já a violência feminina envolve várias garotas, que incentivam, fazem comentários, tomam partido, até que a agressão aconteça. A “fofoca” é um dos diferenciais da violência com meninas como protagonistas, pois aumenta a tensão entre meninas e pode gerar brigas. Para Direção e professores/as lidar com casos de violência feminina é muito complicado por essa razão, entre outras. A fofoca também é vista como um modo de regulação da vida dos sujeitos e a violência aparecem nesses momentos como um modo de se garantir a privacidade e restaurar a ordem num ambiente (NEVES, 2008)

Os/as entrevistados/as percebem que as meninas registradas veem a violência como um modo de resolver seus problemas, por não serem divulgados outros meios de solucionar conflitos. Os motivos pelos quais as meninas brigam são diversos, desde fofocas a busca por espaço e status no ambiente escolar e não são vistas pelas próprias meninas como algo contrário a feminilidade, mas sim pertencente a outras feminilidades em que a mulher não é sempre tranquila ou meiga.

As meninas protagonistas de violência nas duas escolas são vistas como diferentes das outras garotas da idade, por docentes. São consideradas mais desorganizadas, sem limites e com pouca orientação por parte da família. Alguns colocam que as meninas protagonistas de violência têm tais atitudes por ser essa a forma que conhecem de resolver seus problemas ou foram ensinadas pelas famílias de interagir.

Porém, nas entrevistas, o comportamento sexual e valorização da sensualidade foi a característica mais apontada. Na maior parte das falas, essas meninas apresentam comportamentos sexuais mais precoces do que o esperado para idade, o que causa grande espanto e certa preocupação nos/as entrevistados/as.

As roupas, os parceiros, os modos e atitudes são vistos como vulgares e exagerados. Dessa forma, as meninas protagonistas são julgadas não só por seu comportamento agressivo, como também por não se adequarem ao estereótipo de feminilidade aceito socialmente (NEVES, 2008). Abramovay, Cunha e Calaf (2009), entre outros apontamentos, colocam que professores/as fazem comparação entre a juventude atual e aquela que viveram a anos atrás, o que gera choque entre representações de sexualidade feminina. A valorização de comportamentos sexuais mais discretos nas meninas, é justificada por várias vezes como um modo de proteção das meninas contra gravidez e principalmente contra possíveis “brincadeiras” masculinas. A questão da violência sexual cometida contra meninas, nessas falas, parece ser atribuída ao descuido ou liberdade em demasia por parte das meninas agredidas. Dessa forma, a violência sexual masculina é colocada como natural, como parte da descoberta da sexualidade dos meninos (ABRAMOVAY, CUNHA E CALAF, 2009).

As experiências de gênero são percebidas e vivenciadas de modo diferente no ambiente escolar. Embora muitos valores tenham se modificado, existe forte presença de expectativas e representações tradicionais sobre meninos e meninas por parte dos/as docentes entrevistados/as. Dessa forma, existiriam características vistas como propriamente femininas e distantes das masculinas, criando desigualdade entre alunos/as, porém as relações sociais estabelecidas no meio escolar se modificam a todo tempo quanto a representações de gênero.

As transformações no comportamento feminino, com relação ao uso da violência para resolução de conflitos e experiências sexuais, são percebidas de modos variados desde degradação da menina e da moralidade, até certo empoderamento por parte das alunas. Questões relacionadas a conquista e disputas amorosas, são percebidas pelos/as entrevistados/as muitas vezes como maneiras de se conseguir poder e status no ambiente escolar.

Desse modo, para se compreender a questão da violência escolar é preciso entender contextos, incidências e legitimação do fenômeno, percebendo como se dão as relações no ambiente escolar e como refletem aspectos econômicos, sociais e históricos (SILVA et al, 2010). Bem como valores e princípios dos sujeitos entrevistados. É preciso atentar para o modo como a temática é tratada a fim de não rotular ou julgar sujeitos, ações e principalmente criminalizar conflitos escolares (GHISO, 2012).

O uso a violência por meninas pode ser compreendido como uma busca por novas identidades femininas, que não são compreendidas perfeitamente pelo corpo docente das escolas estudadas. Apesar da aceitação de muitas mudanças nas relações de gênero, existem certos aspectos que causam medo em docentes, que se sentem não aptos a lidar com essas novas formas de ser.

Sendo assim, fica claro que a maior parte dos docentes foi educada em rígidos padrões de gênero e sexualidade, o que dificulta sua ação e prática em sala de aula. Esse binarismo entre as representações de gêneros não abre espaço para as diversas formas de manifestação dos sujeitos dentro das instituições escolares, nem permite o rompimento da visão do corpo/ biológico como evidência segura de identidade. Não questionam a estabilidade das relações entre sexos, bem como as práticas pedagógicas dentro da escola, as relações de poder e o reconhecimento dos códigos culturais e recursos que perpassam o que seria —normal ou —anormal (BUTLER, 2007; LOURO, 2007).

Os/as professores/as também mostram grandes conflitos e contradições em sua prática docente com relação a gênero, pois em alguns momentos assumem posicionamentos tradicionais a respeito de papéis de gênero e em outros valorizam relações mais igualitárias e respeito à diversidade. Esses conflitos se agravam por vários motivos, entre eles pelo fato da grade curricular de muitos cursos de licenciatura não ter qualquer disciplina que desenvolva sexualidade e gênero, fazendo com que os docentes se sintam despreparados e receosos ao tratar o tema, e que sem perceber acabam por fazer tal função em suas práticas pedagógicas, mas nem sempre da maneira desejada pelas políticas públicas e respeitando a diversidade. Por essa razão, é preciso orientar professores e demais funcionários das escolas para uma análise das condutas de gênero padrão na sociedade, possibilitando espaços nos temas escolares para discussão de diferentes expressões de sexualidade (SEFFNER, 2011; VIANNA, 2010; ROSISTOLATO, 2009).

Para que essas relações sejam modificadas, é necessário maior trabalho por parte do corpo docente e direção, com relação à interação entre os sexos, seus significados e as desigualdades nela presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M. ; RUA, M. G. . **Violências nas Escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002. v. 1. 400 p
- ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G; PINHEIRO, L. C; LIMA, F. S; MARTINELLI, C. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2002. v. 1. 192 p.
- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. 1ª edição. Brasília: RITLA, SEDF, 2009.
- ABRAMOVAY, M. & CUNHA, A. L. Masculinidades, Feminilidades e Violência no Cotidiano das Escolas. **Revista Educação e Cidadania**. Vol. 10, Nº 10 (2009). Disponível em <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/educacaoecidadania/article/viewFile/139/59>> Acesso em 05 nov. 2013.
- ABRAMOVAY, M (et al). **Gangues, galeras, chegados e rappers**. Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Brasília: Garamond, 1999.
- ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G. ; SILVA, L. B. . **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO - Brasil, 2004. 428 p.
- ABRAMOVAY, M (et al). **Gangues, Gênero e Juventudes: Donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos**. Brasília: RITLA, SEDF, 2010.
- ABRAMOVAY, M. (Org.). **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; Obsevatório de Violências nas escolas; MEC, 2005. 404 p.
- AQUINO, J.G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n. 47, p.7-19, Dec.1998.
- BLAYA, C. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. In: DEBARBIEUX, E. et al. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003. Cap 2. 37-56.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora. 1994.
- BOURDIEU P. **A dominação masculina**. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro. 1999.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro:Marco Zero. 1983.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p.4-13, fev. 1988.

BUTLER, J. **Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do “sexo”**. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007. Cap 6, p. 151-172.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CANEZIN, Claudete Carvalho. A Mulher e o Casamento: da Submissão à Emancipação. **Revista Jurídica CESUMAR**. Maringá, v. 4, n. 1, p. 143-156, 2004. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revjuridica/article/download/368/431> > Acesso em: 15 mar. 2013

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. “Marcas de gênero na escola: sexualidade e violências / discriminações”. In: **Seminário sobre Gênero e Educação: educar para a igualdade**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher; Conselho Britânico; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Faculdade de Educação da USP, 2003.

CASTRO, M. Violências, juventudes e educação: notas sobre o estado do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Estudos de População**. v. 19, n.1, jan./jun. 2002.

CATONNÉ, J.P. **A sexualidade, ontem e hoje**. Tradução de Michele Íris Koralek. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões de nossa época; v. 40).

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n.8, Dec. 2002.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p.11- 28, jan./mar.2007.

CHRISPINO, A; CHRISPINO, R, S, P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.16, n. 58, p.9-30, jan./mar.2008.

CHRISPINO, A; SANTOS, T.C. dos. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, Mar. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Nov. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000100005>.

COSTA, A.A.A. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: MELO, H.P; PISCITELLI, MALUF, S. W; PUGA, V.L.(Org.). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. P. 51-82.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político In: DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (Orgs.) **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, p. 59 a 92, 2002.

DEBARBIEUX, E; DEUSPIENNE, K. R. Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinqüência juvenil e violência na escola. In: DEBARBIEUX, E. et al. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M.. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 37, n. 3, Dec. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Fev. 2014.

FOUCAULT, M. **Historia da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque. 10. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GHISO, Alfredo Manuel. Algunos límites de las respuestas frente a La violencia y La inseguridad, em las instituciones educativas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 10, n. 2, July 2012 .
GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Editora Redord, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PENSE 2012**. Rio de Janeiro: IBGE; 2013. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense_2012.pdf>> Acesso em: 15.out. 2014

Lacquer, T. **Inventando o sexo : o corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 2001

LOURO, G. L. Currículo, Gênero e Sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L; FELIPE, J; GOELLNER, S. V (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap 3, p. 41-52.

LOURO, G. L..Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G.L., (org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 1. p. 7-34.

- LOURO, G.L. A educação para meninas e a invenção das professoras nos séculos XIX e XX. In: DEL PRIORE, M (org.) & BASSANEZI, C. (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997, 678 p. Cap. 13.
- LOURO, G.L. Sexualidade: Lições da Escola. In: MEYER, D.E.E. (Org.) **Saúde e Sexualidade na Escola**. Porto Alegre: Editora Mediação. 3ª ed. 2006. Cap.6, p. 85-96
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
- LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A., **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo. E.P.U., 1986.
- MACHADO, L.Z. Marculinidades e Violências: Gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. In: **Série Antropologia**. nº 290. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2001.
- MALTA, D.C et al .Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 15, supl. 2, Oct. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000800010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Nov. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000800010>.
- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Anais II seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos**. Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L; FELIPE, J; GOELLNER, S. V (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 1, p. 9 -27.
- MEYER, D.E.E. (Org.) **Saúde e Sexualidade na Escola**. Porto Alegre: Editora Mediação. 3ª ed. 2006. Cap. 7, p. 97-110.
- MORO, N. de O. O "LIVRO PRETO" nas escolas da região dos Campos Gerais. **Anais da I Jornada do HISTEDBR**. Salvador. 2002. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada1/recorte2.html. Acesso em 15 mar 2013.
- MUNIZ, D. C. G. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. Textos de História: **Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB**, Brasília, v.8, n.1/2, 2000. (Feminismos: teorias e Perspectivas).
- NASCIMENTO, A. M. T do; MENEZES, J. A. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte

, v. 25, n. 1, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Nov. 2013.

NEVES, Paulo R. "As meninas de agora estão piores que os meninos": gênero, conflito e no Cotidiano das Escolas. **Revista Educação e Cidadania**. Vol. 10, Nº 10 (2008). Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/educacaoecidadania/article/viewFile/139/59>>. Acesso em 05 No. 2013.

ORTEGA, R. Programas Educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o Modelo Sevilha Anti- Violência Escolar (SAVE). In: DEBARBIEUX, E. et al. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003. Cap 4. 79-110.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n.100 – Especial, p.763-785, out. 2007.

PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA 1, 2013.

PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA 2, 2013.

RATTO, S., A. L. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, (Maio/Jun/Jul/Ago). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502008>> ISSN 1413-2478

REVILLA CASTRO, J.C. La identidad de los alumnos en los centros educativos. **Revista de Educación** .n.329, p. 513-532. 2002.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: Epu, 1990.

ROSEMBERG, F. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. In: MELO, H.P; PISCITELLI, MALUF, S. W; PUGA, V.L.(Org.). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.p. 115-148.

ROSISTOLATO, R.P.R. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 17, n. 1, Apr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Nov. 2013.

ROYER, E. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In: DEBARBIEUX, E. et al. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003. Cap 3. 57-78.

SANCHEZ, B. G BARÓN, F. J. G. Violencia, crisis del capitalismo global y juventude. **Revista Colombiana De Educación**. Colombia, v. 62, fasc. N/A, p. 189 – 217, 2012.

SANTOS, V.C. Índícios de sentidos e significados de feminilidade e de masculinidade em aulas de Educação Física. Motriz: **Rev. Educ. Fis.** (Online), Rio Claro , v. 16, n. 4, Dec. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742010000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Nov. 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n 2, p.05 – 19, jul/dez, 1995.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 19, n. 2, Aug. 2011 . Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Nov.

SILVA, J. M. A de; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educ. Rev.**, Curitiba , n. spe2, 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Nov. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000500013>.

SILVA, J. M. A de P; REVILLA CASTRO, J. C; SALLES, L. M. F; VILLANUEVA, C. F. **A violência no cotidiano juvenil**: uma análise a partir da escola. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

SILVA, Cármen A. Duarte da et al . Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 107, jul. 1999 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jul. 2014.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **EducPesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, Junho. 2001.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 4, dez. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 nov. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400004>.

VANCE, C.A Antropologia Redescobre A Sexualidade: Um Comentário Teórico, Physis, **Revista De Saúde Coletiva**, Vo.5, N.1, 1995.

VELHO, G; ALVITO, M. **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora FGV; Editora UFRJ. 2ª edição. 2000.

VIANNA, C. Gênero, Sexualidade e Cultura Escolar: Desafio para as Políticas e Práticas Educativas. In: ANTONELLI, T.S; BRABO, M. (Org.) **Gênero, Educação, Trabalho e Mídia**. São Paulo: Editora Icone, 2010.P. 151-171

VIANNA, C.P. A feminização do magistério na Educação Básica e os desafios para prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C; BARBOSA, M. C; LIMA, A. M. F; LOMBARDI, Maria Rosa; OLIVEIRA, T. S; VIANNA, C.P ; DIAS, M. J. S. ; TEIXEIRA, M. ; GOREN, N. ; MARCONDES, M; CARRILHO, A. **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. 1. ed. Brasília: Abaré, 2013. v. 1. 302 p, p. 159-180.

VILLANEUVA, C. F. Quatro dimensões explicativas da violência de jovens. In SILVA, J. M. A de; SALLES, L. M. F.(Orgs.). **Jovens, Violência e Escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica , 2010. Cap. 5. P- 103-124.

WEEKS, J. O corpo e sexualidade. In: LOURO, G.L. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica,2007.

WENETZ, I; STIGGER, M.P; MEYER, D.E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Rev. bras. educ. fis. esporte**, São Paulo , v. 27, n. 1, Mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Nov. 2013.

WASELFISZ, J. Jacobo. **Relatório do Desenvolvimento Juvenil 2007**. Brasília: UNESCO, RLTA, Instituto Sangari,Secretaria de Segurança, 2007.

WASELFISZ, J. Jacobo. **Mapa da Violência 2013**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO BRASIL, 2013.

WOLFF, C.C. **Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil**. Florianópolis: UFSC. (Dissertação de Mestrado), 2006.

XAVIER FILHA, C. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro , v. 17, n. 51, Dec. 2012 .

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. 16-45. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) **(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)**

Prezado (a) Senhor(a).

Meu nome é Ana Beatriz Herminio, RG: 44.747.991-X e faço parte do programa de pós-graduação em Educação da UNESP/ Campus de Rio Claro, conforme os dados presentes no fim desse termo. Minha pesquisa de Mestrado “VIOLÊNCIA ESCOLAR E A EXPECTATIVA DO COMPORTAMENTO FEMININO NA ESCOLA” tem como objetivo investigar como professores e direção compreendem os comportamentos relacionados a gênero dentro da escola em que atuam e sua relação com a violência escolar. Os benefícios de participar dessa pesquisa serão: auxiliar na compreensão das relações de gênero dentro das escolas escolhidas, apresentar a visão de feminino que norteia as relações professor-aluno/direção-aluno nas instituições, contribuir para a expansão de conhecimentos a respeito de violência na escola e sua relação com o gênero. Ciente de sua participação no corpo docente/direção em uma das escolas escolhidas para essa pesquisa gostaria de convidá-lo a participar dessa pesquisa.

Necessitaremos de sua entrevista para compreender como as relações entre os gêneros influenciam na violência escolar e em especial, como professores e direção vem as meninas que se envolvem em atos de violência escolar, o que esperam de seus comportamentos e do comportamento feminino em geral na escola.

Durante as entrevistas, você poderá sentir-se constrangido ou incomodado em alguns momentos e a fim de minimizar riscos durante sua participação, afirmamos que você tem total liberdade em responder ou não as perguntas realizadas, desistir de sua participação e encerrar a entrevista caso não se sinta à vontade, tendo acesso a sua entrevista depois que ela for transcrita para dar seu aval. Você não terá que arcar com qualquer despesa e também não receberá nenhuma remuneração por sua participação. Também garantimos que sua identidade não será divulgada, durante o processo de análise e na publicação dos dados recolhidos, garantindo sua privacidade.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de outras informações, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos dados presentes no fim desse termo, durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Se o (a) senhor (a) sente-se totalmente esclarecido(a) e deseja participar dessa pesquisa, convido-o a assinar esse Termo em duas vias, sendo uma cópia para seu uso e a outra para a pesquisadora responsável.

Rio Claro, __ de _____ de 2013.

Assinatura do participante

Ana Beatriz Herminio
Pesquisadora Responsável

Profa.Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva
Orientadora

Dados do participante:

Nome:

Sexo:

Data de Nascimento:

RG:

Endereço:

Telefone:

Dados da pesquisa e da pesquisadora responsável:

Título do Projeto: "VIOLÊNCIA ESCOLAR E A EXPECTATIVA DO COMPORTAMENTO FEMININO NA ESCOLA"

Pesquisador Responsável: Ana Beatriz Herminio

RG: 44.747.991-X

Cargo/função: Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP /
Campus de Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A, nº 1515 CEP: 13506-900 Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone: (19) 88391137 e-mail: bia_hho/ayahoo.com.br

Orientador (a): Profa. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP /
Campus de Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A, nº 1515 CEP: 13506-900 Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4259 e-mail: joyceo/arc.unesp.br

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Apresentação do entrevistado e vínculo com escola
2. Apresentação da escola, clientela, nível socioeconômico, organizações familiares, bairros atendidos.
3. Você acha que meninas e meninos são diferentes? Como?
4. Qual seria a razão dessa diferença para você?
5. O que é feminilidade para você? E masculinidade?
6. Para você, meninas e meninos se portam da mesma maneira no ambiente escolar?
7. Que tipo de comportamentos seriam esperados, para você, em meninas entre o 7º e 9º ano no ambiente escolar? E para meninos?
8. Existem áreas de conhecimento ou práticas escolares que interessem mais a um gênero que ao outro?
9. O que você pensa sobre a sexualidade feminina nessa faixa etária? E a masculina?
10. Para você, qual o papel da escola com relação a sexualidade? Como ela se influencia nesse aspecto da vida humana?
11. O que você considera como violência escolar? E indisciplina?

12. Você já presenciou violência escolar com meninas como protagonistas? E indisciplina?
13. Para você os casos de violência escolar com meninas são frequentes nessa escola? De que maneira acontecem? Quais suas principais características?
14. Por que razões você acredita que as meninas são protagonistas de violência escolar? E os meninos?
15. Você acredita que a escola percebe violência escolar/ indisciplina com meninas de modo diferente da realizada pelos meninos? Há algum estranhamento?
16. Qual o papel do caderno de registro de ocorrências da escola para você?
17. Quais os principais episódios registrados cadernos de ocorrência que tem meninas entre o 7º e 9º ano como protagonistas? São casos de violência na sua opinião?
18. Quais foram as medidas tomadas pela escola nesses casos registrados? O que você pensa dessas medidas?
19. As meninas que são constantemente registradas nos cadernos de ocorrência são diferentes das outras meninas? De que modo?
20. Para você qual deveria ser o posicionamento do professor em situações de violência ou indisciplina escolar?
21. Quais as principais orientações dadas a essas alunas?
22. O que você acha que a escola deveria fazer para diminuir casos de violência escolar com meninas como protagonistas?
23. Outras informações que o entrevistado deseje partilhar.