

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PAULO ROGÉRIO DA CONCEIÇÃO NEVES**

*As meninas de agora estão piores do que os meninos:*  
**gênero, conflito e violência na escola**

**São Paulo**

**2008**

**PAULO ROGÉRIO DA CONCEIÇÃO NEVES**

*As meninas de agora estão piores do que os meninos:*  
**gênero, conflito e violência na escola**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação**

**Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna**

**São Paulo**

**2008**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.82 N518m	<p>Neves, Paulo Rogério da Conceição As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola / Paulo Rogério da Conceição Neves; orientadora Cláudia Pereira Vianna. São Paulo : s.n., 2008.</p> <p>183 p. il.; tab. ; apêndices ; anexos</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Violência 2. Escolas 3. Jovens 4. Relações de gênero 5. Reprodução 6 Resistência I. Vianna, Cláudia Pereira, orient.</p>
-----------------	---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Paulo Rogério da Conceição Neves

*As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.(a) Dr.(a) \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.(a) Dr.(a) \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

*A meu pai Álvaro, pela sua ausência presente,  
à minha mãe Júlia, pelo esforço histórico,  
à minha esposa Juliana, pelo amor incondicional  
e ao meu filho Henrique, por já me ensinar tanto.*

## Agradecimentos

Um dia, em meio a uma conversa daquelas entre orientando e orientadora, a minha mãe disse que três anos são uma vida, um tempo não tão curto a ponto de mais nada interferir no que se está fazendo, um tempo em que ocorrem muitas coisas concomitantes. E foi, então, pensando nessa “vida” que me perguntei: a quem devo agradecer por ter passado por esta experiência? E enquanto pensava percebi a *vida* como marca indelével desse trabalho. Explico-me: quando estava no processo seletivo no ano de 2004, quando essa dissertação nascia, meu pai faleceu. Quando estava terminando-o, deleitava o nascimento e os primeiros meses de meu filho, portanto, a metáfora da vida esteve presente em todo o seu desenvolver, a saudades e a felicidade são elementos intrínsecos desse trabalho. Pai e filho: amo-vos.

Agora de maneira talvez anárquica e sem estabelecer qualquer hierarquia ou ordem de preferência – a não ser as mais evidentes – eu gostaria de agradecer a umas tantas pessoas.

Obviamente meu enorme agradecimento aos alunos e alunas, professores e professoras, equipe gestora, funcionários e funcionárias, além das policiais militares da ronda escolar por terem permitido e participado da pesquisa. Obrigado por terem me recebido e acolhido da forma que fizeram. Obrigado por me integrarem à escola de uma maneira particular, nem aluno, nem direção. Obrigado por permitirem que participasse da “privacidade” de cada aula, por disponibilizarem as aulas para a aplicação dos questionários, pelas entrevistas, por permitirem a saída dos alunos e alunas para as atividades. Obrigado a todas as pessoas entrevistadas por terem compartilhado suas histórias. Escreveria páginas e páginas, mas ainda seria insuficiente para demonstrar a minha gratidão.

À Juliana, minha mulher, companheira e esposa, pelo amor incondicional, por ter suportado todos os humores – os bons e, principalmente os maus – que um longo trabalho comporta. Por ter compreendido minhas ausências e algumas desatenções. Por ter segurado as pontas. E mesmo com tudo isso, ter tido a coragem de encarar a geração, gestação e nascimento de nosso pequeno Henrique, ao qual também já agradeço pelo dom que tem em trazer alegria com seu sorriso; por me acalmar com sua fragilidade; por trazer docilidade ao meu olhar amargurado; pelo desafio de educá-lo e por me acompanhar durante algumas madrugadas na elaboração deste trabalho.

À Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna por ser mais do que orientadora, ser parceira, companheira, por suportar minha indisciplina, por “assoprar” e “bater” no momento certo. Agradeço, também, a oportunidade de crescimento intelectual propiciado.

Gostaria de agradecer, também, às Profas. Dras. Luiza Camacho e Flávia Schilling pela leitura dedicada ao relatório de qualificação e as generosas contribuições realizadas no referente exame – espero ter contemplado todas elas. À Profa. Dra. Flávia Schilling, ao Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho e à Profa. Dra. Marília Pontes Sposito pelos ensinamentos, atenção, escuta, seriedade e severidade durante as disciplinas cursadas, espero que enxerguem vosso trabalho aqui.

Nesse mesmo sentido, gostaria de agradecer a oportunidade de monitoria desenvolvida tanto com minha orientadora, quanto com a Profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton, por ter sido uma experiência muito fértil e estimulante acerca da docência, além da aprendizagem intelectual imensurável. Agradeço também aos alunos e alunas das disciplinas *Relações de gênero, trabalho e educação* e *Sociologia II* pela contribuição em minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo agraciamento de bolsa de estudos, sem a qual o desenvolvimento deste trabalho seria extremamente comprometido. No mesmo sentido agradeço aos funcionários da biblioteca e da Seção de Pós-Graduação (que não citarei nomes para evitar o risco da injustiça) pela disposição, simpatia e competência. À Raquel – que me conhece desde os tempos escolares –, Solange e Eloisa, secretárias do EDA, pela quebração de galho, simpatia e pela torcida.

Ao Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES), coordenado pelas Profas. Dras. Cláudia Vianna e Marília Carvalho pela oportunidade de crescimento e intercâmbio intelectual. Ao Orientagênero, braço do EdGES, composto pelo orientandos/as da professora Cláudia, companheiras e companheiros de tantas alegrias, felicidades, desafios. Em especial à Cris que mesmo em meio à turbulência de sua pesquisa de campo e dos acontecimentos lamentáveis da Fundação Santo André, ainda achou tempo para transcrever entrevista para mim e, também, ao Lula por ter tido a paciência em me auxiliar na tradução do resumo para o inglês. Mas também ao Cláudio, Tamara, Sandra, Bete, Edna, Rose, Carol, Dani, Karen, Marcelo, Augusto, Maria José, Detilma, Niuza, Rosângela, Renata, Esther, Lígia: atuais e antigas/os integrantes, eternas/os confreiras e confrades, amigas e amigos que levarei sempre no coração, agradeço a seriedade, compromisso, empenho e generosidade acadêmica, além do humor, fidelidade, companheirismo e festividade, afinal de contas, nem só de letras vivemos, não?

Agradeço a possibilidade de ter participado da pesquisa “Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formação de agendas e ações de políticas governamentais e não-governamentais”, coordenada pela Profa. Dra. Flávia Schilling, Profa. Dra. Cláudia Vianna e Profa. Dra. Marília Carvalho, com financiamento da CAPES, de grande aprendizagem para o uso do *software* WinIsis e construção de um banco de dados nacional sobre a produção acadêmica sobre gênero e educação formal.

À meu pai, Álvaro, e à minha mãe, Júlia, agradeço pelos esforços em garantir as condições de estudo que me permitiram chegar à universidade, sonho inatingível para muitos de sua geração, inclusive vocês. Por me ensinarem a perseverança, dedicação e humildade, dentre tantas outras aprendizagens. Agradeço a minha irmã Fátima por se esforçar em contribuir com esse trabalho, mas a LER foi mais forte; ao Adolfo, meu cunhado, pelo suporte em informática, pois a máquina só sobreviveu a mim por conta dele; e a meu irmão, Luciano, pela importação de produtos eletrônicos, porque sem gravador ninguém faz entrevista.

A Eduardo Saliby, meu sogro, pelo suporte, apoio, paciência e ensinamento no uso do SPSS – que sem ele a tabulação e análise dos questionários teriam me deixado mais atarantado ainda –, além de toda a atenção e preocupação com o desenvolvimento da pesquisa, sem contar com o apoio material mesmo, como o lap, tão fundamental nesse último período no qual tive que me auto-exilar na USP. À Cristina Braga, “sograsta”, por me mostrar que ainda há esperança.

Agradeço, também ao amigo Elias Dica, à Yone Mayara e à minha sogra Vera Lucia Bessa Lima pela dedicação, competência e carinho nas transcrições das entrevistas. À Leda Farah, pela competência, atenção, profissionalismo e dedicação na revisão deste trabalho. Ao Octávio, “sograsto”, por tentar me ensinar a voar, para relaxar a tensão, mas o aeromodelo me deixava muito tonto, mesmo.

Ao eterno amigo – daqueles que a gente traz da infância – Henrique Ferrari, que apesar de seu nomadismo, sempre esteve muito presente com sua preocupação e carinho generoso.

Ao querido amigo Hélio Moraes que desde os tempos de cursinho se faz presente com seu olhar crítico e sagaz e, também, com sua incontestável fidelidade. Além de ser o amigo mais rock’n’roll é também, atualmente, companheiro de fraldas e com uma paciência histórica para “tomar aquela cerveja”.

Agradeço à amiga Fernanda Borba por ter sido a fiel cervejeira e que tem feito falta desde que se mudou para além mar.

Agradeço àqueles que me forçam a perceber que existe vida além do escritório, meus cunhados e cunhadas, que por vezes invadiram de realidade, pizza e cerveja gelada a minha casa.

Às amigas do coração que a cidade dificulta e por vezes boicota o encontro, mas que sei de poder contar com vocês. Tuca e Cybelle, a gente precisa se ver...

Aos amigos e amigas do Instituto Sou da Paz, em especial aqueles e aquelas que fizeram parte do Projeto Grêmio em Forma – Daniel, Bete, Alex, Severo, Thales, Dica, Grá, Maitê, Gi, Luciana, Adriano, Silverston, Anabela, Regina, Rafa, Janaína – pela experiência profissional, amizade construída e, também, desafio e intercâmbio intelectual ao se pensar em uma sociedade mais pacífica.

Aos amigos e amigas Solange, Marina, Chico, Ju Japa, Sonoda, Mirela Vinicius, Guela, André, Cláudio, Adriana, Betiolo, Renata, Veri, Fumé, Fernanda, Negão, Mari, Ablas, Camila por compreenderem meu sumiço.

Por fim, agradeço aqueles e aquelas que contribuíram de alguma forma para que este trabalho tenha sido realizado e que, ou por motivos de memória ou falta de atenção, seus nomes escaparam.

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de  
hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem  
sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural  
nada deve parecer impossível de mudar.  
Bertolt Brecht*

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. *As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Esta dissertação de mestrado investiga a violência praticada por garotas – de ensino fundamental II – em uma escola pública da rede estadual de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola na zona norte do município de São Paulo durante o último trimestre de 2006 e contou com enorme participação do corpo docente, discente e equipe gestora. Para tal investigação empírica foram utilizados diversos métodos<sup>1</sup> de coleta de dados: *observações em campo, questionários, reuniões com grupos de alunos/as e entrevistas semi-estruturadas*. Para a análise dos dados coletados foi utilizado como aporte teórico as contribuições de Hannah Arendt no que se refere à educação e violência; a discussão acerca da violência na escola desenvolvida no Brasil desde os anos de 1980 e o conceito de gênero elaborado por Joan Scott. Constatou-se que mais determinante do que o bairro ser ou não violento, é no ambiente doméstico e escolar que as jovens percebem o uso da violência como forma de restauração da ordem, do respeito, da tranquilidade e, também, da individualidade, entre outras e, também, de rompimento da invisibilidade de gênero da qual são vítimas. Verificou-se, então, que as brigas protagonizadas pelas meninas estavam nesse rol de coisas a serem restauradas e não envolviam, como frequentemente divulgado na escola, a presença de rapazes como motivo para as agressões. Por fim, foi constatado que a) as agressões praticadas pelas jovens dentro do ambiente escolar desafiam a tarefa histórica da escola – educar os/as mais novos/as para a vida em sociedade –, b) resistem aos estereótipos de gênero – responsáveis por defini-las como “frágeis” e “indefesas”, além de mais “pacíficas” que os rapazes – e, ao mesmo tempo, c) reproduzem parte desses estereótipos que compõem a hegemonia masculina: aquela que divulga ser a violência a melhor forma de solução de conflito.

**Unitermos:** gênero, violência, escola, garotas, socialização, reprodução, resistência.

**Linha de Pesquisa:** Estado, Sociedade e Educação

**Banca Examinadora:** Orientadora: Cláudia Pereira Vianna

Examinadoras: Flávia Inês Schilling, Luiza Mitiko Yshiguro Camacho

**Data da Defesa:** dia 08 de abril de 2008

**Paulo Rogério da Conceição Neves** (1970- ) é natural de São Paulo. Formado em Ciências Sociais pela USP (2000), fez seu mestrado em Educação, na Universidade de São Paulo, tendo apresentado a dissertação: *As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola*.

---

<sup>1</sup> Como bem apontado pela Professora Doutora Luiza Camacho, na defesa da dissertação, não se trata de métodos de coleta de dados, mas instrumentos, maneiras de coletá-los.

## **Abstract**

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. *Today's girls are worse than boys: gender, conflict and violence in the school*. Dissertation (master's degree). College of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2008

This Master's dissertation investigates the violence committed by girls – who are students in middle school – in a public institution in the State of São Paulo, Brazil. The research was conducted in a school located in the north area of the city of São Paulo along the last term of 2006 and had the strong involvement of teachers, students, and the school management staff. For the empirical investigation, several methods of data collection were utilized: *field observation, questionnaires, meetings with groups of students and semi-structured interviews*. The theoretical approach used to analyze the collected data included the contributions by Hannah Arendt on education and violence; the debate about violence in school taking place in Brazil since the 1980's, and the concept of gender developed by Joan Scott. The research found that, more important than whether the neighborhood is violent or not, it is in the domestic and school environment that young girls perceive the use of violence as a way of restoring order, respect, tranquility and, also, individuality. It also meant breaking the invisibility of gender which the girls are a victim of. As a result, it was found, too, that fights involving the girls took part in a list of things that need to be restored and did not involve, as often talked about in schools, the presence of boys as a reason for aggressions. Last, it was found that a) aggressions involving young girls in the school ambience are a challenge to the school's historical task – educating the youngest so they can live in society –, b) resist gender stereotypes – which define girls are “fragile” and “defenseless”, in addition to being more “peaceful” than boys – and, at the same time, c) they partly reproduce the gender stereotypes that make up the masculine hegemony: the one that discloses violence as the best way of resolving conflicts

Key words: gender, violence, school, girls, socialization, reproduction, resistance.

### **Line of Research: State, Society, and Education**

**Examining Team:** Supervisor: Cláudia Pereira Vianna

Examiners: Flávia Inês Schilling, Luiza Mitiko Yshiguro Camacho

**Date of Public Defense:** April 8th, 2008

**Paulo Rogério da Conceição Neves** (1970- ) was born in São Paulo. Graduated in Social Science by USP (2000), he took his master degree in Education at the University of São Paulo, by submitting the dissertation: *Today's girls are worse than boys: gender, conflict and violence in the school*

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b>	<b>— Entrada da Escola .....</b>	<b>72</b>
<b>Imagem 2</b>	<b>— Escola Kairos .....</b>	<b>74</b>
<b>Imagem 3</b>	<b>— Estacionamento e escola .....</b>	<b>76</b>
<b>Imagem 4</b>	<b>— Nascer do sol na escola Kairos.....</b>	<b>81</b>
<b>Imagem 5</b>	<b>— Exemplo de “bico de pato” .....</b>	<b>92</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 —	Distribuição de questionários por série e por sexo.....	65
Quadro 02 —	Distribuição de cargos por sexo (questionários respondidos).....	66
Quadro 03 —	Quest. respondidos X Quest. não respondidos – Alunos/as .....	67
Quadro 04 —	Listagem de entrevistas .....	71
Quadro 05 —	Indicadores que compõem o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS Subprefeitura de Tremembé e Jaçanã 2000.....	78
Quadro 06 —	Considera violência X Não considera violência (professores/as).....	89
Quadro 07 —	Frequência de brigas: data, local e atoras/es .....	90

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: AS MENINAS ESTÃO PIORES QUE OS MENINOS .....</b>	<b>17</b>
<b>1. ESCOLA, VIOLÊNCIA E GÊNERO .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Escola e violência.....</b>	<b>33</b>
<i>Afinal, o que é violência?.....</i>	<i>39</i>
<i>Violência na escola, violência dentro da escola, violência à escola e violência da escola....</i>	<i>41</i>
<i>Desrespeito à lei, transgressão, incivilidade, agressividade e agressão.....</i>	<i>42</i>
<i>Indisciplina e violência.....</i>	<i>44</i>
<b>1.2 Relações de gênero e violência na escola: as agressões das meninas .....</b>	<b>46</b>
<i>Gênero, resistências e reproduções.....</i>	<i>52</i>
<i>Jovens e juventude.....</i>	<i>55</i>
<b>2. PESQUISA DE CAMPO E CAMPO DA PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 Sobre os instrumentos de pesquisa.....</b>	<b>60</b>
<i>Observações.....</i>	<i>60</i>
<i>Questionários.....</i>	<i>64</i>
<i>Grupos de discussão.....</i>	<i>67</i>
<i>Entrevistas.....</i>	<i>70</i>
<b>3. ESCOLA, UMA FORTE REFERÊNCIA: CONSENSOS QUE PERMANECEM.....</b>	<b>72</b>
<b>4. ESCOLA, UM CAMPO EM TENSÃO: CONHECIMENTO, INTERAÇÃO, CONTROLE, VIOLÊNCIA.....</b>	<b>94</b>
<b>5. COMO SE ENSINA A SER MENINA: RELAÇÕES DE GÊNERO, FAMÍLIA E COMUNIDADE.....</b>	<b>103</b>
<i>Sobre gravidez e prevenção.....</i>	<i>103</i>
<i>Sobre a divisão do trabalho doméstico: “por que o teu irmão faz quase nada?” .....</i>	<i>109</i>
<i>“A menina começa a falar mentira pra arrumar encrenca pra mim” .....</i>	<i>116</i>
<b>6. COMO SE ENSINA A SER MENINA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO UNIVERSO ESCOLAR .....</b>	<b>120</b>
<i>“Se me xingar, eu xingo também, se tacar giz, tacho giz também”.....</i>	<i>123</i>
<i>“Assim um espaço, né? Não o dos meninos, o espaço delas...” .....</i>	<i>126</i>
<b>7. CONCLUSÃO: AS MENINAS ESTÃO PIORES QUE OS MENINOS ?.....</b>	<b>135</b>
<b>8. BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>144</b>
<b>9. DOCUMENTOS ELETRÔNICOS .....</b>	<b>148</b>
<b>10. ANEXOS      150</b>	
Anexo A — Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS .....	151
Anexo B — Legenda de regiões do Município de São Paulo .....	152
Anexo C — Mapa da vulnerabilidade juvenil.....	153
Anexo D — Taxa de Mortalidade por Homicídio da População Masculina de 15 a 19 Anos Distritos do Município de São Paulo 2000.....	154
Anexo E — Taxa de Concentração das Vítimas de Homicídios, por sua Residência Distritos do Município de São Paulo 1998-2000.....	155
Anexo F — Concentração de Homicídios de Jovens de 15 a 19 Anos nos Distritos do Município de São Paulo, por Número de Jovens de 15 a 19 Anos nos Setores Censitários 2000 .....	156
Anexo G — Proporção de Jovens, de 18 e 19 Anos, que não Concluíram o Ensino Fundamental Distritos do Município de São Paulo – 1996.....	157
Anexo H — Proporção de Jovens de 15 a 17 Anos que não Frequentam à Escola Distritos do Município de São Paulo 1996.....	158
Anexo I — Tipos de Área - Distritos do Município de São Paulo - 2005.....	159
Anexo J — Índice de Vulnerabilidade Juvenil, segundo Tipos de Área - Município de São Paulo - 2000-2005.....	160

Anexo K —	Jovens de 15 a 17 Anos, Por Condição de Frequência à Escola e ao Ensino Médio, segundo Tipos de Área - Município de São Paulo - 2000-2005.....	161
Anexo L —	Taxa de Mortalidade por Agressões entre Jovens de 15 a 19 Anos do Sexo Masculino, segundo Tipos de Área - Município de São Paulo - 2000-2005 ....	162
Anexo M —	Homicídios de Jovens de 15 a 24 Anos - Distritos do Município de São Paulo .....	163
Anexo N —	Fac símile do bilhete .....	164
Anexo O —	Empregos Formais – Distritos do Município de São Paulo - 2003.....	165
Anexo P —	Domicílio segundo Número de Dormitórios.....	166
Anexo Q —	Taxa de Crescimento Populacional – Distritos do Município de São Paulo – 1980/1991.....	167
Anexo R —	Taxa de Crescimento Populacional – Distritos do Município de São Paulo – 1991/2000.....	168
Anexo S —	População Residente, Taxa de Crescimento, Área Total, e Densidade Demográfica – Município de São Paulo e Distritos Municipais – 1980, 1991 e 2000.....	169
Anexo T —	Cartaz e adesivo da Campanha Nacional pela Vida .....	170

## 11. APÊNDICES 171

Apêndice A —	Questionário alunos/as .....	171
Apêndice B —	Questionários professores/as -Funcionários/as .....	177
Apêndice C —	Roteiros de entrevista.....	181
i)	Roteiro de Entrevista – Professores .....	181
ii)	Roteiro de Entrevista – Diretor .....	181
iii)	Roteiro de entrevista – Ronda Escolar .....	182
iv)	Roteiro de Entrevista – Alunos/as Geral.....	183
v)	Roteiro de Entrevista – Alunas/os agressoras .....	183

## INTRODUÇÃO: AS MENINAS ESTÃO PIORES QUE OS MENINOS<sup>2</sup>

Período de aulas do vespertino, todos/as alunos/as na sala de aula, tranqüilidade no pátio, outro educador e eu conversávamos com o grupo de alunos/as que acabaram de participar da oficina, enquanto esperávamos o portão da escola ser aberto. Período de aulas do vespertino, quase todos/as alunos/as na sala de aula. Gritaria no pátio, a coordenadora pedagógica corre para ver o que estava acontecendo, os/as jovens nos olham com cara de “também não sei o que está acontecendo”, daí ouvimos: [gritando] *Meninas, parem já com isso!!! As duas para a diretoria...* [falando para outra pessoa] *As meninas de agora estão piores que os meninos.*

Esta cena aconteceu dentro de uma escola estadual do distrito do Jardim São Luiz, participante do Projeto Grêmio em Forma<sup>3</sup>, do qual fui educador no ano de 2002 e sempre me foi incômoda. Incomodou por acontecer dentro da escola, local envolvido pelo imaginário do acolhimento, de segurança, da segunda casa. Incomodou também por envolver meninas, não por ser inaceitável briga entre meninas<sup>4</sup> – é quase sempre inadmissível qualquer pessoa brigar –, mas por poder significar a expansão da violência presente naquele distrito, atingindo não mais só os rapazes, mas também as moças. E a última expressão de incômodo foi a frase *as meninas de agora estão piores que os meninos*, pois exigia tentar compreender a qual “menina” e a qual “menino” a coordenadora se referia.

A partir do momento que a temática da violência ganhou maior destaque, passou a ocupar com maior freqüência as páginas dos jornais, os noticiários televisivos e até os

---

<sup>2</sup> Esta é a segunda versão da dissertação na qual foram feitas pequenas modificações de correção sem maiores comprometimentos ou alterações teóricas, como por exemplo: onde se lê, nos *agradecimentos* “banco de dados”, antes estava escrito “bando de dados”. As alterações que envolvam comprometimento teórico, fruto da observação da banca, estarão assinaladas especialmente. Há a inserção da “Legenda de regiões do Município de São Paulo” como anexo B, alterando o número de páginas, porém não foi alterada a ficha catalográfica. (Nota do Autor)

<sup>3</sup> O *Programa Nacional Paz nas Escolas* e o Instituto Sou da Paz desenvolveram um projeto que buscava estimular a participação dos jovens na elaboração, na organização e na execução de projetos e propostas de intervenção na escola e na comunidade. Foi elaborado, então, o Projeto Grêmio em Forma, com o intuito de criar e fortalecer os grêmios livres estudantis como canais privilegiados de participação dos estudantes no ambiente escolar. Tal projeto concentrou-se em três distritos da Zona Sul do Município de São Paulo (Jd. Ângela, Jd. São Luiz e Capão Redondo) até o ano de 2004 e foi expandido para a Zona Leste no ano de 2005 (ver mais em <www.soudapaz.org>).

<sup>4</sup> Mas, no fundo, também tinha minha surpresa com o envolvimento das meninas, pois também fui educado em uma sociedade ainda patriarcal, para a qual as meninas são consideradas “frágeis”, “delicadas”, “pacíficas”, “desprotegidas” e, portanto, é compreensível que eu também tenha estranhado, sejamos sinceros.

cinemas. As imagens de guerras “ao vivo” e *on-line*, das perseguições policiais, dos massacres em escolas e em universidades americanas e, ultimamente, das ações das forças nacionais nos morros cariocas ocupam nossos televisores. O cinema nacional vem apresentando vários olhares para a produção e a manutenção da violência, desde *Pixote*, de Hector Babenco, passando por *Cronicamente inviável*, de Sérgio Bianchi, *Notícias de uma guerra particular*, de João Moreira Salles e Kátia Lund, por *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles, e tantos outros, até chegar a *Tropa de elite*, de José Padilha. A escola não poderia ficar alijada desse momento, sendo *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim, o maior expoente desse período.

Estamos, portanto, envoltos em uma sociedade que cotidianamente recebe informações e imagens de algo que ainda é ininteligível, sociedade esta que muitas vezes está aparentemente atônita, aparentemente *blasée*, aparentemente acostumada com “os meninos nos sinais, mendigos pelos cantos”<sup>5</sup>, mas na qual as pessoas se mobilizam, organizam-se, dedicam-se a pensar e a propor soluções para os diversos problemas. O mesmo se passa dentro da escola: acontecem coisas que surpreendem o corpo gestor, os/as alunos/as, os/as professores/as e os/as funcionários/as, os quais aparentemente as “naturalizam” por dentro de seus muros e portões, mas que, por várias vezes, dedicam-se a refletir sobre o que ocorre. Nesse contexto este trabalho foi elaborado. Contexto múltiplo de incômodo, aturdidor e, ao mesmo tempo, fascinante do universo escolar.

Assim, este texto tratou dos três focos iniciais: escola, violência e gênero – e com variadas combinações – por meio da pesquisa empírica realizada em uma escola pública estadual, localizada na região norte do município de São Paulo. Inicialmente tentei outra forma de organização do texto, mas é provável que o peso da tradição se tenha feito sentir e se tenha expressado de modo inconsciente; assim, esta dissertação está dividida em sete capítulos.

No primeiro deles foram apresentados os referenciais teóricos sobre os quais se pautou a pesquisa. Parti da escola como espaço de aprendizagem mais adequado do que a família, graças ao seu caráter impessoal – como elaborado por Durkheim –; portanto, local de mediação entre o espaço doméstico e o espaço público, isto é, de ensinância para a vida política, como postulado por Hannah Arendt. Esta autora também foi referência para a

---

<sup>5</sup> Os Paralamas do Sucesso, Selvagem.

discussão acerca da violência, pois, em sua concepção, a violência põe em risco a vida política; por conseguinte, serão vistas suas múltiplas expressões no ambiente escolar. Também a partir do ambiente escolar, ainda neste primeiro capítulo, foi feita a problematização do conceito de gênero: seu caráter social e histórico; suas possíveis relações com a violência – as resistências e as reproduções decorrentes dessa interação –; e, por fim, algumas considerações acerca dos/as jovens da juventude. Assim, é no primeiro capítulo que está o aporte teórico desenvolvido durante o período do mestrado.

O segundo capítulo está dedicado à descrição da pesquisa empírica: o processo de “escolha” da escola e as primeiras aproximações com o campo de pesquisa. Trata também dos quatro instrumentos<sup>6</sup> de pesquisa utilizados: *observação*, em que apresento elementos gerais observados na escola, como foi minha aproximação da escola e quais as primeiras impressões; *questionários*: trago os dados sobre sua elaboração e aplicação e dois quadros de distribuição geral. Descrevo os instrumentos de pesquisa, o trabalho com os *grupos de discussão* – seu objetivo, os encontros previamente elaborados, a seleção dos/as jovens e uma breve apresentação dos encontros realizados. Por fim, relato o processo de realização das *entrevistas*: a elaboração dos roteiros semi-estruturados, a seleção e a listagem dos/as entrevistados/as.

Do terceiro ao sexto capítulo, procurei delinear diferentes dimensões de análise do material coletado no campo. No terceiro capítulo, examinei o papel da escola como referência para um futuro melhor, conforme indicado pela comunidade, a partir da análise dos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa utilizados e de indicadores sociais sobre a região na qual a escola está instalada. O quarto capítulo faz o contraponto com o capítulo anterior: se naquele a escola é referência e os indicadores sociais sobre o bairro sugerem uma realidade de baixa vulnerabilidade, neste os indicadores apontam para uma realidade mais precária e as críticas à escola também são percebidas por meio dos instrumentos de pesquisa. O quinto capítulo é dedicado à discussão da socialização das jovens tanto na família como na comunidade, nas quais a regulação sobre as relações pré-maritais é muito mais incisiva sobre as meninas do que sobre os meninos. Essa regulação – para a qual a escola também contribui intensamente – utiliza diversos artifícios, desde regular a saída para brincar na rua até gerar medo e angústia em relação à gravidez na adolescência e em relação ao aborto. Ali também se destaca a utilização da fofoca pela comunidade como mais uma forma de regulação sobre as

---

<sup>6</sup> Os roteiros utilizados para os questionários e para as entrevistas encontram-se no apêndice.

meninas. Como veremos, essas relações domésticas e comunitárias são marcadas pela presença constante da violência como forma de restauração da ordem, da paz e do respeito. O sexto capítulo é dedicado à análise das formas disponíveis para a socialização das meninas a partir de estereótipos socialmente aceitos pela escola e de como essas concepções de gênero são contrapostas, quando as jovens recorrem ao uso da violência. São tensões e fricções entre as socializações patriarcais às quais são submetidas e seus interesses e vontades que, de certa forma, reivindicam outros conteúdos durante suas socializações.

Por fim, proponho o sétimo e último capítulo como forma de sistematizar o discutido nos quatro capítulos de análise. Porém, ao invés de buscar respostas definitivas para todas essas questões, este capítulo em especial e este trabalho como um todo, procuram, ao menos, contribuir para o debate e a reflexão sobre a escola, sobre a violência e sobre as relações de gênero, a fim de tornar os eventos de agressão entre as meninas um pouco mais inteligíveis.

A frase *As meninas de agora estão piores que os meninos* foi, digamos, uma dádiva recebida da coordenadora pedagógica e um desafio intelectual empreendido intensamente durante os últimos três anos. Contudo, há uma ressalva importante a ser feita previamente à leitura do trabalho: há o uso freqüente dos dois gêneros gramaticais – os/as alunos/as; os/as professores/as; os/as jovens; etc. – por duas razões que, no caso deste trabalho, acabam por fundir-se: o masculino generalizador – os alunos; os professores; os funcionários; etc. – esconde a presença feminina. Como um dos enfoques do presente trabalho é determinar a invisibilidade feminina na escola, o uso de tal recurso gramatical não faz sentido. Ademais, se à frente fosse lido que – suponhamos – os alunos acham que a violência é a única saída, quem seriam “os alunos”? Somente os rapazes? Rapazes e moças? Assim, mesmo sabendo que tal uso tem como ônus a perda do ritmo do texto, esta escolha se fez necessária por implicar outra lógica, que procura indagar sobre as diferenças e as desigualdades entre os sexos e as relações de gênero por elas delineadas.

## 1. ESCOLA, VIOLÊNCIA E GÊNERO

*“[gritando] Meninas, parem já com isso!!! As duas para a diretoria...  
[falando para outra pessoa] As meninas de agora estão piores que os meninos.”  
(Coordenadora Pedagógica de Escola Estadual de São Paulo)*

A afirmação: “as meninas de agora estão piores que os meninos”, no contexto de uma briga entre duas jovens em uma escola pública, traz ao menos três conceitos que se relacionam entre si com muita sofisticação e discrição: escola, violência e gênero. Conceitos que foram perseguidos durante todo o processo de investigação a ser aqui relatado.

Para entender os eventos de agressão física entre as jovens na escola pública estudada, tendo como foco as relações de gênero, foi necessário o diálogo com autores/as que possibilitassem a reflexão sobre a própria escola. Fundamentado principalmente em Hannah Arendt, contou com outros autores/as, conforme a exigência do adensamento da compreensão sobre a violência no contexto escolar.

Esse diálogo ajudou a construir a base de análise, as lentes, com diversos graus, dos óculos utilizados para a leitura de tais eventos. Mais instigante do que responder o quão freqüente é esse tipo de violência dentro da escola foi entender como o processo se constrói.

Foram muitas as questões, algumas visíveis já no ponto de partida da pesquisa, outras perseguidas apenas após longo percurso de investigação. Que escola é esta que se apresenta violenta? Por que será que as meninas brigam na escola? O que a violência carrega de controle ou de resistência aos poderes instituídos nas relações escolares? Como distinguir da violência simbólica e da indisciplina nesses conflitos? Como definir violência e, mais especificamente, violência de meninas? Se as meninas são violentas, como caracterizar a agressão física por elas praticada a partir da perspectiva de gênero? Quais referenciais de meninos e meninas estão sendo utilizados para se pensar nelas como piores que eles?

Como nenhuma pesquisa se inicia sem algum pressuposto, esta toma como base a compreensão da escola como instituição intermediária entre o espaço privado e o espaço público que sofre a influência das políticas públicas de educação, ao mesmo tempo em que é um local para o aprendizado da prática política. Assim, os eventos que possuem como resultado atos de violência, cujo foco neste trabalho foi a agressão física protagonizada por garotas, exigem da escola – equipe gestora, professoras/es, demais funcionárias/os e

alunas/os, pesquisadores/as, entidades de classe, organizações não-governamentais e de todos/as com ela envolvidos/as – a necessária reflexão e a análise dessas ocorrências. Porque, de forma sucinta, a violência é o rompimento da política e, portanto, tais eventos podem ser demonstrações da capacidade, ou não, de introdução dos/as novos/as no mundo adulto.

Ao poucos foi possível adensar a hipótese inicial e construir outras explicações para o fato de ser a escola um dos locais onde ocorrem brigas. A instituição escolar, na maioria das vezes, sempre esteve associada à imagem de lugar de conhecimento, crescimento, cuidado e também de respeito, responsabilidade e disciplina; então qual será a relação das agressões praticadas pelas meninas com essas imagens escolares? As ações das jovens comprometem tais imagens?

Desde sua origem, a escola tem sido local de disputa de consciências e de criação de disciplina, seja da mente ou dos corpos. Foi nos séculos XVI-XVII que se situou a invenção da forma escolar (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001), momento no qual se rompeu com a antiga dinâmica do aprender obtido por “ver-fazer e ouvir-dizer” do regime antigo e concentraram-se as crianças em “um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a *escola*.” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 13, grifos meus). Ainda de acordo com Guy Vicent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), a forma escolar servia mais para aprender as “disciplinas escolares”, pois, para a maioria dos alunos, o aprendido era inútil para sua vida. Essa forma escolar iria ganhar maior importância quando da instauração da República, principalmente sob a influência do Iluminismo, pois a regra, o controle, agora, deveria ser manifestação de cada um e não mais externa; portanto, as regras de suserania e vassalagem deixavam de existir. Afirma o autor:

Se é isso o que se passa é porque a emergência da forma escolar é contemporânea a uma mudança em o político (e no religioso) mais fundamental que as mudanças de regimes ou instituições políticas que marcaram as sociedades européias a partir do século XVII (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 16, grifos dos autores).

A primeira reflexão sistemática sobre essa capacidade de introjeção da regra que a escola propicia, por sua natureza socializadora e disciplinar, foi de Émile Durkheim. Socializadora porque, para o autor, a escola cumpriria a função de integrar os mais novos ao espaço público, pois os imaturos são marcados pela falta, pela ausência, porque não possuem qualidades morais, ou seja, faltam-lhes condutas recomendadas para a convivência social, de onde decorre seu caráter disciplinar:

A educação é ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a qual a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1978, p.41)

Aos adultos cabe educar o aluno a fim de suprir essas ausências, neutralizando sua natureza e transformando-o em um ser social e moral. Assim, o “mal natural” será contido pela disciplina, que imporá limites morais. Para Durkheim, como bem destaca Marília Sposito (2003), a moral era essencialmente racional e de fundamento social, sendo, portanto, passível de ser ensinada. No entanto, a esfera doméstica, segundo o autor, não garantiria mais tal integração por causa, principalmente, da intensa divisão social do trabalho. Assim, para o sociólogo, a escola seria a instituição que, decorrente de seu caráter impessoal e público, afastado do ambiente determinado pelas relações afetivas características do núcleo familiar, poderia melhor desempenhar a educação moral, isto é, a transição para o mundo adulto. Diz-nos:

A escola, dessa forma, é um grupo real, existente, do qual a criança faz natural e necessariamente parte, e é um grupo de natureza diferente da família.[...] Conseqüentemente, por meio da escola, nós temos forma de introduzir a criança em uma vida coletiva diferente da doméstica: nós podemos lhe propiciar hábitos que, uma vez contraídos, sobreviverão ao período escolar e serão reivindicados pela satisfação que lhe dão. (DURKHEIM, 1947, p.199 – tradução minha)

Tais hábitos também estão relacionados com a disciplina necessária para o mundo do trabalho, pois em qualquer escola há sistemas de regras que determinam condutas, tais como: as crianças devem obedecer a horários fixos de entrada na sala; apresentar-se devidamente uniformizadas; evitar atrapalhar a ordem durante as aulas; fazer seus deveres; aprender as lições — tudo sob risco de punição, caso não cumpram suas obrigações. Assim, por meio dessa disciplina escolar, à qual toda criança se submete, é possível inculcar-lhe o espírito da disciplina necessária para o mundo adulto.

Dessa maneira, a experimentação de uma vida coletiva em um ambiente à parte da vida doméstica, marcado pela aprendizagem de conteúdos outros que os saberes de cada especialidade científica – Matemática, História, Língua materna, Biologia, etc. – correspondia aos anseios de uma escola republicana, isto é, laica e pública. Ao dialogar com François Dubet e Danilo Martuccelli (1998), Marília Pontes Sposito (2003, p. 213) ressalta que tal “modelo entra em crise nos 30 últimos anos do século XX, marcados pela massificação do

sistema de ensino e pela grande presença de populações migrantes na composição do público escolar (DUBET, 1996; DUBET e MARTUCCELLI, 1998)”.

No entanto, já nos anos de 1950, a filósofa alemã Hannah Arendt, radicada nos Estados Unidos, apontava para certa crise da educação. Preocupada com o sistema de ensino estadunidense, principalmente em razão do início da corrida espacial, a filósofa escreveu o texto intitulado *A crise na Educação*. Para a autora, a preocupação não seria se os/as alunos/as aprendem a ler e/ou escrever – ainda que tais habilidades sejam importantes –, mas, principalmente com a essência da educação:

a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo. O desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões. *Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas e velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos*. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDR, 2005, p. 223, grifos meus).<sup>7</sup>

Ser a natalidade a essência da educação significa dizer que a preocupação ímpar da educação é com os mais novos, com as crianças, com aqueles/as que ainda não estão prontos para viver no mundo dos adultos, no mundo da persuasão, ou seja, no mundo do discurso e, portanto, político. Assim, como os/as novos/as não possuem ainda a capacidade de argumentação tal qual um adulto, o processo educativo consiste em, para além da aquisição dos conhecimentos específicos das ciências, aprender a manejar a oralidade, a organizar idéias, a construir argumentos e a utilizar-se do discurso a fim de defender suas idéias, ou seja, aprender a agir de modo político.

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através [*sic*] do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses *recém-chegados*, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de *vir a ser*. Assim a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é *nova* em um mundo que lhe é estranho e se encontra em *processo* de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente por si mesmo, e não se aplica às formas de vida animais; corresponde a um

---

<sup>7</sup> Nesse excerto é perceptível que a autora se utiliza duas maneiras a palavra preconceito. Na primeira, refere-se ao sentido mais amplo, referindo-se a “senso comum”. Por sua vez, a última utilização refere-se à utilização de idéias desfavoráveis preconcebidas e sem comprovação científica.

*duplo relacionamento*, o relacionamento com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro. (ARENDT, 2005, p.234-5, grifos meus).

O duplo aspecto acima citado pode ser compreendido como a responsabilidade em relação ao mundo, pois, caso se perca qualquer um de tais aspectos – ser a criança nova no mundo e encontrar-se em processo de formação –, a própria possibilidade de existência de um mundo compartilhado e a permanência de um espaço político de ação estariam comprometidos. Em outras palavras, como sua capacidade de persuasão é inferior à dos adultos, por não possuírem a capacidade de argumentação e compreensão de suas escolhas<sup>8</sup>, deixá-los/as à sua própria sorte é como adultos, desreponsabilizar-nos do mundo. Ser um “novo ser humano” significa que os/as pequenos/as chegam a um mundo já existente, com acontecimentos, fatos, histórias, descobertas das quais não compartilham, ou seja, são ignorantes da tradição, porém, por serem humanos, poderão agir no espaço público como seres políticos no futuro. Entretanto, por ainda serem seres humanos em formação, não possuem a capacidade de agir no mundo dos adultos como estes. Percebe-se, portanto, que a preocupação não é com a vida biológica, pois se a criança fosse

simplesmente, uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos. (ARENDT, 2005, p. 235).

Eles/as chegam a um mundo já existente anteriormente – e que continuará posteriormente –, de cuja herança cultural e política devem compartilhar, ao mesmo tempo em que trazem a possibilidade da construção de coisas novas, desde que isso lhes seja permitido. Nesse sentido, assim como para Durkheim, a escola estaria no intermédio entre a família e a sociedade, responsável pela transição do mundo doméstico, portanto pré-político, para o mundo público, político. Isto é, tanto o autor como a autora destacam a importância da escola em detrimento do mundo privado. No entanto, ao aproximar Arendt de Durkheim pelo viés da escola, é necessário destacar que para este a educação para o mundo é a educação para a disciplina, para a sociedade disciplinada. Como imagem, talvez, o colégio militar seja um bom exemplo, pois ali há uma hierarquia extremamente bem definida, comportamentos bem estipulados, tudo isso com o propósito de que, em qualquer situação – dentro e fora do colégio –, os comportamentos sigam o aprendido, sem qualquer contestação. Por exemplo: para

---

<sup>8</sup> Obviamente há situações nas quais as crianças sabem perfeitamente o que desejam, no entanto a autora pensa a persuasão na esfera política, na *polis* grega, para a qual, de fato, as crianças não estão preparadas.

Durkheim não há nenhuma contradição na sociedade de classes, porque cada pessoa tem uma habilidade e a divisão social do trabalho exige pessoas preparadas para diferentes tipos de trabalho. Portanto, não há por que contestar essa sociedade, não há por que questionar a desigualdade de classe ou se os filhos de operários freqüentam ou não as mesmas escolas que os filhos dos industriais.

Retornando a Hannah Arendt, para a autora, a diferença entre os/as humanos/as e os animais é a capacidade daqueles de agir em conjunto<sup>9</sup>, pois é a única atividade exercida sem a mediação de coisas ou de matéria, garantida pela pluralidade de homens e mulheres que habitam o mundo. Pluralidade garantida porque ninguém foi, é ou será exatamente igual a qualquer um ou a qualquer uma que tenha existido, exista ou venha a existir.

As três atividades e suas respectivas condições têm íntima relação com as condições mais gerais da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. O *labor* assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. O *trabalho* e seu produto, o artefato humano, emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A *ação*, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história. [...] Não obstante, das três atividades, a *ação* é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Neste sentido de iniciativa, todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade. Além disso, como a *ação é a atividade política por excelência*, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico. (ARENDR, 2000, p. 16-17, grifos meus)

A definição das três atividades da existência humana é determinante para a demarcação de espaço público, segundo a autora. Arendt busca na tradição grega a separação entre espaço público e espaço privado. No mundo grego, aqueles que ainda estavam presos ao reino da necessidade, da privação, isto é, aqueles que ainda estavam ligados somente ao *labor*, tal como os escravos e mulheres, não podiam participar do mundo público, pois “ser político significava atingir a mais alta possibilidade da existência humana; mas não possuir um lugar próprio e privado (como no caso do escravo) significava deixar de ser humano.” (ARENDR, 2000, p. 16-17, grifos meus)

---

<sup>9</sup> Embora saibamos que muitos animais agem em conjunto em alguns momentos, principalmente em momentos de proteção e de alimentação, tal comportamento é inato ou aprendido e objetiva, unicamente, garantir a vida biológica.

2000, p. 74). Assim, o espaço público é o lugar da liberdade, ou seja, o local onde os indivíduos estão isentos das necessidades relativas à sua sobrevivência.

A *polis* diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer “iguais”, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão. (ARENDRT, 2000, p. 41, grifos da autora)

O termo “público” denota dois fenômenos que, aparentemente, podem ser considerados iguais, mas que não são perfeitamente idênticos. O primeiro refere-se ao próprio ato de mostrar qualquer coisa para ser vista ou ouvida, o que está intimamente relacionado com o fato de somente ser possível trazer à tona o que for relevante, aquilo que é possível compartilhar com outros e outras, aquilo que, na experiência cotidiana de cada pessoa, possa ser comunicado e inteligível. A experiência de qualquer dor aguda, como a perda de um parente próximo, é impossível de ser transformada em palavras, não pode ser explicada e, mesmo que duas pessoas diferentes tenham experimentado tal momento, jamais será possível ter a certeza absoluta de que os sentimentos são idênticos. Mesmo o sentimento do amor – que nem Camões ou os gregos foram capazes de definir – quando vem a público perde seu sentido, pois é uma experiência tão ímpar que, no máximo, conseguimos ter um pequeno entendimento do sentimento alheio, refletido em nossa própria experiência. Na maioria das vezes, porém, pode não ser compreensível, pois depende de muitas outras variáveis.

Em segundo lugar, o termo “público” remete-nos ao mundo comum, onde homens e mulheres habitam, espaço comum a todos/as nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. Em outras palavras, o mundo comum refere-se aos artefatos construídos pelos homens e pelas mulheres, às coisas compartilhadas, que ao mesmo tempo nos unem e nos separam, mas estabelecem relações entre nós. Sua negação como fenômeno comum somente é possível com a premissa de que este mundo não durará, o que afetaria a esfera política, negando-a também. Assim, a idéia de permanência é condição *sine qua non* para a continuidade da esfera política e, conseqüentemente, da existência de um mundo comum, ou seja, deve transcender a duração da vida daqueles e daquelas que aqui estão, estavam ou estarão. (ARENDRT, 2000)

Sem essa transcendência para uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum mundo comum e nenhuma esfera pública são possíveis. [...] Talvez o mais claro indício do desaparecimento da esfera pública na era moderna seja a quase completa perda de uma autêntica preocupação com a imortalidade, perda esta um tanto

eclipsada pela perda simultânea da preocupação metafísica com a eternidade. (ARENDR, 2000, p. 64-5)

Somente a desresponsabilidade pelo mundo não é a única causa para o desaparecimento da esfera pública, do espaço público. A ascensão do social, ou seja, da administração caseira – suas atividades, suas dificuldades e seus recursos organizacionais – para a esfera pública também contribuiu para o seu desaparecimento, principalmente porque substitui a possibilidade de ação pelo comportamento. Isto é, a sociedade espera que as pessoas se comportem conforme as inúmeras regras, “todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los ‘comportarem-se’, a abolir a *ação* espontânea ou reação inusitada.” (ARENDR, 2000, p. 50, grifos meus). Dessa forma, as questões privadas vêm ocupar o espaço da liberdade após sua transformação, em curto espaço de tempo, em sociedades de operários e assalariados, não importando ser determinante que uma pessoa ocupe explicitamente um cargo no chão da fábrica, mas que, principalmente, o que faz esteja prioritariamente relacionado como forma de garantir sua própria subsistência e de sua família<sup>10</sup>.

A sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública. (ARENDR, 2000, p. 56)

Logo que passou à esfera pública, a sociedade assumiu o disfarce de uma organização de proprietários que, ao invés de se arrogarem acesso à esfera pública em virtude de sua riqueza, exigiram dela proteção para o acúmulo de sua riqueza. (ARENDR, 2000, p. 78)

Dessa forma, para a autora, o que hoje comumente chamamos de espaço público é a ascensão da esfera privada ao mundo político, no qual as questões colocadas podem ser não necessariamente relativas aos direitos políticos, mas a questões de cunho social. Ou seja, segundo a autora, as reivindicações de cotas para mulheres ou negros seriam questões sociais que invadem o espaço público, como bem explicitado em *Reflexões sobre Little Rock* (ARENDR, 2004) – no qual a autora analisa a determinação legal, pela Suprema Corte, de que alunos/as negros/as teriam que frequentar a mesma escola que os alunos brancos, no sul

---

<sup>10</sup> Se levarmos ao pé da letra a proposição de espaço público, isto é, um local no qual somente participam aqueles e aquelas que não estão no reino da necessidade, então teremos um espaço público que não pode ser ocupado pela grande maioria da população, demonstrando, assim, o caráter liberal de sua concepção política. Para uma crítica mais aprofundada – inclusive porque este não é o objetivo deste trabalho –, ver a tese de Maria Ribeiro do Valle, *O debate teórico sobre a violência revolucionária nos anos 60: raízes e polarizações*. Faculdade de Educação: Campinas, 2002. No entanto, aqui a tomamos como proposta filosófica, cuja concepção defende que todos e todas participem da vida política.

estadunidense. Isto foi, para Arendt, a entrada forçada em um grupo social que não está aberto à entrada daqueles/as que não cumprem determinadas características – no caso, os brancos/as –, ou seja, compreende a escola pública como uma associação livre.

Forçar os pais a mandar os filhos para uma escola integrada contra a sua vontade significa privá-los de direitos que claramente lhes pertencem em todas as sociedades livres – o direito privado sobre seus filhos e o direito social à livre associação. (ARENDR, 2004, p. 280)

No entanto, a escola pública, como a conhecemos, é uma instituição constituída com o intuito de garantir o acesso democrático à educação a todos/as, ou seja, não é uma associação livre de pessoas, pois:

A educação, materializada na escola, *é um dos direitos humanos fundamentais para a realização de uma série de outros direitos humanos. Quem, senão a prática educativa nas escolas, pode realizar de maneira intensa o direito humano que nos diz que toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de fazer parte do progresso científico e de seus benefícios? Este é o objetivo central da escola: possibilitar acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade. Igualmente, é nessas práticas que conquistamos o exercício da liberdade de expressão, do acesso à informação que possibilite o usufruto dos direitos civis e políticos, dos direitos sociais e econômicos.* (SCHILLING, 2004, p. 69, grifos meus).

Dessa forma, a educação está na esfera pública, e não social, embora possamos concordar que, talvez, não fosse a garantia de educação integrada a primeira medida a ser tomada para o fim das discriminações de negros e negras, mas entender a escola como uma associação social está aquém de sua real tarefa e de seu real escopo, pois o acesso à educação não pode ser restrito a um direito individual; deve, sim, ser compreendido como direito político, senão corre-se o risco de restringir o acesso à cidadania de impossibilitar o acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade e de deixar de garantir, portanto, a transição entre privado e público, como afirma a autora.

Tamanha digressão acerca dos termos *público* e *espaço público* deve-se, justamente, a este ser um ponto essencial para a discussão travada neste trabalho: se a essência da educação é a natalidade – a responsabilidade com os/as recém-chegados/as, com sua transição do mundo privado para o mundo público a fim de possibilitar-lhes viver no mundo da persuasão e não da violência –, então os eventos violentos explicitam debilidades nesse processo? Estaria a escola falhando em seu processo disciplinador? E, quando se pensa sobre disciplina, imediatamente também se pensa em poder; assim, é necessário olhar as proximidades e as

distâncias entre esses dois conceitos, a fim de observar com mais clareza as brigas das meninas na escola.

O binômio violência/poder é importante para pensar se as brigas das meninas são uma forma de coação ou se estariam elas rompendo violentamente com algum modelo. Para os filósofos revolucionários do século XIX, em especial Karl Marx, a violência é o motor da história, pois, sem o processo violento da Revolução Francesa, a burguesia não teria conseguido destituir os poderes da monarquia e criar um Estado que garantisse seus interesses. Tal concepção aparece claramente no *Manifesto Comunista* e posteriormente é retomada por Engels em o *Anti-Düring*.

Os comunistas não se rebaixam a dissimular suas opiniões e seus fins. Proclamam abertamente que seus objetivos só podem ser alcançados pela derrubada *violenta* de toda a ordem social existente. Que as classes dominantes tremam à idéia de uma revolução comunista! Os proletários nada têm a perder nela a não ser suas cadeias. Têm um mundo a ganhar. (MARX, 2001, p. 21, grifo meu)

Sabemos nós que a violência desempenha também, na história, um papel muito diferente, um papel revolucionário; sabemos que ela é, também, para usar uma expressão de Marx, a parteira de toda a sociedade antiga, que traz em suas entranhas uma outra nova: que é ela um instrumento por meio do qual se faz efetiva a dinâmica social, fazendo saltar aos pedaços as formas políticas fossilizadas e mortas. (ENGELS, 2001, p. 107)

Lênin também fazia referência à questão da violência como forma de conquistar e gerir – durante o período de consolidação da revolução – o Estado e, para tal, utilizou-se do conceito de ditadura do proletariado, a saber:

A ditadura do proletariado – como já tive ocasião de indicar mais de uma vez e, entre outras, também no meu discurso de 12 de Março na reunião do Soviete de deputados de Petrogrado – não é só a violência sobre os exploradores, *nem sequer é principalmente a violência*. A base econômica dessa violência revolucionária, a garantia da sua vitalidade e do seu êxito, está em que o proletariado representa e realiza um tipo mais elevado de organização social do trabalho em comparação com o capitalismo. Isto é o essencial. Nisto reside a fonte da força e a garantia da vitória inevitável e completa do comunismo. (LÊNIN, [n.d.]c, p. 8, grifos meus)

A ditadura do proletariado, se traduzirmos esta expressão latina, científica, histórico-filosófica, para uma linguagem mais simples, significa o seguinte: só uma classe determinada, a saber os operários urbanos e em geral os operários das fábricas, os operários industriais, está em condições de dirigir toda a massa de trabalhadores e explorados na luta para derrubar o jugo do capital, no processo do próprio derrubamento, na luta para manter e consolidar a vitória, na obra da criação do novo regime social, do regime socialista, em toda a luta pela completa supressão das classes. (Notemos entre parênteses: a diferença científica entre o socialismo e o comunismo consiste apenas em que a primeira palavra designa a primeira fase da

sociedade nova que nasce do capitalismo, e a segunda palavra designa uma fase superior e mais avançada dessa sociedade.) (LÊNIN, [n.d.]c, p.9)

Percebe-se, também, que o termo “violência” é utilizado de maneira muito ampla, não significando, estritamente, agressão, mas sobreposição de uma classe a outra, ou seja, o termo não se refere estritamente ao uso da força física com a intenção de causar dor ou ferimento, mas sobreposição política, como a que estão submetidos os operários na sociedade burguesa.

Outros filósofos de nossa contemporaneidade, tais como Jean Paul Sartre e Fanon, também compreendem a violência como propiciadora de mudanças, principalmente a partir da experiência revolucionária russa e do seu não-desenvolvimento no restante da Europa, como visto nas manifestações juvenis na França em 1968 e no processo revolucionário em Portugal, isto sem mencionar o processo revolucionário em Cuba e os processos independentistas da África. Porém, segundo Hannah Arendt, tais processos violentos foram capazes de findar a ordem política anterior, isto é, derrubaram, por exemplo, Salazar, em Portugal, e Batista, em Cuba, por meio violento. Contudo, a ordem política posterior teve que ser criada sem violência: este processo de arguição, de convencimento e de debate público é o responsável por uma nova ordem política, e não a violência.

Sobre a polêmica envolvendo a concepção de Arendt, em oposição à dos marxistas ou da geração de 1960, novamente o trabalho de Maria Ribeiro do Valle é de grande valia, por tratar especificamente do debate sobre violência revolucionária. Entretanto, nesta dissertação o que interessa é demonstrar a existência de diversas concepções acerca da violência – não necessariamente negativas: dependem do lugar do qual se observa, ou parafraseando Brecht, depende de você estar na margem ou dentro do rio.

Desse modo, pode-se perceber que, na esfera política, a opção por agir violentamente pode ser uma forma de radicalizar as reivindicações, ou, efetivamente, de destituir o governo existente para substituí-lo por outro. Portanto, o que aqui interessa, então, é a vinculação entre violência e poder, pois os atos de violência ocorrem dentro da escola e, no caso desta pesquisa, são protagonizados por alunas. Será, então, que estariam radicalizando suas reivindicações? Será que estariam exercendo alguma forma de poder? O que será que suas ações agressivas revelam dentro do espaço público da escola?

Para Arendt (1985, p. 24): “o poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. [...] No momento em que o grupo, de onde origina-se o poder [...], desaparece, ‘o seu poder’ também desaparece.”.

Poder, então, é a capacidade das pessoas de agir em conjunto no espaço público. Por oposição, o poder de dominação é exercido pelo governo a fim de manter as coisas em seu funcionamento, podendo, inclusive, recorrer ao terror, ainda que este o possa colocar em risco. Portanto, o poder de dominação não é uma ação política, não está no que a autora categorizaria como “agir em conjunto”.

*Discurso e ação*, segundo Arendt, são fatores fundamentais das relações humanas para tornar as pessoas seres políticos. Ao mesmo tempo, seu resultado é imprevisível, pois, no momento em que alguém propõe algo de seu interesse, outros interesses entram em jogo na arena pública e, nessa colaboração de idéias, ainda que contrárias, os resultados podem não ser aqueles esperados por seu/sua proponente – é o agir conjunto no espaço público que garante a continuidade da vida política na sociedade. Abster-se do espaço público é deixar de responsabilizar-se pelo mundo. Do ponto de vista filosófico, como diria a autora, “agir é a resposta humana à condição de natalidade” (1985, p. 46).

Mas, se o poder não gera necessariamente violência, qual seria a origem desta? Se o que nos separa do restante dos animais é nossa racionalidade, ou seja, a humanidade como *animal rationale*, então a tese de uma origem natural da violência se esvai, pois seria contraditório a animais racionais agir instintivamente ou, a partir da necessidade de caçar para suprir a necessidade vital de alimentação, transformar o ato de caçar e, portanto, matar, usar da violência – uma característica inata e latente, de que podemos dispor a qualquer momento, embora creia que a maioria da população não saiba como depenar uma galinha. Segundo Arendt (1985), não é a violência ou o ódio que desumaniza as pessoas, mas, sim, precisamente suas ausências<sup>11</sup>, porque ódio não é reagir com violência a qualquer coisa – a uma doença terminal, por exemplo – mas somente àquelas condições que poderiam ser mudadas e não o são. Assim, dessa forma, a violência é *instrumental* para ações transformadoras – embora seu caráter apolítico, sendo a violência capaz de destruir o poder, mas não de criá-lo ou de criar algo novo – e, assim sendo, é racional para alcançar seu objetivo, porém somente se buscar objetivos de curto prazo. Apesar de não ser criadora “pode servir para dramatizar reclamações à atenção do público” (1985, p. 44) e sua glorificação possivelmente é causada por uma grande frustração da possibilidade de agir no mundo moderno.

---

<sup>11</sup> Vale a pena mencionar que o título de uma das obras de Primo Levi sobre sua experiência como prisioneiro de Auschwitz não surpreendentemente chama-se “É isso um homem?”.

Portanto, o poder pode ser entendido como a capacidade de agir em conjunto, e a violência, cujo caráter é instrumental, é o rompimento do espaço político, sua antítese, embora possa ser utilizada para expressar e para dramatizar reclamações.

Estabelecidas, então, as bases teóricas sobre violência e poder, podemos passar para a discussão acerca da produção da violência na escola. Como as cenas investigadas foram dentro da escola, é necessário pensar se, por exemplo, as brigas das meninas teriam a função de dramatizar suas reivindicações. Quais seriam as reivindicações? Estariam frustradas com a possibilidade ou com a impossibilidade de agir no mundo moderno? Por que estariam? A escola permite que essas reivindicações sejam expressas?

### ***1.1 Escola e violência***

A partir de 1980, o tema da violência na escola ganha maior visibilidade com o processo de democratização, como podemos ver na obra de Angelina Peralva (2000). Esta aponta as contradições de uma sociedade recém-saída da ditadura militar, reivindicando direitos, mas, ao mesmo tempo, apresentando aumento do índice de criminalidade, principalmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, onde não somente os jovens da periferia, mas também a polícia se envolve em casos de violência. O envolvimento desta é com o desrespeito aos direitos humanos<sup>12</sup> e com o crime organizado. Segundo a autora, o paradoxo democracia/violência pode ser explicado por ser o ingresso na democracia efetivado “no quadro de uma sociedade formatada pelo individualismo de massa” (PERALVA, 2000, p. 180).

No mesmo sentido, Alba Zaluar (1997) denuncia o envolvimento da polícia com a corrupção e crime organizado:

A corrupção policial encontrou o seu alibi no mesmo dogma da pobreza ou exclusão que tudo explica: o problema seria unicamente "social" (leia-se material). Isto garantiu a impunidade dos responsáveis por atividades ilegais e discriminatórias contra os jovens, especialmente os mais pobres, que o poder público deveria defender, tratando-os em centros de saúde e educando-os preventivamente nas escolas. Extorquidos e criminalizados pelo uso de drogas, eles acabam nas mãos de traficantes e assaltantes, ou são vítimas de chacinas que, quando esclarecidas, exibem seus reais motivos: a cobrança de dívidas ou a divisão dos lucros com policiais corruptos. Mais do que os

---

<sup>12</sup> É importante ressaltar, por exemplo, que, dez anos após as primeiras eleições diretas (no caso, a governador) e três anos depois da primeira eleição presidencial direta após a ditadura militar, testemunhamos, por um lado, o impedimento do então presidente Fernando Collor de Melo e, por outro, o Massacre do Carandiru, antiga Casa de Detenção, que resultou na morte, segundo dados oficiais, de 111 presos.

grupos de extermínio, são os grupos de extorsão que criam o ambiente em que quadrilhas e grupos ainda mais organizados lutam pelo domínio de territórios. A tendência que São Paulo e Porto Alegre revelavam no final dos anos 80 (especialmente a primeira, onde a taxa de homicídios duplicou e segue crescendo) indica que o tráfico de drogas também está modificando o panorama da segurança pública nessas metrópoles. (ZALUAR, 1997, p. 14)

Essas questões surgem quando o país passa para a democracia em forte crise econômica, como bem ressalta Nancy Cardia (1997), restringindo a capacidade do Estado para promover o crescimento econômico.

Reduz-se não só a capacidade direta do Estado de conter a violência, como também a indireta, através [sic] do estímulo ao crescimento econômico e, portanto, do mercado de trabalho e da garantia de um mínimo de qualidade de vida à população como um todo, procurando assegurar-lhe o acesso universal à infra-estrutura de serviços públicos. (CARDIA, 1997, p. 28)

A crise econômica do Estado exigiu cortes no orçamento, debilitando as áreas de segurança e de infra-estrutura, entre outras. Esse processo conduziu uma parcela considerável da população a viver em situações precárias e sem acesso, ou com acesso reduzido, tanto a equipamentos públicos – escolas, hospitais, creches, postos de saúde, áreas de lazer –, como a serviços básicos, tais como saneamento básico, energia elétrica, asfalto, transporte público, etc. Normalmente essas pessoas ocupam áreas pouco valorizadas e de difícil acesso, como o caso da Zona Sul de São Paulo, constroem suas moradias por meio de autoconstrução ou de mutirão e de forma desordenada<sup>13</sup>. Agrega-se a isso o fato não só da redução da renda média na Região Metropolitana de São Paulo a partir dos anos de 1980, mas também a baixa absorção do mercado de trabalho. (KOWARICK, 1979, 1984, 1985, 2000, por exemplo). “No final de 1983, havia na Grande São Paulo cerca de 1 milhão de desempregados, montante que corresponde a 15% da população economicamente ativa” (KOWARICK, 2000, p. 21).

Nesse mesmo contexto de crise econômica e abertura política assistiu-se à retomada e ao surgimento de diversos movimentos sociais, tais como o movimento sindical do ABC de São Paulo e a reorganização do movimento sindical como um todo; o movimento de mães crecheiras; a reorganização das associações de moradores; o movimento contra a carestia; a fundação e a refundação de diversos partidos (KOWARICK, 2000; SADER, 1980, 1988;

---

<sup>13</sup> Entre 1999 e 2000 realizei pesquisa intitulada “Viver em risco: moradia, desemprego e violência na Região Metropolitana de São Paulo”, em nível de Iniciação Científica (bolsa CNPq), sob orientação do Professor Doutor Lucio Kowarick, na Vila Nova Jaguaré, na qual também foi possível observar tais dados. Ver mais em KOWARICK, L. F. F. *Viver em risco: moradia, desemprego e violência na Região Metropolitana de São Paulo*, 2000.

SINGER e BRANT, 1983; MARTINS, 1980; entre outros). Assim, ocorreu também o aumento de reivindicações por melhores condições de vida, abarcando o direito à educação – incluindo a denúncia da má qualidade tanto das construções escolares, como do ensino em geral.

Marília Pontes Sposito (2001, p.90), em balanço da produção sobre violência escolar no Brasil, mostra-nos ter sido aquele o momento de eclosão da demanda por proteção das escolas públicas que “precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinquentes.” Ao mesmo tempo em que se reivindicava maior acesso e democratização da escola, também se buscava protegê-la da violência que vinha sofrendo, principalmente dos atos de vandalismo. No entanto, à medida que os estudos foram realizados, os resultados indicaram que a violência escolar não era algo apenas produzido fora da escola, um elemento externo e invasor do ambiente escolar, mas que a própria instituição também gerava violência.

Tal foi o trabalho produzido por Áurea Guimarães (1988). A autora apresenta a escola como produtora de normalizações (no sentido foucaultiano)<sup>14</sup>, por vezes não permitindo a participação dos/as alunos/as ou nem mesmo a discussão de seus interesses. Ou seja, por serem vítimas de violências produzidas pela própria escola, alunos e alunas revidam a esta violência, depredando as instalações escolares, embora não percebam a instituição como produtora da violência e identifiquem os “depredadores” como revoltados, como marginais, como pessoas externas. Porém, o que mais se destaca nesse trabalho é a conclusão de que “não há uma relação direta entre o rigor dos sistemas de vigilância e punição e a depredação do prédio”.

A partir de 1990, no Brasil, ocorreram dois movimentos distintos e complementares. Por um lado foram realizadas grandes pesquisas (*surveys*) sobre violência e juventude (WAISELFISZ, 1998). Por outro, foram feitas algumas investigações de cunho mais qualitativo nas unidades escolares, relacionando escola e violência. Por coincidência, portanto impossível de não notar, que a discussão entre violência e escola também começou a ocorrer com maior intensidade na Europa, principalmente na França.

---

<sup>14</sup> Foucault, em *Vigiar e punir*, indica que a função da punição é mais uma forma de indicar aos outros o comportamento esperado do que corrigir o infrator e, dessa forma, normaliza os comportamentos. O mesmo ocorre com a vigilância, pois não necessariamente é preciso alguém vigiando, mas é necessário aos indivíduos se sentirem vigiados – como no caso clássico do panóptico. Assim, tanto vigilância quanto punição servem para separar, ordenar e hierarquizar o “certo” e o “errado”, o “bom” e o “mau”, o “infrator” e os/as “de bem”.

Especificamente, em São Paulo, a preocupação com o desemprego, predominante na década anterior, cedeu lugar à preocupação em relação à violência, que passou a ser maior, como demonstram estes excertos do jornal *Folha de São Paulo* (2004), que revelam ser ela mais sentida pelas mulheres, pelos jovens de 16 a 25 anos e pelos que têm ensino médio.



Violência nas ruas, assaltos, crimes, falta de segurança, medo de bandidos, outras violências. Essas foram as principais respostas dadas pelo paulistano ao pesquisador do Datafolha que perguntou: "Qual a primeira coisa que lhe vem à cabeça quando você pensa na cidade de São Paulo?". [...] mais de um quarto das respostas (27%) se referem à falta de segurança como primeira coisa que é lembrada a respeito de São Paulo. [...] desde 1997, quando o Datafolha fez as mesmas perguntas pela primeira vez, a violência é a lembrança mais imediata do paulistano e também apontada como a maior desvantagem. (*Folha de São Paulo*, Especial, 25/01/2004)

Tal preocupação também se refletirá na arquitetura da cidade e na ocupação dos espaços públicos, como ressalta Teresa Caldeira (1997). A construção e a propaganda de condomínios fechados, de médio a alto padrão, são sinais de uma sociedade marcada pelo medo e pela insegurança:

Finalmente, o quarto<sup>15</sup> processo de mudança relaciona-se mais diretamente ao novo padrão de segregação residencial urbana, porque fornece a retórica que o justifica: o crescimento do crime violento e do medo. Não somente a criminalidade tem aumentado desde meados da década de 80 em São Paulo, mas, sobretudo, houve uma mudança qualitativa no padrão da criminalidade. [...] Com o crescimento da violência, da insegurança e do medo, os cidadãos adotam novas estratégias de proteção, as quais estão modificando a paisagem urbana, os padrões de residência e circulação, as trajetórias cotidianas, os hábitos e gestos relacionados ao uso das ruas e do transporte público. Na verdade, o medo do crime acaba modificando todos os tipos de interação pública no espaço da cidade. (CALDEIRA, 1997, p. 158)

Em 1997, o Brasil liderava o *ranking* de mortes por arma de fogo (homicídios, suicídios e acidentes): "De acordo com a pesquisa, acontecem no Brasil 26,97 mortes a cada

---

<sup>15</sup> Os outros três processos acerca da segregação espacial em São Paulo são, resumidamente: 1) aumento da população favelizada; 2) regularização de loteamentos clandestinos que, conseqüentemente, valorizaram a região na qual estavam, encarecendo o preço de novas moradias; e 3) o processo de terceirização do trabalho. Ver mais em Caldeira, 1997.

100 mil pessoas por ano. [...] O Brasil tem 25,78 mortes por homicídio com armas de fogo a cada 100 mil pessoas, 0,44 por suicídio e 0,75 por acidente.” (*Folha de São Paulo*, Cotidiano, 1997).

No mapa da violência – o primeiro de uma série –, Waiselfisz (1998) apontava que as mortes por armas de fogo vitimavam a maioria dos jovens entre 15 e 24 anos, principalmente em casos de homicídios. Apesar da dificuldade em justificar as razões dos homicídios, as pesquisas qualitativas da época iluminam, ou ao menos, tiram da penumbra tais acontecimentos. Os trabalhos de Alba Zaluar (1996) e Nancy Cardia (1997)<sup>16</sup> são significativos e ilustram bem esse período. Zaluar apresenta-nos o caminho para o crime de jovens moradores das periferias do Rio de Janeiro e, por sua vez, Cardia revela vários aspectos da construção e da vitimização da violência – “a violência no bairro”, “a violência e a família”, “a violência e a escola”, “a violência e as relações interpessoais na escola”...

Em razão da crescente preocupação com o envolvimento de jovens na criminalidade, quer como vítimas, quer como perpetradores/as, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos<sup>17</sup> elaborou o programa Paz nas Escolas em 2000, contendo o projeto Polícia e Escola, que visava a capacitação de policiais para o enfrentamento da violência no ambiente escolar. No mesmo período foi executada uma pesquisa nacional sobre violência nas escolas, que resultou no livro *Violências nas escolas*, de Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua.

Tais produções permitiram vislumbrar e constatar algumas conclusões das pesquisas qualitativas já citadas, isto é: 1) a instituição escolar está sujeita não somente à violência de agentes externos, mas também de agentes internos a ela; 2) a escola é também promotora de violências simbólicas e morais, por meio de seus funcionários, de seus professores e de sua equipe gestora; 3) a política de policiamento escolar é insuficiente, pois há outras relações envolvidas na escola que não são somente entre “bandidos” e “mocinhos”.

Em paralelo à discussão brasileira, a Europa, principalmente a França, iniciou sua discussão mais sistemática sobre violência nas escolas. Como ressalta Peralva (1997), a

---

<sup>16</sup> A fim de não tornar enfadonha e repetitiva a apresentação de cada produção sobre violência e sobre violências na escola, é importante indicar como referências algumas publicações que percorrem o caminho desta reflexão. São, portanto, demasiadamente completos os trabalhos de Luiza Camacho (2000), Marília Sposito (2001), Vera Candau; Maria Lucinda e Maria Nascimento (2001); Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2004); Miriam Abramovay (coord.) (2005); Eugênia Paredes, Léa Saul e Kátia Bianchi (2006) e Alba Zaluar (1994, 1996, 1997 e 1999).

<sup>17</sup> À época, a Secretaria era ligada ao Ministério da Justiça. Na primeira gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tal Secretaria ganhou *status* de Ministério, sendo, portanto, agora ligada diretamente à Presidência da República.

discussão francesa sobre violência iniciou-se por volta de 1980, mas foi a partir de 1990 que ganhou maior destaque, principalmente na mídia, especialmente em razão da discussão acerca das reformas institucionais produzidas<sup>18</sup> e das crises nas periferias francesas. O marco político assemelhava-se em muito à discussão brasileira dos anos de 1980: o aumento do desemprego devido às reformas neoliberais acentuou as contradições na periferia francesa. A reforma educacional democratizou ao máximo o acesso à educação, tornando-a de massa, e levou uma quantidade de jovens a não conseguir emprego, o que, por sua vez, colocou em xeque a perspectiva de ser a escola uma forma de inserção no mercado de trabalho. Ou seja, o acesso à educação deixou de ser garantia de emprego. Revelou-se, também, por meio de pesquisas, a escola como produtora de violência e de segregação, e não somente como o espaço de intermediação entre o espaço privado e público, local de aprendizagem para o mundo adulto. Possivelmente a crise advinda da contradição entre educação de massa e mercado de trabalho tenha sido mais politicamente sentida na França, por conta de sua história republicana e do desmanche do Estado de Bem-Estar Social, muito mais desenvolvido do que, por exemplo, no Brasil.

Em 1998 fundou-se o Observatório Europeu de Violência Escolar que “é constituído por uma rede multidisciplinar de acadêmicos, cujo foco de pesquisa é a violência escolar ou as questões correlatas da delinquência juvenil ou da aversão à escola.” (BLAYA, 2003, p. 39) e em 2001 fundou-se o Observatório Internacional de Violência Escolar<sup>19</sup> com o intuito de sistematizar e publicar as produções acerca do tema da violência nas escolas, produzidas em diversos países. Essa medida possibilitou uma enorme troca de pesquisas desenvolvidas nos anos 90 e a elaboração de outras novas. O Brasil fundou seu Observatório em 2002, após conferência internacional sobre violência nas escolas, realizada em Brasília.

No entanto, pouco do que foi anunciado anteriormente possibilita a definição do conceito de violência e de como ela se imbrica na escola, para tentar, então, compreender mais os eventos de agressão física entre as meninas.

---

<sup>18</sup> Reformas que garantiram acesso massificado ao ensino.

<sup>19</sup> Ver mais em: <<http://www.obsviolence.com/spanish/presentation/index.html> e <http://www.ijvs.org/>>

### *Afinal, o que é violência?*

O conceito de violência possuiu uma multiplicidade de sentidos. A violência pode ser *o motor da história*, *o fim da política*, pode ser também compreendida como *expressão de insatisfação*, como *tática ou estratégia política*<sup>20</sup>. Ao mesmo tempo, a violência é um conceito relativo, pois é uma construção histórica e cultural, ou seja, depende de cada cultura e de cada período para ser compreendida como tal e está, portanto, sujeita a deslocamentos de sentido<sup>21</sup> (ABRAMOVAY, 2005).

As pesquisas sobre violência na escola fazem um grande esforço para definir o conceito de violência, mas não chegam a um conceito comum.

Ao analisar o fenômeno da violência, deparamo-nos com uma série de dificuldades. Uma delas se refere justamente a essa multiplicidade de compreensões a seu respeito. Essa diversidade evidencia a fragilidade de suas fronteiras. A violência se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com a agressão de modo geral e/ou com a indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar. (CAMACHO, 2001, p. 128)

O ponto de convergência é que o conceito comporta diversas compreensões, como demonstra Vilma Araújo (2005). A autora apresenta o resultado de sua pesquisa em três escolas, duas estaduais e uma municipal, da região conhecida como o “Grande Dirceu”, em Teresina. Por meio de questionários aplicados e entrevistas focais com professores e professoras, comprova o caráter polissêmico do termo *violência* e revela que os/as docentes apontavam como causas para as violências investigadas a origem familiar e o consumo de drogas. A questão da interferência midiática também é analisada, com a conclusão de que o discurso de periculosidade e violência no “Grande Dirceu” justifica e orienta posturas e práticas preconceituosas em relação à região.

Na mesma direção, Shirlei Santo (2002) ressalta o caráter multidimensional e relativo do conceito de violência na escola, a partir da observação em uma escola “quase centenária”

---

<sup>20</sup> A distinção entre tática e estratégia tem sido presente nas discussões da esquerda revolucionária desde o século XIX, e pode ser resumida da seguinte maneira: a tática é uma ação ou um tipo de ação que visa uma estratégia, que significa a forma pela qual se chega ao objetivo. Por exemplo: a guerrilha pode ser entendida como uma tática ou como estratégia para a tomada do poder. Como tática será utilizada dentro de determinados contextos históricos, por exemplo, como forma de desestabilizar ou de enfraquecer o governo e de garantir a construção de um partido operário de molde bolchevique. Como estratégia, significa que a guerrilha é a forma, por excelência, para tomar o poder, como, por exemplo, o ocorrido em Cuba em 1959. Ver mais em Moreno (1996).

<sup>21</sup> Como exemplos ligados ao contexto histórico-cultural, podemos citar o uso da palmatória nas escolas até o século XX e os trotes universitários, hoje tidos como inconcebíveis.

(p. 26) no centro de Belo Horizonte, com jovens do ensino médio. Sua questão era como os/as jovens vêem e nomeiam determinada prática, mudando assim o enfoque da violência para as práticas. Ela conclui que o que pode ser considerado como violência para outros/as, para aqueles/as jovens adquire conotação de brincadeira, provocação, ou até mesmo uma tática deliberada de oposição e luta. Os/as jovens somente nomeiam as brigas como violência. Outro dado trazido pela autora refere-se às relações de gênero, a partir de uma briga entre duas jovens. Entretanto, a análise apenas sublinha o fato, sem nele se deter.

Outro ponto de convergência dos/as pesquisadores/as é que o conceito de violência também comporta diferentes situações e intensidades, como demonstram as pesquisas de Luiza Camacho (2000) e Ana Paula Corti (2002).

Luiza Camacho apresenta em seu doutorado investigação realizada em duas escolas, uma pública e outra particular, em Vitória, Espírito Santo. A autora conclui que os/as jovens da escola particular, freqüentada em sua maioria pela elite de Vitória, também são protagonistas de violências contra seus pares. Traz uma importante contribuição, ao demonstrar o limiar tênue entre indisciplina e violência e a forma como essa fronteira pode ser ultrapassada. Ao mesmo tempo, expõe que, por muitas vezes, a violência é disfarçada sob a máscara de brincadeiras. Aponta, ainda, a existência de práticas violentas e agressivas entre as meninas de ambas as escolas, com predominância na escola pública. Uma de suas conclusões é que a escola está assimilando o padrão de vida coletiva do País e do mundo, como, por exemplo, a falta de alteridade geradora, em conseqüência de preconceitos e discriminações. Essa assimilação ocasiona a formação de pessoas desprovidas “da idéia de alteridade, espaço democrático, do diálogo, do convencimento ou da persuasão.” (CAMACHO, 2000, p. 255).

Por sua vez, Ana Paula Corti mostra um maior envolvimento de alunos do ensino fundamental em experiências de violência, seja como agressor, seja como vítima, em escola pública de São Paulo, convergindo com os estudos de outros países. Também percebeu nuances relativas à proximidade entre os agressores e os circuitos de violência e sua maior propensão para usar a força para solucionar conflitos. No entanto, a autora pondera que “as práticas destes jovens não se constituem como comportamentos delinqüenciais, estando mais próximas de um tipo de sociabilidade agressiva potencializada por diversas circunstâncias” (2002, p. 222); esclarece também que as condutas violentas dos adolescentes revelam o próprio medo e a insegurança. A pesquisa revela diferenças consideráveis entre adolescentes e

jovens no tocante à socialização. Segundo a autora, as práticas internas da escola favorecem situações de violência.

Nessa profusão de significados que o conceito possui, alguns eventos são mais fáceis de serem classificados. Quando um/a aluno/a agride a outro/a, claramente é uma violência, mas quando o/a professor/a deixa de responder a dúvida de um/a de seus/suas alunos/as, também seria? Assim, violência seria somente a agressão visível, tal como o homicídio? Ignorar alguém também o seria? Ao relacionar-se com a escola, o conceito torna-se mais complexo ainda, pois se pode pensar ao menos em três modalidades: violência na escola; violência da escola e violência à escola. Há a possibilidade de restringir ao máximo o conceito? As leituras indicam que não, mas a síntese da discussão acerca da violência e da violência na escola realizada por Bernard Charlot (2002) e Éric Debarbieux (2005) ajuda-nos na melhor precisão desse conceito.

#### ***Violência na escola, violência dentro da escola, violência à escola e violência da escola.***

Para Charlot, a *violência na escola* refere-se aos atos violentos que poderiam ocorrer em outros lugares, mas que por razão diversa acabam ocorrendo dentro da unidade escolar. Esse é o caso de invasões de estranhos para acertos de contas “das disputas do bairro”. (2002, p. 434). Debarbieux chamará este tipo de *violência dentro da escola*, pois para ele, *violência na escola*

remete a fenômenos ligados à especificidade da escola; por exemplo, ameaças para que o colega deixe colar na prova ou insultos ao professor. Claro que essa violência ocorre também dentro da escola, mas é preciso levar em conta as especificidades da instituição escolar para entendê-la. (2005, p. 20).

Porém os insultos a professores, as pichações e os atos de vandalismos são, para Charlot, *violência à escola*. E, no que se refere à *violência da escola*, ambos os autores chegam à mesma conclusão: a violência da escola refere-se àquelas praticadas por seus/suas funcionários/as, que podem ir desde a agressão por parte dos/as professores/as até a chamada violência simbólica – atribuição de notas, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados racistas ou pejorativos.

No caso desta investigação, a opção foi tratar de *violência dentro da escola*, pois são eventos de agressão que ocorrem dentro do território. Também será privilegiada a *violência*

*na escola*, caracterizada por atos de violência que, por vezes, podem até ter origem externa à escola, mas que, por determinadas razões, possivelmente têm relação com a dinâmica interna da escola.

Há, também, que fazer uma distinção entre crime, transgressão, incivilidade, agressividade e agressão, pois há sensíveis, mas determinantes, diferenças entre esses tipos de violência.

### ***Desrespeito à lei, transgressão, incivilidade, agressividade e agressão***

Debarbieux (2005) e Charlot (2002) apresentam uma ótima síntese sobre os conceitos de crime, transgressão, incivilidade, agressividade e agressão. O *desrespeito à lei* está ligado diretamente ao delito e ao crime, como por exemplo, o roubo, o furto, o assassinato, o porte ilegal de arma de fogo, ou seja, aqueles procedimentos definidos pelos Códigos Penal e Civil. Por sua vez, a *transgressão* vincula-se ao desrespeito às normas do estabelecimento, neste caso, de ensino, tais como: cabular aulas, não fazer os trabalhos exigidos ou não realizá-los no tempo estipulado, colar nas provas, etc., ou seja, não configuram desrespeito à lei, portanto, não são crimes. Os autores definem *incivilidade* como atos e ações tais como: empurrar os outros, xingar alguém, desrespeitar pares e funcionários, enfim, atos que dizem respeito não à lei e nem às regras da escola, mas às *regras de boa convivência*.

No entanto, aqui se faz necessário trazer outro aporte sobre a *incivilidade*, segundo explorado por Angelina Peralva (2000). Ela ressalta que o desrespeito às regras de boa convivência é apenas uma de suas implicações. Peralva parte da elaboração de Norbert Elias sobre o processo civilizatório, no qual a sustentação do Estado Nação se deu pela identificação e pela adesão voluntária à ordem civilizada, marca do Estado nacional republicano. Até a Idade Moderna, considerando-se o contexto europeu, a relação entre os indivíduos e o Estado consumava-se com o súdito devendo fidelidade ao rei e à Casa Real. A constituição do Estado moderno foi, necessariamente, acompanhada da ressignificação dos conceitos de fidelidade e lealdade, ao mesmo tempo em que se remodelavam os espaços territorial e simbólico. São, assim, comunidades políticas imaginadas (ANDERSON, 1989), constituídas de uma referência territorial precisa, que imbuem seus cidadãos de um espírito compartilhado de nação e transmitem uma comunhão entre desconhecidos que – devido à impossibilidade de todos se conhecerem – não possuem relações societárias, tais como nas pequenas vilas ou cidades interioranas. É nesse sentido que o Estado necessita se tornar o

detentor do monopólio do uso da força, rompendo, portanto, com a ordem anterior, na qual era o monarca absoluto que a detinha. Assim, o processo de *incivilidades* conta, também, com a redução da ressignificação de fidelidade, da diminuição da imaginação comunal, da adesão voluntária:

as condições em que ocorre o processo de massificação da escola francesa nos últimos dez anos, com uma expansão particularmente notável do ensino de segundo grau e a conseqüente desvalorização da profissionalização precoce, são francamente desfavoráveis à adesão estratégica individual a um princípio de ordem escolar, pelo menos entre segmentos da população desprovidos de tradição de engajamento em carreiras escolares longas. (PERALVA, 1997, p. 14)

Assim, as *incivilidades* também podem ser entendidas como afrouxamento da adesão voluntária dos/as jovens, ao não perceberem mais o Estado Nacional como uma comunidade de destino, isto é, ao não se sentirem pertencentes a essa comunidade que está sob influência do neoliberalismo e da globalização do capital.

As resultantes da mundialização dos fluxos econômicos para a vida política são de múltipla natureza. Uma delas, talvez a mais visível, diz respeito ao enfraquecimento da soberania política dos Estados nacionais por movimentos maiores do que ele mesmo: ao lado das pressões que a economia globalizada faz incidir sobre a capacidade de gestão dos Estados, a emergência de uma nova esfera de direitos transnacionais – os direitos humanos, por exemplo, ou os direitos ambientais –, leva à criação de uma ordem jurídica multinacional de difícil assimilação por uma tradição política que entronizou o Estado nacional como o responsável pela definição do bem comum e do interesse geral.” (MONTERO, 1998, p. 115)

A frouxidão jurídica e identitária do Estado nacional a partir da globalização, conjuntamente com as mudanças econômicas e a flexibilização dos empregos faz com que a adesão voluntária à comunidade imaginária do Estado Nação se enfraqueça. O processo de civilização, ao qual todos e todas deveriam se adequar para o bem comum, também se enfraquece. De modo mais direto: para que ser civilizado, se essa ordem não garante benefícios? Para que respeitar faixa de pedestres, se os outros não respeitam? Por que não aproveitar oportunidades ilícitas, se os outros se beneficiam e o “mundo é dos espertos”?

Após essa necessária problematização sobre a questão da incivilidade, podemos retomar a discussão sobre agressividade e agressão. Debarbieux apresenta a agressividade como um componente da existência humana que induz a conflitos que podem resultar em atos violentos ou em debates de idéias, como o apresentado anteriormente em Arendt. A agressividade, para o autor, “é uma disposição e o conflito uma situação, a agressão é um ato”

(2005, p. 21) que pode ser racional – utilizar pressão, física ou psíquica, para conseguir aquilo que se deseja –, mas também pode vir a ser irracional, ao utilizar-se de uma pressão ou violência além da necessária.<sup>22</sup>

Porém, há ainda outro conceito que margeia a definição de violência e de agressão e, dada a fronteira tênue com estes dois, muitas vezes pode com eles confundir-se ou servir-lhes de cortina de fumaça: a indisciplina.

### ***Indisciplina e violência***

Há alguns tipos de violência que podem ser confundidos com indisciplina e há comportamentos indisciplinados passíveis de ser interpretados como violência. Por esse limiar ser muito tênue, há uma série de pesquisas e artigos que se dedicam ao tema, como bem ilustra o livro organizado por Julio Groppa: *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São dez artigos de psicólogos, sociólogos e educadores que se debruçaram sobre a questão da indisciplina. É interessante notar que há um esforço grande em tentar definir o que vem a ser indisciplina, normalmente a par do seu contrário, a disciplina. Porém, assim como foi visto sobre a definição de violência – múltipla, com vários significados, diversas percepções –, diversos/as autores/as têm procurado qualificar melhor o conceito de indisciplina, retirando-o da chave dicotômica para apontar outra dimensão: a de contestação e resistência. Assim, a indisciplina não significa necessariamente falta de coerção moral, tal como apregoado por Durkheim, por exemplo; pode ser uma forma de reivindicação e de disputa por espaço democrático.

Pesquisas recentes também indicam uma profusão de significados que transitam entre indisciplina e violência. A pesquisa de mestrado de Lilian Santos (2007) indica maneiras distintas de compreensão da indisciplina por alunos e pela equipe técnica. Para a maioria dos professores, por exemplo, indisciplina é sinônimo de mau aluno e de má educação: alunos que respondem, por vezes, usando palavras de baixo calão. Para os alunos, porém, brincadeiras e conversas não são sinônimos de indisciplina, mas de sociabilidade. Eles revelam que há certos momentos em que brincam, mas que em outros prestam atenção em sala. Mesmo em alguns

---

<sup>22</sup> A questão de uma agressividade constitutiva do ser humano também é foco de debate em outras ciências, principalmente na área conhecida por etologia, que possui uma produção interessante, inclusive com pesquisas em escolas, mas de que ainda não foi possível tratar da forma necessária. Seria impossível dar conta também dessa outra discussão no transcurso de um mestrado, pois, dentre outras questões, teríamos que tecer a “simples” discussão: a genética determina nossa ação, ou seria o social?

casos nos quais aparentemente estariam desrespeitando o professor, o comportamento, ao invés de desrespeitoso, mostra-se cordial. A autora chama a atenção para o recorte de gênero em relação à permissividade e à repreensão da indisciplina. Segundo ela, há menos alunas indisciplinadas que alunos; no entanto, elas são punidas com maior rigor que eles, principalmente porque alguns comportamentos – como falar alto, correr, conversar e brincar em sala – são identificados como naturais aos meninos.

Também Andréa Longarezi (2001), em sua tese de doutorado, tratou desse tema: procurou identificar os sentidos atribuídos à indisciplina no discurso dos principais agentes do processo educativo na escola, bem como observar a sua manifestação em práticas educativas concretas. A autora destaca que os atos de violência presentes na escola vêm sendo indistinta e genericamente chamados, pelos agentes educativos, de indisciplina. Os resultados apontaram que essas transgressões foram avaliadas ora como comportamentos indisciplinados, ora como comportamentos não indisciplinados, com justificativas que dividiram o comportamento dos alunos em sete “categorias”, como: obstáculos ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola; ausência de regras ou de limites estabelecidos ou desobediência a eles; expressão de hábito, direito, necessidade ou dificuldade; etc. Conclui sua análise, identificando três dimensões da indisciplina presentes na concepção de professores, da equipe técnica e de alunos: a pedagógica ou técnico-pedagógica, a individualista ou egocêntrica e a ética e moral, sendo esta a mais enfatizada pelos agentes educativos.

Luiza Camacho (2000) também ressalta a possibilidade de uma visão positiva sobre a indisciplina como forma de estabelecer identidades e reivindicar direitos. Mas aponta igualmente para a dificuldade de estabelecer os limites entre violência e indisciplina e afirma: “Somente o mergulhar profundo na realidade escolar é que mostra a dificuldade de compreender que existe uma fluidez dos limiares da violência e da indisciplina.” (CAMACHO, 2000, p. 38)

No entanto, esta pesquisa tem como foco a agressão física praticada por jovens garotas. A opção por radicalizar a escolha e restringir ao máximo o objeto a ser analisado foi uma alternativa metodológica justamente para evitar a grande quantidade de significados e de sentidos, a fim de que os eventos não se perdessem ao longo de uma série de imprecisões e do acúmulo de material de análise.

Assim, este trabalho tem como primeiro marco os atos de agressão física ocorridos dentro da escola pública, suposto local de aprendizagem para a solução de conflitos por meio da persuasão, e não da força, ou seja, local de uma ação política sobre os conflitos. Ademais, é na ocorrência da agressão física praticada pelas meninas que também se radicaliza o rompimento com o comportamento esperado das jovens, isto é, é o momento em que os estereótipos de gênero estão em suspensão.

## ***1.2 Relações de gênero e violência na escola: as agressões das meninas***

Quando a comunidade escolar testemunha qualquer enfrentamento violento entre rapazes, esse fato, muitas vezes, é tratado como “coisa de garoto”, ou seja, é considerado “natural” os rapazes recorrerem à violência para solucionar seus conflitos. No entanto, encontrar garotas que afirmam poder enfrentar ou controlar a violência causa o desmoronamento de uma das representações sociais acerca da feminilidade mais divulgada em nossa sociedade. Em pesquisa realizada por Abramovay e Castro (n.d., p. 18), um dos diretores entrevistados corrobora essa idéia, ao afirmar que se trata de “uma questão cultural. Porque a nossa cultura, machista nesse nosso país. As mulheres são mais coração, dizem. A mulher ela é mais controlada, ouve mais. O homem já é mais repentino”.

A instituição escolar é também uma das responsáveis pela produção e reprodução das desigualdades de gênero (LOURO, 1999; CARVALHO, 1999; VIANNA, 1999), quando silencia ou não reage diante da afirmação de estereótipos de masculinidades e feminilidades. Em contrapartida, pode contribuir para a superação dessas desigualdades, quando introduz em seu currículo e em sua prática o questionamento dessas formas de discriminação de gênero (DEBARBIEUX, 1996).

Assim, assumir a cultura como meio formador de jovens e, dessa maneira, de construção social de um conjunto de representações sociais e culturais, de valores e atribuições sociais sobre masculinidades, feminilidades, lugares e práticas de garotas e garotos (VIANNA e RIDENTI, 1998) é assumir o gênero como uma das categorias fundamentais de análise.

Desse modo, gênero é parâmetro e referencial teórico necessário para compreender qual o aporte teórico que esses eventos de agressão podem trazer, pois se “mais controladas”, como poderiam as garotas optar pela violência como forma de solução de seus conflitos? Ao mesmo tempo, é imprescindível investigar as distintas expressões de tais violências, como são

compreendidas por suas autoras e pelas vítimas e também como são interpretadas pela comunidade escolar em geral.

Especificamente nos eventos de violência escolar, o gênero também pode ser parâmetro e referencial teórico necessário para a compreensão da invisibilidade das garotas e dos significados de feminilidade mais divulgados e admitidos socialmente, quando envolvem agressão, emprego de vigor físico, de brutalidade psíquica ou da intimidação moral exercidos por jovens do sexo feminino. Antes de iniciar a investigação a respeito dos aspectos aqui considerados, importante se faz considerar alguns dados relativos ao conceito de gênero.

Originário dos estudos teóricos feministas e dos estudos das ciências sociais sobre as mulheres, o conceito de gênero foi construído em oposição ao sexo, para sair das explicações que remetem as desigualdades entre os sexos às diferenças físicas e biológicas e que ratificam a tendência a classificar os sujeitos pelas formas como se apresentam corporalmente. Esse modo polarizado, hierárquico e cristalizado de compreensão da realidade vem sendo reforçado pela medicina e pelas ciências biológicas, mas também pelas instituições sociais, como a família e a escola. Com base em definições essencialistas do que é ser homem e/ou mulher, edificou-se um sistema de discriminação e exclusão entre os sexos, além de vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, racionais, fortes, viris, para eles; dóceis, relacionais, subordinadas, afetivas e frágeis, para elas. O feminino e o masculino são apresentados como categorias opostas, excludentes e hierarquizadas, nas quais a mulher, os valores e os significados femininos ocupam lugar inferior. E a dicotomia daí decorrente cristaliza concepções do que devem ser as atribuições femininas e masculinas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais.

O conceito de gênero, cujo caráter é fundamentalmente social, critica todo esse processo e questiona o determinismo biológico que “desloca a culpa das evidentes desigualdades sociais, políticas e econômicas para a natureza” (MATOS, 2001, p.70)

Uma utilização mais recente desse conceito também ressalta seu caráter eminentemente histórico e cultural, enfatizando sua utilidade na percepção e na análise não apenas das relações entre homens e mulheres, mas também da constituição dos significados e das relações de poder socialmente constituídas (SCOTT, 1995; NICHOLSON, 2000). Gênero, então, pode ser compreendido como um "elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos" e como “uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86). Mais do que isso, Joan Scott alerta-nos para o fato

de que o conceito remete à dinâmica da construção e da transformação social, na qual os significados e símbolos de gênero vão para além dos corpos e dos sexos e subsidiam normas que regulam nossa sociedade; noções, idéias e valores nas distintas áreas da organização social, na distribuição do poder e na constituição de nossas identidades individuais e coletivas. Em rico diálogo com as reflexões de Joan Scott, Linda Nicholson (2000, p. 9) ressalta que o conceito de gênero “tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo construções que separam corpos ‘femininos’ e ‘masculinos’”. Por meio das contribuições de Scott (1995) e Nicholson (2000), podemos retornar à questão do poder discutida anteriormente, pois admitir que as relações de gênero organizam a vida social, são fontes para a constituição de identidades e expressam distribuição de poder significa dizer que mesmo a possibilidade de agir em conjunto não é garantida de modo equânime<sup>23</sup> – expressão disso é a clara maioria de parlamentares, sindicalistas, chefes, presidentes de empresas, etc., do sexo masculino. Dessa maneira, o próprio espaço público possui uma nítida marcação de gênero: é masculino.

Assumir a categoria gênero como maneira de indicar construções sociais implica também sustentar que todas as instituições, entre elas a instituição escolar, são responsáveis por sua construção. Isso quer dizer que, assim como a questão da violência tem origens exógenas e endógenas à escola, as representações sociais acerca do gênero também as têm. A escola não está imune a esse processo de hierarquização, polarização e exclusão de significados de gênero, inclusive quando envolve o tema da violência escolar. Como uma instituição integrada à sociedade, ela, muitas vezes, naturaliza a violência praticada pelos garotos<sup>24</sup> e reprime ou ignora as práticas violentas de garotas, reiterando o senso comum de que garotas são passivas, amorosas, maternais, frágeis e, quando presentes em cenas de violência, ocupam necessariamente o papel de vítimas.

Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum Ridenti observam (1998) que muitas garotas e garotos também reservam às meninas um papel de subordinação, quando se trata das relações escolares:

---

<sup>23</sup> Em 4/01/2007, a deputada democrata pela Califórnia, Nancy Pelosi, é a primeira mulher a assumir o cargo de presidente da Câmara nos Estados Unidos, país este, desde Tocqueville, tido como exemplo de democracia.

<sup>24</sup> Embora haja, sem sombra de dúvidas, preocupação e tentativas de “pacificação” do ambiente escolar por meio de projetos governamentais ou de organizações não-governamentais, que vêm apresentando resultados paulatinamente positivos.

Naquela manhã cheguei mais cedo à escola, daria aulas somente no período da tarde, mas havia assumido o compromisso, com um grupo de jovens da 8ª série do ensino fundamental, de coordenar a distribuição das tarefas para uma festa que estava organizando. Essa idéia surgiu entre os alunos do período da manhã e já envolvia outros jovens na escola; o objetivo era angariar fundos para o grêmio estudantil. Quatro grandes grupos de atividades formaram-se: a apresentação de um grupo de dança e a confecção das fantasias; a instalação do som, bem como a seleção musical e o controle da bilheteria. Minha intenção como professor-coordenador era garantir certa distribuição equitativa das atividades, mas alunos e alunas disputavam aquelas que lhes eram mais atraentes. As alunas agruparam-se em torno da apresentação de dança e da confecção das fantasias, enquanto os alunos responsabilizaram-se pela instalação e seleção musical, assim como pelo controle dos ingressos. Essa decisão foi quase automaticamente acatada por todos, independentemente do sexo. Com exceção de um dos garotos que reivindicou um lugar como dançarino no grupo feminino, e de uma garota que, com veemência, afirmou que, por ser uma péssima dançarina e não ter o menor talento para confeccionar fantasias, tinha interesse em organizar a portaria da festa; argumentou ainda que daria conta de controlar a entrada dos participantes, calcular o troco e a verba arrecadada. Ao primeiro restou a alegria diante de sua aceitação no grupo de garotas e a indignação quando foi chamado de ‘maricas’ pelos meninos da classe. À segunda foi vetada a participação e, diante de sua insistência, alguns alunos argumentaram que lidar com possíveis ‘penetras’ e impedir tentativas de furto ao caixa não eram tarefas para uma garota (VIANNA, RIDENTI, 1998, p.94).

Ser garota, no episódio acima descrito, está definido por apenas uma das muitas maneiras de construir a feminilidade. Ou seja, ser feminina é ser frágil, é ser protegida pela escola e pelas pessoas que nela se encontram, e não assumir o papel ativo de proteção e de enfrentamento verbal ou corporal às vezes necessário.

Infelizmente, poucas pesquisas debruçaram-se sobre as formas de violência perpetradas por garotas no ambiente escolar. O tema é citado, *en passant*, em estudos que tratam da violência escolar em geral<sup>25</sup>, muitas vezes reiterando a invisibilidade da violência feminina. Esse é o caso dos grandes *surveys* sobre jovens no Brasil (WASELFISZ, 1998; ABRAMOVAY, 1999), que ressaltam a maciça presença masculina na autoria de atos de agressão física, de ameaça ou de intimidação no cotidiano escolar. O discurso dominante relaciona as formas de violência escolar com o modo predominante, ou mais divulgado, de construção das masculinidades. É como se as garotas não existissem, quando se trata da violência como autoria, e não apenas como vitimização.

---

<sup>25</sup> Indicativa desse cenário é a ausência de textos que versam sobre o tema nos Anais da I Conferência Ibero-Americana de Violência nas Escolas, realizada em Brasília no ano de 2003 e a presença de somente um texto nos Anais da II Conferência Ibero-Americana de Violência nas Escolas, realizada em Belém no ano de 2005.

Um amplo diagnóstico – fomentado pela UNESCO e pelo governo federal (ABRAMOVAY; CASTRO E SILVA, 2004) – sobre como estudantes, pais, mães e membros do corpo pedagógico tratam de temas relacionados à sexualidade juvenil teve por base a aplicação de questionários a 16.422 estudantes entre 10 e 24 anos, a 4.532 pais e mães e a 3.099 professores/as de escolas públicas e privadas de ensino fundamental e de ensino médio, em treze capitais brasileiras e no Distrito Federal. O documento revela que muitos jovens já foram alvos de violência e faz conexão explícita com as possíveis decorrências de gênero nesse contexto. Entre as formas de violência – atingindo 10% em algumas localidades – destacadas pelas autoras, encontramos assédio, estupro e discriminação em função de gênero ou de orientação sexual. A intersecção entre violência e relações de gênero, nesse caso, ganha relevo pela ótica da vítima, e não da autoria da violência, embora os dados revelados já chamem a atenção para a urgência de pesquisas centradas nessa temática mais específica.

A dissertação de Shirlei Santo aponta a existência de brigas entre garotas dentro da escola, das quais ela tira as seguintes conclusões:

Ana [coordenadora pedagógica] então conclui que “mulher tem obrigação de ser doce, delicada” e que “isso foi muito feio!” As brigas entre mulheres são vistas como uma negação da “natureza feminina”. As ocorrências deste tipo são avaliadas como uma ruptura com a “ordem natural”. Os discursos relativos a essas brigas estão repletos de adjetivos do tipo “feio”, “absurdo”, “vulgar”, etc. No caso das mulheres, o julgamento do ato não se restringe ao caráter pejorativo que uma briga assume, ao contrário, está em jogo também a feminilidade das jovens. E a própria Magali incorporou isso em seu discurso dizendo, em entrevista, que a briga foi “muita baixaria! Porque eu acho feio duas mulheres se pegar e brigar”. (SANTO, 2002, p. 113)

Nesse excerto fica claro que as agressões entre as meninas colocam em xeque a construção de social de gênero sobre as jovens, pois, como “delicadas”, jamais poderiam utilizar-se da força para solucionar seus conflitos; pelo contrário, é esperado que sejam submissas; portanto, o oposto do esperado dos meninos. Porém, contraditoriamente, quando as teorias essencialistas se referem à mulher como fêmea, enaltecem a ferocidade com a qual defendem suas crias, pois:

As diferenças de gênero, tratadas em termos hierárquicos, pautam-se em um essencialismo que visa atribuir uma natureza biológica a diferenças e desigualdades sociais historicamente instituídas (cf. BOURDIEU, 1995). Não se trata de negar as diferenças biológicas e sim de entender que essas diferenças são lidas em termos hierárquicos em que as características da mulher são apresentadas como inferiores, justificando sua posição na sociedade. O “ser mulher” está repleto de uma série de condutas esperadas, as quais são permanentemente vigiadas e cobradas, como a “obrigação de ser

doce, delicada”. As práticas que porventura rompam com os padrões de conduta feminina são tidas como uma negação da ordem feminina. Dentre essas práticas, brigar na escola é, sem dúvida, uma das mais censuradas. (SANTO, 2002, p. 113)

Luiza Camacho (2000) também encontrou práticas violentas entre meninas das escolas pesquisadas; na escola pública por ela investigada, 40,4% das alunas responderam que já haviam agredido colegas. Segundo a autora, as meninas da escola pública estavam:

mais mergulhadas no mundo masculino [...] porque em sua escola [...] os próprios espaços são poucos e insuficientes para permitir separação física de corpos masculinos e femininos. Os espaços de recreação são dominados pelos meninos. Para evitar que as brincadeiras e agressões dos meninos excluam as meninas, elas acabam por se envolver e ter comportamentos semelhantes aos deles. (CAMACHO, 2000, p. 197).

Por sua vez, em pesquisa intitulada *Cotidiano das escolas: entre violências* (ABRAMOVAY, 2005), realizada no ano de 2003<sup>26</sup> em cinco capitais brasileiras – Belém, Salvador, Rio de Janeiro<sup>27</sup>, São Paulo e Porto Alegre –, representando uma amostra de 1.685.411 alunos/as e 1.768 professores/as das quatro capitais e do Distrito Federal a autora revela, entre outras coisas, a incidência de quase 10% das jovens a afirmar que já agrediram alguém na escola. Ou seja, cerca de 86.000 alunas envolveram-se em agressões físicas na escola. Essa foi a primeira vez que esses dados tomaram caráter de relevância. Em pesquisa anteriormente citada (ABRAMOVAY; CASTRO e SILVA, 2004), as autoras indicavam a existência de tais conflitos, no entanto anunciavam que os dados estatísticos eram irrelevantes. Nesse sentido, também é importante frisar que Cardia (1997) já indicava a existência de brigas entre garotas, no entanto, não aprofundou a questão específica das representações de gênero dominantes.

Em *Marcas de gênero na Escola: sexualidade e violências/discriminações representações de alunos e professores* (ABRAMOVAY e CASTRO, [n.d.]), o assunto também é citado e há uma breve discussão em relação às questões de gênero, como demonstram os excertos seguintes:

As diferenças de gênero quanto a comportamentos violentos viriam sendo minimizadas, menos por uma igualdade positiva e mais pela expansão de uma cultura de violência que atingiria a todos, indicando-se casos de *meninas mais violentas*:

---

<sup>26</sup> Pesquisa esta que dá continuidade à temática iniciada com o *Violências nas escolas* (ABRAMOVAY e RUA, 2004).

<sup>27</sup> A autora ressalta que o Rio de Janeiro somente participou da parte qualitativa da pesquisa.

*Eu acho que no mundo que nós estamos, não existe uma diferença entre meninos serem mais violentos do que as meninas, está igual por igual. Às vezes briga de menina é pior que briga de menino.* (Entrevista com inspetores, escola pública, Vitória)

*Os meninos eram mais violentos, mas hoje em dia as meninas têm sido bastante violentas também, em sentido de comprar briga principalmente briga por namoro, namorados essas coisas assim, pegar pelo cabelo, desafiar a outra essas coisas aí tem entre os jovens, e não é só entre os meninos eu acho que hoje em dia está mais ou menos igual, se bem que a gente ainda vê muito mais violência do lado masculino, o lado feminino ainda está se conservando bastante, mas que tem bem mais violência hoje entre as meninas, que acompanham, tem.* (Entrevista com diretora, escola pública, Porto Alegre). (ABRAMOVAY e CASTRO, [n.d.], p. 20, grifos das autoras).

### ***Gênero, resistências e reproduções***

Se as relações de gênero são hierarquizações de diferenças que revelam um poder maior de um sexo sobre outro ou de masculinidades sobre feminilidades, não é possível passar despercebida a contribuição de Robert Connell (1995) no tocante à dominação. Para o autor a dominação passa-se no interior da própria masculinidade ou feminilidade quando, apesar das inúmeras maneiras de ser homem ou mulher, apenas uma é mais divulgada e admitida socialmente: aquela que remete às características tais como virilidade e coragem – entre outras – a eles, ou amabilidade e fragilidade – entre outras – a elas, funcionando, dessa maneira, como características normalizadoras e disciplinarizadoras do comportamento e das identidades. Além desse caráter endógeno à feminilidade e à masculinidade, a dominação também é exercida pela subordinação de todas as formas de feminilidade à masculinidade considerada hegemônica. Por hegemônica, Connell refere-se ao conceito elaborado por Gramsci para interpretar a dinâmica de mudança estrutural envolvendo a mobilização e a desmobilização das classes sociais.

Nessa mesma direção, Diane Reay (2001), em pesquisa em escola de educação infantil na Inglaterra, destaca a construção de diferentes tipos de feminilidade: as *Spice Girls*, “sapequinhas” e/ou “meninas mais sexuadas”; as *Nice Girls*, “certinhas”; as *Girlies*, “patricinhas”, “menininha” e/ou “gostosinha”; e as *Tomboys* “molecas”. A autora frisa o quanto as “molecas” desafiam a feminilidade mais divulgada, ao não se comportarem tal como socialmente esperado, reforçam o comportamento masculino como mais indicado para, por exemplo, jogarem futebol. Reay alerta também para o fato de que “falar em feminilidade

hegemônica é uma contradição em termos, porque é a versão dominante de feminilidade que subordina as garotas aos garotos.” (2001, p. 164 – tradução livre)<sup>28</sup>.

Conforme indica Marilena Chauí (1994), há ambigüidade no mundo, pois as coisas não são isto *ou* aquilo. Elas podem ser também isto *e* aquilo, porque são constituídas pelas práticas sociais e históricas; portanto, a ambigüidade “é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, percepção e cultura sendo, elas também, ambíguas, constituídas não de elementos ou de partes separáveis, mas de dimensões simultâneas” (CHAUÍ, 1994, p. 123).

Ao serem as masculinidades sobrepostas às feminilidades, essas relações não engendram somente dominação, mas também resistências, pois esta é o par ordenado do poder. Conforme Henry Giroux (1986), o conceito de resistência acrescenta nova profundidade teórica, porque o poder nunca é unidimensional, uma vez que “é exercido não apenas como um modo de dominação, mas, também, como um ato de resistência ou mesmo como uma expressão de um modo criativo de produção cultural e social fora da força imediata de dominação” (GIROUX, 1986, p. 147).

Isto é, ao mesmo tempo que o poder dominante age sobre os indivíduos, ele gera forças de resistências e ao mesmo tempo que gera resistências, gera conformismo. Possivelmente seja nessa relação dialética onde poderemos encontrar algum outro significado para os eventos violentos praticados pelas meninas.

No entanto, são necessárias algumas ressalvas antes de avançar na questão da resistência, pois Giroux constrói seu conceito com base em uma educação radical, voltada mais precisamente para a emancipação da classe trabalhadora e dos grupos subordinados. Portanto, para o autor, resistência supõe um programa, uma agenda política de mudanças. Nas palavras do autor: “galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação local.” (GIROUX, 1986, p. 150).

Para outras formas de resistir, o autor utiliza o conceito de comportamento de oposição, isto é, comportamentos que se opõem à norma, ao comando, mas que não necessariamente possuam uma “pauta de reivindicação” por trás<sup>29</sup>. Porém, pela relação

---

<sup>28</sup> No original: “To talk of dominant femininity is to generate a contradiction in terms because it is dominant version of femininity which subordinate the girls to the boys.”

<sup>29</sup> Em uma tentativa de tornar mais clara a diferença entre comportamento de oposição e resistência, imaginemos como exemplo a seguinte situação: a professora passa a tarefa e um grupo de jovens não a faz. Caso esses/as jovens não estejam fazendo a tarefa simplesmente porque naquele dia não estão interessados ou porque estejam indispostos, isso seria um comportamento de oposição. Porém, caso não fazer a tarefa seja uma das formas pelas

dialética entre comportamento e formas de resistência, o autor ressalta que, apesar de os comportamentos de oposição não serem resistências, podem representar um ponto focal e uma base para o diálogo e a análise crítica. Esta dirá se o comportamento não se configura como forma de resistência, se não carrega interesses emancipatórios.

Giroux também frisa que é imprescindível que a categoria gênero faça parte da análise das formas de resistência e de comportamentos de oposição para além da classe social, pois ela tem sido sistematicamente esquecida dos trabalhos e possui formas específicas de resistência “na medida em que medeiam as divisões sexuais e sociais de trabalho em vários espaços sociais como as escolas.” (GIROUX, 1986, p. 143) e que os trabalhos têm resultado “em uma tendência teórica bastante não-crítica de romantizar modos de resistência, mesmo quando eles contêm visões reacionárias a respeito das mulheres.” (GIROUX, 1986, p. 143)<sup>30</sup>

Se as resistências à dominação masculina eram antes mais dissimuladas, as ações de resistência dessas jovens de hoje indicam tanto disputa por esse poder de dominação, quanto formas de luta para não ficarem restritas, determinadas, acoissadas em lugares supostamente determinados segundo o sexo. Assim a resistência, por meio de agressões verbais, físicas ou mediante atitudes de rebeldia, “não é nunca oposta ao poder [...] o poder produz múltiplos pontos de resistência contra si mesmo e, inadvertidamente, gera oposição” (DEACON e PARKER, 2002, p. 107). Tampouco a violência das meninas – por ser pontual e por não visar a “tomada do poder”, no sentido revolucionário do termo – coloca em risco a vida política.

Contudo, a solução violenta de conflitos praticados pelas jovens também pode reproduzir padrões masculinos de comportamento. As jovens relacionam-se com formas de poder que determinam o local e o comportamento adequado tanto dentro<sup>31</sup>, como fora da escola<sup>32</sup> e são sociabilizadas nesse contexto violento. Como destaca Diane Reay (2001), os atos violentos de contestação expressos pelas garotas podem também ser compreendidos como formas de reprodução da masculinidade hegemônica. De outro modo: ao agirem de forma violenta, na ânsia de libertar-se de seu *locus* social, as jovens reafirmam,

---

quais decidiram demonstrar suas insatisfações com as relações escolares daquela escola (ou não), esse comportamento seria considerado como resistência.

<sup>30</sup> Convém assinalar que, aparentemente, Giroux associa gênero a mulheres, porém, como deve ter ficado claro na parte anterior, a categoria gênero não se limita ao estudo das mulheres.

<sup>31</sup> Ao terem seus interesses desrespeitados por meio de violências simbólicas na escola, como, por exemplo, o comum impedimento da prática do futebol para as jovens sob a alegação de ser este um esporte “masculino”, porque agressivo, violento e de contato físico bruto.

<sup>32</sup> Muitas delas são vítimas de agressões, dentro do ambiente doméstico, como forma de submetê-las ao poder paterno.

inconscientemente, a hierarquia de gênero e a “superioridade” masculina como a “melhor” forma de relacionar-se e de exigir seu reconhecimento no mundo.

Trata-se, então, de uma tensão permanente entre reprodução e resistência aos significados tradicionais de gênero. Ao recorrerem à agressão, as jovens recusam um determinado modo de ser garota e feminina e podem expressar uma agenda de mudanças que problematiza a associação da identidade feminina como necessariamente avessa à agressão. Ao romperem com a visão hegemônica, potencializam o questionamento sobre a violência na escola, exigindo o olhar mais atento dos/as profissionais sobre, até mesmo, aquelas “violências comuns” ali presentes.

Por fim, mas não menos importante, ainda é preciso fazer uma pequena discussão acerca desse/a jovem que vem sendo falado durante todo o texto, pois, apesar de não ser uma categoria que será utilizada de maneira analítica – vide o uso indiscriminado, tal como sinônimo, das palavras jovem, garoto/a, menino/a – esse/a jovem não é igual em toda a parte, eles não são socializados/as da mesma maneira, não possuem os mesmos sonhos.

### *Jovens e juventude*

Em uma época em que vários signos da juventude são invocados, na qual aparentar-se jovem é quase um imperativo categórico, definir juventude é muito difícil, mas vamos começar com esta observação de Maria Rita Kehl, em que conceitua juventude:

um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. [...] Passamos de uma longa, longuíssima juventude, direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto. (KEHL, 2004, p. 89-90).

Precisamos parecer jovens para sermos olhados, notados, desejados, nem que para isso tenhamos que passar por cirurgias plásticas, por horas de ginástica e por uma eterna decepção com a própria imagem. Mas, justamente nessa época em que ser jovem é o lema, como podemos definir juventude? Será que todos os jovens demonstram saúde e disposição? Será que todos passam diretamente da juventude para a velhice? Obviamente há algumas noções que hoje conseguimos, mesmo como senso comum, estabelecer, como por exemplo, o fato de ser uma fase, um momento transitório entre a infância e a vida adulta.

Mas nem sempre foi dessa forma; juventude é também um conceito histórico e socialmente construído, pois somente na passagem do século XIX para o XX é que foi permitido, principalmente aos homens, um período de transição entre ser filho e constituir sua família, o que Mario Margulis e Marcelo Urresti ([n.d.]a) chamaram de “moratória”, um período de tempo em que as novas obrigações não são cobradas, utilizado para aprofundar estudos e para aumentar a capacitação para o mundo do trabalho, com vistas à melhor colocação profissional e, conseqüentemente, a melhores remunerações.

Preparação feita em instituições especializadas (a escola), implicando a suspensão do mundo produtivo (e da permissão de reprodução e participação); estas duas situações (ficar livre das obrigações do trabalho e dedicado ao estudo numa instituição escolar) se tornaram os elementos centrais de tal condição juvenil. (ABRAMO, 2005, p. 41).

Embora haja, de modo geral, um retardo para parar de estudar, isso é mais comum nas classes sociais alta e média, que possuem condições financeiras e estruturais para manter seus/suas filhos/as na escola por um tempo maior. Em uma sociedade que apresenta elevados índices de desemprego, aparentemente maior tempo de escolarização significa maior possibilidade de empregabilidade, porém, por outro lado, também significa maior possibilidade de desemprego para os/as jovens oriundos das camadas mais populares.

- a. Muchos jóvenes de clases populares (y también adultos) gozan de abundante tiempo libre: se trata del tiempo disponible en virtud de la falta de trabajo, que aqueja intensamente a los sectores jóvenes. Este tiempo libre no puede confundirse con el que surge de la moratoria social: no es tiempo legítimo para el goce y la ligereza, es tiempo de culpa y de congoja, es tiempo de impotencia, una circunstancia desdichada que empuja hacia la marginalidad, la delincuencia o la desesperación.
- b. En los sectores que cuentan con la posibilidad de estudiar, el período de formación tiende a alargarse por la complejidad creciente en el plano del conocimiento, y también, por efecto de la falta de un destino económico asegurado para quienes egresan del sistema educativo. El futuro se torna incierto, y la mayor capacitación aparece en el horizonte, más que como una certeza laboral para el porvenir, como un nuevo imaginario que permite prolongar la permanencia en las instituciones de enseñanza y postergar las incertidumbres que emanan de la creciente independencia del capital respecto del trabajo, lo que se presenta como una de las tendencias que arraigan en nuestra época. (MARGULIS e URRESTI, [n.d.]b, p. 5)

Dessa maneira, já podemos começar a perceber que o conceito de juventude não é vivenciado por todos/as os/as jovens da mesma maneira. Por isso, também não podemos dizer que existe um único padrão de jovem. Porém não é somente em relação à classe social que estes/as jovens se diferenciam; há uma série de outras socializações que estabelecem

diferentes construções identitárias e, conseqüentemente, de alteridade. Ao mesmo tempo, estão todos/as inserido/as no mesmo mercado de consumo concernente a um modo de ser jovem, por meio de propagandas comerciais e programas de televisão, que veiculam um jeito de ser jovem, ligado ao consumo de determinados produtos<sup>33</sup>, sendo o padrão de juventude dos jovens burgueses a referência para avaliar as possibilidades de ascensão, ou não, de outros setores sociais à condição de “viver a juventude”, como ressalta Helena Abramo (2005).

Dentre essas diversas formas de identidade, gostaria de destacar outra, que será importante neste trabalho: a de gênero. Se não é possível ter um único padrão que possa definir quem é jovem, o gênero vem aumentar ainda mais essa diversidade. Mario Margulis e Marcelo Urresti ressaltam que foram os homens os que ganharam primeiramente o direito à moratória, o que paulatinamente foi se alterando, a ponto de hoje também encontrarmos as jovens investindo em seus estudos e carreiras. No entanto, segundo os autores, independentemente da classe social, essa moratória é menor para as mulheres por conta da maternidade<sup>34</sup>, por esta exigir algum limite biológico – embora a medicina reprodutora tenha avançado muito, garantindo, atualmente, um prolongamento da idade reprodutiva do homem e da mulher. A classe social e o local de moradia, rural ou urbano, também influenciam nessa moratória, pois mulheres de classe média ou alta e moradoras da cidade apresentam menor taxa de fecundidade que mulheres moradoras do campo e pertencentes à classe mais popular. Segundo os autores:

En la medida en que se ha avanzado en la igualdad social entre los géneros, se han abierto progresivamente para las mujeres, a medida que avanzaba el siglo XX, posibilidades de realización personal que no se reducen a la maternidad. Esto opera, sobre todo, en los sectores medios y altos: para las mujeres de estos sectores, se han vuelto accesibles nuevas modalidades de realización personal en el campo intelectual, científico, empresario, político o artístico. Varios factores han incidido; entre ellos, y en relación recíproca: reducción progresiva en las restricciones a la sexualidad, desarrollo de métodos anticonceptivos eficaces y accesibles, fuerte demanda laboral derivada de la economía, nuevos procesos culturales y luchas emancipatorias en el plano del género y los derechos de la mujer. Pero puede observarse que

---

<sup>33</sup> Desde a primeira vez que tive contato mais intenso com jovens, independentemente de suas classes sociais, utilizavam celulares muito mais novos e mais caros que o meu próprio. Somente depois fui entender que o aparelho de celular também era um artigo não de necessidade, mas de identidade.

<sup>34</sup> Pelos textos lidos têm-se a clareza de que os autores trabalham com o estereótipo de mulher heterossexual, não se referindo a mulheres homossexuais. No entanto, como essas outras identidades de gênero não serão tratadas no trabalho, não há necessidade de aprofundar a discussão, mas somente é preciso lembrar que há mulheres – independentemente de suas identidades de gênero e de suas orientações sexuais do desejo – que, por razões de foro íntimo, podem pretender ter filhos ou não. Assim, tenhamos como referência mulheres que desejam ter filhos.

la diferenciación social opera fuertemente en este aspecto restringiendo, para las mujeres de clase popular, las nuevas posibilidades de realización. (MARGULIS e URRESTI, [n.d.]b, p. 12)

Portanto, como dizem Margulis e Urresti:

No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación a características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad. Juventud es un significante complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la micro cultura grupal. (MARGULIS e URRESTI, [n.d.]b, p. 1)

Ou, como releva Abramo:

precisamos falar de *juventudes*, no plural, e não de *juventude*, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. Esta mudança de alerta [da diferença entre falar de juventude e juventudes] revela uma transformação importante na própria noção social: a *juventude*, mesmo que não explicitamente reconhecida com condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida. (ABRAMO, 2005, p.44 – grifos da autora)

Sendo assim, trabalharei com a conceituação abrangente de que “jovem” e “juventude” são palavras que comportam múltiplas identidades, ações e compreensões e, se necessário e em momento oportuno, os/as jovens serão apresentados/as de maneira a dar conta dessas considerações.

Apresentado o aporte teórico que será utilizado para analisar os dados de pesquisa, podemos passar para, digamos, a parte metodológica, deste trabalho. Assim, no capítulo seguinte será apresentado o processo de seleção da escola, as primeiras impressões e os instrumentos utilizados para obtenção dos dados.

## 2. PESQUISA DE CAMPO E CAMPO DA PESQUISA

A escolha da escola<sup>35</sup> foi realizada da seguinte maneira: foram enviadas mensagens eletrônicas<sup>36</sup> aos membros de uma lista de contatos previamente elaborada<sup>37</sup>. Ao me desligar do Instituto Sou da Paz, remeti uma mensagem a esta lista informando minha nova situação e, também, comunicando que futuramente entraria em contato com todos e todas, com o intuito de verificar a possibilidade de eu realizar a pesquisa de campo nas escolas nas quais trabalhavam. Assim, alguns meses depois, passei uma nova mensagem eletrônica, apresentando, sucintamente, o projeto de mestrado e solicitando a disponibilidade de escolas nas quais tivesse ocorrido ao menos um evento de agressão entre garotas.

Obtive três respostas: duas de professoras (Diretoria de Ensino Sul 2 e Diretoria de Ensino Norte 2), dizendo que consultariam seus/suas respectivos/as diretores/as, e a terceira de uma diretora de uma escola da DE Norte 2, aceitando de imediato contribuir com a pesquisa. Ela contava que naquele ano, logo no começo, tinha havido uma briga entre duas meninas da escola que havia atingido proporções impensáveis: espalhou-se pela comunidade e durou por volta de 15 dias, mesmo com a presença da polícia.

Diante dessa narrativa, a escola Kairos<sup>38</sup> enquadrou-se no critério básico da pesquisa, ou seja, ter ocorrido ao menos um evento de agressão entre meninas. Telefonei para a diretora da escola e combinamos uma data para eu conhecer a escola e para discutirmos os

---

<sup>35</sup> Alguns dados não serão claramente explicitados com o intuito de garantir a não-identificação da escola, conforme acordo feito com sua diretora. Os nomes aqui utilizados são fictícios. Alguns foram autônimos durante o grupo de discussão e/ou nas entrevistas individuais; excetuando-se o nome da vice-diretora, que não se autônimos, todos os nomes de terceiros citados durante as atividades de pesquisa e que não participaram diretamente de qualquer atividade que necessitasse de identificação, são nominados por mim, por exemplo: nomes de irmãos/irmãs, professores/as não entrevistados/as, etc. foram atribuídos.

<sup>36</sup> Devido à presença de um vírus em meu computador pessoal e à ausência de cópia de segurança (*backup*), as mensagens enviadas, bem como as recebidas, foram perdidas.

<sup>37</sup> A referida lista foi elaborada a partir de ficha cadastral preenchida durante curso de formação de multiplicadores de grêmios estudantis, realizado em 2005, sob minha co-coordenação. Fruto de parceria entre o Instituto Sou da Paz e a Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CENP/SEESP), contou com a presença de 40 profissionais da Educação – supervisores de ensino, diretores e vice-diretores de escola, professores coordenadores pedagógicos, professores e estagiários do programa Escola da Família – de três diferentes Diretorias de Ensino (DE), a saber: DE Sul 2, DE Leste 1 e DE Norte 2. Por ter sido um de seus organizadores e ministrantes, foi-me concedida a permissão de utilizar tal banco de dados para minha pesquisa de mestrado.

<sup>38</sup> *Kairos* (?a????) é uma antiga palavra grega que significa "o momento certo" ou "oportuno". Os gregos antigos tinham duas palavras para o tempo: *chronos* e *kairos*. Enquanto o primeiro termo refere-se ao tempo cronológico, ou sequencial, este último é um momento indeterminado, em que algo especial acontece. (fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Kair%C3%B3s>>). Ou seja, a escolha da escola foi mais do que um lance de sorte, foi um lance de fortuna.

procedimentos de observação, o grupo de discussão e as entrevistas. Assim, dia 28 de julho de 2006 encontramos-nos na estação Tucuruvi do metrô – a mais próxima da escola – e fui levado por ela para conhecer a escola. Após 20 minutos de carro chegamos à escola e ali firmamos nossos acordos sobre a pesquisa. Combinamos, então, que dia 9 de agosto eu seria apresentado aos professores e às professoras durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e, naquele momento, eu apresentaria meu projeto de pesquisa. No entanto, tal reunião somente ocorreu no dia 16 de agosto, e no dia 05 de setembro iniciei minhas observações na escola. Quando perguntei à diretora se ela sabia a razão de as meninas brigarem na escola Kairos: ‘eu te trouxe aqui pra você descobrir isso pra mim (riso)’. Assim, embora não seja original, pode-se dizer que não fui eu quem escolheu a escola, mas que a escola me escolheu.

### ***2.1 Sobre os instrumentos de pesquisa***

Foram quatro os instrumentos metodológicos utilizados: observação; dois tipos de questionários, um aplicado a professores/as e funcionários/as e outro aplicado alunos/as da sexta série em diante; grupo de discussão com alunos/as; e, por fim, entrevistas individuais semi-estruturadas com alunos/as e professores/as e com a equipe gestora. O desenvolvimento de cada parte está detalhado à frente. A proposição para utilizar tantas técnicas de pesquisa é uma tentativa de descrever o máximo possível sobre o tema pesquisado (ECO, 1977). Assim, houve 4 fases mais ou menos delimitadas de pesquisa na escola: a primeira fase, de aproximação, apresentação e observação; a segunda, marcada pela aplicação dos questionários; a terceira, ocupada pelas atividades dos grupos de discussão, conjuntamente com mais algumas horas de observação; e, por fim, a quarta fase, composta pela realização das entrevistas.

### ***Observações***

O início das observações em campo data de 5 de setembro de 2006; foram concentradas, principalmente, às segundas, terças e quartas-feiras, a partir das 9 horas da manhã<sup>39</sup>, priorizando a minha apresentação<sup>40</sup> a todas as salas de aula<sup>41</sup>. Foram feitas

---

<sup>39</sup> O horário de chegada à escola foi combinado com a direção da escola e aprovado pela orientadora. A escolha justifica-se: como o tempo de deslocamento para a escola era longo (em torno de uma hora e meia, utilizando transporte público), chegar à escola no horário de entrada exigia o esforço de acordar às 04h30min da manhã e chegar às 9 horas possibilitava acompanhar uma sala antes do intervalo ou inteirar-me de acontecimentos, acompanhar o intervalo e acompanhar mais três aulas. No entanto, em alguns momentos foi necessário chegar à

observações em sala de aula e no horário do intervalo, mas também durante as HTPCs, para as quais eu era um convidado permanente. Ao todo foram feitas cento e vinte e sete horas e meia<sup>42</sup> de observações na escola.

Chamou-me a atenção, logo no primeiro dia, a baixa frequência de pichações, além da arborização em torno da escola, ou seja, a impressão era de uma escola tranqüila e organizada, com um clima interno agradável, que levava a supor que sua população não a via de maneira ruim, a ponto de depredá-la. Pelo que pude constatar pelas observações, a escola possui mesmo certa organização: há divisão de horários entre a vice-diretora e diretora: a primeira entra por volta das 6h45min e sai em torno das 15 horas, ficando, assim, responsável pela entrada do período matutino; por sua vez, a diretora entra por volta das 9 horas, ficando até o final do período da tarde. Essa divisão não interfere na gestão escolar, isto é, na parte administrativa e burocrática da gestão escolar, mas é sentida pelos/as alunos/as como uma ausência da diretora. A coordenadora pedagógica, normalmente, entra por volta das 8 horas, ficando até quase o final do período vespertino. São três funcionárias na secretaria, duas inspetoras de alunos/as na parte da manhã, uma cozinheira e uma auxiliar de serviços gerais, além da equipe de limpeza, composta por três mulheres.

Em geral o clima era tranqüilo. Era permitido aos alunos o uso de toucas, bonés, gorros, etc. Apesar de ser proibido fumar na escola, muitos/as o faziam, ao lado da caixa d'água, com certa "vista grossa" por parte das funcionárias. Nos intervalos era comum encontrar grupos mistos reunidos e não havia muita brincadeira, pois normalmente os/as jovens ficavam em pé, sentados no chão ou nos espaços da escola: palco, escadaria do palco, mesas do refeitório, bancos próximos às salas de aula. Havia um pequeno movimento na cantina, onde compravam balas, pirulitos e salgadinhos industrializados, que muitos/as

---

escola no horário de entrada, às 7 horas. Foram eles: a apresentação para todas as salas de aula, momento considerado crucial por nós; a reunião com as famílias; a aplicação dos questionários e as entrevistas.

<sup>40</sup> A apresentação envolvia uma apresentação pessoal (nome, onde estudava...) e a apresentação sumária da pesquisa, sem revelar, objetivamente, que o interesse era pesquisar a briga entre meninas naquela escola.

<sup>41</sup> São ao todo quinze salas de aulas distribuídas da seguinte forma: três salas de 6<sup>as</sup>, 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental II e duas salas para cada ano do ensino médio. As salas de 5<sup>a</sup> série estão no período vespertino por falta de espaço físico da escola.

<sup>42</sup> Esse é um número aproximado e está contabilizando apenas os dias em que foram feitas somente observações, o que significa que os dias de aplicação de questionários, de atividades do grupo focal e de entrevistas não estão somados, apesar de, na maioria desses dias, os horários de intervalo e saída também terem sido observados, mas sem o rigor necessário. Se fossem somadas todas as horas em escola, chegaríamos a aproximadamente 190 horas.

preferiam, ao invés da merenda. Algumas poucas professoras participavam do intervalo, a maioria dos/as professores/as ficava na sala de professores/as.

O clima geral foi de boa receptividade e, desde o início, senti-me acolhido. Explícito: em nenhuma das salas de aula tive a sensação de que os/as alunos/as se sentissem desconfortáveis ou arredios à minha presença. O mesmo ocorria durante os intervalos, quando, por inúmeras vezes fui interpelado por alunos/as se iria para sua sala naquele dia, sobre como ia minha pesquisa, sobre coisas pessoais – se era casado, se tinha filhos, onde morava... –, ou seja, sentia-me integrado àquele espaço e integrado não com desconfiança, mas como uma pessoa que não tinha nada a ver com a administração escolar. Tal sensação concretizou-se mais fortemente em três momentos específicos: quando alunas da 6ª série pularam o muro para cabular a última aula; quando cheguei ao “fumódromo” dos alunos/as e todos/as permaneceram ali e pudemos conversar; e, por fim, quando três alunos fumavam maconha em uma sala de aula durante o intervalo e ficamos, ali, conversando. Fui convidado a participar, e participei, das confraternizações dos professores: no dia dos professores – comemorado com um almoço na escola dia 16/10/2006 – e no encontro de final de ano, realizado no dia 20/12/2006 em um clube da região, com churrasco cotizado entre os/as funcionários/as da escola. Fui convidado a participar, e participei também, do “amigo-chocolate”<sup>43</sup> de uma série e, como jurado, da encenação de julgamento de um médico que havia realizado um aborto em uma jovem.

Existia um grêmio estudantil na escola e logo no primeiro dia de campo fui apresentado ao seu presidente, Ângelo, aluno do 2º ano. Este contou que o grêmio andava parado porque a estratégia de mobilização era pela rádio, mas esta tinha sido desativada por conta da mudança da sala dos/as professores/as. Fizemos algumas pequenas reuniões – cerca de três – com os/as integrantes e surgiram algumas idéias e muitas reclamações. A principal delas era a ausência da diretora na escola e o “jogo de empurra-empurra” dentro da equipe gestora<sup>44</sup>, que acabava por desestimulá-los/as. Porém, no dia 12/09/2006 o grêmio conseguiu mobilizar a escola inteira contra o fim do ensino médio, anunciado aos pais no final da tarde do dia anterior. No entanto, a mobilização não foi bem aceita pela direção da escola e Ângelo passou a sentir-se perseguido e mais desestimulado ainda.

---

<sup>43</sup> Versão de amigo secreto, no qual se trocam chocolates, normalmente de uma caixa de chocolate das marcas disponíveis no mercado.

<sup>44</sup> Os/as gremistas deveriam discutir com Laila, mas esta sempre dizia que precisava consultar Antonia e esta dizia que era necessário que Maria aprovasse qualquer decisão, mas Maria dizia que a vice poderia decidir.

As observações incluíram também o ambiente de sala de aula, que ofereceu dados importantes para a pesquisa.

Havia diferenças de comportamentos nas diferentes aulas. Algumas eram mais tranquilas porque, no entender de alunas/os, o/a professor/a possuía maior empatia com a classe ou porque tinha determinado regras claras no início do ano e as fazia cumprir. Uma das alunas contou que uma das professoras *falou no começo do ano que ia nos domesticar... e está conseguindo* (aluna, 6ª série, caderno de campo, 25/10/2006). Neste caso específico, era surpreendente a mudança de comportamento, pois todos/as ficavam quietos/as, sentados/as nas carteiras e prestando atenção. Em outras disciplinas as aulas podiam tornar-se um caos, principalmente se fosse aula ministrada por professor/a eventual. Nestas aulas, em algumas séries, pude ver um movimento que chamei de “fuga”: algum/a aluno/a distraía o/a professor/a ou alguns/mas ficavam apontando lápis no cesto de lixo, cobrindo, assim, a visão do/a docente para a porta. Um/a desses/as alunos/as abria a porta e voltava para apontar o lápis, enquanto vários/as fugiam da sala, “davam fuga”. Mas logo em seguida retornavam, pois na maioria das vezes havia duas inspetoras de alunos/as no pátio. Assim, dar fuga não é cabular aula ou fugir da escola, é mais uma brincadeira para passar o tempo.

Ainda em relação à convivência dos/as alunos/as foi elaborado, no começo do ano, um conjunto de regras coletivas de convivência a partir da escuta de todas as salas. Coube aos/as professores/as sistematizá-las e ver quais as mais frequentes. Então, tais regras foram afixadas nas salas de aula e no pátio, mas certamente foram retiradas, porque cartaz nenhum foi visto durante meu período de campo.

Na entrada do período vespertino, todos/as alunos/as faziam suas filas – demarcadas no chão. Normalmente Antonia (vice-diretora) subia ao palco, mas Maria (diretora), também o fazia. Após conseguirem silêncio, uma vez por semana cantavam o Hino Nacional e, todos os dias, rezavam o “Pai Nosso”. Algumas vezes esse momento era utilizado para dar algum recado, ou alguma reprimenda – como a observada no dia 11/10/2006, sobre a bagunça no recreio – ou para apresentação musical de alguma das salas, mas sempre seguidos pelo rezar. A maioria dos/as alunos/as permanecia com a postura desejada pela direção da escola: sem bonés ou toucas, sérios e parados. Outros/as apenas realizavam a atividade, suas feições demonstravam o quão enfadonha ela estava sendo para eles/as. A maioria ficava com os braços flexionados e as palmas das mãos viradas para cima. Assim, em uma escola laica,

criou-se um momento de recepção e de entrada de alunos/as em que a principal oração da Igreja Católica era realizada.

### *Questionários*

A partir do questionário aplicado por Ana Paula Corti (2002) em sua pesquisa de mestrado sobre violência escolar, testado e aplicado com reconhecida eficácia, foi elaborado o questionário para esta escola: algumas modificações permitiram adaptar o questionário de Corti para essa outra realidade e incluir as referências teóricas pertinentes às relações de gênero. Posteriormente apresentado à orientadora, esta o examinou rigorosamente, fez algumas sugestões – que foram aceitas – e o aprovou.

O questionário foi aplicado aos alunos/as nos dias 7, 8 e 9 de novembro, em todas as salas de aula, durante momentos cedidos pelos professores, sem nenhuma resistência ou negação expressa pelos/as docentes, com exceção de uma única aula, na qual seria aplicada prova. A crise vocal de uma das professoras – afônica – possibilitou a aplicação do questionário em todas as suas aulas.

O questionário, com 75 questões, a maior parte de múltipla escolha, era anônimo e continha um espaço para algum aluno ou alguma aluna que quisesse se identificar, caso houvesse interesse em participar na próxima fase da pesquisa. . O preenchimento por alunos e alunas demorou entre cinquenta minutos e uma hora e dez minutos. Nesses casos foi necessário utilizar vários minutos da aula seguinte, para o que não houve nenhuma resistência por parte do/a professor/a. Ao verem a quantidade de questões, alguns/mas alunos/as demonstraram certa insatisfação e fizeram algumas brincadeiras<sup>45</sup>, mas não se negaram a preencher. Foram recolhidos 386 questionários no total, com a seguinte distribuição por sala:

---

<sup>45</sup> *Pô, parece SARESP* (aluno, caderno de campo, 07/11/2006)

**Quadro 01 -- Distribuição de questionários por série e por sexo<sup>46</sup>**

		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
<b>Série</b>	6 <sup>a</sup> série A	15	10	25
	6 <sup>a</sup> série B	14	11	25
	6 <sup>a</sup> série C	19	15	34
	7 <sup>a</sup> série A	12	14	26
	7 <sup>a</sup> série B	19	11	30
	7 <sup>a</sup> série C	15	11	26
	8 <sup>a</sup> série A	19	15	34
	8 <sup>a</sup> série B	24	8	32
	8 <sup>a</sup> série C	10	9	19
	1 <sup>o</sup> colegial A	14	11	25
	1 <sup>o</sup> colegial B	14	10	24
	2 <sup>o</sup> colegial A	6	12	18
	2 <sup>o</sup> colegial B	10	13	23
	3 <sup>o</sup> colegial A	12	8	20
	3 <sup>o</sup> colegial B	11	8	19
<b>Total</b>		<b>214</b>	<b>166</b>	<b>380</b>

*Obs.: A diferença entre esses totais ocorre porque 6 jovens não responderam de forma adequada alguma das duas questões analisadas*

Foi aplicado, também outro questionário, com 51 questões a serem respondidas anonimamente, a professores/as e funcionários/as da escola. Entre os/as professores/as incluíram-se os/as professores/as eventuais que ministravam aulas no período da manhã. Entre os questionários relativos aos/as funcionários/as, há os respondidos pelo corpo técnico e administrativo: diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, funcionárias da secretaria, inspetoria de alunos/as, cozinheira e equipe de limpeza. Distribuídos por mim no horário de HTPC, no caso dos/as professores/as efetivos/as, e individualmente, no caso de professores/as eventuais e da equipe técnico-administrativa, foram recolhidos, no total, 32 questionários, apresentando a seguinte distribuição:

---

<sup>46</sup> Embora a maneira correta de tratamento seja ensino médio, o costume fez com que nos questionários o termo colegial fosse utilizado

**Quadro 02 -- Distribuição de cargos por sexo (questionários respondidos)**

		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
<b>Cargo</b>	PEB II	11	7	18
	Eventual	1	0	1
	Concursada	1	0	1
	Cooperada	3	0	3
	Vice-Diretora	1	0	1
	ACT	1	0	1
	Readaptado	0	1	1
	Agente de organização escolar	5	0	5
<b>Total</b>		<b>23</b>	<b>8</b>	<b>31</b>

*Obs.: A falta de um questionário corresponde a algumas das informações não preenchidas corretamente.*

Os dados dos questionários foram inseridos e analisados por meio do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*; esse trabalho contou com o auxílio de especialista, tanto na fase de tabulação, quanto na de análise.

Somente com o intuito de chamar a atenção, pois algumas análises serão feitas no decorrer do próximo capítulo, é importante observar uma quantidade muito maior de pessoas de sexo feminino tanto no corpo discente, como no corpo docente e na equipe gestora. Outro dado relevante é que as salas de aulas não são muito cheias de alunos/as, como se pode observar pela porcentagem de questionários respondidos por sala. (quadro 3)

**Quadro 03 -- Quest. respondidos X Quest. não respondidos – Alunos/as**

<b>Série</b>	<b>Quantidade de questionários distribuídos</b>	<b>Quantidade de questionários respondidos</b>	<b>Quantidade de questionários não respondidos</b>	<b>Porcentagem de questionários respondidos</b>
<b>6ª A</b>	26	26	0	100%
<b>6ª B</b>	28	27	1	96%
<b>6ª C</b>	34	34	0	100%
<b>7ª A</b>	27	27	0	100%
<b>7ª B</b>	30	30	0	100%
<b>7ª C</b>	26	26	0	100%
<b>8ª A</b>	34	34	0	100%
<b>8ª B</b>	32	32	0	100%
<b>8ª C</b>	19	19	0	100%
<b>1º A</b>	25	25	0	100%
<b>1º B</b>	24	24	0	100%
<b>2º A</b>	18	18	0	100%
<b>2º B</b>	24	24	0	100%
<b>3º A</b>	20	20	0	100%
<b>3º B</b>	21	20	1	95%
<b>Total</b>	<b>388</b>	<b>386</b>	<b>2</b>	<b>99%</b>

### *Grupos de discussão*

O objetivo da utilização do grupo de discussão com alunos e alunas era perceber quais as avaliações sobre a escola, qual o modelo de gênero predominante – suas construções de “masculino” e “feminino” – e quais suas avaliações acerca da violência e da agressão entre as jovens na escola. Em elaboração conjunta com a orientadora desta pesquisa, foram programados quatro encontros temáticos a serem realizados com alunos e alunas de todas as séries com duração de 50 minutos, a saber:

- ☞ Apresentação: momento destinado ao registro dos nomes e das séries dos integrantes, seguido da elaboração coletiva de um acordo entre os participantes e da escolha dos pseudônimos com os quais queriam ser chamados.
- ☞ Avaliação da escola: momento destinado para o registro do que gostavam ou não gostavam da/na escola, assim como do que mudariam ou poderiam mudar.
- ☞ Imagens de gênero: momento destinado à organização de pequenos grupos para a exposição, por meio de colagens e desenhos, de suas construções sobre “homens” e “mulheres”, com uma discussão conjunta da produção ao final.

- ✍ Violência: momento destinado à discussão sobre violência e sobre os eventos de brigas entre as jovens, dentro da escola, e as possíveis conotações que estes poderiam ter.

Os/as alunos/as participantes foram selecionados/as a partir dos questionários, com os seguintes critérios:

- ✍ Terem demonstrado interesse em participar das próximas fases da pesquisa, fornecendo seus nomes e telefones para contato (161 alunos e alunas assinalaram tal disponibilidade).
- ✍ Terem respondido “sim” às questões 32 (se houve briga em sua sala de aula) e/ou 46 (se tinham agredido alguém esse ano) do questionário.
- ✍ Haver igual representação de salas, na medida do possível.
- ✍ Haver igual representação de sexos, na medida do possível.

Chegou-se, então, ao número de 29 alunos e alunas para a realização dos encontros, com um público flutuante de 22 alunos e alunas. Até o segundo encontro foi permitido o ingresso daqueles e daquelas que, apesar de terem se disposto, não haviam sido selecionados/as, mas que demonstraram, posteriormente, interesse em participar. O mesmo ocorreu com a convocação de alunos e alunas selecionados/as, isto é, até o segundo encontro, eu passava de sala em sala convocando os/as alunos/as para o encontro do dia, informando a hora e a sala na qual seria realizado. Assim, o aluno ou aluna que não havia participado dos dois primeiros encontros, não pôde mais participar, para não desestabilizar a construção do grupo.

Foram realizados cinco encontros – todos gravados em fita cassete e gravador digital – durante os dias 13, 14, 21, 22 e 27 de novembro, totalizando, aproximadamente, cinco horas e cinquenta minutos. Apesar do esforço para transcrever os encontros, a péssima qualidade acústica das salas, a inadequação dos equipamentos e o grande número de participantes – que por várias vezes atropelavam as falas de outro/a – tornaram inviável a transcrição integral. Apesar disso, os trechos passíveis de transcrição foram de grande valia para a percepção de várias características da comunidade, da escola e dos/as jovens. Apresento a seguir uma descrição sucinta de cada um deles:

- A) O encontro destinado à apresentação ocupou uma aula, com duração de aproximadamente cinquenta minutos, e foi realizado em uma sala de aula que estaria vaga durante a sexta aula. Foram feitas as apresentações, a

distribuição e a leitura coletiva do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*<sup>47</sup> e sanadas eventuais dúvidas. Foi ressaltado o caráter de livre participação e de sigilo das informações ali trocadas.

- B) No dia 14, o encontro destinado à *Avaliação da Escola* foi realizado durante a quinta e a sexta aulas, na sala de informática, e teve duração de aproximadamente uma hora e vinte minutos. Iniciamos o encontro com a dinâmica da Ilha<sup>48</sup> e a discussão a partir da pergunta: “O que vocês gostam na/da escola?” Posteriormente, a pergunta geradora foi: “O que vocês não gostam na/da escola?”.
- C) O encontro destinado às *Imagens de gênero* foi realizado na sala da 7ª C – pois a sala de informática estava em uso<sup>49</sup> – e durou uma hora e vinte minutos.
- D) O quarto encontro era para ser o último, porém, como a atividade anterior havia sido muito importante, percebi que ainda poderia render maiores contribuições; foi criado, assim, um encontro intermediário, que voltou a ser realizado na sala de informática<sup>50</sup> e teve duração de uma hora e vinte minutos.
- E) O quinto e último encontro foi bem conturbado. Como novamente havia chovido forte nos dias anteriores e continuava chovendo, os/as alunos/as da 7ª C novamente foram transferidos/as para a sala do 3º B e estes para a sala de informática. Não havia condições de uso da sala da 7ª C, com o chão completamente alagado e goteiras intermitentes. Assim, parte desse encontro

---

<sup>47</sup> Entregues em duas cópias a todos/as participantes do grupo de discussão e das entrevistas, sendo maiores de idade ou não. No caso dos/as menores de idade, foi pedida a assinatura de/a um/a responsável.

<sup>48</sup> Dinâmica da Ilha: folhas de jornal são postas aleatoriamente no chão. Os/as participantes devem andar livremente pelo local, ao som de uma música intensa. Ao parar a música, todos/as devem colocar-se sobre as folhas de jornal, que representam “ilhas”. Após o reinício da música, o mediador deve retirar uma das folhas e, após algum tempo, parar a música, então todos/as deverão novamente ir para as “ilhas”. Esse procedimento deve ser repetido até restar apenas uma folha de jornal ou um número suficiente de “ilhas” que não cause acidentes. A idéia é que os/as participantes sintam a necessidade de se ajudarem mutuamente para que ninguém se “afogue”. É uma dinâmica que visa propiciar um clima positivo para a formação de grupo.

<sup>49</sup> Durante o fim de semana, houve uma forte chuva com fortes ventos, resultando no destelhamento e no alagamento da sala da 7ª C. A turma dessa sala foi transferida para a sala do 3º B e este, por seu número reduzido de alunos, para a sala de informática. Antes do encontro, avalei as condições e encarreguei-me de deixar a sala em condições mínimas para a viabilização do trabalho.

<sup>50</sup> Neste dia e nos que antecederam este encontro, não houve ocorrências de chuvas, a sala ainda destelhada pôde ser utilizada normalmente pela 7ª C.

foi realizada na sala dos/as professores/as e posteriormente transferida para uma sala de aula que ficou vaga a partir da sexta aula.

A experiência de grupo de discussão mostrou-se muito fértil para a pesquisa, pois nele foi possível apreender algumas percepções dos/as jovens sobre a escola, as relações de gênero na escola e a violência dentro da escola. Porém esse tipo de atividade exigiu um esforço sobre-humano na sua condução e ainda é um grande desafio para análise, pois a quantidade de jovens era grande e as condições de realização por vezes foram precárias. Ao estar sozinho como observador e mediador, a opção foi gravar todos os encontros, porém muitos/as falaram ao mesmo tempo, o que dificultou o processo de transcrição dos encontros. Além disso, os registros também não puderam ser precisos. Acredito que, se o grupo tivesse sido menor, esses aspectos negativos seriam compensados, mesmo que o volume de informações fosse menor. A hipótese de dividir os participantes em dois grupos foi aventada e descartada, devido à falta de tempo hábil para realizar os encontros.

### *Entrevistas*

Em discussão com a orientadora, foram elaborados cinco roteiros de entrevista de tipo semi-estruturado, a saber:

- ✍ Roteiro de entrevista com alunas/os envolvidas/os em casos de agressão.
- ✍ Roteiro de entrevistas com alunas/os em geral
- ✍ Roteiro de entrevistas com corpo diretivo.
- ✍ Roteiro de entrevistas com professoras/es.
- ✍ Roteiro de entrevistas com a Ronda Escolar.

A seleção dos/as entrevistados/as ocorreu da seguinte forma:

- A. Alunas/os envolvidas em casos de agressão e que não participaram grupo focal.
- B. Alunos/as não envolvidos/as em casos de agressão e participantes do grupo de discussão.
- C. Alunos/as escolhidos pelo pesquisador, sem a necessidade de terem participado do grupo focal e/ou de terem se envolvido em casos de agressão, como o caso de um grupo de alunos/as da 6ª A.
- D. Professores/as e funcionários identificados como interessados/as em participar de outro momento da pesquisa.
- E. Corpo diretivo da escola.

F. Policiais da Ronda Escolar responsáveis pela escola.

As entrevistas tiveram um tempo médio de duração de duas horas cada. Todas foram gravadas em fita cassete e em gravador digital. Foram utilizadas catorze entrevistas e descartadas algumas que se mostraram com conteúdo muito semelhante ou que envolveram alunas/os muito envergonhados/as no momento, a ponto de tornar o diálogo inviável. A lista das entrevistas utilizadas segue abaixo:

**Quadro 04 -- Listagem de entrevistas**

<b>Perfil</b>	<b>Nome</b>	<b>Categoria</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>
A	Julia	Aluna	15 anos	8ª série
A	Mariano	Aluno	16 anos	8ª série
A	Noemi	Aluna	13 anos	6ª série
B	Pops	Aluna	17 anos	3º colegial
B	TX	Aluna	16 anos	2º colegial
C	Ana Paula	Aluna	12 anos	6ª série
C	Camila	Aluna	12 anos	6ª série
C	Entrevista 6ª A	Alunos/as	cinco com 12 anos e um (a) com 13 anos	6ª série
C	Everson	Aluno	15 anos	8ª série
D	Amanda	Professora	23 anos	
D	Vitória	Professora	56 anos	
E	Antonia	Vice-diretora	45 anos	
E	Maria	Diretora	37 anos	
F	Ronda Escolar	PM	36 anos e 34 anos	

### 3. ESCOLA, UMA FORTE REFERÊNCIA: CONSENSOS QUE PERMANECEM

*Agora com [a cor] laranja, o pessoal passa ali na Fernão Dias e enxerga. Mas eu acredito que tem que chamar a atenção. [...] A escola tem que ser um ponto de referência assim: "é ali, ó, a minha escola". Uma coisa que já se identifique, né?*  
(Maria)

*Se não fosse a escola muita gente aqui tava desandado*  
(Mariano)

Ao percorrer uma grande avenida da região do Tucuruvi, avista-se uma construção laranja cercada por muitas árvores de eucaliptos, cujo portão de acesso está sempre aberto. Na portada vê-se o nome da escola entalhado em madeira. A quantidade de árvores dentro do terreno da escola, a proximidade com o Parque Nacional da Cantareira, o som dos pássaros, a luz do sol que naquele dia vencia as copas das árvores e a excitação da aproximação ao campo de pesquisa aureolavam a chegada à escola. Essa profusão de sensações trouxe a impressão de uma escola agradável, referência para o bairro, parte da vida da comunidade.

#### *Imagem 1 — Entrada da Escola*



*Foto: Paulo Neves*

Logo após subir o caminho asfaltado e rodeado de árvores em direção à escola, a primeira construção que aparece é a quadra coberta e somente depois é que podemos ver os prédios escolares mais acima ainda. A quadra é um misto de espaços: ela é externa ao conjunto de prédios que abrigam a escola propriamente dita e a parte administrativa, porém é também interna, pois fica dentro do terreno da escola, que é realmente muito grande e cercado por uma cerca de arame e mourões. Como há moradias no terreno ao lado, parte da cerca foi arrancada e a população corta caminho atravessando o terreno da escola. O fato de as pessoas passarem pelo terreno e ao longo da quadra é positivo, porque a escola não é um empecilho, algo que atrapalhe a população – sua cerca poderia ter sido recolocada. Além disso, ao passar a mãe com seus filhos, estes observam a aula de educação física, vêem os alunos e as alunas se divertindo, o que gera interesse e expectativa. Ao mediar um local com outro, a quadra propicia outro tipo de interação.

*Ao descer um ponto depois do correto [...] percebi que havia um “atalho” para aqueles vindos do lado oposto ao portão principal não precisarem dar a volta na frente da escola. A cerca ao redor da escola havia sido retirada, os mourões ainda permanecem e pelas marcas de chão sem grama, o caminho é extremamente utilizado. O caminho não é somente trilhado pelos alunos, pois vi uma mãe com três filhos, que poderiam ser alunos da escola. Ela contornava a quadra da escola em direção a algumas casas que estão localizadas no lado direito da escola. (caderno de campo, 16/08/2006)<sup>51</sup>.*

---

<sup>51</sup> Por escolha estética, as falas dos entrevistados e minhas observações estão em *itálico* para se diferenciar das citações teóricas, assim o destaque em qualquer dessas citas é não-*itálico*.

*Imagem 2 — Escola Kairos*



*Foto: Paulo Neves*

Este ambiente bucólico está inserido no distrito de Tremembé/Jaçanã, que, apesar de ser considerado de baixa garantia de direitos humanos, segundo o Sistema Intraurbano de Monitoramento dos Direitos Humanos (SIM)<sup>52</sup>, apresenta algumas características que reforçam as sensações agradáveis: por exemplo, a taxa de moradia em favelas é de 8,59%, o que é considerado boa garantia; em relação ao desemprego, há média garantia para taxa de desemprego (16,9% estão desempregados)<sup>53</sup>.

Porém esses indicadores não são os únicos que demonstram o bairro como um local que causou estranhamento logo no início da pesquisa de campo:

---

<sup>52</sup> “O SIM Direitos Humanos é um mapa inédito da garantia dos direitos humanos em São Paulo. Ele apresenta uma visão global da cidade, classificando as 31 subprefeituras em cinco faixas de garantia, e permite a partir daí sucessivos aprofundamentos de informação e análise.” Ver mais em <[http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/sim\\_dh/index.html](http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/sim_dh/index.html)>

<sup>53</sup> A prefeitura disponibiliza a cópia (*download*) de todo o sítio do SIM Direitos Humanos, mas, infelizmente, os mapas encontram-se divididos em vários arquivos, por conta da linguagem utilizada; assim, para utilizá-los seria necessário trabalhar com todas as imagens, textos e legendas, de maneira a agregá-las em uma única imagem.

*Sempre que ouço “comunidade carente” vêm à mente imagens de pouca área verde, muitas casas de autoconstrução muito próximas umas das outras. Essa é uma outra realidade à qual tenho que me acostumar. Apesar do muito verde é possível ver algumas casas de autoconstrução um pouco mais afastadas da avenida principal [...], ficam escondidas do trânsito normal. (caderno de campo, 28/07/2006)*

Assim, é necessário observar mais alguns indicadores para ver como as expressões comuns de “periferia”, “comunidade carente”, etc. podem ganhar outras configurações inesperadas; metodologicamente, esses dados são importantes, pois demonstram que nem sempre a ecologia – as condições nas quais as pessoas vivem – permite tirar conclusões. Como se verá mais à frente, não é o fato da comunidade ser mais ou menos violenta que explica as agressões por parte das meninas, como precipitamente se poderia supor.

Há média garantia de direitos também para a dimensão Criança e Adolescente que, por sua vez, apresenta média garantia para os adolescentes em relação ao indicador *envolvimento com ato infracional*, apresentando uma taxa de  $692,83/1000$ , isto é, para cada 100 mil atos infracionais, há 692, 83 crianças ou adolescentes envolvidos<sup>54</sup>. Já em referência à infância, há média qualidade para *internações de crianças de até 4 anos por infecção respiratória aguda* e uma boa qualidade em relação à *internação por vítima de agressão* –; no entanto, aqui vale ressaltar que dificilmente pais e mães internam seus filhos e filhas declarando serem agressores/as.

Para a dimensão *Mulher*<sup>55</sup>, o distrito apresenta baixa garantia de direitos. Porém há indicadores que são considerados positivos: a taxa de comparação entre o rendimento feminino e o masculino é interpretada como boa garantia, porque, afinal, na região, a diferença de salário é “somente” 48% maior entre os homens do que entre as mulheres – este indicador pode chegar a 71% no distrito de Pinheiros, bairro de classe média de São Paulo – para o indicador “agressão contra a mulher”, a região encontra-se com boa garantia, juntamente com outros bairros com maior ou menor infra-estrutura. Assim, aparentemente, a violência doméstica é baixa, mas é sabido que há mais vítimas de agressão doméstica do que

<sup>54</sup> Somente como ilustração, o distrito de Casa Verde/Cachoeirinha, apresenta 1.308,94 por 100 mil.

<sup>55</sup> Há alguns indicadores não muito claros em relação ao tratamento dado a eles. Por exemplo: na taxa de curetagem pós-aborto, uma percentagem alta é analisada como ruim, porém, ela pode significar que as mulheres das regiões buscam mais o serviço público que em outras regiões, ou até – o que contradiria vários outros indicadores – que estas mulheres possuem maior acesso ao serviço público. Outro indicador é sobre gravidez precoce: novamente há uma dúvida se há mais gravidez precoce em bairros menos centrais ou não, caso somente utilizemos informações de hospitais públicos. Ao mesmo tempo, há uma dificuldade em relação ao termo “precoce”, pois este é relativo e varia conforme a época e a classe social. Ainda sobre precocidade, ver Oliveira (2007). Sendo assim, optei por ilustrar os dados com outros indicadores menos polêmicos.

o número de registros de boletins de ocorrência. Assim, esse dado é sensível, pois somente leva em conta a taxa de internação de vítimas.

**Imagem 3 — Estacionamento e escola**



Foto: Paulo Neves

Consultando alguns outros indicadores e outras pesquisas sobre o município de São Paulo, é possível encontrar dados interessantes que complementam a caracterização da região onde está a escola pesquisada; por exemplo, no *Índice Paulista de Vulnerabilidade Social* (IPVS) do ano de 2000 (anexo), a região está categorizada como *vulnerabilidade média* (grupo 4):

caracterizado por setores censitários que se situam nos níveis médios na dimensão socioeconômica, encontrando-se em quarto lugar na escala em termos de renda e escolaridade do responsável pelo domicílio. Nesses setores concentram-se famílias jovens, isto é, com forte presença de chefes jovens (menos de 30 anos de idade) e de crianças pequenas (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2000b)<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> As definições dos setores que compõem os grupos de vulnerabilidades são: *Grupo 1 – Nenhuma Vulnerabilidade*: setores censitários em melhor situação socioeconômica (muito alta). Seus responsáveis

Esse fato, possivelmente, justifique ser a escola referência para a comunidade, pois essa é a geração que foi socializada na escola ou que ainda tinha a escola como a forma de ascensão social, de melhoria de empregabilidade e de renda.

Alguns dados do bairro confirmam tendências gerais, tais como: quanto menos vulnerabilidade, maior a presença de responsáveis alfabetizados por domicílio (99,4%); mais anos de estudo do responsável do domicílio (11,5 anos em média); maior rendimento nominal médio (R\$ 2.741,00)<sup>57</sup>; maior porcentagem de crianças de 0 a 4 anos no total de residentes (5,4%).

Alguns dados chamaram a atenção por sua contradição, porém não foi possível justificá-la: há uma porcentagem muito alta (88,9%) de responsáveis alfabetizados por domicílio em situação de vulnerabilidade *alta*; a maioria de domicílios tendo como responsáveis mulheres está em situação de vulnerabilidade *média* (36%), enquanto a posição “clássica” para lares com mulheres responsáveis<sup>58</sup> é a situação *muito baixa* (30,5%).

---

possuem os mais elevados níveis de renda e escolaridade e tendem a ser mais velhos, com menor presença de crianças pequenas e de moradores nos domicílios, quando comparados com o conjunto do Estado de São Paulo. *Grupo 2 – Vulnerabilidade Muito Baixa*: setores censitários que se classificam em segundo lugar, no Estado, em termos da dimensão socioeconômica (média ou alta), com famílias, em média, mais velhas. *Grupo 3 – Vulnerabilidade Baixa*: setores censitários de níveis altos ou médios da dimensão socioeconômica com predominância de famílias jovens e adultas. *Grupo 4 – Vulnerabilidade Média*: setores com níveis médios na dimensão socioeconômica, em quarto lugar na escala em termos de renda e escolaridade do responsável pelo domicílio e composto por famílias jovens, com forte presença de chefes jovens (com menos de 30 anos) e de crianças pequenas. *Grupo 5 – Vulnerabilidade Alta*: setores censitários com as piores condições na dimensão socioeconômica (baixa), composto por chefes de domicílios, em média, com os níveis mais baixos de renda e de escolaridade. Concentra famílias mais velhas, com menor presença de crianças pequenas. *Grupo 6 – Vulnerabilidade Muito Alta*: o segundo dos dois piores grupos em termos da dimensão socioeconômica (baixa), com grande concentração de famílias jovens. A combinação entre chefes jovens, com baixos níveis de renda e de escolaridade e presença significativa de crianças pequenas permite inferir ser este o grupo de maior vulnerabilidade à pobreza.

<sup>57</sup> Em valores de julho de 2000.

<sup>58</sup> Principalmente devido à diferença salarial entre homens e mulheres (em dado anterior apresentado ela é de 48%).

**Quadro 05 -- Indicadores que compõem o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS Subprefeitura de Tremembé e Jaçanã 2000**

Indicadores	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social						Total
	1 – Nenhuma Vulnerabilidade	2 – Muito Baixa	3 – Baixa	4 – Média	5 – Alta	6 – Muito Alta	
População Total	10.034	84.816	52.265	74.649	12.266	19.824	253.854
Percentual da População	4,0	33,4	20,6	29,4	4,8	7,8	100,0
Domicílios Particulares	2.923	24.272	14.065	19.252	2.851	4.706	68.069
Tamanho Médio do Domicílio (em pessoas)	3,4	3,5	3,7	3,8	4,1	4,2	3,7
Responsáveis pelo Domicílio Alfabetizados (%)	99,4	96,8	94,7	90,0	88,9	81,3	93,1
Responsáveis pelo Domicílio com Ensino Fundamental Completo (%)	83,5	57,4	46,8	31,5	28,7	18,9	45,1
Anos Médios de Estudo do Responsável pelo Domicílio	11,5	8,2	7,0	5,5	5,1	4,3	6,9
Rendimento Nominal Médio do Responsável pelo Domicílio (em reais de julho de 2000)	2.741	1.277	892	553	463	350	957
Responsáveis com Renda de até 3 Salários Mínimos (%)	9,9	30,4	40,5	54,5	65,0	75,1	43,0
Responsáveis com Idade entre 10 e 29 Anos (%)	5,1	7,9	13,8	24,3	10,8	27,6	15,1
Idade Média do Responsável pelo Domicílio (em anos)	49	50	45	40	46	38	45
Mulheres Responsáveis pelo Domicílio (%)	24,6	30,5	29,3	23,8	36,0	26,8	28,1
Crianças de 0 a 4 Anos no Total de Residentes (%)	5,4	6,0	8,7	12,4	9,0	14,4	9,2

Fonte: Assembléia Legislativa de São Paulo

Segundo a análise da publicação:

A Subprefeitura de Tremembé e Jaçanã, que integra o Município de São Paulo, possuía, em 2000, 253.854 habitantes. Uma análise das condições de vida de seus habitantes mostra que os responsáveis pelos domicílios auferiam, em média, R\$957, sendo que 43,0% ganhavam no máximo três salários mínimos. Esses responsáveis tinham, em média, 6,9 anos de estudo, 45,1% deles completaram o ensino fundamental, e 6,9% eram analfabetos. Em relação aos indicadores demográficos, a idade média dos chefes de domicílios era de 45 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 15,1% do total. As mulheres responsáveis pelo domicílio correspondiam a 28,1% e a parcela de crianças com menos de cinco anos equivalia a 9,2% do total da população. (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO)

Portanto, novamente, vê-se que a comunidade em torno possui indicadores importantes como, por exemplo, a idade média de estudo de 6,9 anos, quando o período obrigatório por lei é de 8 anos; o baixo número de analfabetos reforça o que vem sendo dito:

nem sempre os conteúdos aos quais o termo periferia remete são os mesmos e é bem possível que esses indicadores também reforcem o papel que a escola cumpre na região. A fim de aprofundar um pouco mais essa caracterização do bairro de moradia e a relação com a escola como local de significação, é interessante olhar para os indicadores sobre os/as jovens da região, pois, afinal, são o público diretamente atendido pela escola.

Em relação aos/às jovens, os dados do Índice de Vulnerabilidade Juvenil<sup>59</sup> (anexo) desenvolvido pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) apontam a região dentro do grupo 4. Os indicadores para a composição dos dados são: *densidade demográfica; taxa anual de crescimento populacional; participação dos jovens, de 15 a 19 anos, no total da população dos distritos; participação dos jovens, de 15 a 19 anos, no total de jovens dos distritos; taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos, pelos distritos; proporção de mães adolescentes, de 14 a 17 anos, no total de nascidos vivos; taxas de fecundidade das adolescentes de 14 a 17 anos, nos distritos do município; valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas responsáveis pelos domicílios particulares permanentes; proporção de jovens, de 18 e 19 anos, que não concluíram o ensino fundamental, nos distritos; proporção de jovens de 15 a 17 anos que não freqüentam a escola, nos distritos; taxa de concentração das vítimas de homicídios, por sua residência nos distritos; concentração de homicídios de jovens de 15 a 19 anos, nos distritos, por número de jovens de 15 a 19 anos.* A fim de não ser exaustivo, serão apresentados quatro indicadores, a título de exemplo.

Para a taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos pelos distritos (ver anexo), o índice de vulnerabilidade está no grupo 2, isto é, entre 60 a 120 por 100 mil homens, sendo que a média do município de São Paulo era de 212,2 por 100 mil homens. Além disso, a taxa de concentração das vítimas de homicídios na região onde se encontra a escola não apresenta homicídios (ver anexo), demonstrando que, apesar de alguns indicadores serem ruins, é uma região não muito violenta para os jovens, novamente contradizendo o diagnóstico precipitado de periferia igual à mortalidade juvenil. Porém para a concentração de homicídios de jovens de 15 a 19 anos nos distritos, por número de jovens de 15 a 19 anos, os resultados variam – para a região da escola – de menos de 27 para uma concentração de 58 a 79 homicídios, como se pode observar nos mapas (ver anexo).

---

<sup>59</sup> A Fundação SEADE estipula a seguinte divisão dos grupos de vulnerabilidade: Grupo 1: até 21 pontos; Grupo 2: de 22 a 38 pontos; Grupo 3: de 39 a 52 pontos; Grupo 4: de 53 a 65 pontos; Grupo 5: mais de 65 pontos.

Outros indicadores relacionam-se com educação: o distrito do Tremembé/Jaçanã apresenta vulnerabilidade de grupo 3 para dois indicadores (*proporção de jovens, de 18 e 19 anos, que não concluíram o ensino fundamental nos distritos; proporção de jovens de 15 a 17 anos que não freqüentam a escola nos distritos*), sendo os dados entre 35% a 45%, para os que não concluíram o ensino fundamental (ver anexo), e de 21% a 28%, para os que não freqüentam a escola (ver anexo).

Para os anos mais próximos, a Fundação SEADE lançou um estudo comparativo entre 2000 e 2005. Apesar de não apresentarem novos mapas, indicam que o índice melhorou, principalmente nas regiões pobres e de classe média baixa, área na qual a escola pesquisada está inserida, segundo o estudo (ver anexo).

Como indica o estudo:

Nas áreas classificadas como de classe média baixa, onde o IVJ diminuiu 23 pontos, o aumento da freqüência ao ensino médio dos jovens de 15 a 17 anos foi o que mais contribuiu (diminuição de 10 pontos). Em segundo lugar, situou-se a redução da evasão escolar (6 pontos), seguida da taxa de mortalidade por agressões (5 pontos). Mesmo nas áreas ricas e de classe média, onde a situação dos jovens é mais favorável, houve progressos no IVJ, sobretudo pelo aumento da freqüência ao ensino médio e pela redução da evasão escolar. (FUNDAÇÃO SEADE, 2007) (ver anexo).

E para homicídios entre jovens de 15 a 19 anos do sexo masculino, segundo tipos de área:

Entre 2000 e 2005, a taxa de mortalidade por agressões entre os jovens de 15 a 19 anos do sexo masculino decresceu 35%, passando de 215,9 para 140,5 óbitos por 100 mil jovens, no município de São Paulo. Nas regiões mais periféricas da cidade, onde historicamente se registram taxas de mortalidade mais elevadas, as reduções foram ainda mais expressivas. Nas áreas pobres, passaram de 303,0 para 189,4 óbitos por 100 mil, correspondendo a uma queda de 38% no período. Os decréscimos também foram importantes nas áreas de classe média baixa e de classe média. Nesta última, as taxas aproximaram-se das observadas nas áreas ricas, onde se mantiveram estáveis e em níveis mais baixos. Apesar dessa aproximação, o indicador observado nas áreas pobres supera em 3,3 vezes o das regiões ricas (FUNDAÇÃO SEADE, 2007). (ver anexo)

Como podemos observar nos dois mapas (anexos), há uma sensível diferença dos anos de 1998 a 2000 para os anos 2003 a 2005. Assim, como indicam os dados, a região do distrito Tremembé/Jaçanã, onde se encontra a escola, apresenta diversos problemas, mas vem apresentando alguns sinais de melhoras. Tais dados gerais contribuem para que a percepção da região não seja aquela que a expressão “escola pública e de periferia” normalmente

desperta na mente das pessoas: o entorno extremamente carente, nos quais os indicadores sejam os piores possíveis, e a escola pichada, depredada, em suma, desvalorizada.

*Imagem 4 — Nascer do sol na escola Kairos*



Entretanto, talvez tão surpreendente quanto alguns indicadores gerais, dados da pesquisa demonstram que também a escola não se encaixa nessas “determinações” genéricas, ou, como expressa a fala da vice-diretora Antonia: *Depois eu saí do Giovana e vim para cá pro Cachoeira, que eu estranhei completamente, sair de uma clientela do Cingapura e vir para uma clientela calma aqui, aqui é super calmo* (Antonia, Entrevista, 12/12/2006).

A baixa presença de pichações chamou a atenção e contribuiu para aumentar a impressão de escola cuidada pela comunidade. Isso não quer dizer que não houvesse, mas, por exemplo, no muro externo à escola havia somente uma pichação. Nas salas de aula, elas ocupavam lugares discretos, como atrás de alguma viga, ao lado das carteiras próximas à parede. Os tampos das mesas eram mais pichados que as paredes. Neles havia pichação com caneta e corretor (“branquinho”) e normalmente eram nomes. Os depoimentos a seguir retratam esse aspecto:

*Ela [a comunidade] ainda vê isso, que a escola é importante, que a escola é fundamental, eles vêem, eles sabem disso. A gente nota assim... olhando que pra eles... eles ainda acham que o futuro é a educação. O futuro do país é a educação, quer dizer, por mais que eles não consigam ver os filhos numa faculdade, eles acham primordial ter o ensino básico completo.[...] mas pelo menos vê que a escola é o único lugar que eles têm pra conversar, pra se divertir e também pra aprender um pouquinho, eu acredito que eles tenham respeito. (Amanda, professora, entrevista, 13/12/2006, grifos meus)*

Paulo: *A escola é valorizada então aqui na comunidade?*

Mariano: *Aqui é, graças a Deus, mas tem uns aí que acha que a escola é só pra zoar. (Mariano, aluno, entrevista, 28/11/2006)*

Ou, na fala da diretora Maria:

*eles têm a escola num bom conceito, assim, eles cuidam. A escola não é destruída, não é uma coisa assim, tem uma coisa ou outra, você não vê pichação, você não vê o povo destruindo portão, você não vê esse tipo de situação. Só eventualmente, se tiver algum caso, mas são raros. A gente sabe até o nome dos alunos que podem chegar a fazer isso, mas a escola fica aí toda vulnerável da maneira que ela é aberta e continua do jeito que ela está, entendeu? (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006)*

Também expressão do cuidado com a escola é a alta porcentagem de respostas negativas para estouro de bombas nos banheiros, pois, segundo 65,6% dos/as professores/as e funcionários/as, não há estouros de bombas nos banheiros. Por ser a única escola de ensino médio para a qual os/as alunos/as conseguem ir sem a necessidade de pagar condução, não é de surpreender que, ao ter a mínima chance deste ser cancelado, os alunos se tivessem mobilizado de um dia para o outro e, no dia 12/09/2006, fizessem uma manifestação na quadra da escola, demonstrando o quanto o curso é essencial para a comunidade. Portavam cartazes com os dizeres:

“Não roubem nossa educação”

“Ensino médio aqui no Kairos”

“Queremos uma 2ª Reunião com a diretora e TODOS [em vermelho] Alunos presentes! 8<sup>as</sup>, 1<sup>os</sup>, 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup>!”

“Nossos direitos, nossos deveres! Ensino médio Aqui! A Favor do EM!”

“Kairos/ Não quero ir embora não! Kairos/ Só quero educação!” (CC, 12/09/2006).

Parte dos/as jovens também está envolvida com algum agrupamento juvenil, como demonstra o questionário por eles/as respondido. Um pouco mais de um terço (34,9%) dos/as jovens participa de algum grupo de jovens e, dentre os/as participantes, as meninas são majoritárias. A principal concentração dos/as jovens são os grupos de igreja, com presença de 43,8% dos/as entrevistados/as. Em seguida estão os grupos de *rap*, com a participação de

16,2% dos/as jovens; o projeto Jovens Construindo a Cidadania (JCC), da Polícia Militar, iniciado no ano de 2006, no qual tomam parte 11,3% dos jovens; e o grêmio estudantil, com a participação de 10% dos/as jovens.

Para Vitória, professora de 56 anos, cuja trajetória escolar foi intermitente, destaca a importância da escola na região:

*A escola eu acho que a pessoa, o estudo, o conhecimento a busca do conhecimento é uma porta para resolver tanto problema de sua vida, mais tantos que você nem tem idéia do que seja. Não é só o conhecimento como uma fonte profissional para você arrumar um emprego não. É que a partir do momento que eu entrei pra escola muita coisa mudou na minha vida. A cada dia que eu aprendia, cada aprendizado naquele dia você leva para a sua vida pessoal, você leva pra sua vida com os amigos, com as amizades, seu conhecimento da vida, você vai modificando. Eu sempre via a escola como isso assim, como um lugar de mudança né? Mudança geral tanto do conhecimento que você vai utilizar mais adiante, quanto no seu dia-a-dia mesmo. (Vitória, professora, entrevista, 11/12/2006, grifos meus)*

Apesar de gostar muito de estudar e sempre desejar isso, Vitória passou vários anos afastada dos bancos escolares. Desde muito cedo foi trabalhadora fabril no Nordeste. Por duas vezes em Recife iniciou a faculdade, mas abandonou por motivos de ordem profissional. Somente quando o filho mais novo teve problemas na escola e ela já estava aposentada, resolveu terminar o ensino médio para incentivá-lo a estudar e pôde finalmente fazer faculdade. Somente no ano de 2006 começou a lecionar na escola Kairos. Com o peso de sua insistência e de sua dedicação, ela reafirma o devir histórico da escola, ainda com a função de ensinar valores, educar os/as jovens para a vida para além dos conteúdos formais das matérias:

*Eu acho que o papel da escola agora no momento, mais do que o conhecimento, mais do que adquirir conhecimento, eles precisam aprender o papel de valores, a valorização do aluno como pessoa. Pra ele entender, não adianta escrever no papel deveres e direitos e saber aquilo ali, todo mundo sabe aquilo por escrito. Mas ele não entendeu aquilo ainda, pra ele se conscientizar, ele passar a acreditar nele. Agora isso: você tem 40 alunos numa sala você não vai conseguir aquilo com 40, você vai conseguir com um. Mas será que não vale a pena? Um professor conseguir com um, com outro não vai conseguir mudar ele da água pro vinho, não vai conseguir transformar ele totalmente. É claro que ele vai transformando aos pouquinhos, ele vai aos pouquinhos, ele vai se interessando, vai ouvindo aqui ouvindo ali e vai. (Vitória, professora, entrevista, 11/12/2006, grifos meus)*

Para a professora Amanda, a escola também carrega ainda esse sentido ontológico, embora os/as alunos/as possam não perceber imediatamente, enquanto passam pela escola,

mas a escola é tão presente que ela voltará a passar novamente na vida das pessoas, demarcando de maneira indubitável sua presença e sua importância:

*ah...forma, se não forma nos conteúdos, pelo menos... de cinquenta palavras, pelo menos dez vão ficar, se não for da sua matéria... é como muito professor fala: um dia, quando ele se deparar com uma situação, ele vai: “puxa, meu professor disse isso”, ou sei lá, até mesmo quando ele tiver o filho dele e o filho tiver com a dificuldade em uma coisa, ele vai falar: “a minha professora ensinou, mas eu não aprendi”. Não tem como ele sair da escola... porque um dia ele vai ter filho. Ele vai ter uma visão da escola diferenciada, mas a escola ainda vai passar por ele de novo. (Amanda, professora, entrevista, 13/12/2006)*

Para elas, professoras, a escola ainda mantém essa marca, essa oportunidade, essa função:

*Ainda é. Assim ainda acredito. Eu acredito, sabe por quê? [...] pode haver interesse de um por determinada área, por exemplo, algum assunto que um professor debata hoje com alguém, interessa pra um aluno só daquela sala. Aquilo ali marca ele. O outro professor fala outra coisa, aquilo marca o outro. Eu acredito assim, que é um trabalho muito lento, mas que a escola ainda é uma mudança. (Vitória, professora, entrevista, 11/12/2006, grifos meus)*

*Ela pode cumprir, mesmo por que tem vários projetos ao longo do ano. Teve o JCC<sup>60</sup> que ele passa por isso, o que é que é um cidadão, o que faz um cidadão, o que deve fazer o que não deve fazer, quais são as funções que ele tem lá fora. (Amanda, professora, entrevista, 13/12/2006)*

Mas não só professores/as ressaltam o sentido da escola para as/os jovens. Para o aluno Mariano, a escola foi importante para que ficasse tranqüilo e mais centrado em suas coisas:

*Eu acho aqui da hora, aqui é firmeza. Por causa das tretas<sup>61</sup>, essas coisas assim, eu não conseguia muito me concentrar na escola, também por causa da zoeira, mas aqui a zoeira nem tanto. Eu zoo, mas eu faço minhas coisas de vez em quando, mas por causa das tretas eu ficava pensando, ficava cabulando toda hora, saía antes da saída porque senão os moleques ia me catar, só que graças a Deus eu sosseguei desses negócios de treta também. Tô sossegadão...*

Paulo: *E você acha que a escola deu uma segurada...?*

Deu..., se não fosse a escola muita gente aqui tava desandado [risos], todo mundo, eu acho que a maioria das pessoas que eu conheço fuma maconha. Eu falo mano, eles fumam maconha de boa, não atrasando o lado de

---

<sup>60</sup> Jovens Construindo a Cidadania, projeto da Polícia Militar do Estado de São Paulo, no qual um policial militar capacitado trabalha com oficinas com alunos e alunas das escolas participantes.

<sup>61</sup> “Treta” é gíria para confusão.

*ninguém faz o que quiser, só não pode arrastar<sup>62</sup> a sua quebrada e não roubar também na sua quebrada ta desrespeitando e já era, mano, e não fica arrumando com os cara, quem bate na porta do inferno alguém atende né...[risos] Você não vai ficar batendo lá toda hora truta. (Mariano, aluno, entrevista, 28/11/2006, grifos meus)*

A voz do aluno Mariano e das professoras Vitória e Amanda também é expressa nos resultados dos questionários: quando perguntados/as se, no futuro, seriam melhores financeiramente que seus pais, 82,1% dos/as alunos/as responderam que sim e um terço destes, isto é 33,3%, acha que, quanto mais estudo, melhor o futuro. Ao mesmo tempo, 94,5% acreditam que arranjarão um bom emprego e 36,1% creditam ao estudo a razão para sua colocação profissional. Tais dados são instigantes, porque a síntese de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para o ano de 2006 indicava que em São Paulo a taxa de desocupação de pessoas acima de 10 anos era de 32,6% para a faixa de pessoas entre 10 e 17 anos – faixa etária que compreende a população da escola estudada –, sendo a taxa para nível Brasil de 18,5%. Embora essa taxa se tenha reduzido de 2005 para 2006 (era 39,8%), ainda é relevante que quase um terço da população dessa faixa etária esteja desocupada. O que vem, desse modo, reforçar a crença na escola como uma instituição que garantirá o futuro.

*mas eu até falei pra eles: “se vocês acham a minha matéria besta, ela pode até ser besta. Eu acho que vocês são grandes demais pra ficar vendo historinha, quadro, mas isso pode ser um diferencial na hora de você fazer uma entrevista, se tiver um quadro na parede e você comentar”. E a gente trabalhou também... porque aqui a gente não obriga a tirar o boné. A gente explica que no dia de uma entrevista você não pode ir com a calça “cagada”, né, a calça lá embaixo, a cueca em cima, não pode ir com aquelas correntes. A gente [junto com outros/as professores/as] até fez uma ceninha aqui de um cara com “chicletão” e daí chega o dono da empresa, como quem não quer nada, e chega: “ah... o que você veio fazer aqui?” E o cara: “ah... sei lá, eu vim procurar emprego”. A gente colocou na cabeça deles: você acha que o dono de uma empresa vai contratar uma pessoa que nem sabe por que está lá, que não queira vestir a camisa daquela empresa? E já que eles falam tanto, perguntam tanto o porquê da escola, a gente começou a trabalhar um pouco na cabeça deles, que assim (Amanda, professora, entrevista, 13/12/2006).*

Aqui a escola aparece como possibilidade de dias melhores, como possível garantidora de emprego, embora as pesquisas indiquem o contrário. O trabalho de Angelina Peralva (1997) discutido na primeira parte deste texto mostra que a violência nas escolas ocorre justamente quando o processo escolar não garante mais emprego. Marília Pontes Sposito

---

<sup>62</sup> “Arrastar” é cometer algum tipo de crime onde se mora, na quebrada.

(2003) destaca que esse reconhecimento da escolarização como ferramenta essencial para que as pessoas consigam empregos com melhor remuneração e, portanto, garantam melhores condições de vida, produz, conseqüentemente, o excesso de trabalhadores e trabalhadoras qualificados/as, forçando o valor dos salários para baixo, bem como o aumento do desemprego, ambos decorrentes da oferta de mão-de-obra<sup>63</sup>.

Já as garotas e garotos observadas/os gostam de ir à escola – somente 43 dos/as jovens não gostam e, destes 43, 25 são meninos. A maioria dos/as alunos/as (145 pessoas) que responderam “sim” à pergunta se “gosta de vir à escola” não respondeu à segunda parte da pergunta: “por quê?”. Mas, entre as pessoas que responderam, 16,9% dizem que gostam de ir à escola pelo futuro e 12%, pela aprendizagem. A maioria deles e delas apontou como o que mais gostam de fazer o fato de assistir às aulas (41,6%) – esta taxa sobe para 47,2%, quando se isola a variável sexo para as meninas e desce para 34,9%, em relação aos meninos. A segunda coisa que gostam de fazer na escola é encontrar os amigos: 36,4% no geral e, com a variável sexo isolada, 40,6% das meninas e 30,7% dos rapazes, como é ilustrado pela fala de TX, aluna do 2º ano do ensino médio:

*Não. Porque assim, eu sempre gostei de ir pra escola, sabe? Não sei por quê. Eu sei que eu sempre me senti bem na escola. Então assim, eu gostava. Era uma coisa que, “putz”, pra mim não podia contar, nas férias, eu fico louca em casa porque não tem o que fazer [...] Então assim, eu venho porque eu gosto dos professores. Eu gosto das aulas, são divertidas, são bacanas e tem os colegas também, sabe, você pode conversar, você pode, sei lá, dar uma opinião, você tá com problema, você conversa mesmo, eles te dão uma ajuda. E é isso que faz uma escola, sabe? É um ajudando o outro. É como se fosse uma escadinha (TX, aluna, entrevista, 04/12/2006, grifos meus).*

Ao comparar as respostas dos questionários dos/as alunos/as e os dos/as professores/as e funcionários/as, é possível encontrar algumas conclusões compartilhadas pelos dois grupos. Por exemplo: tanto alunos/as (73,8%) quanto professores/as e funcionários/as (83,3%) estão de acordo que há poucas aulas vagas na escola. Não há a percepção, por parte dos/as jovens e dos professores/as e funcionários/as, de que estejam tendo um número tal de aulas vagas a ponto de considerarem excessivo. Para os dois grupos é pouco freqüente o revide por parte

---

<sup>63</sup> Recordo-me da entrevista realizada com um “chefe de família”, analfabeto e há anos desempregado, durante a realização da pesquisa “Viver em risco: moradia, desemprego e violência na Região Metropolitana de São Paulo”, na qual ele expressava sua incompreensão sobre o porquê não ser mais contratado como frentista, profissão que havia desempenhado durante longos anos. De repente, não “servia” mais para aquela função, porque era necessário ensino fundamental completo. Sua dúvida era algo como: *se a bomba de gasolina não mudou, se a forma de abastecer não mudou, e se sempre trabalhei com isso, por que agora não sirvo mais?*

dos/as alunos/as quando o/a professor/a os/as repreende, como indicam 50,7% os/as alunos/as e 73,3% professores/as e funcionários/as.

Também para a pergunta se havia discussões entre professores/as e alunos/as, 50,3% dos/as jovens e 43,3% dos/as professores/as e funcionários/as responderam que ocorrem poucas. Vale destacar que 40% dos professores/as e funcionários/as assinalaram que não ocorreram discussões entre professores/as e alunos/as. Os/as jovens indicam que não ocorreram brigas físicas entre alunos nas respectivas salas de aula. No entanto, isolada a variável sexo para meninos, as repostas para “nenhuma” e “poucas” são iguais – 50% ou 30,7%. O mesmo ocorre para brigas entre meninas: as repostas foram majoritariamente para a ausência de tais episódios em sala de aula. Tal resposta também foi encontrada para a pergunta referente à briga entre professor/a e aluno/a, com porcentagem de 86,3% para a alternativa “nenhuma”. Comportamento similar é encontrado nas repostas dos/as professores/as e funcionários/as à pergunta referente a brigas físicas entre alunos em sua sala: 44,8% apontam que sim, houve poucas, mas 41,4% afirmam que não ocorreu nenhuma. Quando perguntados/as sobre se ocorreram brigas entre alunas, professores/as e funcionários/as, 48,3% afirmam que não; 37,9% afirmaram que foram poucas e as repostas são categóricas: 90% dizem não haver nenhuma briga física entre professor/a e aluno/a na sala de aula. Ainda sobre disciplina, 68,8% dos/as professores/as e funcionários/as responderam que os/as professores/as conseguem manter a ordem na aula.

Os/as professores/as são vistos como justos ao atribuírem notas, segundo 35,6% dos/as alunos/as, o que pode justificar a baixa frequência ou a ausência de brigas e discussões entre alunos/as e professores/as, como indicado acima; também se pode inferir esse bom relacionamento pela fala de Amanda:

*a relação professor-aluno é a maneira de tratar, se você trata o aluno com indiferença, você vai colher indiferença. Se você trata o aluno com esportivo, você vai ter esportivo. Se você trata assim... dentro de um limite, né, porque dentro da sala de aula sempre somos professores, mas diante de uma conversa tratar de igual pra igual e durante uma explicação você não quer se mostrar... porque na verdade você não sabe muito mais que eles. Eles podem com a experiência de vida que eles têm saber muito mais que você. (Amanda, professora, entrevista, 13/12/2006)*

Tais concordâncias entre professores/as, funcionários/as e alunos/as apontam para uma realidade escolar menos caótica e insegura, auxiliando a isolar a imagem da escola de periferia como aquela onde reina a ociosidade, representada pela quantidade de aulas vagas; a

produção constante de violências, a partir do desrespeito mútuo entre o corpo discente e docente; e, também, a própria ocorrência de brigas. Assim, a escola Kairos continua se apresentando como uma escola acolhedora, tranqüila e razoavelmente pacífica, como indicam os dados seguintes: 64,5% dos professores/as e funcionários/as que responderam ao questionário apontam que houve *poucas brigas físicas* entre alunos fora da escola e 82,8% não sabem o motivo das poucas que ocorreram. Entre os 17,2% que afirmam saber o motivo, 80% indicam ser por causa de namorado/a. Deles, 63,3% intervieram na briga, conversando com os alunos (84,2%); 57,9% intervieram, separando; 52,6% tiveram como intervenção encaminhar para a diretoria e 65,5% do/das aluno/as receberam punição, sendo a principal (21,9%) a advertência oral ou escrita. Do total, 48,3%, 14 pessoas, consideram a punição satisfatória.

Professores/as e funcionários/as, em sua maioria (62,5%), afirmam ter havido *poucas brigas físicas* de alunas fora da escola. Deles, 72,4% disseram não saber o motivo das brigas e 24,1% afirmam que a maioria (12,5%) delas foi causada por namorados. Deles/as, 50% afirmam que as alunas receberam punição e que a penalidade mais aplicada (12,5%) foi a advertência e 34,4% consideram essa forma de punição satisfatória; entre os que dela discordam não há nenhuma sugestão de outra penalidade mais adequada.

Como resposta à pergunta acerca do que consideram violência<sup>64</sup>, os/as professores/as e funcionários/as responderam:

---

<sup>64</sup> Para essa pergunta foram apresentadas essas dez alternativas, com o intuito de perceber a sensibilidade em relação à violência na escola. Professores/as e funcionários/as podiam assinalar mais do que uma alternativa.

**Quadro 06 -- Considera violência X Não considera violência (professores/as)**

Considera violência		Não considera violência	
Ação	Porcentagem	Ação	Porcentagem
Briga física	100%	Falta de carteiras	71%
Falta de respeito do professor/a	93,5%		
Falta de respeito do diretor/a	93,5%		
Ameaça	93,5%		
Bomba na escola	87,1%		
Xingamento	87,1%		
Briga verbal	80,6%		
Racismo	80,6%		
Pichar a escola	77,4%		

Ainda aprofundando as percepções acerca da violência, nenhum dos/as professores/as e funcionários/as soube ou viu algum aluno portando arma de fogo na escola; o mesmo resultado foi encontrado em referência às meninas. Apenas 21,9% souberam de alunos portando canivete ou faca e, quanto à pergunta se viram aluno portando faca ou canivete, a porcentagem dos/as que não viram sobe para 81,3%. Resultados similares são encontrados entre as jovens, pois a imensa maioria dos/as professores/as e funcionários/as não soube (90,6%) e não viu (93,8%) alguma aluna portando canivete ou faca na escola.

Dessa forma, a aproximação e o desenvolvimento da pesquisa teceram-se dentro de um ambiente relativamente tranquilo, valorado positivamente. Contudo, esse ambiente, que traz em sua aparência uma ininterrupta harmonia e uma insistente valorização da escola, não explicava por que naquela escola ocorreram, durante o período de pesquisa, brigas dentro de seu espaço físico.

Contrastando com o clima de calma e tranquilidade e, até mesmo, com o “acolhimento” descrito, na Escola Kairos ocorreram nove brigas durante o período de três meses de observações, sendo três em setembro, cinco em outubro e uma em novembro. Uma envolveu dois meninos; uma envolveu uma menina e dois meninos; uma envolveu uma menina e um menino e seis envolveram somente meninas. Somente em duas delas ocorreu a recorrência de uma das meninas. Três ocorreram no pátio, uma na saída perto da quadra, uma no banheiro e quatro dentro de sala de aula, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

**Quadro 07 -- Freqüência de brigas: data, local e atoras/es**

<b>Data</b>	<b>Quant.</b>	<b>Local</b>	<b>Atoras/es</b>
05/09/2006	3	1 – sala de aula (6ª C) 1 – pátio 1 – na saída	2 meninas 2 meninos Grupos de meninas
04/10/2006	3	1 – pátio 2 – sala de aula (6ª B)	2 meninos e 1 menina 3 meninas (1 mesma menina)
17/10/2006	1	pátio	2 meninas
18/10/2006	1	banheiro	2 meninas
29/11/2006	1	sala de aula (6ª B)	1 menina e um menino

A primeira briga da qual obtive informações ocorreu no primeiro dia de observação de campo, durante a aula da professora Vitória, entre duas meninas de sua sala. No mesmo dia, durante o intervalo da parte da manhã, o qual corria sem maiores problemas, iniciou-se uma gritaria no pátio. Eu estava dentro da sala dos/as professores/as e fui informado pela professora Amanda que se tratava de briga. Foi uma briga entre meninos, por causa de um aparelho celular: um havia bloqueado o do outro. Ao final da última aula da 7ª C, fui informado por Amanda que haveria uma briga entre meninas daquela sala e de outra: *“Aquele hora que me chamaram foi para falar disso...Você não vai lá?”* (Amanda, professora, caderno de campo, 05/09/2006).

Não fui: até chegar lá, possivelmente a briga teria acabado. Ficamos da “sacada” do corredor olhando o enfrentamento<sup>65</sup> próximo à quadra. Um grupo de meninas (duas ou três) aproximou-se de outras duas meninas e, atrás do grupo, uma quantidade grande de pessoas (alunos/as) em volta, formava uma meia roda. Conforme as meninas abordadas se moviam, as outras iam atrás e, atrás delas, seguia o grupo de observadores. Parecia um balé...Um movimento de onda ou de espiral de água descendo pelo ralo...

Sobre a briga que envolveu a menina e os dois meninos não há uma conformidade das versões ouvidas: uma delas diz que a menina tropeçou no pé de um menino e ela achou que ele tinha posto o pé de propósito; foi agredido; este, então, tentou revidar, mas o primo da garota entrou e a defendeu. A outra versão difere na causa: o menino teria *“passado a mão na b(...) da menina”* (caderno de campo, 04/10/2006).

---

<sup>65</sup> Neste caso não ocorreu o confronto físico, somente um enfrentamento, isto é, as meninas que abordaram ficaram provocando enquanto as outras tentavam ir embora.

No mesmo dia, durante a quinta aula, ocorreu a briga que envolveu a repetição de uma das meninas. O primeiro momento de agressão foi entre Noemi (13 anos, 6ª série) e Anahí<sup>66</sup> (6ª série). Noemi estaria tomando as dores de Camila, sua colega de classe, que estava sendo ameaçada de agressão por várias garotas da escola<sup>67</sup>. No segundo momento, Noemi e Anahí haviam voltado para a sala, mas Carol (13 anos, 6ª série) encontrou um bilhete anônimo, supostamente assinado por Noemi, que dizia, entre outras coisas: *[Temos um grupo grande que] não é de 10, 20, 30, 40, pessoas ele é logo 60 agora [...] Dentro ou fora da escola te catarei há, há, há, há*” (fac-símile anexo). Carol foi tirar satisfação e agrediu Noemi no rosto durante o intervalo entre a quinta e a sexta aula. Após ser agredida, Noemi chegou chorando à sala da direção, contando que havia sido agredida por Carol

A pior briga ocorrida na escola ocasionou lesão corporal, causada por um prendedor de cabelo do tipo “bico de pato”. Aconteceu entre Julia (15 anos, 7ª série) e Catarina (16 anos, 8ª série), durante o intervalo do dia 17/10/2006. As alunas foram conduzidas à Delegacia de Polícia para a lavra de um Boletim de Ocorrência. Alguns agravantes: Julia é menor de idade e está sendo criada pela tia há pelo menos três anos, após a morte de sua mãe; no entanto a tia não possui a guarda legal de Julia. Com a lavra do B.O., Julia será encaminhada para a Vara da Infância e Juventude e poderá sofrer punições que vão desde prestação de serviços comunitários até o recolhimento a um abrigo, dada sua situação de não possuir legalmente um adulto responsável pela sua guarda.

---

<sup>66</sup> Anahí, apesar de não participar do grupo de discussão e da entrevista individual, autodenominou-se assim em uma das observações em sua sala de aula. Observação: Anahi é o nome de uma das participantes do grupo mexicano Rebeldes (RDB), que faz muito sucesso com os/as jovens da escola.

<sup>67</sup> Na semana anterior Vitor (6ª série, descompassado série/idade) – então namorado de Camila – e mais outros seis amigos – inclusive Mariano (16 anos, 8ª série) – agrediram Márcio (2º colegial). Então, estas garotas, por sua vez tomaram as dores de Márcio e o burburinho foi aumentando e, com isso as provocações a Camila, razão pela qual Noemi e Anahí se envolveram.

*Imagem 5 — Exemplo de “bico de pato”*



Foto: Paulo Neves

Por sua vez, a briga ocorrida dentro do banheiro envolveu o desentendimento das meninas durante o jogo de handebol (6<sup>a</sup> A X 6<sup>a</sup> B) e foi “anunciado aos quatro ventos”, pois as meninas – após o jogo e dentro da escola<sup>68</sup> – encararam-se e formou-se a “rodinha” de alunas.

A outra briga, que envolveu uma menina e um menino, ocorreu no último dia de aula e foi causada porque Magnum (6<sup>a</sup> série) e a aluna discutiram e esta o ameaçou de bater; ele recomendou que não fizesse isso e ela o agrediu. Ele, então, deu-lhe um soco, ela caiu no chão e, quando ele iria chutá-la, foi impedido pelos/as colegas da sala. Apesar de este representar o “clichê” das agressões de gênero – o menino agredindo a menina – esta agressão não foi investigada por duas razões: a primeira porque fugia efetivamente do objeto de pesquisa e a segunda porque foi-me informada após a última aula e a menina já havia ido embora, sendo, portanto, impossível entrevistá-la.

---

<sup>68</sup> Como a escola possui dois portões, um que dá entrada ao terreno da escola e está permanentemente aberto e outro que dá entrada ao conjunto dos prédios e ao pátio, quando me refiro a “dentro da escola”, estou me referindo a esse espaço interno a partir do segundo portão. O que não significa dizer que eventos ocorridos na quadra ou no estacionamento significam que ocorreram fora da escola, pois, formalmente, está dentro do terreno.

O que era necessário olhar? Para onde a pesquisa deveria privilegiar seu foco para conseguir interpretar e analisar a realidade daquele local? Era somente para um único lugar? Percebi, então, que a escola não estava somente no paraíso ou no inferno, ou mesmo no purgatório. Aquela instituição parecia sintetizar uma profusão de realidades múltiplas e em permanente tensão, por vezes até contraditórias, como será visto nos itens que seguem.

#### 4. ESCOLA, UM CAMPO EM TENSÃO: CONHECIMENTO, INTERAÇÃO, CONTROLE, VIOLÊNCIA

*[A escola] não cumpre [...] o seu papel a rigor porque qual seria o nosso papel? [...] Seria formar o cidadão, mas também trabalhar, incluí-lo no trabalho [...]. A gente tem aluno, que, infelizmente, está com dificuldade de aprendizagem seríssima. Eu tenho aluno no terceiro ano do ensino médio que está se formando esse ano que não [...] é capaz de ler, interpretar um texto com fluência. Então isso pra mim é deixar de cumprir o nosso papel. (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006)*

Entre os/as jovens que responderam *não* à pergunta se gostavam da escola, 44,2% afirmam que não gostam porque acham a escola chata, cansativa, obrigatória, como se pode ler no testemunho de Julia:

*Julia: tem dia que está insuportável e eu não quero nem entrar, não quero nem ver a cara do portão da escola, pra você ter uma idéia...então...*

*Paulo: e aí nesse dia você chega aqui pra entrar na escola, olha pro portão e fala: hum...*

*Paulo: e aconteceu alguma coisa? Por que você olha pra cara do portão e fala: hoje não é dia? O que acontece assim?*

*Julia: muito pouco aluno.*

*Julia: você olha, você chega e a primeira coisa que você faz é olhar pro portão para ver se tem muita gente, entendeu? Ou então aqui no terreno todo da escola. Você olha e vê que tem pouca gente, você fala: ah... tem pouca gente, a professora não vai passar lição. Ela só vai fazer a chamada, então hoje não é dia de entrar pra escola, né. Hoje não é dia, principalmente de segunda-feira, eu quase nunca venho. (Julia, aluna, entrevista, 29/11/06, grifos meus)*

A escola é percebida, tanto por alunos/as (67,4%) quanto por professores/as e funcionários/as (75,9%) como pouco organizada; porém, como o motivo não foi explicitamente exposto, podemos apenas inferir algumas razões, como, por exemplo, a divisão de horários entre a equipe gestora – a reclamação aparece em algumas entrevistas – sentida, principalmente, como a ausência da diretora Maria, como ilustrado nesta passagem da entrevista da professora Vitória:

*ela deveria ter mais pulso assim, não é pulso, ela deveria ser mais presente.*

*Paulo: Mas você acha ela ausente ?*

Vitória: *Eu acho ela mais muito ausente, na turma da manhã, porque isso conta muito. [...] Ela devia aparecer mais pra fortalecer, mostrar que tá [incompreensível] que ela ia lá. [incompreensível] A tarde é só criancinha, tudo bem que precisa também, mas ela podia dividir um horário e chegar [incompreensível] não é má vontade, mas eu achei ela um pouco afastada da..., ela devia estar mais presente. Ela conhece os alunos, conhece? Ela não conhece. Ela não conhece. Ela devia conhecer mais [incompreensível] não o que a gente fala, ela mesmo. [...] eu acredito devia haver uma participação maior dela na escola. Que eu sinto é isso. (Vitória, professora, entrevista, 11/12/2006)*

Também os/as alunos/as sentem a ausência da diretora, mais no sentido de aproximação, de preocupação. A fala de TX indica claramente essa necessidade de aproximação, de conhecer o horário de trabalho, porque Maria normalmente está na escola por volta das 10 horas:

*Porque, assim, eu acho que, meu, se eu sou diretora da escola, eu preciso ver como os meus alunos estão andando, sabe? Porque de certa forma eles são meus alunos também. Eu estou organizando esta escola. Eu preciso ver como é que eles estão indo. Então eu preciso estar ali período integral. Sabe, de manhã, nem que seja, meu, chego aqui dez horas, mas eu preciso estar ali com eles. Pra eles me conhecerem, pra eu ver os problemas deles e poder, sabe? Arrumar as coisas, ajudá-los. Porque que muitos grêmios não vão pra frente? Por que ninguém tem ajuda. A diretora nunca está e a vice-diretora não ajuda. A vice-diretora só grita. (TX, aluna, entrevista, 04/12/2006)*

Mesmo para a vice-diretora, apesar de afirmar que a divisão é boa e efetiva, por garantir sempre alguém da equipe gestora na escola, o esquema nem sempre é eficaz:

*Agora para certos momentos eu acho que não funciona. Uma coisa que eu ouço muito e que é cobrado é dos professores, é que ela nunca está aqui no período das sete para saber o que acontece e os alunos também. Quando levam bronca dela falam a mesma coisa: “A senhora que tá aqui e não ela.” Isso acontece quando, às vezes eu tinha curso diferente, alguma coisa para fazer, e ela tomava algumas posições que eu não estava aqui. (Antonia, vice-diretora, entrevista, 12/12/2006)*

Ao mesmo tempo que a escola e o estudo são valorizados e percebidos como necessários ou fundamentais para o futuro, 52,1% dos/as jovens acham que aprendem pouco, 46,3% acham que aprendem muito e somente 1,6% acham que não aprendem nada. Tais resultados podem ser exemplificados pelas frases de alguns alunos e algumas alunas:

Camila: *Ah! Eu acho que o ensino desta escola não é bom.*

Paulo: *Por que é que você acha? Por que é...quais são as suas reclamações?*

*Camila: Porque tipo, eu estava na quinta série eu tinha que aprender sobre fração e eu não aprendi sobre a fração. Tive que chegar na sexta série pra professora ensinar sobre fração, sendo que eu tinha que aprender isso na quinta série. Isso não é certo. Já pensou você chegar no terceiro ano e não aprendeu o que tinha que aprender de verdade? Aí eu vou pra faculdade e vou aprender na faculdade? (Camila, aluna, entrevista, 28/11/2006)*

Por mais difícil que seja assumir, mesmo que seja – como aparentemente é – um caso isolado dentro da escola, a diretora Maria relata uma falha no processo de aprendizagem:

*a gente tem aluno, infelizmente, com dificuldade de aprendizagem seríssima. Eu tenho aluno no terceiro ano do ensino médio que está se formando esse ano que não sabe ler com fluência. Não é capaz de ler, interpretar um texto com fluência. (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006)*

Ou como a professora Amanda relata – talvez sobre o mesmo aluno:

*A gente tem até um caso aqui que está sendo discutido agora, das salas de manhã. Tem um cara do 3º ano que o cara é analfabeto de tudo, e a questão é: reprova-se esse aluno ou não? A maioria dos professores tá dizendo: “o que a gente vai fazer, vai reprovar pra quê?” Sabe, ele não aprendeu nada e vai ficar segurando esse cara mais um ano aqui? Aí eu falo para você: um cara que tá no 3º ano, analfabeto – isso a professora de português que falou, ele é analfabeto, ele é copista, ainda copia errado (Amanda, professora, entrevista, 13/12/06)*

Possivelmente por estas percepções e experiências, 32,9% dos/as jovens acham as notas atribuídas pelos professores às vezes justas<sup>69</sup>, pois se a escola não ensina direito, não é justo atribuir notas baixas aos/às alunos/as. Entretanto, o problema de aprendizagem também evidencia a precariedade da implantação da política de progressão continuada, presente em várias falas de professores/as, de alunos/as e da equipe gestora:

*É que sou contra a progressão continuada, lógico que a reprovação vai fazer com que maior número de alunos vai desistir do ensino? Sim, mas a educação não é feita de números. Educação é feita de qualidade, então se ele não aprendeu, ele vai ter que aprender de qualquer jeito, reprovando, eu acredito e... eu acho que a progressão continuada só mostra números, entendeu, não tá oferecendo programas de alfabetização melhores, não tá colocando tecnologia, não tá, não oferece – eu falo curso de reciclagem – porque assim, esses cursinhos que tem não adianta nada. Não oferece curso de reciclagem [...] ele teria reforço se a escola tivesse espaço. Por exemplo, se à tarde, por exemplo, ele é aluno da 7ª série e se a tarde tivesse 7ª série, ele seria convidado a assistir aula na 7ª série, à tarde, porque não pode ter*

---

<sup>69</sup> Este dado já havia sido tratado na parte anterior, porém, como a diferença entre as respostas para *sempre justas* e *às vezes justas* é da ordem de 2,7%, era importante destacar também essa opção dado a baixa diferença entre uma e outra opção de resposta.

*reforço dentro do horário de aula, porque ele não pode tá matando uma aula, você entendeu? A escola não tem estrutura, como ele vai fazer um reforço? Os professores trabalham em outra escola. É complicado, é tudo uma estrutura também falha, que não ajuda* (Amanda, professora, entrevista, 13/12/06, grifos da entrevistada)

*Aí Laila disse “vai reter ele”. Não vai reter ele, não vai. Não vai ficar retido. Ele passou o ano inteiro sem fazer nada e vai passar. Isso é que injusto. É injusto com os outros, que os outros que sabem, vai caindo o rendimento dos outros. Se eu tô ganhando A, B pra me esforçar o outro ganha C e D e passa do mesmo jeito.* (Vitória, professora, entrevista, 11/12/2006)

*Por mais que se falou em progressão continuada nesses dez anos, as pessoas ainda acham que eles estão sendo promovidos automaticamente, que não existe um trabalho e muitas vezes não existe mesmo. Infelizmente em alguns casos não existe mesmo.* (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006)

Como se pode ver, as conseqüências da política de progressão continuada também atingem a escola Kairos. Ou comprometem o aprendizado, pois falta estrutura para efetivar a política, ou enfraquecem a vontade e o comprometimento de professores/as, como Vitória e/ou Amanda, ao sentirem e perceberem sua profissão desrespeitada justamente por conta dessa mesma falta de estrutura. Maria, a diretora da escola, sintetiza esse sentimento de frustração diante da constatação da incapacidade da escola fornecer um bom preparo para seus alunos/as – conseguir interpretar texto, ler jornais, entender documentos, leis, direitos –, para ela a escola não cumpre nem sua tarefa de transmissão de conteúdos, nem sua função de formar para a cidadania:

*Eu acho o papel da escola, eu acho que ele se perdeu, né? Eu acho que ele se perdeu. No meio de tudo isso nós ficamos meio sem chão né? Porque na verdade a gente tenta resolver todos os problemas que chegam aqui, você entendeu? Tudo o que chega aqui a gente tenta resolver. Alguma coisa a gente até consegue né?, Mas a gente não tem pernas para tudo.* (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006, grifos meus)

E, num movimento de reflexão, Maria procura entender o processo:

*Eu acho que a gente tá passando por tanta coisa assim difícil, difícil de digerir, difícil de trabalhar, com professores assim com a auto-estima muito, muito balançada mesmo. Mas com toda a certeza em virtude das políticas públicas, né? Que acaba estourando tudo aqui, né? Entendeu? Porque falta de segurança estoura aqui; falta de emprego estoura aqui; falta de saúde estoura aqui; falta de família estoura aqui né? Então o papel da escola é aqui que cai, tudo o que ele carrega lá de fora ele vai trazer aqui, entendeu?* (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006, grifos meus)

Para ela a escola não está isolada, não é um mundo à parte da sociedade; pelo contrário, está extremamente inserida nela, tanto que sofre suas conseqüências. A diretora

ainda tentava, em outras passagens, mostrar que há outros motivos envolvidos, tais como os/as professores/as desmotivados ou que possuiriam uma mentalidade punitiva, a falta de condições estruturais e salariais, a rotatividade de docentes, impossibilitando a constituição de um grupo de trabalho de longo período. Em suma, uma série de questões que envolvem o poder público e que afetam diretamente ou indiretamente a escola fazem com que a realidade dessa comunidade continue passando por lentas mudanças.

Apesar de o foco deste trabalho não estar direcionado para a compreensão dessas outras dimensões do trabalho na escola, o olhar sobre a comunidade – ainda que de forma indireta, mediado por relatos – mostrou-se de grande valia para o adensamento da compreensão dos eventos de agressão física entre as meninas na escola. A comunidade, apesar de percebida como tranqüila, apresenta sinais de violência que envolvem os jovens. Os dados abaixo talvez expliquem os depoimentos que mais adiante serão apresentados. Silvana, professora eventual de matemática e moradora do bairro, ampliou as informações a respeito do bairro: segundo ela, o posto de saúde localizado nas proximidades, ao lado da pedreira, tinha somente dois anos, a creche e o MOVA tinham quatro anos de funcionamento na região.

A região apresentava como índice para empregos formais, em 2003, a categoria *até 9.999 empregos formais*, isto é, a região não alcançava mais do que 10.000 empregos formais, enquanto, por exemplo, os distritos mais centrais (Barra Funda, Santa Cecília, Consolação, Jardim Paulista, Pinheiros, Moema e etc.) encontravam-se na parcela de 50.000 ou mais (ver anexo).

Como indicado anteriormente, o bairro possui taxa de crescimento positiva. No entanto, a maioria dos domicílios (mais de 50,01%) possui apenas um dormitório, como apontado nos mapas (ver anexo), e, como indicam os questionários respondidos por alunos/as, a maioria das casas é composta por 4 (30,3%) ou 5 moradores (23,5%).

Como se pode ver no quadro 05, quanto maior a vulnerabilidade, maior a quantidade de pessoas por domicílio (4,2 pessoas); menor percentual de responsáveis com ensino fundamental completo (18,9%); menor média de anos de estudo (4,3 anos); menor rendimento médio; maior porcentagem de responsáveis pelo domicílio com renda de até três salários mínimos (75,1%); menor idade média do responsável pelo domicílio (38 anos); e maior quantidade de crianças de 0 a 4 anos no total de residentes (14,4%).

De acordo com os dados do Sistema Intraurbano de Monitoramento dos Direitos Humanos (SIM) a defasagem idade/série, utilizada como um indicador, é considerada como de baixa garantia tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio.

Para a dimensão *Mulher*<sup>70</sup>, o distrito apresenta baixa garantia de direitos e alguns de seus indicadores são, por exemplo, *precária garantia para emprego*, ou seja, há mais mulheres desempregadas do que homens, na região<sup>71</sup>. A qualidade é baixa para *votação em mulheres* (percentual de votos obtidos por mulheres candidatas a vereadora em 2004, 9%), indicando uma baixa representação política de mulheres. O distrito apresenta baixa garantia ao acesso de gestantes aos exames pré-natais, pois, em apenas 36,4% dos nascidos vivos, as *mães realizaram ao menos sete consultas pré-natais*. Para o indicador de *morte de mulheres em idade fértil por causas relacionadas a gravidez, parto e puerpério*, o distrito de Tremembé/Jaçanã apresenta baixa garantia de direitos, significando que há mais mulheres que morrem dessas causas do que em outros distritos

Para a dimensão *Violência*, a região do distrito do Tremembé/Jaçanã possui, segundo os dados, baixa garantia de direitos. Alguns indicadores demonstram, pelo índice de *homicídio e tentativa de homicídio por local de residência e homicídio masculino na faixa de 15 a 29 anos por local de moradia* que a garantia de acesso à vida é considerada baixa<sup>72</sup>. Como ilustra a conversa com Everson:

Paulo: *Como que é lá [onde você mora]?*

Everson: *Lá é bom, lá é sossegado, tipo assim, de vez em quando tem briga, tem morte, mas eu acho legal.*

---

<sup>70</sup> Há alguns indicadores não muito claros em relação ao tratamento dado a eles. Por exemplo, a taxa de curetagem pós-aborto é considerada alta e avaliada como ruim. Não fica claro, porém, se há uma porcentagem alta porque as mulheres buscam mais o serviço público que em outras regiões, ou até mesmo se estas mulheres possuiriam maior acesso ao serviço público. A gravidez precoce também suscita dúvidas: ao ressaltar apenas os índices provenientes de hospitais públicos, os dados não tornam possível a comparação com bairros mais centrais. Além disso, o termo “precoce” é relativo e varia conforme a época e a classe social (OLIVEIRA, 2007). Sendo assim, optei por ilustrar os dados com outros indicadores menos polêmicos, principalmente porque essa não é a discussão proposta por este trabalho.

<sup>71</sup> Em todas as regiões há mais mulheres desempregadas que homens, mas há regiões nas quais essas taxas são as mais altas, como no caso do distrito do Tremembé/Jaçanã, onde o desemprego é 42% maior entre as mulheres do que entre os homens.

<sup>72</sup> Os indicadores estão em acordo com outros dados de outras pesquisas que indicam serem os homens jovens as principais vítimas e autores de homicídios. Vide os resultados da última pesquisa do IBGE, Estatísticas do Registro Civil, v. 33, 2006, que afirmam: “Verifica-se que, no País como um todo, em 1990, cerca de 60% dos óbitos masculinos ocorridos, nessa faixa etária [entre 15 e 24 anos], estava relacionado a causas violentas. Esse valor sobe sistematicamente ao longo de toda a década e início da atual, chegando, em 2002, a atingir uma proporção de 70,2% , ou seja, um incremento de 16%, declinando para 67,9%, em 2006. Na Região Sudeste são observadas as maiores proporções (75,9%, em 2006), apesar da tendência de declínio.”

Everson: *Esses dias morreram dois colegas e um primo meu lá. Foi a chacina que teve lá, a gente tinha chegado com a minha mãe do serviço, aí meu primo foi pra lá tomar cerveja, só que aí foram atrás de três cara lá, confundiram com eles e mataram, o meu primo porque era negro, era parecido como outro cara, aí mataram.* (Everson, aluno, entrevista, 28/11/2006)

Ou, como explica Mariano:

*A quebrada é tranqüila, às vezes acontece um negócio lá, mas pra gente manter a tranqüilidade do lugar tem que tá eu, meu irmão, meu primo, a gente vai lá resolver. Uma vez roubaram um tiozinho, o tiozinho não tinha nada, roubaram DVD, roubaram televisão, roubaram fio, panela. [...] A gente foi lá no Corisco, os moleque conhecia a gente e pegou também pro nosso lado porque esse moleque antes dele roubar, ele tinha ido lá em casa pegar CD. A gente chegou nos moleques e falou: É o seguinte, o negócio vai ser isso, isso e isso. Mano a gente não vai envolver polícia não mano. A gente não precisa de polícia não. A gente resolve entre a gente mesmo, se quiser trocar idéia a gente troca.* (Mariano, aluno, entrevista, 28/11/2006, grifos meus)

De fato, a comunidade, a julgar pelos relatos aqui transcritos, revela indícios de violência, como nos diz Noemi, ao ser perguntada se achava o bairro violento:

*Ah, violento eu não acho violento, mas eu acho muito perigoso [...] porque lá é calmo, não é briga a toda hora [...] e também quando as pessoas roubam, ninguém sabe quem foi, mas roubam e tem gente lá que rouba. E os meninos quando fumam maconha, fumam no meio do mato, não mexe com ninguém.* (Noemi, aluna, entrevista, 14/12/2006)

Outro exemplo do “perigo” que envolve morar por ali vem também de Noemi. Moradora da Barrocada – uma favela da proximidade –, relata ser necessário atravessar a Rodovia Fernão Dias para ir à escola. Ela faz o percurso pela manhã e o refaz à tarde para buscar o irmão um ano mais novo e a irmã mais velha, além do primo de sete anos. O diálogo é longo, mas ele ilustra como o processo da entrevista muitas vezes vai sendo construído durante a sua realização e como a incredulidade do pesquisador vai se configurando...

Noemi: *minha mãe manda buscar meu irmão, é que ela tem medo que ele se mate na Fernão Dias, ou aconteça alguma coisa com ele. [...]*

Paulo: *E como vocês atravessam a Fernão Dias? De passarela ou correndo pela pista?*

Noemi: *Não, correndo na pista...*

Paulo: *Na pista, estrada?*

Noemi: *É.*

Paulo: *Pula a mureta?*

Noemi: *Não (risos).*

Paulo: *Não? Não tem mureta?*

Noemi: *Mureta tem, mas tem tipo uma passagem pra passar pra lá da mureta. Primeiro olha os carros e daí atravessa. [...] quando não era horário de verão eu saía assim mais cedo [...] Tava escuro, mas eu levava uma lanterna.*

Paulo: *E cruzava a Fernão Dias à noite?*

Assim, essas vulnerabilidades, inseguranças e violências também retornam para dentro da escola, como foi relatado pela diretora Maria. Um dos principais indicadores é a vitimização sentida dentro da escola. A maioria (67,5%) dos/as alunos/as já se sentiu agredido/a na escola. Os principais tipos de agressão sentidos na escola e apontados pelos/as jovens foram “falta de respeito” (54,2%), seguido por “brincadeiras maldosas” (50,6%), “agressão verbal” (32,8%), “roubo” (19,4%), “agressão física” (9,1%), “ameaça” (8,7%), “racismo” (6,7%).

Como local principal de ocorrência das agressões, alunos e alunas apontam a sala de aula (176 pessoas ou 72,4%), seguida pelo pátio (62 pessoas ou 25,5%), pelos corredores (45 ou 18,5%), depois pela quadra (30 ou 12,3%). Os alunos/as são apontados como os principais agressores por 198 pessoas ou 82,2% dos/as entrevistados/as. Os demais agentes de agressão vêm com baixa citação: professores/as (34 pessoas ou 14,1%); diretor/a (12 pessoas ou 5%); funcionários/as (11 pessoas ou 4,6%). Perguntados se a pessoa que agrediu recebeu punição, a maioria dos/as alunos/as é categórica em afirmar que o agente não recebeu punição (192 pessoas ou 80,7%). Em suma: a maioria dos alunos/as já foi vítima de agressão, sendo “falta de respeito” a principal agressão, engendrada na sala de aula pelos próprios alunos/as, que não são punidos/as.

De modo similar, exatamente metade dos/as professores/as e funcionários afirma que já se sentiram agredidos dentro da escola: com 81,3%, “falta de respeito” é apontada como a principal agressão sofrida na escola; em seguida, com 50%, “agressão verbal” é apontada. Quanto às alternativas seguintes, suas frequências são muito baixas e algumas são, inclusive, zero, tais como roubo, racismo e agressão ou perseguição sexual. O principal local onde professores/as e funcionários/as se sentiram agredidos/as foi na sala de aula; novamente as demais alternativas apresentam frequência bastante baixa ou igual a zero. Quase unanimemente (93,3%), o/a agressor é o/a aluno/a, há somente um caso em que o/a diretor/a é indicado/a como agressor/a, os/as outros/as personagens da escola possuem frequência zero.

Num esforço de síntese, pode-se concluir que o local onde a escola está localizada além de ser bucólico, como à primeira vista foi percebido, também não poderia ser arrolado

entre as periferias mais violentas da cidade de São Paulo. A escola laranja, no topo do morro, passa a sensação de organizada, é respeitada pela comunidade. O estudo é valorado como importante para melhoria da situação atual. Ao mesmo tempo, é também percebida como desorganizada, como local de ensino precário, onde a maioria de alunos/as professores/as e funcionários/as já se sentiram agredidos. Porém, o principal tipo de agressão listado, para as três categorias, foi “falta de respeito”, o que, para os autores discutidos no primeiro capítulo poder-se-ia chamar de atos de incivilidade, como mostra a entrevista com Mariano:

Paulo: *Já rolou alguma treta mais forte entre professor e aluno aqui na escola?*

Mariano: *Que eu fiquei sabendo não, só debate assim: Vai à merda... Vai você.* (Mariano, aluno, entrevista, 28/11/2006)

Assim, a pergunta que se perseguiu nesta investigação – o que a violência de meninas na escola Kairos pode nos revelar? – não pode ser respondida somente pelo ambiente no qual as jovens estão inseridas e/ou por indicadores macroeconômicos e sociais da região. Dessa forma, o uso do conceito de gênero como categoria de análise sociológica pode indicar algumas novas pistas.

## 5. COMO SE ENSINA A SER MENINA: RELAÇÕES DE GÊNERO, FAMÍLIA E COMUNIDADE

Partindo da constatação de que não somos formados unicamente pelas informações contidas em nosso DNA, aprendemos na interação social a ser quem somos; não nascemos quem somos, porque, se assim o fosse, não necessitaríamos ir à escola, por exemplo. Dessa maneira, parodiando Montserrat Moreno, não nascemos meninas ou meninos, somos ensinados nas diversas relações sociais em que estamos envolvidos: na escola, na família, no grupo de amigos, na igreja..., pois “os modelos de comportamento atuam como organizadores inconscientes da ação” (MORENO, 1999, p. 30). Estamos inseridos em uma sociedade patriarcal, marcada pela “dominação do pai e a dominação do marido” (THERBORN, 2006, p. 29), uma das estruturas nas quais se assentam as sociedades contemporâneas.

Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura.[...] É essencial, porém, tanto do ponto de vista analítico quanto político, *não esquecer o enraizamento do patriarcalismo na estrutura familiar e na reprodução sócio-biológica da espécie, contextualizados historicamente e culturalmente. Não fosse a família patriarcal, o patriarcalismo ficaria exposto como dominação pura e acabaria esmagado pela revolta da “outra metade do paraíso”, historicamente mantida em submissão.* (CASTELLS, 1999, p. 169, grifos meus)

Portanto, é necessário olhar como essas meninas estão sendo ensinadas a ser meninas, para tentar enxergar suas venturas e desventuras na experiência social e tentar perceber se as tensões decorrentes não estão gerando outras formas de ser menina.

### *Sobre gravidez e prevenção*

A temática sobre a gravidez na adolescência foi uma constante durante toda a pesquisa de campo. Estava presente nas falas das jovens, dos/as professores/as ou de maneira subliminar quando se discutia a temática do aborto. Ao não encontrar nenhum “clichê clássico” – somente meninas limpando o pátio, organizando a fila, fazendo cachorros-

quentes<sup>73</sup> –, a temática sobre a gravidez foi se transformando na porta de entrada para compreender como se “criam” essas meninas.

A conversa realizada com alunas e alunos da 6ª série<sup>74</sup> é muito interessante porque revela facetas do processo de “generificação”: além das falas sobre a vida familiar, que revelam as relações de gênero às quais estão submetidas/os, a constituição da “família escolar” também revela dados interessantes, pois, por exemplo, uma das meninas tem três “filhos/as”, cada um de um “pai” diferente, isto é, para agregar-se alguém na posição de filho/a era necessário um “pai” e este é algum paquera, ficante ou ex-namorado da “mãe”. Por um lado essa “promiscuidade” poderia revelar a promiscuidade da região onde moram – principalmente quando se tiram conclusões precipitadas. Mas, por outro lado, revela que as meninas percebem as histórias amorosas – as quais estão vivendo agora, com sua formatação atual – como possuidoras de começo, meio e fim e marcadas pela independência. Assim, em seus diversos grupos de sociabilidade, há diferentes formas de ser menina.

Foi perguntado a elas e a eles como era a relação em casa e, surpreendentemente, a conversa partiu para a questão de namoros e, obviamente, de gravidez. Uma das primeiras marcas que chamam a atenção é o fato de serem meninas de 12 anos preocupadas com gravidez, uma dimensão maior do que realmente vivenciam com os meninos. Outra marca é o histórico familiar que surge: a mãe de uma delas engravidou quando adolescente e não quer que a menina passe por isso também. Mas o que está por trás dessa fala é a falta de controle sobre as meninas. A proibição de namoro ou namoricos vem associada ao risco de gravidez e, tal como as lendas antigamente amedrontavam as crianças para não se aventurarem nas matas, a possibilidade de gravidez é cultivada como ameaça, como fonte de medo e de impedimento ao namoro das meninas:

*Aluna 1: Só porque minha mãe teve meu irmão com 15 anos, ela pensa que a gente vai ter filho também com 15 anos.*

*Aluna 3: Mas às vezes nem é nosso objetivo ter filho com 15 anos. Você namora, você beija, você abraça, aí tem um dia que não vem ninguém na escola... “Ah, vamos ali”. Acaba acontecendo numa dessa, pra você engravidar é assim. (Alunas, entrevista 6ª série, 27/11/2006)*

---

<sup>73</sup> Os terceiros anos, com o intuito de arrecadar fundos para a festa de formatura, ao menos uma vez na semana vendiam cachorro-quente na hora do intervalo e a presença masculina não se resumia a tomar conta do dinheiro...

<sup>74</sup> Esse grupo de alunos não foi escolhido aleatoriamente, pois se identificavam como membros de uma família e se referiam uns aos outros com os substantivos específicos dessas funções (pai, mãe, avó, irmão...); isto obviamente chamou a atenção para este conjunto de alunos.

Obviamente, a proibição recai somente sobre as meninas, como se pode ver no excerto abaixo, no qual a jovem discute a moralidade familiar, demonstrando que a socialização feminina exige a virgindade das meninas, mas aos meninos tudo é permitido:

Paulo: *Você acha que tua mãe criou ele [o irmão] assim e teu pai não falava nada em relação a isso?*

TX: *Não. Porque, sei lá, acho que é homem também, né? Acho que, sei lá, acho que achava certo, é aquilo que eu te falei: “menininho tem que comer, menininha tem que se guardar pra casar”, sabe? (TX, aluna, entrevista, 04/12/2006)*

Ter muitos namorados ou “ficar” com muitos meninos também não é visto com bons olhos, como expressa Camila em sua entrevista:

*Só por que eu fiquei...Ó, esse ano eu fiquei com oito meninos só. E namorei alguns. Tem uma menina que ficou com vinte e ninguém fala dela, só falam de mim. Comecei a virar já “periguete”, piranha, puta, vagabunda. (Camila, aluna, entrevista, 28/11/2006)*

O que é corroborado pelas policiais militares da Ronda Escolar:

Foca: *Antigamente você escutava as meninas falarem assim: “Aí, olha, eu olhei para aquele, olhei para aquele.” Hoje em dia: “Eu dei para aquele, eu dei para aquele...”*

Foca: *Na nossa época você falava assim: “Ai, tá vendo aquele menino, olha que bonitinho.”*

Steve: *Aqui já: “ah, é melhor não...”*

Foca: *É.*

Steve: *A outra vira e fala assim: “Ó, não pega ele não, ele é ruim de cama”.*

Foca: *Desse jeito. É esse papo que a gente escuta hoje. (Ronda escolar, entrevista, 18/12/2006)*

O tema da gravidez, da culpa e do controle nela envolvidos atravessa gerações e aproxima mães, alunas e professoras. Esse é o caso das professoras Vitória e Amanda:

Vitória: *Mas eu decepcionei muito o meu pai, porque ele não esperava isso de mim tá. [...] Ele, o amor que ele sentia por mim era maior do que a vergonha que eu fiz ele passar. E eu fiz né?.*

Paulo: *Você sente ainda que fez ele passar vergonha?*

Vitória: *É claro. Porque ele era um homem integro. (Vitória, professora, entrevista, 11/12/2006)*

Amanda: *Não, não, mas acho que isso, assim de ficar grávida o que vai falar? Eu acho que isso passa na cabeça de toda menina que é adolescente, porque você... Eu também, se um dia eu ficar grávida hoje eu vou ter isso. Não que a minha mãe seja severa, mas eu vou me sentir, sei lá, como eu rompi a liberdade, sabe? Como que eu quebrei a liberdade que a minha mãe me deu...*

Paulo: *Mesmo com vinte e três anos?*

Amanda: *Porque eu não me sinto preparada. [...] Isso eu acho que é de toda mulher assim. [...] Eu não sei assim o que fica na cabeça é o que minha mãe falava pra mim: “O dia em que você entrar numa errada, eu corto toda essa liberdade que eu estou te dando”. Entendeu? Como eu não tenho condições de me sustentar sozinha, imagina eu grávida.* (Amanda, entrevista, 13/12/2006, grifos meus)

Ou seja, as duas professoras – uma 33 anos mais velha que a outra – estariam contrariando a confiança e a integridade nelas depositadas, caso ficassem grávidas. É interessante perceber que Vitória, mesmo depois de 38 anos, com outra experiência de criação dos filhos, ainda acredita que fez o pai passar vergonha “porque ele era um homem íntegro”. Como se a perda da virgindade e a gravidez fossem, ainda hoje, motivo para isso.

As jovens alunas também reiteram a mesma preocupação com a gravidez ou com a perda da virgindade. TX, por exemplo, conta de sua prima, criada pela avó com vários privilégios; da confiança que foi quebrada ao ir morar no Norte:

*Aí levou minha prima [pro Norte]. Minha prima já não queria ir. Aí aprontou lá, começou a se envolver com quem não prestava, minha avó mandou ela vir embora. Daí veio e se entregou pro cara. Só que aí o cara não quis ela. Só comeu e deu um pé na bunda. E ela correndo atrás. Daí, sei lá, você sabe. Um fala pro outro e aquela história vai aumentando, vai aumentando. E a fama da minha prima hoje não é muito legal, sabe? Pra minha avó principalmente. Sei lá, minha avó falando dela, você sente um remorso, sabe?* (TX, aluna, entrevista, 04/12/2006)

Aparentemente, para TX o remorso gerado pela prima parece ser maior ainda por conta de ser criada com vários privilégios. A prima deveria ser grata à avó e não fazê-la sofrer tal desgosto, porque afinal teve oportunidades que outros/as não têm. A forma para isto seria ela não ser “falada” no bairro. De certa maneira, a forma de retribuir os privilégios garantidos pela avó seria pagar com a virgindade...

O abuso da liberdade ou da confiança, a não-valorização dos privilégios, a “quebra” de contrato são discursos muito presentes na socialização das meninas, revelam e enfatizam as jovens como frágeis, inocentes, passíveis de serem enganadas por homens astutos que somente querem se aproveitar sexualmente das meninas. Porém, quando são elas que têm razoável controle sobre sua sexualidade, quando já estão tendo suas relações sexuais, isto é visto com muita estranheza e desmerecimento, ou, como diria a PM Steve: *As meninas daqui são muito mais desenvolvidas... mais maliciosas do que os meninos* (PM Steve, caderno de

campo, 03/10/2006). O termo “maliciosa” pode ser extremamente pejorativo<sup>75</sup>, embora possa ser entendido também como “esperta”, “astuta” o que remete, também, a um outro discurso tradicional utilizado para controlar a sexualidade das meninas: o amadurecimento mais rápido das meninas.

A partir da menarca, a menina torna-se sexualmente reprodutiva, ou seja, adentra no mundo das possíveis mães; então, o medo de engravidar reforça o controle sobre as meninas, reduzindo a moratória feminina em relação à masculina, como visto anteriormente, quando se discutiu juventude.

*Steve: Ó como já diz antigamente, né, a menina amadurece muito mais rápido que o homem...*

*Foca: Porque o menino se prende no jogar bola com os amigos, essas coisas, e a menina? A menina amadurece mais rápido.*

*Steve: O menino curte mais a vida que a menina. Adolescência dele mais... você pode ver. O menino só vai pensar em namorar [incompreensível], aos 16, 17 anos, elas com 12 já vão se entregar.*

*Foca: Nessa idade de 15, 16 anos elas já estão grávidas.*

*Steve: A mãe antigamente não se preocupava mais em falar para a filha assim: “Filha, ó, a coisa que você tem mais valiosa na sua vida é a sua virgindade. Se você perder isso, você vai ficar falada.” Como diz o ditado: “o homem cai na esquina, levanta, balança é o mesmo. A mulher cai na esquina, levanta nunca mais ela vai ser a mesma.” Que ela fala assim: “Se você cair na boca do povo do bairro aonde você mora, você nunca vai conseguir alguém decente aqui. Você vai ter que arrumar um marido, alguém, fora.” [...] A mulher pode trabalhar, mas antes de trabalhar ela não pode esquecer que ela vai ter uma casa, ela vai ter obrigações, ela vai ter que aprender a cozinhar, lavar, passar. [...] antigamente, independente de você trabalhar fora, ainda chegava em casa e tinha que fazer tudo. O marido sentava e ficava. E o homem era: “Filho, você só tem duas coisas para fazer na vida: Ser um homem responsável e ter um bom serviço para manter a sua família. E o resto tudo você pode. Você pode começar a sua vida sexual cedo, você pode brigar porque mostra que você é mais homem.” Não era isso que era imposto? Eram esses dois conceitos: um você pode tudo e o outro você tem que ser um homem responsável para manter a sua família, de preferência que a mulher que você tenha em casa não precise trabalhar, que ela fique em casa só em função da família. (Ronda escolar, entrevista, 18/12/2006)*

---

<sup>75</sup> Segundo o dicionário Houaiss (2001): “Substantivo feminino: **1**) aptidão ou inclinação para fazer o mal, esp. para prejudicar por vias indiretas; má índole; malignidade, maldade. **2**) habilidade para enganar, despistar; astúcia, ardil, manha; **2.1**) Rubrica: termo jurídico: prática propositada do mal, com plena consciência do dano causado a outrem, sem que assista ao malicioso qualquer interesse jurídico de agir dessa maneira [É tida como agravante de culpa em certos delitos, como, p.ex., em homicídios.]; **2.2**) Rubrica: termo jurídico: dissimulação malfazeja; velhacaria, astúcia, má-fé. **3**) Derivação: por extensão de sentido: agudeza de espírito; astúcia, esperteza, vivacidade, **4**) atitude graciosa e com um ar malicioso; brejeirice, **5**) fala ou interpretação maldosa, picante; mordacidade, **6**) zombaria fina e picante; intenção satírica [...] **11**) Diacronismo: antigo: má qualidade física; mau estado”.

A preocupação com a gravidez na adolescência esteve presente, de maneira subliminar, reproduzindo os valores tradicionais, ao reprimir e condenar o aborto nas atividades que trataram do tema, pois as meninas eram retratadas como inconseqüentes e os jovens sequer constavam das histórias, como se esse fosse, exclusivamente, um problema feminino, resultado da fragilidade feminina em não resistir ao desejo.

Próximo ao período das eleições, os/as alunos, com a ajuda do professor Carlos, encenaram uma peça sobre aborto; seria algo no padrão “Você Decide”<sup>76</sup>. No *script* acessado, lê-se claramente a tendência contra o aborto: as principais frases são do feto, que “conversaria” com a mãe sobre como está se sentindo, o que está “vendo”, como está se desenvolvendo e como para ele é ser aspirado durante o aborto. Termina com ele falando do “Céu”, 17 anos depois, sobre o quanto ainda ama a mãe e o quanto vê que a decisão da mãe a fez sofrer. As falas da mãe são fracas e não explicam as razões para não querer ter o/a filho/a, somente que ela está desesperada, agoniada e diz isso às amigas.

Também próximo ao período eleitoral, havia, na sala dos/as professores/as e no painel de entrada da escola, cartazes da Campanha Nacional pela Vida – Brasil Sem Aborto (fac-símile anexo), chamando as pessoas a votar em parlamentares que são contra o aborto. A última atividade foi novamente uma encenação, agora de um tribunal<sup>77</sup> no qual era julgado um médico por ter feito aborto em uma paciente. Os argumentos da defesa eram de que aquele filho crescería e seria um marginal, porque a mãe não teria condições financeiras de criá-lo. Os argumentos da promotoria eram de que o médico tinha agido contra a lei, porque o feto não representava risco de vida para a mãe e nem ela havia sido estuprada.

Dessa forma, o aborto era abordado – ou por meio de conteúdos emotivos, como o caso da primeira encenação, ou por meio da criminalização –, envolvendo somente as mulheres, pois a discussão da paternidade não apareceu em nenhuma das duas encenações, extremamente condizentes com a moratória relativa à maioria dos meninos, isto é, poder iniciar sua vida sexual, namorar e aproveitar a vida. Infelizmente não foi possível averiguar quem era o/a responsável pela tônica da abordagem – se professor/a, direção, família –, mas,

---

<sup>76</sup> O programa “Você Decide” era apresentado pela Rede Globo de Televisão e seu formato era a dramatização de alguma questão polêmica, na qual os/as telespectadores/as votavam, por meio de ligação telefônica, “sim” ou “não” a partir de uma pergunta, como, por exemplo: “Fulana deve fazer aborto?”

<sup>77</sup> O júri era composto por dois professores, oito alunos/as e eu; duas alunas faziam o papel de promotoras; uma aluna e um aluno, de advogados de defesa; uma aluna fazia o papel de stenógrafa; e uma professora, o de juíza, além do aluno, que fazia o papel de médico e da aluna, no papel de mãe. O resultado foi de dois votos pela absolvição e nove pela condenação.

para esta pesquisa o importante é que a escola é vista como meio importante e fundamental para educarem as jovens com os conteúdos de gênero aceitos socialmente. Assim, se as meninas permitiam “se perder”, isso era um problema da família, que não soube educar a menina. Não se discutiu a questão levando em consideração a saúde da mulher, as técnicas domésticas de interrupção da gravidez – duas das meninas entrevistadas relataram que utilizaram chás e comprimidos para interromper suas gestações – e o risco de fazê-lo em clínicas inapropriadas. Nem tampouco qual ou quais seriam as conseqüências de uma gravidez na adolescência, ou seja, não apareceu uma preocupação pedagógica com o tema, como o aprendizado de métodos contraceptivos, a discussão do desejo e/ou prazer, o fortalecimento da autonomia em relação ao corpo. Enfim, a gravidez não era vista como processo de conhecimento e como busca de prazer (e até de auto-afirmação), mas como fim, como se nada houvesse no meio do percurso. A informação passada, assim, era: “não tenham experiências, para que não passem pela possibilidade de algo tão ‘terrível’ quanto o aborto”.

Mas não é somente por regulações acerca da sexualidade que se estabelecem e se determinam os papéis de gênero, pois isso ocorre também no dia-a-dia da rotina doméstica, quando da realização dos trabalhos domésticos, para os quais as meninas são muito mais mobilizadas e responsabilizadas do que os meninos.

***Sobre a divisão do trabalho doméstico: “por que o teu irmão faz quase nada?”***

*de manhã cedo [...] ele gosta de ficar brincando com meu primo, aí depois ele vai tomar um banho, almoça e vai para a escola. Chega em casa e faz a lição dele. Dia de sábado ele fica brincando ou sai de vez em quando com meu pai (Noemi, aluna, entrevista, 14/12/2006)*

Ainda que o irmão de Noemi fosse apenas um ano mais novo que ela, era o fato de ser um garoto que justificava ficar livre das tarefas domésticas. No caso de TX, o irmão tinha 18 anos, era maior de idade e sua única tarefa não estava relacionada com o ambiente doméstico, mas com o espaço público. Uma tarefa normalmente associada ao homem: ir ao banco pagar contas; sua única contribuição com as tarefas domésticas foi quando a irmã esteve doente e, por dó, a ajudou:

Paulo: *E esses afazeres domésticos... É só você que faz?*

TX: *Minha irmã também ajuda.*

Paulo: *Tua irmã também ajuda? Teu irmão?*

TX: *Meu irmão não. (risos)*

Paulo: *Teu irmão mais velho não?*

TX: *Não. Ele não ajuda. Ele bagunça, na realidade.*

Paulo: *Ele nunca ajudou?*

TX: *Ah! Eu me lembro de uma vez. Uma vez quando eu tava doente. Aí ele ficou com dó de mim e arrumou a casa pra mim.*

Paulo: *Ele está trabalhando?*

TX: *No momento não.*

TX: *Uma vez no mês ele paga as contas, sabe? E tira dinheiro pra pagar conta.*

Paulo: *Tá. E porque ele e não você, por exemplo, que faz essa parte? (TX, aluna, entrevista, 04/12/2006)*

No entanto, em algumas casas os meninos possuíam tarefas distribuídas, como no caso de Ana Paula. Porém foi necessário recorrer à ameaça de punição do pai para que os meninos desempenhassem suas tarefas.

Paulo: *Todo dia você arruma a casa?*

Ana Paula: *Não, nem todo dia. Todo dia, todo dia assim eu arrumo também, mas meus irmãos também arrumam entendeu? É uma parte de cada todo dia.[...]*

Paulo: *E os meninos ajudam sem problema.*

Ana Paula: *Não. Essa é a parte difícil, tem problema sim. Eles reclamam mais do que tudo. [...]*

Paulo: *Por quê? O que eles falam?*

Ana Paula: *Eles falam assim: “é limpar casa é coisa de mulher”, “não sei o que”, “eu não gosto de limpar”, “eu não vou limpar não”. Aí eu falo: “eu chamo o pai”, eles: “não vou limpar”. Eu: “Pai!” Rapidinho eles limpam. Eles limpam sim, mas reclamam mais do que de tudo. (Ana Paula, entrevista, 06/12/2006)*

Obviamente, a socialização feminina para a execução de tarefas domésticas servia também para controlar a presença das meninas na rua, principalmente se as brincadeiras com as quais estavam entretidas envolviam outros meninos:

*Meu pai não deixa eu brincar com os meninos na rua. Ele fala: “Vai lavar louça, vai arrumar a cozinha”. Eu falo: “Mas eu já arrumei”. Ele fala que lugar de mulher é dentro de casa. (Aluna, entrevista 6ª série, 27/11/2006).*

Indubitavelmente, essa atribuição de um *locus* social é eficaz, como a entrevista com Noemi revelou. A ela foi perguntado se havia coisas de meninos ou meninas e, conforme ela respondia que bola, por exemplo, é brinquedo de menino, imediatamente era-lhe perguntado se ela nunca havia jogado bola, ao que ela respondia que sim, deixando clara a contradição de sua resposta. E assim foi feito, em várias respostas do mesmo teor.

Noemi: *Bola é só de menino, assim para jogar. Menina é só boneca.*

Paulo: *Bola é de menino?*

Noemi: *Não, bola é de menino e de menina... você tem bola de vôlei ou a de futebol*

Paulo: *Você nunca jogou futebol?*

Noemi: *Jááá.*

Paulo: *Então você virou menino?* (Noemi, aluna, entrevista, 14/12/2006)

Em determinado momento, foi-lhe perguntado se era legal ou não ser menina. Apesar de ter respondido “mais ou menos”, Noemi não conseguiu apontar nenhum ponto positivo em ser menina, ao contrário do que respondeu em relação aos meninos, para os quais apontou várias vantagens:

Paulo: *É legal ser menina?*

Noemi: *Ah, não. Mais ou menos* (risos)

Paulo: *Por quê? O que que é legal o que que não é legal de ser menina?*

Noemi: *Que as meninas aqui, que eu não acho legal, é que namorado...*

Paulo: *Hã?*

Noemi: *Namorado, tem que ter com 16, 17 anos. Menino não, menino não – não qualquer idade – mas a partir dos 14 anos, eu acho, né?*

Paulo: *O que mais que não é legal ser menina?*

Noemi: *Cuidar de casa, não é legal. Ter filho também não é legal não.*

Paulo: *Por quê?*

Noemi: *Ah, porque não pode mais sair. Tem que dar mamar todos os dias, tem que dar banho... acho que não é legal.*

Paulo: *E o que é legal?*

Noemi: [pensativa]. *Ah, num sei... num sei.*

Paulo: *E por que que é legal ser menino?*

Noemi: *Você pode chegar tarde em casa, brincar, num fazer nada o dia inteiro, ir na balada...* (Noemi, aluna, entrevista, 14/12/2006)

Assim, ser a única em sua casa a desempenhar as tarefas domésticas, mesmo que seja perigoso; ou somente ter folga quando está adoentada; ou simplesmente não conseguir perceber o que há de bom ou “legal” em ser menina, ao mesmo tempo em que acha que as meninas deveriam começar a namorar mais velhas do que atualmente e também mais velhas que os meninos – todas essas socializações podem gerar pequenas resistências que são repelidas com violência:

Aluna 3: *...não tô nem aí, não sou eu que gasto para comprar essa porra desse detergente, eu pego coloco, aperto assim, sai um monte. Enche a pia de sabão, eu falo: “não tô nem aí, não sou eu que compro”. [risos]*

Aluna 2: *Nossa, quando eu tô lavando louça, fico mó nervosa, só eu que lavo louça, aí começa a cair a (tampa da) panela [incompreensível], taquei no chão, taquei toda a louça no chão, taquei mesmo.*

Aluna 4: *Minha mãe odeia quando a gente deixa alguma tampa cair no chão, quer ver o cão, mas não quer ver a gente deixar a tampa cair no chão, porque fica toda amassada.*

Aluna 1: *No dia que minha mãe tinha ganhado ela, era dia das mães, ela tinha ganhado uma jarra de vidro e ela fez um almoço lá em casa, sobrou pra mim lógico, lavar a louça, porque era dia das mães e ela queira que eu*

*lavasse a louça porque era dia dela. Eu, a Rafaela, minha irmã menor de 9. Ela tinha ganhado essa jarra e pediu pra eu lavar e eu falei que não ia lavar. Ela pegou a cinta: “Você vai lavar ou não vai?” Aí eu fui lavar, na hora que eu peguei a jarra, pá no chão. Aí eu apanhei mais ainda, mas eu quebro copo até hoje. (Alunas, entrevista 6ª série, 27/11/2006)*

Uma outra explicação para as brigas entre as meninas é serem reflexos da forma pela qual a comunidade resolve seus conflitos: algumas vezes foi trazido para as entrevistas e para as conversas o quanto a comunidade se envolvia em brigas, ou como as brigas eram as formas de solução de conflitos encontrada pela comunidade, para o que davam como exemplo a briga ocorrida no começo do primeiro semestre de 2006, quando, a partir da briga de duas meninas, ocorreram outras diversas brigas envolvendo familiares, o que mobilizou a escola e a ronda escolar durante uma quinzena:

*Steve: quando começa aqui dentro e leva para fora e pai e mãe... [incompreensível]*

*Foca: Nessa escola aqui as mães se envolvem bastante [irônica, sorrindo] As mães vão tirar satisfação na casa dos outros.*

*Steve: A briga acontece aqui, aqui é resolvido, mas a mãe não fica contente com a atitude tomada pela escola, ela vai na porta da casa da outra. Se ela não pode bater em mim, porque eu bati na sua filha, você bate na minha irmã que não tem nada a ver. (Ronda Escolar, entrevista, 18/12/2006)*

*Aquela briga que durou mais de quinze dias no começo do ano, a polícia não deu conta. Primeiro a escola não deu conta, depois a polícia não deu conta. Eles[elas] continuaram brigando. Quem deu conta foi um bandidinho do bairro da AABB, com um bandidinho do bairro da Protendit, que se conversaram e falaram que agora chega, você entendeu? (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006)*

No entanto, fora essa briga que ocorreu antes do início da pesquisa de campo, mais nenhuma das outras brigas teve o mesmo caminho. Até mesmo na briga que resultou em lesão corporal, o caso foi registrado na delegacia de polícia e foi aberto processo, ou seja, a solução encontrada foi a do estado de direito, isto é, confiar na justiça para que a agressora seja punida.

Há, também, certa perspectiva de que as brigas que envolvem as meninas são motivadas por motivos banais<sup>78</sup>, fúteis, porque a violência teria consigo uma ininteligibilidade inerente:

*é muito difícil eu trocar de lugar entendeu, me colocar no lugar dessa menina, como dessa última briga que você presenciou, eu não consigo me*

---

<sup>78</sup> Aqui se está chamando de “banal” aqueles motivos que não ameaçam a integridade moral ou física..

*colocar no lugar dessa menina que golpeou a outra, você entendeu? Porque é assim, que ira é essa que leva uma pessoa golpear outra com um objeto? O que é que essa pessoa sente de tão forte, de tão negativo que faz essa pessoa fazer, tomar essa atitude sem pensar nas conseqüências? Porque disso podia gerar numa morte, você entendeu? Ou você já imaginou se aquela menina perde a visão, entendeu? São coisas assim drásticas, de atos pequenos, né? que seriam coisas totalmente resolvidas com meia dúzia de palavras, você entendeu? Até se fosse o caso de se xingarem, mas não tem o que justifique isso, você entendeu? (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006)*

As brigas têm risco e, por vezes, causam lesões sérias, mas seus motivos são reiteradamente considerados banais. É importante lembrar que as meninas estão dentro de uma estrutura social que regula suas ações, na maioria das vezes, por meio violento e, como já visto, o bairro não é tão violento, mas os/as jovens informam sobre violências no bairro – alguém é morto na chacina, outro é responsável pela segurança da “quebrada” – e também dentro de suas casas e, possivelmente, o que aparentemente é banal, pode revelar alguns outros traços, “dicas”, sutilezas para que se possa entender as razões das brigas entre as meninas.

Em suma, a solução para o conflito constante da comunidade não seria “tirar satisfação na porta da outra casa”, mas coibir de forma violenta os desmandos de seus filhos e filhas ou, como diria uma aluna: *Praticamente todo dia ela me dá uma cintada* (Ana Paula)

O sofrimento de agressões domésticas diárias<sup>79</sup>, ou quase diárias, como a relatada por Ana Paula, revela que há uma forma de educação doméstica socialmente aceita e compartilhada. Normalmente ocorrem nos momentos de recusa ou como ameaça, em casos de resistência por parte dos/as jovens:

*Minha mãe só me bate assim quando eu desobedeço ela. Ela fala assim pra mim não sair pra rua assim porque ela vai sair, aí ela sai e eu vou pra rua, aí quando chega em casa minhas irmãs contam pra minha mãe: “É verdade que você saiu.” Eu falo: “É!” Ela: “Tá bom.” Pega o fio e é só umas cinco fiadas só pra aprender. Ela fala assim: “isso é só para você aprender a não me desobedecer mais.” (Aluno 6ª série, entrevista, 27/11/2006)*

*A última vez foi que ao invés de eu vir para a escola eu fui lá pra Santana, andar lá em Santana. Ela ficou...ela descobriu, aí ela...a hora que ela chegou do serviço ela me bateu [de fio]. E teve uma outra vez em que eu fui na escola, eu estava namorando com um menino e eu fiquei com o menino na escola, aí eu voltei pra casa toda vermelha, minha mãe fa...minha mãe pegou e me bateu, né? Porque ela perguntou pra mim o que é que eu estava*

---

<sup>79</sup> Durante as entrevistas houve o relato de uma das meninas, que afirma que o padrasto tentou violentá-la. Por razões de falta de suporte teórico, não será abordada essa temática, porém era importante tê-la presente como uma das violências nas quais as jovens podem estar envolvidas.

*fazendo na escola e por que é que eu estava toda vermelha, aí eu não disse a verdade, aí ela me bateu. Ela... mas ela bate mais por causa que eu minto, porque ela não gosta de mentira. (Camila, aluna, entrevista, 28/11/2006)*

Pode-se perceber que não são somente as meninas as vítimas da violência doméstica utilizada para corrigir indisciplinas e desobediências. É aprendido que a violência é o modo de solucionar qualquer tipo de divergência ou de recusa a fazer algo esperado. Ela, a violência, é, portanto, reconhecida como legítima pelos/as filhos/as:

*Ah, esse moleque é, sabe, ele é muito chato, ele vem com brincadeira e depois não agüenta. Aí ele me bate, aí eu bato nele, aí ele me empurra e eu dou um soco nele, aí depois a minha mãe vai lá e fala assim que eu sou maior<sup>80</sup> que ele e eu não posso bater nele, aí ela vai lá e me dá uma cintada. Eu só vou parar de bater no meu irmão, no dia que minha mãe e meu pai der um cacete nele pra ele aprender.” (Ana Paula, aluna, entrevista, 06/12/2006, grifos meus)*

Há uma espiral de violência na fala de Ana Paula, que começa com uma brincadeira, uma batida – talvez um tapa de advertência – um empurrão e um soco. Termina com a cintada para acabar com a briga. Ana Paula continua a bater no irmão, pois acredita que só assim ele irá aprender. Mas é com a surra dada pelo pai e pela mãe que o episódio tem mesmo fim. Parece que todo o esforço de Ana Paula para que o irmão pare de atormentá-la não é eficaz, demonstrando certa incapacidade de conter o comportamento do irmão com a violência ou, até mesmo, de conter a própria violência:

*eu acho mesmo que a violência não vale nada, só que meu irmão não me deixa em paz. Eu tento não bater nele, só que quando eu vou ver eu já estou estrangulando ele. Ele não me deixa em paz. (Ana Paula, aluna, entrevista, 06/12/2006, grifos meus).*

A violência pode ser recriminada, temida e contida, mas é, sobretudo, um instrumento reiteradamente usado na tentativa de garantir a paz, o sossego, a tranqüilidade no ambiente doméstico e está vinculada ao ganho de autoridade e de respeito, podendo assumir novas configurações que podem gerar espanto aos mais tradicionais:

*Steve: mãe que bate em pai, incrível né? Mas acontece. Mãe chega em casa e soca pai, se os filhos falar eles toma. De novo, mudou o quê? Os valores. [...] mas a primeira vez que você pega você fala: “mas meu senhor, tu não é homem? Por que não você deu uma bolacha?”  
Foca: “Não, filha, ela é grande”.*

---

<sup>80</sup> Ana Paula é somente dois anos mais velha que o irmão.

Steve: “Não, filha, ela é grande”, ou “Minha mãe falou que mulher não se bate”... Eu falei: “É, nem com uma rosa, só com caibro”. [risos] Porque eu acho um absurdo, o homem perdeu toda a ... aquele conceito que é ensinado, “você é o homem da casa, quem canta é o homem, não é a galinha”. Ela pode até mandar... mas a última palavra é do homem. Se é um casal civilizado os dois vão sentar e a última palavra vai ser a melhor para todos, mas preconceitos, conceito de homem que não pode deixar a mulher fazer... a mulher pegou a responsabilidade do homem [falou muito, muito baixo]. Mas daí ela pega tudo do homem mesmo. Vai dando porrada em todo mundo, batendo no marido em casa. Porque hoje tem um monte de homem assim, que apanha. A gente fala, o Presidente fez a Lei Maria da Penha, ele precisa fazer a do João da Lapa, viu. (Ronda Escolar, entrevista, 18/12/2006, grifos meus)

Isso porque os tempos mudaram, como as policiais demonstram em suas falas, pois, para elas, as mulheres estão mais independentes do que antes; mas, apesar de os tempos mudarem, elas ainda identificam algumas características comumente associadas às mulheres, tais como, mais molejo, mais flexibilidade para conseguir seus objetivos:

Steve: *Ela passou a ser independente. Muitas não precisam mais do homem. Elas se tornam homens e mulheres.* Eu sou a “bela fatale”, eu sou a mulher meiga e amorosa dentro de um quarto com o marido, namorado, com os filhos, mas na hora que precisar eu sou o João que sai na porrada. *Pode ser no serviço, pode ser na rua, pode ser onde for. Ela pegou, realmente, ela pegou muitas partes essa atitude, porque o homem – como muitos homens também trocaram o papel.*

Paulo: *Mas isso é ruim, ou isso é bom? Ou isso é indiferente?*

Steve: *Isso é indiferente. Porque desde a minha época eu vi muita mulher, mesmo quando o campo não era aberto para ela, corria atrás do sonho dela e mostrar que ela tão capaz quanto o homem e, muitas vezes, até superior em certas funções. Que a mulher tem mais molejo, a mulher tem mais jogo de cintura. Ela sabe muito bem quando ela quer alguma coisa, como conseguir aquilo, [incompreensível], com jeitinho não tem o que uma mulher consiga. Ela vai usar todos os jeitos, artimanhas possíveis e cabíveis... (Ronda Escolar, entrevista, 18/12/2006)*

Outro comportamento associado à violência nessa comunidade pode contribuir para a compreensão dos eventos de agressão física envolvendo meninas: a fofoca.

**“A menina começa a falar mentira pra arrumar encrenca pra mim”**

*Tem que trocar idéia lá fora, tem muito isqueirinho aqui.  
Que só agita treta, faz rodinha, começa a zoar, falar mentira, diz  
que um falou isso, outro falou aquilo. Vai deixando o cara mais  
injurado ainda, louco pra pegar.  
(Mariano)*

Algo que apareceu com alguma frequência nas entrevistas foram os boatos, o disse-me-disse, a intriga. Em quase todas as brigas havia uma *mise-en-scène*, um jogo de cena: a conspiração, a rodinha, o barulho, a gritaria.

São pequenas ameaças, bilhetes anônimos que, ao mesmo tempo em que servem para amedrontar, tentar fazer com que a outra parte desista da briga, também a incentivam, “põem mais lenha na fogueira”, porque desistir é temer. Nem sempre a conspiração vem acompanhada da rodinha, porque, tal como é, não é pública, não é exposta, é confidencial, está nos cochichos, está nos bilhetes como: “*Vou te catar Carol. Noemi*” ou como outro que dizia que iria chamar uma turma de mais de 60. A conspiração pode resultar ou não em briga; muitas vezes acaba sendo descoberta pela equipe gestora ou pelos funcionários da escola e a possibilidade de briga é dirimida.

Já o jogo de cena da rodinha traz quase sempre a infalibilidade da briga. A rodinha forma-se quando as duas partes se encontram para tirar satisfação. O restante dos/as alunos/as – e alguns/mas professores/as – ficam em volta gritando, incentivando e, por vezes, empurrando um/a aluno/a em cima do/a outro/a. Dependendo do local onde a rodinha se forma, é quase impossível não acontecer a briga ou ao menos alguma agressão física. Se há espaço de movimentação, parece um redemoinho. Quando Mariano diz que tem que discutir fora da escola, é justamente porque, se a discussão ocorre no meio do pátio, em público, é mais difícil discutir e dirimir as diferenças, porque a pressão é para que ocorra a briga.

*Aí depois que começou a hora do intervalo começou uma historinha que eu ia pegar ela na hora da saída, que as meninas falou assim que eu xinguei ela, isso e aquilo outro, só que eu não xinguei ninguém. As menina começaram a agitar lá perto daquelas mesas que tem ali, ela pega e me dá um tapa, aí eu falei assim: “Agora que eu vou falar com a Dona Antonia”. Aí eu fui falar com a Dona Antonia “Vai para você ver, menina”, chegou me apontou o dedo assim: “vai só para você ver” [incompreensível]. Aí tipo ela me deu um tapa eu dei um soco no nariz dela, aí foi briga mesmo. (Noemi, aluna, entrevista, 14/12/2006, grifos meus)*

O relato de Noemi é interessante porque traz a fofoca, a conspiração e a rodinha, pois a “historinha” é justamente essa fofoca, esse disse-me-disse, alguém que vai pegar alguém. As meninas que estão de fora agitam a briga e, por ter sido no pátio, na hora do intervalo, sem dúvida forma-se a rodinha e acaba resultando em briga.

Há uma dimensão da fofoca, a intriga, resultado, muitas vezes, da mentira. Aparentemente, a mentira é muito mais incômoda e motivo para a briga, porque exige da pessoa injuriada o ônus da prova sobre o que se está falando dela:

*Por que eu acho que isso é uma injustiça, a menina começa a falar mentira pra arrumar encrenca pra mim. Se ela quer me catar mesmo, não é mais fácil ela vim do que chamar as amigas dela? Aí agora eu tenho que ficar aí tentando provar que eu não tenho nada a ver com isso graças a ela. (Camila, aluna, entrevista, 28/11/2006)*

*Eu não gostei porque ela desmentiu tudo, ela não soube ser mulher e falar as coisas. E eu falei: eu sou mulher, fiz isso, isso. Eu falei: eu não me arrependo. [...] que se ela tivesse falado a verdade, tudo que aconteceu, que ela falou realmente um palavrão pra mim e eu não gostei. E ela falou que foi mentira, que ela não falou nada, entendeu? [...] só que eu falei primeiro [para a diretora quando estavam explicando a briga]. Aí ela pegou e desmentiu tudo, ou seja, se ela tivesse falado primeiro, iam achar que eu ia desmentir, mas não, eu falei primeiro e ela desmentiu, aí eu fiquei com raiva, entendeu? Mas do mesmo jeito, ela não ia admitir porque ela ia falar mentira. Ela falou, e a versão dela estava toda errada, cada um tem a sua versão, mas só que estava tudo errado. Agora eu odeio quando uma pessoa que se finge assim, que finge que esqueceu e ela fez isso. (Julia, aluna, entrevista, 29/11/2006)*

Há, ainda, outra dimensão da fofoca que ultrapassa as fronteiras da escola e que está localizada na comunidade. Antonia conta que, por ser uma comunidade muito pequena, razoavelmente isolada e sem muitos recursos de lazer, fazer fofoca é uma forma que a comunidade possui de relacionar-se:

*E aqui eles adoram uma fofoca, eu nunca vi como essa comunidade gosta de fofoca, mas eles gostam de fofoca [...] E também é assim, você chega e chama as meninas: “Fulana, por quê?” “Ah, porque fulano falou que a fulana falou que o fulano falou...” Eu falei: “Meu Deus, mas quem foi que começou a falar o que, de quem?” [...] Eu ainda comentei com as meninas, com a Laila [professora coordenadora] que nesse bairro não dá, os pais são assim. Eles vêm conversar com você, eles falam que o pai de fulano falou isso, que a mãe do beltrano falou aquilo. Está certo que numa comunidade fechada não tem muito mesmo onde buscar a notícia. Incrível como até entre os adultos tem esse negócio de fofoca [...] Eles são isolados aqui por eles mesmos. Aquilo que se faz no DIB, o Cachoeira lá em cima fica sabendo, o que se faz no Jardim das Pedras o Cachoeira fica sabendo, então gira em torno deles mesmo. (Antonia, vice-diretora, entrevista, 12/12/2006)*

Tal falta de lazer e entretenimento também é reconhecida pelas alunas entrevistadas:

*Ah! Não tem nada de bom lá, não tem nem menino bonito, nem menino legal. (Camila, aluna, entrevista, 28/11/2006)*

*Porque aqui é muito fechado, você não vê ninguém, todo mundo fica muito escondido dentro de casa, não sai quase ninguém pra rua. O único lugar movimentado aqui é a vila. [...] então já virou, como se diz? Rotina, já virou rotina e então não dá, até no final de semana. No final de semana todo mundo faz alguma coisa diferente, né. Eu não, todo dia a mesma coisa, a mesma coisa, né. É insuportável! [voz mais baixa e triste]. (Julia, aluna, entrevista, 29/11/2006).*

No caso de Julia, essa rotina chega à beira da depressão, podendo ocasionar conseqüências maiores:

*Julia: Ah... não, a vida pra mim não tem graça, tanto faz estar lá [reclusa] ou aqui [...] eu não vejo mais graça na vida. Tem dia que eu olho pro céu assim e falo: ai, eu queria estar junto com a minha mãe, a minha mãe. Ela já morreu. Tem dia que eu não quero nem existir nesse mundo, tem dia que eu falo pra minha mãe [a tia]: a última vez que a senhora olhar pra minha cara, a senhora ainda vai brigar comigo, aí depois que eu for, a senhora ainda vai se sentir culpada por ficar brigando comigo direto. Eu falei pra ela isso...quando eu falei tocou, tocou viu, bastante. Olha, nem eu estou suportando mais ninguém e nem ninguém está me suportando [silêncio]. [...] eu já tomei veneno, por isso que eu falo pra minha mãe: os venenos dessa casa é tudo vagabundo, não mata nada. E ela: como você sabe?*

*Paulo: mas não deu nada, você não passou mal?*

*Julia: não passei mal, não teve nem... acho que o veneno nem agiu [trecho inaudível]. (Julia, aluna, entrevista, 29/11/2006)*

Essa rede de informações sobre o que acontece com as pessoas da comunidade também se reflete na regulação e no controle das meninas, como destacam as falas abaixo:

*Sempre que o outro erra, por mais que a sua filha seja...Nossa! Sua filha pode ser a pior que [...] do mundo, mas sempre que o outro: “Ah! Ta vendo eu laço a minha filha, porque falam da minha filha, mas olha só isso...Isso aí nem presta, fica dando pra gato e cachorro, sempre, você sempre ouve uma coisa assim. (TX, aluna, entrevista, 04/12/2006)*

*Aí então rola um monte de coisa de mim, só por que eu fiquei com oito meninos, mas se fosse um por dia? Mas não é um por dia. Agora eu não estou ficando com mais ninguém. Estão inventando até que eu estou grávida. (Camila, aluna, entrevista, 28/11/2006)*

Assim, como faltam locais de lazer ou outros aparelhos que possam concentrar esses/as jovens, a escola acaba sendo o local onde os/as jovens se encontram. E, como se pôde ver, reconhecido como tal por eles e elas. É ali que essa sociabilidade irá se manifestar, por meio da fofoca, trazendo para o público assuntos da vida privada de outrem que urge serem

restaurados à privacidade. A pergunta, então, é: seria a briga das meninas uma forma de garantir sua individualidade?

## 6. COMO SE ENSINA A SER MENINA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO UNIVERSO ESCOLAR

*Essa é uma escola [...] que quando tem briga a gente já sabe automaticamente que é menina. Não é menino, os meninos daqui não dão trabalho pra gente (Ronda Escolar)*

Também na escola ocorre essa adequação ao estereótipo comumente difundido de mulher, principalmente no que envolve o controle do comportamento:

*Uma coisa que a gente vê bastante assim: “Menina não pode sentar assim”. Sabe? Sentar de perna... “Ai, porque é feio menina sentar de perna aberta, porque é muito feio. Menina tem que sentar assim, de perna assim, fechadinha ou então cruzada”. Eu: “Ah não! Não tem nada haver”. “Não é assim menina, você não é homem pra andar de perna aberta”; “É feio menina ficar se agarrando”, mas não é feio menino ficar se agarrando. Sabe? Menina não pode ficar se agarrando com menino não. “É feio pra menina”. Sabe? Geralmente essas coisinhas, essas coisas ridículas. (TX, aluna, entrevista, 04/12/2006)*

Para a diretora, existem diferenças na criação de meninos e meninas, por mais que a vontade seja que não houvesse. A educação mais equânime melhorou, mas ainda não chegou a um ponto em que meninos possam brincar com brinquedos normalmente identificados como femininos.

*Eu acredito, assim a própria criação é diferente, né, Paulo? A gente sabe esse histórico, entendeu? Um pai e uma mãe não criam um filho menino da mesma forma que cria uma filha menina. Não deveria ser, não deveria. Eu também acho que não. [...] Mas é assim, né? A menina brinca de casinha e o menino brinca de carrinho. Então isso acontece até os nossos dias, eu acho que já melhorou muito, já tem muita menina brincando de carrinho sem constrangimento e vice-versa, menino brincando de casinha com as meninas, mas é bem pouco, isso melhorou, mas não é garantido. Então eu acho assim, esse perfil é diferente, não adianta a gente falar que não é? Menino é menino e menina é menina, né? [...] É, ainda é. A gente gostaria que não fosse, né? Eu particularmente gostaria que os homens chorassem sem constrangimento, que sentissem da mesma forma que a mulher, e que as mulheres também pudessem ocupar os mesmos espaços com já vêm buscando. Mas a gente sabe que em proporção isso ainda não é a regra, não é. Isso ainda está sendo trabalhado. Já teve muito avanço, mas a gente ainda sabe que menino é menino e menina é menina, ainda existe isso. (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006)*

Pela fala de Maria, por mais que o mundo venha mudando, que alguns meninos brinquem de casinha e algumas meninas brinquem de carrinho, os pais, as mães, enfim, os

adultos que fazem parte da socialização das crianças, socializam-nas em um padrão determinado de gênero; embora esse padrão apresente contradições ou atualizações, ainda há o resquício, o indelével, para o qual no momento de insegurança se pode recorrer. Embora meninos já chorem e sejam até mais sensíveis que as mulheres, ocupem os mesmos espaços, ainda meninos são meninos e meninas são meninas, isto é, cada qual possui um local, um conjunto de ações próprias, demarcadas pelo sexo, para sua ação no social. Por isso, possivelmente, as agressões físicas praticadas pelas meninas tragam tanta surpresa.

Não só as garotas, mas o corpo docente e as pessoas responsáveis pela escola produzem, reproduzem e reforçam as diferenças e as desigualdades de gênero:

*Maria: Eu tenho certeza que sim. Porque assim, mesmo involuntariamente ... não pensando nisso, mas as pessoas acabam fazendo isso . É que você é menina você não pode fazer isso, e você é menino tudo bem, existe, existe dentro de casa e na escola.*

*Paulo: Você percebe isso com os outros professores da escola?*

*Maria: Acho que é social, Paulo . Eu não vou falar assim que é só dentro da escola, entendeu? Eu acho que as pessoas refletem acerca das questões que dizem respeito à mulher, à evolução da mulher. Mas existe um tratamento social ainda discriminatório, né? Ainda não é igual.*

*Paulo: Mesmo na escola, onde a maior parte da população é feminina?*

*Maria: Mesmo. Mesmo na escola aonde a maior parte da população é feminina, porque eu me vejo assim...às vezes eu mesma me pego assim com alguns comportamentos, alguma coisa que eu mesma penso, falo assim: “ah, eu posso porque eu sou mulher” ou então “eu não faria isso porque eu não sou homem”, entendeu? E isso assim, né? (Maria, diretora, entrevista, 14/12/2006)*

*Só tenho noção muito clara, não tenho dúvida que existe sim, não é só na casa, né, aqui dentro também. (Maria, diretora, entrevista, 14/12/2006)*

Sendo assim, a questão que se colocava no campo era ainda pertinente: como as tais construções de gênero poderiam ajudar a compreender as cenas de agressão física na escola, dado que *se fossem meninos, a gente não tinha se chocado tanto* (Maria, diretora, entrevista, 14/12/2006).

Justamente por chocar mais do que se fossem os meninos os agentes da agressão – o que já subtende um dos aspectos de gênero comumente associado aos homens e socialmente reconhecido, a violência –, é que se recorre às relações de gênero: só é aceito a briga das meninas se for por causa de meninos, ou que o pano de fundo das brigas sempre envolve a presença masculina, o que é compartilhado tanto por alunos/as como por professores/as, por funcionários/as e pela equipe gestora. São muitos os exemplos reiterados por cada segmento, mas um deles ilustra muito bem o quanto a figura masculina é importante para a compreensão

escolar sobre os motivos das brigas ocorridas. Cito uma briga que resultou em lesão corporal. De forma muito resumida,

*a briga ocorreu dentro do pátio da escola e, aparentemente, tinha sido motivada porque uma das meninas (Carla) havia falado mal de outra menina (Julia) para a tia desta. Julia procurou a prima, Solange, que estava acompanhada de Carla na casa de uma terceira pessoa e dizia que tinha alguém no ponto de ônibus a esperando. Em tempo: Solange era casada com o irmão do esposo de Carla e, naquela época estavam separados. Julia, pretendendo separar Solange de Carla utilizou-se dessa situação para falar de um alguém suposto. No dia seguinte, Carla foi à casa de Julia dizer à tia desta que ela estava levando homem para a prima conhecer<sup>81</sup>. Julia então foi tirar satisfação e a briga ocorreu. Ao serem convocados/as os/as responsáveis, o marido de Carla também compareceu, mas Carla não se mostrou confortável com a vinda do esposo, por não querer incomodá-lo no trabalho, segundo ela. (anotação caderno de campo)*

Interessante é que, como há dois homens na história – o marido de Carla e um suposto anônimo –, há duas linhas de explicação: uma de que a briga foi motivada pelo anônimo e a outra de que a briga teve por motivo os ciúmes em relação ao esposo de Carla. Mais interessante ainda é que essas duas linhas de compreensão são da equipe gestora, sendo a primeira suposta pela diretora e a outra, pela vice-diretora.

*E depois a gente soube que tinha menino na jogada, que uma queria arrumar namorado pra prima, você entendeu? Então assim, as coisas vão aparecendo do jeito que são né, mesmo. (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006)  
da Carla e da Julia também até hoje, por causa de um homem que é casado. (Antonia, vice-diretora, entrevista, 12/12/2006)*

Assim, uma das razões para a ocorrência de brigas entre as jovens da escola Kairos é a presença de homens como vértices, vertentes, vetores, motes. É o reforço de um estereótipo de gênero que pode ser sintetizado na resposta de Mariano: *as meninas ciumentas não sabem segurar macho...*, em que a simbologia de “segurar” e “macho” são extremamente óbvias: “segurar” é prender, manter, entreter o “macho” impaciente, independente, caçador, livre.

Porém, como nenhuma das brigas envolvia realmente algum homem, a não ser por suposições, a pergunta transformou-se: se não é por menino, por que será que as meninas brigam na escola?

---

<sup>81</sup> Relato de Julia.

***“Se me xingar, eu xingo também, se tacar giz, taco giz também”***

Retomando a discussão acerca da produção de violência na escola, há também na escola Kairos momentos nem sempre harmoniosos no relacionamento entre professores/as e alunos/as. Algumas alunas falam com ressentimento sobre o modo como muitas vezes foram tratadas. A cena descrita por uma das meninas durante a segunda reunião do grupo de discussão é exemplar. Uma aluna da 6ª série recusou-se a sentar em uma cadeira que tinha um pênis desenhado com corretor de texto. A professora Cecília disse: *o de verdade você não tem medo, né?* [risos do grupo], *essa cadeira aqui vai tirar sua virgindade, ou sei lá, você tá com medo... pode sentando.*

Ainda sobre as formas de tratamento em sala de aula, uma pequena parte do segundo encontro do grupo realizado no dia 14/11/2006 é reveladora:

Psyché: *A gente tava conversando lá atrás, daí ela [professora]: ô! cala a boca aí, se não vocês vão levar um monte de porrada no meio da cara de vocês.*

Chaves: *Mas ela fala brincando, não fala sério, né?*

Maluquinha: *Eu tava conversando com um menino e ela [professora] veio e me deu um tapa na minha cabeça.*

Pops: *Um dia a professora de matemática jogou um giz na testa da minha amiga, ela foi reclamar e a diretora deu razão para a professora.*

Chaves: *mas se me xingar, eu xingo também, se tacar giz, taco giz também...*

Sapequinha: *A professora veio e disse: “Isso aqui tá parecendo um poleiro.” Daí eu falei: “Por que, você tá aqui atrás também?”. (grupo, 14/11/2006).*

Percebe-se, assim, que também os/as professores/as são autores/as de violências dentro da sala de aula: pronunciam expressões que poderiam ser interpretadas como jocosas, mas sentidas como ofensivas pelos/as alunos/as, ou são efetivamente agressivos, por meio de tapas e arremessos de giz, como referido acima.

A resposta afrontosa de um/a professor/a pode ser motivo para uma afronta ainda maior. Como relata Mariano, um dia em que estava com dor de cabeça e sono, debruçou a cabeça na carteira, sem querer importunar a professora. Contudo, o escárnio da professora detonou uma série de afrontas mútuas:

*A professora disse: E aí, Mariano, e essa cara de bunda, você não vai fazer lição não? Se você não vai fazer lição, você vai sair da sala. Eu respondi: Você quer que eu saio, eu saio, não tem problema não. Você acha que eu tenho medo de você? Eu não vou fazer porra nenhuma não, eu vou dormir. Se ela não tivesse sido tão ignorante comigo, se ela perguntasse pra mim o que foi, se eu não tava me sentindo bem eu podia até fazer a lição e sair depois. Mas não, ela chegou na ignorância: E essa cara de c[...], Mariano?*

*Olhei pra cara dela: Só tenho essa né? Não tô me sentindo bem, professora.*  
(Mariano, aluno, entrevista, 28/11/2006)

Para além de tais ações relatadas pelos/as alunos/as, há outras relacionadas diretamente ao momento das agressões: a omissão ou o incentivo.

No primeiro dia em campo aconteceu uma briga entre dois garotos. Como eu estava dentro da sala dos/as professores/as, pude ver a falta de reação da maioria. Era como se o que estivesse acontecendo no pátio fosse algo que efetivamente não tivesse relação alguma com eles/as. No mesmo dia, ao final da última aula da 7ª C, fui informado pela professora Amanda que haveria uma briga entre meninas daquela sala e de outra. Ela me disse: *Aquela hora que me chamaram foi para falar disso...você não vai lá?* Como já relatei anteriormente, não fui, pois, até chegar lá, possivelmente a briga teria acabado, mas fiquei intrigado com o fato de que ela apenas tivesse se preocupado em me avisar sobre a briga.

Por último, há o reconhecimento, por parte dos/as alunos/as, de que os/as professores/as incentivam as brigas:

Paulo: *Você falou até que os professores incentivam também?*

TX: *Ah! Alguns sim. Os mais novinhos assim adoram uma briga. Sabe? Adoram.*

Paulo: *Os professores mais novos da escola?*

TX: *Não, os mais novos de idade. Sabe? [...] Que nem a Amanda, a Arlete, são meio doidinhas. Adoram uma briga: “Vamos lá, porrada”, “Bate mesmo”, “Acaba com ela”. Então, acho que isso de certa forma incentiva.*  
(TX, aluna, entrevista, 04/12/2006)

E tal comportamento é assumido por uma das professoras durante a entrevista:

Amanda: *Vi a “muvuca”, fiquei pulando no pátio, assim, toda briga que tem eu fico pulando no pátio.*

Paulo: *Pulando, falando o quê?*

Amanda: *“É!, É!”*

Paulo: *Incentivando a briga?*

Amanda: *Nã...É.*

Paulo: *Ficam fazendo arruaça?*

Amanda: *É. Fica todo mundo pulando, eu vou pular também.*

Paulo: *Tá.*

Amanda: *Depois eu procuro saber, porque é que brigou. E eu pulando assim, que eu...ensaiando os alunos pra formatura eu virei as costas...olhando pra briga. Aí eu voltei: “Calma gente, vamos voltar”. E todo mundo ensaiando e eu: “Calma gente vamos voltar”. Falando calma pra mim mesma, né? (Amanda, professora, entrevista, 13/12/2006)*

Agrega-se a tudo isso a sensação de impunidade que os/as alunos/as revelaram no questionário: 80,7% afirmam que os agressores não sofreram punição, o que significa que a

agressão é permitida dentro da escola e que, portanto, agredir é algo socialmente aceito. O aluno Chaves, durante reunião do grupo, demonstrou essa mesma sensação de impunidade em relação ao caso Julia/Carla, porque Julia continuava na escola mesmo depois de ferir Carla<sup>82</sup>.

Cria-se um quadro no qual a escola é o lugar onde assuntos particulares podem se tornar públicos, por meio da fofoca ou de mentiras criadas, exigindo reparações também públicas. Mas não se conta com suportes apresentados com clareza e segurança. Professores/as ou estão agindo de forma violenta em sala de aula ou estão instigando e incentivando as brigas que ocorrem no pátio, legitimando, assim, o uso da violência como forma de persuasão.

O relato de TX ilustra bem todas essas passagens: a fofoca, a pressão exercida pela rodinha, a violência que restauraria a ordem. Neste caso específico, TX não queria brigar e fez um esforço para conseguir conversar com a menina. Segue o relato:

*Não, eu não sou de briga, cara. Eu detesto violência, detesto. Acho que até porque eu nunca briguei, eu tenho medo de apanhar, sei lá. Detesto violência. Daí uma vez eu fiquei sabendo que a menina estava falando mal de mim. E não era a primeira vez que a menina estava falando. Sabe? [...] Nossa! Eu me irritei. Vou falar com essa menina, só que não na escola, porque senão vai tumultuar e eu vou ter que brigar com a menina. Aí eu peguei, saí tal, dei uma disparada, fiquei ali embaixo esperando ela, depois do murrinho ali. Aí esperei. Todo mundo saiu, menos a menina naquele dia. Nossa! Fiquei esperando uma cotinha<sup>83</sup>. A menina saiu e eu: “Ah! Você mesmo que eu queria...” Aí fui séria, né? Nossa! Já arrependida de ter ficado ali, porque a menina dava duas de mim. Aí eu falei: “Ah! Porque eu fiquei sabendo que você estava falando mal de mim e não sei o que”. A menina amarelou. Eu falei: “Opa! É agora”. Aí ela falou: “Não. Porque é mentira, que eu até peço desculpa pra você, pra quem falou isso, porque é mentira...”. E eu: “Acho bom, acho bom”. Nossa! Até parece que eu ia bater na menina. Ela: “Não que não sei o que, não briga comigo, não sei o que” Eu: “Dessa vez passa”. Ia passar sempre, cara, porque eu nunca ia brigar com ela. (risos). (TX, aluna, entrevista, 04/12/2006, grifos meus)*

---

<sup>82</sup> Em reunião com a diretora, mães e jovens, dois dias após a agressão, o encaminhamento dado pela escola foi transferir a aluna Julia, porém foi a aluna Carla quem quis tentar outra escola. Ela pretendeu ir para uma escola da prefeitura, que não a aceitou – possivelmente por conta da cicatriz – e voltou, então, a frequentar a escola Kairos. Segundo a diretora Maria, ao Carla escolher sair da escola, ela retirou a possibilidade de transferência de Julia. Porém essa situação não foi explicitada para o restante da escola, o que contribuiu para o aumento da sensação de impunidade. Eu também havia ficado sem entender o que havia acontecido quando encontrei Carla no pátio e ela me disse que não havia conseguido a transferência, porém, por ter acesso mais direto à equipe gestora, devido à pesquisa, consegui compreender o ocorrido.

<sup>83</sup> Há uma gíria para tempo que é “cota”; por exemplo, “esperar uma cota” significa esperar um bom tempo; então, “uma cotinha” significa esperar um pouquinho — mas um tanto que incomoda.

Neste caso somente a intimidação resolveu, mas nas outras brigas a restauração da ordem passou pela via violenta. Vale ressaltar que o motivo das brigas pode não ser somente o caso da fofoca em si, mas o desafio surgido após uma disputa de bola mais acirrada – cena comumente vista nas escolas – pode dar início ao espiral de provocações e intrigas, como o descrito anteriormente por Noemi.

Então poderíamos afirmar que a violência seria inerente tanto à escola quanto à comunidade, que faz intriga? Mas isso seria assumir a naturalização da violência e em nada se avançaria na compreensão do fenômeno. Portanto, assim como vem sendo demonstrado, as cenas de violência protagonizadas pelas meninas carregam contradições que lhes são inerentes. É necessário olhar mais uma vez em direção à escola e à comunidade, em busca de outras explicações para esse fenômeno.

*“Assim um espaço, né? Não o dos meninos, o espaço delas...”*

A agressão entre as jovens apresenta diversas dimensões, consoantes com a própria variabilidade que o termo violência possui. Sendo assim, uma das chaves possíveis de análise é a da invisibilidade/visibilidade e, neste caso também, é interessante recorrer a Montserrat Moreno, quando retrata o “desaparecimento” das meninas diante do masculino genérico<sup>84</sup> usado pelas/os professoras/es. Porém elas não são cobertas pela capa da invisibilidade somente pelas regras gramaticais — elas o são também pelas normas de comportamento normalmente difundidas às mulheres: quietas, discretas, comportadas, disciplinadas.

Outro componente, porém, importa considerar aqui: conforme evidenciam os depoimentos a seguir, para ser notado na escola o aluno deve ser indisciplinado, chamar atenção; portanto, o projeto de boa aluna mostra-se, de certa forma, falido, porque, para serem notadas, é imprescindível que sejam indisciplinadas, que rompam com o estereótipo a elas determinado, mesmo que seja por meio da violência. Eis o que nos revelam dois elementos do grupo gestor da escola:

*Se ele é bom aluno, se ele é um aluno [com conceito] A, vai ser A. Se for um aluno B, vai ser B e não vai ter reconhecimento por isso. A gente mesmo acaba deixando passar despercebido. Mas se ele faz bagunça, apronta,*

---

<sup>84</sup> Moreno (1999) descreve a cena de uma sala de aula na qual a professora disse que os *meninos* – no sentido de todos, alunos e alunas – poderiam sair quando terminassem a tarefa. Uma das meninas continuou sentada, pois ela era *menina* e não *menino*.

*ganha moral.* (Laila, coordenadora pedagógica). Arlete reforça a fala, dizendo: *A gente sabe melhor o nomes dos que aprontam...acabamos reforçando a liderança deles...* (apresentação do projeto para os/as professores/as, caderno de campo, 16/08/2006,)

Os alunos corroboram as afirmações dos mestres:

Camila: *É. Brigar, ficar popular, ela acha que isso vai incentivar na vida dela. Aí eu peguei e falei assim... “Joana o que é que adianta você brigar?”.* *Nossa...quando você crescer ninguém vai perguntar pra você, quando você for trabalhar, se você era popular na escola, se você...quantos meninos você ficou, se você brigou com alguém”. Porque ela é assim, ela acha que isso vai incentivar na vida dela...*

Paulo: *Que as meninas brigam, que...você acha que algumas brigam pra ficarem populares...*

Camila: *Populares...e outras têm algum motivo, mas a Joana é pra ser popular mesmo...* (Camila, aluna, entrevista, 28/11/2006)

TX: *Com certeza, com certeza. Uma coisa que eu estou percebendo aqui na escola é a busca pela popularidade. Tem. Sabe? Tem gente que sai gritando no intervalo pra chamar a atenção, tem gente que dá beijo em moleque feio pra chamar a atenção, tem menina que briga. Sabe? Tem várias formas de você chamar a atenção, pra ser popular e uma delas é a briga. Tem espa...Estes dias estava: “Nossa! Você viu a fulana bateu na fulana”, “Nossa aquele soco que ela deu foi muito bom”*

TX: *Chama atenção, né? Você precisa de atenção. Quando você não tem você precisa chamar de alguma forma. E uma forma que o adolescente busca, é na violência. Se não tem atenção, eu vou buscar na violência eu vou buscar na porrada.*

TX: *Elas querem atenção através da porrada. Sabe, tipo: “Ah! Vou dar porrada” e todo mundo vai: “Ah por que você fez isso? Tadinha, você não pode fazer isso”. Sabe?* (TX, aluna, entrevista, 04/12/2006, grifos meus)

Ademais, a própria ação violenta, por si só, já é rompimento, porque é “feio menina brigar”, como se a briga de meninos fosse bonita.

Paulo: *Por que é que não pode fazer isso? Por que...Neste discurso, “por que é que não pode fazer isso” o que vem assim? Não sei se você já pegou este discurso...já ouviu este discurso na escola?*

TX: *“Ai, porque é feio menina brigar”. Uma coisa que a gente [...]. “Ai, por que menina é feio menina brigar”*

Paulo: *Já ouviu isso de quem?*

TX: *Ah! Vários professores falam. “É feio menina brigar”. Acho que eu já vi a Laila falando uma vez, ou a Antonia. “Menina é feio brigar, por que não pode, por que não sei o quê”.*

Paulo: *E menino brigar?*

TX: *Menino brigar eu acho que pode, né? Eu nunca ouvi, acho que pode. Sabe? Aquela coisa que eu olho assim, eu falo: “Nossa! Legal isso”. Moderno, mas pra algumas coisas.* (TX, aluna, entrevista, 04/12/2006, grifos meus)

Há, também, uma segunda variação no caso das brigas das jovens, que somente aparece na comparação com os jovens – e pouco foi falado deles –, principalmente por conta da letalidade envolvida nos dois tipos de confronto. Foi visto, por exemplo, que Mariano é um rapaz que, junto com os irmãos, faz a “segurança” de onde mora; isso, obviamente, chamou a atenção, porque é um jovem, o que significa que outros jovens também conseguiriam ter acesso a armas de fogo. Porém, segundo as policiais da ronda escolar, os rapazes conversam mais antes de ter alguma briga, diferentemente das meninas:

*Steve: Hoje eles conversam mais, você pode ver que quando tem briga, eles conversam mais para brigar entre eles. Que era o que as meninas faziam na nossa época.*

*Paulo: Vocês acham que os meninos discutem mais, ou conversam mais, discutem no sentido de conversar mais...*

*Steve: Do que chegar nas vias de fato...*

*Steve: É que tudo que eles tentaram resolver não deu certo...*

*Foca: Aí vai resolver quem vai ficar vivo [riso]*

*Steve: E por sabendo [?] eles tentam controlar essa agressividade na conversa, tentam resolver primeiro na conversa, nos modos civilizados. Se nos modos civilizados não deram certo, então nós vamos para o instinto animal. “Chora menos quem pode. Quem não pode chora mais”. Entendeu? Eles fizeram... eu te falei que os conceitos mudaram. Então na nossa época a gente conversava, então saía um probleminha, uma conversinha, uma fofoca na escola, você ia perguntar primeiro: “Porque você tá falando isso de mim? Eu não te fiz nada... [incompreensível]”. Hoje elas chegam “Você tá falando de mim o quê?” Paft [onomatopéia de tapa]. (Ronda Escolar, entrevista, 18/12/2006)*

Porém a busca pelo diálogo entre os rapazes não se dá por reconhecerem esse como o único modo de resolver algum conflito, mas como forma de evitar o homicídio.

*Por causa de medo da gente bater nele [no namorado], ela chegou no moleque e falou que eu queria catá ele, que queria matar ele. E chegou em mim e falou que o moleque queria me catar, pra [eu] matar ele, só pra deixar o namorado dela livre. Os dois é sangue no olho também, nem um dos dois presta. Aí vem eu de boné, chinelo, short caindo e uma arma na cintura, a ronda escolar ainda tava lá. Chegou o moleque, o moleque tava cabreiro, aí eu fiquei olhando:*

*- Não é isso, eu conversava com esse moleque, o moleque é mó firmeza, não vou atirar não, mano, não vou fazer nada, ele pode me matar, mas eu não vou fazer nada, eu vou lá trocar idéia com ele. (Mariano, aluno, entrevista, 28/11/2006)*

Portanto, para os meninos arrumarem uma briga, tem que haver alguma razão muito importante, porque temem as conseqüências, que podem vir a ser muito grandes. Essa preocupação também se revela no comportamento dos pais e das mães, segundo a ronda escolar:

*Hoje tem mãe que vê que o filho de 12, 13 anos tá rapidinho para cair na droga, então ela começa a colocar pro filho os limites que ela colocava para filha mulher. Uma vez você vê, até aqui dentro da escola, irmão e irmã ter a mesma atitude. “Olha filho, a mãe e o pai tem que trabalhar e você vai para a escola, da escola você vai vir pra casa. Você tem seu videogame, você tem seus jogos, você tem suas coisas, eu não te quero na rua. A violência tá muito grande, uma bala perdida pode te matar, e o que vai ser de mim?” Isso também a mãe faz com o filho homem. (Ronda Escolar, entrevista, 18/12/2006)*

Para as meninas, essa situação ainda não é a realidade, pois não são as principais autoras e vítimas da violência, o acesso à arma de fogo é mais raro e, portanto, é menor a letalidade dos conflitos e dos confrontos entre elas, o que possibilita a utilização das agressões como *mise-en-scène* para se tornar popular.

A escola tem procurado intervir nas brigas, tem tentado evitá-las, antecipando-se a elas. Para isso, ao conseguirem saber com certa antecipação de uma possível briga, os gestores convocam os/as jovens e os familiares, discutem, conversam e sempre deixam claro que eles podem recorrer a esse canal sempre que precisarem.

*Esse foi um canal [o de ficar sabendo antes de acontecer e poder intervir] que eu abri. Eu achei que esse era um fato pra gente tentar minimizar, esse tipo de situação. Vamos conversar, vamos abrir pros alunos, vamos abrir pros pais que eles podem vir falar, que eles podem vir conversar, se tiver algum problema avisar a gente antes, que a gente chama a família, a gente chama a mãe e chama outro, então assim às vezes a gente peca pelo excesso. Nem era caso de ter que chamar pai e mãe pra falar que fulano e fulano brigaram, mas quando a gente acha que pode chegar a uma agressão física mesmo, então a gente chama os pais. E então assim, a gente está providenciando para que isso não ocorra. (Maria, diretora, 13/12/2006)*

No entanto, após o episódio entre Julia e Carla – a única ocorrência que se efetivou em Boletim de Ocorrência – a ameaça com polícia e justiça tornou-se uma prática comum:

*“Se essa briga acontecer”, [falando para as pessoas envolvidas na confusão] isso já tinha acontecido o problema da Julia lá, “eu vou fazer a mesma coisa que nós fizemos na briga da Julia com a Carla lá: Vou chamar a ronda e vocês vão tudo para polícia, lá vocês se matam” Aí parou a briga, acho que elas ficaram com medo e aí não teve briga. Eu falei: “Eu quero saber de uma fofoca que fulano falou que o fulano...porque sempre tem um fulano que falou” (Antonia, vice-diretora, entrevista, 12/12/2006)*

Assim, esse canal, que deveria garantir confiança e segurança como formas básicas para que as histórias de provocações e afins pudessem ser recebidas e encaminhadas para outra solução que não a briga, fica, então, fragilizado, pois deixa de ser um canal de comunicação e resolução, para transformar-se em canal de repressão. Ao invés de orientação,

os alunos /as sofrem a ameaça de ir para a polícia e se matar. Assim, se esse é um canal que está sendo construído há quatro anos – ou há um ano, pois Antonia tornou-se vice-diretora em 2006 – tais debilidades e concepções somente repressoras põem em risco sua eficácia.

Mas houve outras experiências com o intuito de garantir maior tranquilidade na escola Kairos como, por exemplo, a elaboração coletiva de um conjunto de regras. O processo, resumidamente, consistiu em recolher, por sala de aula, a quantidade de regras que os/as alunos/as acreditassem ser necessárias para que se *estabelecesse uma boa convivência dentro da escola* (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006). O professor coordenador de sala era o responsável por recolher todas e destacar dez, como relata a professora Amanda:

Amanda: *cada um escrevia o que ele achava, então cada professor coordenador de sala pegava e grifava o que ele achou legal de todas aquelas palavras, de todas aquelas leis, ele tinha que destacar dez.*

Paulo: *o coordenador tinha que destacar dez?*

Amanda: *e daí foi para uma votação geral no conselho, no HTPC.* (Amanda, professora, entrevista, 13/12/2006)

Outra experiência era a atividade da rádio na escola, organizada e executada pelo grêmio estudantil. A atividade da rádio consistia em tocar música, passar recados, anunciar festas e eventos que iriam ocorrer. Segundo TX, a diretora do grêmio, quando a rádio funcionava, havia menos agressões na hora do intervalo:

TX – *A gente via também que, assim, quando tocava Black, uma galera, sabe? Estava aquela onda de Black, uma galera dançava Black. E assim, eu não conhecia você, mas a gente dançava junto, sabe? E aí começava aquele: “Ai, dança muito bem, e tal. Vamos combinar de ir em tal lugar p’ra gente dançar”. Sabe? Era aquela troca, sabe? Um conhecia o outro. E não tinha briga, realmente não tinha briga. Não é por que: “Ai, por que tinha rádio...”. Não tinha, a pessoa estava mais preocupada em dançar, em ver as outras dançando, em aprender o Black do que a brigar.*

Paulo: *Hum...hum.*

TX: *Então era aquele clima gostoso.*

TX: *Porque não dá, você está ali parado, sem música. Sei lá, música é legal, você consegue curtir, você dança, você brinca, você agita. Eu “zoava”. Nossa! Quando tinha uma música engraçada, a gente “zoava” muito. Eu pegava o garfo e começava a “zoar” e...Nossa! A gente “zoava” muito e dava muita risada.* (TX, aluna, entrevista, 04/12/2006)

No entanto:

TX: *E agora você fica o intervalo inteiro, sem nada, sem assunto, parada. A primeira que enche saco você quer bater.* (TX, aluna, entrevista, 04/12/2006)

Porém, nem o estabelecimento das regras coletivas, nem a rádio surtiram efeitos. A rádio não funciona desde que houve mudança de sala<sup>85</sup> e o conjunto de regras coletivas – *não deu certo porque..., mas a maioria das aulas, você tinha que falar: fulano, desliga o seu celular. Fulano, não sei o quê.* (Amanda, professora, entrevista, 13/12/2006) – possivelmente não surtiu efeito porque não houve sistematização ou votação, por parte dos alunos e das alunas, das regras que acreditavam ser necessárias para a boa convivência. Assim, a escola criou um conjunto de experiências e de oportunidades, mas deixou de aproveitá-lo adequadamente.

Então, mais uma vez, quando os canais de discussão apresentam falhas ou ruídos, as meninas, no caso, lançam mão da violência para conseguir restituir a privacidade rompida com a fofoca, como visto, mas, também, para ir além e, nesse caso, ir além é romper com o *locus* de submissão para o qual foram educadas. Em outras palavras: em casa seus pais e mães determinam a elas o trabalho doméstico e se necessário for, as submetem por meio da violência. Seus irmãos são beneficiários de tal divisão de trabalho e, portanto, não lhes interessa qualquer mudança. Na escola são vítimas da mesma estrutura de submissão em relação aos seus colegas de classe:

Vitória: *Eles brincam, eles continuam brincando. Quando eles querem parar eles param, quando eles não querem, eles não param.*

Paulo: *Então eles não respeitam as outras.*

Vitória – Não. *Quando eles brincam, eles continuam brincando, continuam brincando e eles param quando bem entender. Os meninos têm isso.*

Ou seja, mesmo que as jovens não queiram mais brincar, ou não estejam gostando das brincadeiras, os jovens continuam a desrespeitá-las, obviamente por conta de uma relação marcada pela subserviência feminina – vale lembrar que a maioria dos/as alunos/as já se sentiu agredida na escola por brincadeiras maldosas e indica outros/as alunos/as como algozes. Mas os garotos não brincam assim com todas:

*O que eu observo é que ela [Julia] é respeitada pelos meninos. Pode não ser lá fora, eles falarem entre eles, mas diretamente eles não enfrentam ela. [...] Os meninos não enfrentam ela, se alguém soltar uma piada pra ela e ela olhar assim, eles baixam, eles murcham, o mais valente da sala baixa a cabeça pra ela. Porque é um olhar dela pra eles já derruba a força deles, só*

---

<sup>85</sup> A atual sala de informática era a antiga sala dos professores e era nela que a rádio funcionava; no entanto, após a chegada dos computadores, a rádio deixou de funcionar porque a aparelhagem foi para a atual sala dos professores, mas a fiação, não; o grêmio não conseguiu se organizar e discutir com a equipe gestora as mudanças – o que também gera reclamações por parte dos gremistas.

*um. Uma mulher assim, imagina com outra mulher. Ela vai de frente assim, ela fica de frente pra eles assim e se alguém diz alguma gracinha, eles não repetem, eles não repetem. Brincam só uma vez e se ela olhar pra eles, eles não repetem. (Vitória, professora, entrevista, 11/12/2006, grifos meus)*

Julia os enfrenta e, portanto, não se submete às brincadeiras ou à força dos meninos: consegue, por meio da agressão, ser respeitada. Rompe, portanto, com o estereótipo de gênero comumente aceito de mulher: vítima, frágil e submissa. Sem, porém, perder o romantismo, a delicadeza:

*Julia: às vezes eu leio poemas, vou aqui na biblioteca e leio poemas. [...] ou então pegar poemas com as meninas e aí uma fica passando pra outra, entendeu? Se você vê minha agenda, tem uma par de coisa colado, é dessa grossura! Tem carta de amor, poema, músicas...*

*Paulo: Você é romântica?*

*Julia: Sou. O meu namorado até enjoa de mim (rindo). (Julia, aluna, entrevista, 29/11/2006)*

Eis o que pensa a vice-diretora a respeito das brigas:

*eu acho que elas pensam assim, brigar ou não brigar é para defender o que é de interesse dela, delas. [E hoje elas estão defendendo mais]. Elas estão defendendo mais, sei lá, se auto-afirmando, pelos meninos também, né? porque,... tem caso de menina aí que bate em moleque, sei lá, eu nesse ponto não tenho uma resposta firme. (Antonia, vice-diretora, entrevista, 12/12/2006)*

Ou a diretora, elaborando de outra forma a questão da agressão das meninas, durante a entrevista:

*A questão da igualdade, mas fazendo isso mesmo, seria estar marcando território, estabelecendo seus espaços né? Assim delimitando, “aqui eu também posso”, “aqui eu também vou” né? Pode ser. É possível, entendeu? (Maria, diretora, entrevista, 13/12/2006)*

*Pelo que eu vi ela fazer em sala de aula. Ela vai em cima dos meninos. Primeiro dia de aula os meninos fizeram uma brincadeira sem graça que qualquer um relevava, ela tirou aquele sapato, se pega no rosto tinha machucado. Mas ela não faz aquilo pra aparecer não, pra chamar a atenção, não. (Vitória, professora, entrevista, 11/12/2006)*

Assim, a violência seria uma forma com a qual as meninas estão conseguindo romper as barreiras de gênero, afirmar-se no espaço público e ser respeitadas como iguais. Portanto, o que está em jogo é a própria afirmação de identidade, de autonomia e de individualidade. Isso não é pouca coisa. Mas, obviamente, espera-se que soluções como a relatada abaixo possam

ocorrer com maior frequência e com o envolvimento em algum grau dos/as professores/as e da equipe gestora:

Havia dois grupos de meninas na sala que não se davam bem e o foco da implicância era Chiquinha, então aluna nova na escola, componente de um dos grupos. A implicância tomou corpo tão grande que armaram um dia para começar a provocá-la na sala de aula, com o intuito de criar uma espiral que fosse resultar em briga na saída. No entanto, quando começaram a dizer as coisas para Chiquinha, esta começou a responder e a conversa se transformou em um momento de “cartas à mesa”, em que todos e todas expuseram suas idéias e emoções:

*Pops: Aí, eram duas aulas antes do professor de física. A gente ficou as duas aulas dele conversando, e ele: “Gente, vamos fazer a lição!” E a gente: “Não professor, a gente tá resolvendo aqui.” E ele: “Tá bom, então resolvam aí.” [...] ele parou e ficou sentado vendo a gente resolver, e aí ele falava: “Gente, não é para crucificar a menina...” “Não é crucificando, professor, a gente está expondo o que a gente pensa dela.” [...] E foi o que a gente fez, a gente falou o que a gente pensava dela e ela as coisas que ela pensava de cada um. Porque foi em pessoa por pessoa da sala dizendo: “eu gosto disso e disso em você.” E aí ela falava: “Ah, eu também não gosto disso e disso em você.” Tá bom. Aí voltou... Não foi só contra ela, isso que foi legal, porque os outros grupos que não se suportavam desabafaram um contra o outro. Igual, era a Andrea, a Fabiana, a Paty e a Carla andavam com a Chiquinha, que era a amiga dela que eu estou falando. A Carla e a Fernanda tinham uma briga por causa do namorado da Fabiana. E aí a Carla: “Por que você não gosta de mim?” Ela: “você sabe o por quê? Porque a gente já brigou antes por causa do meu namorado.” Aí perguntaram para a Andrea e ela: “Ah, eu não gosto de você porque eu não tenho amizade com você por causa da Fabiana! Meu, você brigou com ela e eu ando com ela, então eu não falo com você. É normal.” Aí, tudo bem. Aí esse dia foi a maior discussão que a sala teve e foi a melhor coisa que aconteceu, porque a sala melhorou. Não tinham mais aquelas rixas, não tinham mais aquelas brigas... (Pops, aluna, entrevista, 15/12/2006, grifos meus)*

Apesar da insistência inicial do professor para manter o andamento da aula, a experiência relatada por Pops<sup>86</sup> mostra a possibilidade de uma solução política para os conflitos que podem ser gerados na escola – ou fora dela, mas que nela têm seu desenlace. Por meio da argüição, da persuasão, o problema foi dirimido. Ambas as partes perceberam-se iguais e permitiram-se, além da fala, a possibilidade de audição. Falou-se e ouviu-se e percebeu-se a “banalidade” das rixas, das provocações, das implicâncias, sem maiores

---

<sup>86</sup> Pops e Chiquinha participaram das reuniões dos grupos de discussão, onde relataram superficialmente esse episódio. As duas, também encontravam-se grávidas durante a realização da pesquisa, o que despertou interesse em realizar as entrevistas

problemas, talvez por ter sido a conversa realizada em um ambiente protegido “da rodinha”, um “local” reconhecido por todas as pessoas envolvidas, como seguro, como legítimo. A “ordem” restaurada foi a “melhor coisa que aconteceu” e, não por acaso, era constante ver Chiquinha e Pops andando juntas no intervalo, compartilhando as angústias, as ansiedades e as felicidades que suas gestações propiciavam.

Por fim, a experiência acima também sinaliza outra possibilidade de socialização de gênero, pois Chiquinha não foi submissa a ponto de amedrontar-se com a intimidação do grupo, mas revelou-se assertiva, segura e autoconfiante – características normalmente atribuídas aos meninos – e, também, contrariando a “determinação social” de resolver tudo por meio da violência, nem ela, nem o grupo recorreram à violência, embora a idéia inicial fosse essa.. O que possivelmente o episódio revela é que, se esse “espaço” existir, muitos deles e delas recorrerão a ele, ao invés de recorrer à violência.

## 7. CONCLUSÃO: AS MENINAS ESTÃO PIORES QUE OS MENINOS?

*A educação, materializada na escola, é um dos direitos humanos fundamentais para a realização de uma série de outros direitos humanos.*  
Flávia Schilling

*A violência é tão fascinante  
E nossas vidas são tão normais*  
Baader-Meinhof Blues  
Legião Urbana

Em uma época em que diariamente a violência ocupa páginas de jornais, horários de telejornais e dos noticiários de rádio, escrever sobre violência é muito difícil. Há um arsenal de armadilhas do senso comum, de respostas precipitadas e “óbvias”. Ao mesmo tempo, há a muralha do espetáculo e espetaculoso mundo da violência que, também, é projetada nas telas. A violência é tão fascinante porque, talvez, nossas vidas sejam tão normais, tão longe e tão perto dela, na fronteira tênue entre o fantástico e o real. Assim, a perseguição aos significados das agressões praticadas pelas meninas exigiu cuidado e paciência para olhar a realidade, na tentativa de desviar das armadilhas e ultrapassar as muralhas, principalmente a partir do primeiro estranhamento: o que significa “as meninas estão piores que os meninos”?

Na busca de respostas, foi encontrada uma escola – e um bairro – em que as referências à periferia tiveram que ser repensadas, recatalogadas e ressignificadas, porque a comunidade não apresentava dados extremamente ruins e havia, ademais, a “invisibilidade” das casas autoconstruídas e a presença de muito verde, devido principalmente à presença do Parque Nacional da Cantareira – que cumpre também a função de amortecimento da ocupação do solo. Assim, as explicações que igualam periferia com violência ou usam escola de periferia como sinônimo de depredação e desvalorização tiveram que ser abandonadas, porque, apesar de a comunidade em volta ser carente, ela apresenta alguns bons indicadores e, principalmente, tem a escola como um local de melhoria de vida, melhoria de futuro, como pôde ser visto nos questionários. Possivelmente, por tratar-se de uma comunidade vulnerável, a escola é um dos caminhos para a transformação da realidade em que vivem seus/suas. É também a única possibilidade de ensino médio sem a necessidade de gasto com transporte e torna-se necessário, então, defendê-la.

Ao mesmo tempo, está inserida em uma comunidade tradicional, na qual os valores do patriarcalismo, como já apresentado anteriormente (ver CASTELLS, 1999 e THERBORN, 2006) estão presentes e regulam a vida das jovens, estabelecendo e reforçando a concepção da esfera privada, do ambiente e dos afazeres domésticos, como lugar de tarefas quase que exclusivamente femininas. E o fazem pela ameaça ou pela força, como demonstraram os exemplos de Ana Paula e Tx. Embora com menor intensidade, os meninos também ajudam nas tarefas domésticas e, na maioria das vezes, suas tarefas são externas à casa, tais como ir ao banco, acompanhar a mãe ao centro da cidade. Porém, também eles são vítimas da violência doméstica como forma de obedecer o poder paterno, mas em menor grau, principalmente porque a eles é permitida maior liberdade, ou uma maior moratória (MARGULIS e URRESTI, [n.d.]). No entanto, os pais e as mães acabam por regular mais as “saídas dos jovens ao mundo”, por medo da violência, que atinge bem mais os garotos que as garotas.

Dessa maneira, essa estrutura familiar educa as moças e lhes ensina formas de se comportar muito mais ligadas à serventia da casa e à obediência aos homens – inicialmente à figura paterna –, mesmo que para isso seja necessário recorrer à violência. Aos moços também é ensinado como ser homem e qual deve ser seu comportamento com relação às mulheres e aos outros homens: devem ter namoradas, ter relações sexuais pré-maritais e não devem temer ameaças, como relatado por Mariano; por isso, a preocupação com a integridade física dos rapazes, consequência da masculinidade socialmente reconhecida, na qual a virilidade é muito importante.

Então, sim, os/as jovens vivem em meio a um ambiente violento, mas justificar seus comportamentos com esse fato não é obter uma resposta precipitada? Mesmo que essa contingência justificasse completamente a experiência e a prática violenta, somente seria justificável para os rapazes, pois são eles os socializados para serem viris. As meninas, como visto, são submetidas às tarefas domésticas, inclusive por meio da violência paterna e materna e estão, portanto, submetidas a outro código de conduta: aquele que lhes ensina a serem passivas e pacíficas. Porém também foi visto que muitas delas tentam não serem submetidas, ao menos, aos irmãos mais novos: por mais que seja contrária à violência, Ana Paula, quando percebe, já está “esganando” o irmão. Ou seja, sua vitimização pela violência doméstica ensina ser este o modo para conseguir o que deseja; para garantir tranquilidade; e para restaurar a ordem. E as jovens aprendem isso a duras penas.

Ao lado e ao longo desse processo, tem-se a escola, com seu papel de integrar o/a jovem à sociedade, muni-lo/a de conhecimento, colocá-lo/a em contato com a tradição de conhecimento produzido pela humanidade, despertar-lhe o desejo de querer conhecer e produzir conhecimento. Como dito, é a escola, reconhecidamente, o meio para isso, porém há críticas ao quanto é aprendido na escola, como relataram a aluna Camila e a diretora Maria.

Mas a escola Kairos não peca por acreditar que não há mais nenhuma saída: pelo contrário, a escola reafirma seu compromisso com realizações concretas, como no caso da elaboração das normas internas, discutidas coletivamente, ou da existência do grêmio estudantil, que é incentivado. Porém, nesses momentos, falta mais ousadia para radicalizar as experiências: no caso das regras, os/as alunos/as não foram envolvidos/as para sistematizar as contribuições das salas de aula e nem para decidir se aquelas regras seriam as que valeriam. Perdeu-se um momento pedagógico em que os/as jovens poderiam perceber a profusão de suas idéias. Ao mesmo tempo, os gestores poderiam acreditar mais no grêmio estudantil, envolvendo-o na elaboração das regras ou criando uma agenda pré-combinada de encontros, o que garantiria o estabelecimento de um canal de comunicação entre os/as gremistas e a equipe gestora, fazendo com que os/as alunos/as se sentissem realmente ouvidos/as.

No mesmo sentido, há energia gasta na construção de um canal de comunicação entre equipe gestora e alunos/as – com o intuito principal de prevenir brigas –, mas que é utilizado para intimidar as/os possíveis envolvidas/os em brigas. Assim, esses pequenos escorregões, embora corriqueiros, resultam na perda ou na falta de segurança, pelos alunos/as, na equipe gestora como apoio para solucionar seus problemas. Ademais, lembrando Charlot (2002) e Debarbieux (2005), discutidos no início do trabalho, a escola também produz suas violências, como foi possível verificar na entrevista de Mariano. Portanto, a escola, que deveria ser também o local onde os novos aprendessem a resolver seus conflitos por meio da persuasão, “patina” por não ousar e, também, ensina aos jovens e às jovens que a violência é uma forma legítima para o estabelecimento da ordem.

A escola também cumpre outro papel na vida dessas/desses jovens: por não terem outro local de socialização, a escola passa a ser o ponto de encontro entre os/as amigos/as, o local de paqueras, porque o local de moradia desses/as jovens por vezes “não tem nem menino legal, nem menino bonito”; a escola ganha, então, essa outra dimensão, que reforça sua posição de destaque na comunidade. Os/as jovens reclamam que não há nada com que se ocupar, que os finais de semana têm o mesmo ritmo, parado, dos dias da semana, em que

qualquer acontecimento pode virar notícia. Assim, a escola é referência e está em destaque por ter significado na vida dos/as jovens ali envolvidos/as – não só por ser laranja e estar em cima do morro cercada por árvores. Por isso mesmo, é o local onde constroem suas identidades e individualidades e, portanto, onde se confrontam constantemente com outros/as alunos/as, com os/as professores/as – e, nessas relações, vão se construindo socialmente. Socializados/as dentro dos estereótipos de gênero, percebem, que os/as professores/as sabem mais os nomes dos rapazes que os das moças, pois eles são mais conhecidos, mais admirados e/ou mais temidos pelos/as colegas, justamente por conta de seu comportamento mais indisciplinado, contestador, briguento. Por outro lado, as meninas são socializadas para serem quietas, disciplinadas, pacíficas e passivas e, por essa razão, permanecem desconhecidas, se não invisíveis, ou quase. Assim, para romper a invisibilidade, aprenderam com os rapazes – com o aval dos/as professores/as – a forma para alcançar popularidade e reconhecimento: as brigas na escola garantem bom público para aquelas que buscam popularidade.

Agregadas à sociabilidade da escola, as fofocas complementam o quadro de socialização e agregam maiores tensões, ocasionando, por vezes, momentos de agressão. A fofoca também funciona como forma de regulação da vida alheia, ao trazer para o espaço público, a contragosto, a vida privada daquele/a de quem se está falando. Por se tratar de regulação sobre a vida, obviamente a maioria dos alvos das fofocas são as meninas, pois, ao falar do número de namorados, está se falando se as meninas são ou não promíscuas, “periguetes”, como referiu a aluna Camila, ou como exemplifica a raiva de Julia, quando dito que “havia levado homem para a prima”. A violência surge como forma reparadora da verdade, da moral e da privacidade, pois para elas foi essa a forma que aprenderam para restaurar a ordem: assim seus pais e mães fazem e quase assim seus/suas professores/as fazem, ao chamar a atenção de alunos/as por meio de palavras de baixo calão.

Portanto, como visto, a escola Kairos é reconhecida pela comunidade como depositária da tradição e responsável por sua propagação, além de ser a instituição que faz a mediação entre o espaço público e o espaço privado, educando os/as mais novos/as para a vida em sociedade; porém o faz inserida em uma estrutura de relações de gênero, isto é estimulando algumas características e reprimindo outras, conforme o sexo; ensinando a ser menino e a ser menina e, por hierarquizar diferenças, educa de maneira desigual para um mundo desigual. Assim sendo, a definição de poder, conforme visto com Hannah Arendt –

pertencente e mantido por um grupo necessariamente de iguais – não é suficiente para pensar as ações das jovens. De maneira menos peremptória:

O conceito de poder está associado à possibilidade de ação conjunta de homens e mulheres no espaço público. Para agir em conjunto, todos/as têm de ser iguais e em uma relação de igualdade não pode haver relação de dominação. Ademais, segundo a autora, a violência põe em risco a existência do poder, porque, justamente, qualquer coesão mantida por meio violento, não é coesão, e o poder só vem a ser enfraquecido. Foi visto que a escola educa de maneira distinta os rapazes e as moças, dentro de uma estrutura social que reproduz as desigualdades de gênero; portanto, a escola Kairos, ao “optar”<sup>87</sup> pela desigualdade, “opta” por não educar para a participação integral no espaço público<sup>88</sup>. Agrega-se, também, que, como visto, a escola produz violência; logo, também ensina seus/suas jovens que o uso da violência é justificado para manter a ordem.

Todavia, ao considerar as relações de poder como relações de dominação, das quais as relações de gênero são uma variável, abre-se a possibilidade de encontrar inteligibilidade na ação agressiva praticada pelas meninas. Em primeiro lugar, apesar do conceito de poder de Arendt não permitir maior incursão, há, para a autora, a noção de que a violência – embora todos os senões que a autora utiliza (ver capítulo 1) – é instrumental e, por isso, pode ser uma forma de reivindicação e/ou de contestação. Portanto, ao pensar que toda relação de dominação possui focos, pontos, momentos, tensões de resistência, pode-se pensar, também, que atitudes violentas podem significar resistência por parte das meninas.

Estipulado isso, no caso das jovens da escola Kairos, corre-se o risco de novamente ter respostas precipitadas – tal como quando me referia à localização da escola – isto é: as brigas das meninas significam que estão resistindo à dominação de gênero. Sim e não. Se não, é porque não estão resistindo à dominação de gênero que sofrem em casa e na escola, por exemplo, porque não apresentam organização, não se constituem como um movimento reivindicatório, com pauta de reivindicação discutida e elaborada coletivamente, pois, como visto com Giroux (1986), na ausência desse tipo de organização, está-se defronte de

---

<sup>87</sup> O verbo optar está entre aspas, pois não foi objeto deste estudo analisar a opção pedagógica da escola Kairos a ponto de poder afirmar com certeza que seja uma opção consciente, ao invés de ser simples continuação do que sempre se fez, mas esses elementos de educação díspares apareceram durante a pesquisa realizada.

<sup>88</sup> Isso sem ser considerado o fato de reconhecer que a escola falhou em sua tarefa primária: a transmissão do conhecimento.

comportamentos de oposição caracterizados pela ação individual, pessoal e pontual de cada uma das jovens.

No entanto, quando Giroux escreveu *Teoria crítica e resistência...*, analisava as lutas que estavam acontecendo e a organização de grandes grupos políticos, nos processos que disputavam hegemonia política com projetos emancipatórios, principalmente da classe trabalhadora. Porém, no caso das meninas, a discussão é mais delicada, porque se está em uma sociedade com instituições democráticas cada vez mais consolidadas e, contraditoriamente, algumas reivindicações podem ser ignoradas; ou tratadas como reivindicações menores; ou, ainda, podem revelar-se impossíveis de serem legisladas, como, por exemplo, a obrigatoriedade de os rapazes fazerem faxina em casa, o que estaria muito mais dentro da estrutura cultural do que da estrutura política<sup>89</sup>. No âmbito escolar, há ações que claramente educam as meninas de acordo com as concepções de gênero – como visto no caso do aborto ou de qualquer outra prática e/ou discurso direto, como “menina não senta assim”. Mas, também, por meio daquelas que estão arraigadas na cultura de modo que não percebemos imediatamente, que são reproduzidas “naturalmente”, como por exemplo, quando se referem ao conjunto de alunos e alunas como, somente, “alunos” – o masculino generalizador –, mas sem a intenção racional de ocultar a existência das meninas, como exemplifica Montserrat, e não se caracterizam como uma questão democrática “clássica”. Ademais, apesar de, tanto no caso da fofoca, como no caso da auto-afirmação os motivos serem provenientes de questões individuais, o próprio recurso ao uso da agressão, para além daqueles socialmente aceitos no caso das meninas<sup>90</sup>, é uma prática que contesta as atitudes relativas ao gênero, tanto que choca mais do que se a ocorrência envolvesse os meninos, como indica a diretora Maria.

Dessa maneira, então sim: a ação agressiva das meninas é resistência à estrutura das relações gênero, porque, em primeiro lugar, retira-as da passividade comumente esperada e para a qual são educadas – como no caso de Julia, quando das brincadeiras dos meninos, por exemplo – e aceita o uso da violência em outros momentos que não os já referidos. Isto é, a

---

<sup>89</sup> Por mais que possa vir a existir alguma lei que proíba somente as meninas de desempenharem trabalhos domésticos, o cumprimento e a fiscalização seriam quase que impossíveis, porque também dependem da mudança cultural em atribuir às mulheres a responsabilidade pelas tarefas domésticas; ademais, nem sempre a existência de legislação garante, efetivamente, seu cumprimento.

<sup>90</sup> A proteção da prole, a defesa do marido da sedução de outra mulher e também a educação dos filhos são alguns dos poucos momentos socialmente aceitos para que as mulheres se utilizem de violência.

violência deixa de ser algo “natural” dos rapazes<sup>91</sup>, para ser algo também compartilhado pelas meninas, recurso necessário para restaurar a ordem, restaurar a privacidade ou para tornar-se visível.

Porém, justamente por não ser um projeto político alternativo, a agressão praticada pelas jovens também tem uma terceira dimensão: a reprodução. Ao agirem de maneira individual, perdem não só a percepção de que enfrentam as mesmas opressões mas também a possibilidade de pensar e repensar sua prática e acabam por reproduzir o estereótipo masculino socialmente mais divulgado como a melhor forma de resolver os conflitos: o uso da força.

Revela, assim, a eficiência da socialização da estrutura social patriarcal, a ponto de legitimar a mesma forma pela qual são submetidas ao poder paterno, como um meio de solucionar seus problemas. Ou seja, a agressão praticada pelas meninas não aparece vinculada à realidade do bairro – bairro violento está para meninas violentas, assim como bairro pacífico está para meninas pacíficas –, mas por conta da sua socialização na família e na escola. Ao não vivenciarem a possibilidade de outra forma de solução de seus conflitos e nem outra forma de romper a invisibilidade, reproduzem os padrões masculinos, ao mesmo tempo em que contestam seus papéis de gênero, suas atribuições de pacíficas, de frágeis e de vítimas.

Há, finalmente, uma última dimensão da agressão das meninas que se constrói em comparação ao nível de violência dos rapazes. Foi visto que os meninos procuram mais o diálogo, porque o risco de letalidade em suas brigas é muito maior, e não porque acreditem na persuasão como forma de resolver qualquer conflito. Essas afirmações remetem a períodos anteriores<sup>92</sup>, nos quais os meninos eram os mais envolvidos em brigas na escola<sup>93</sup>, também por banalidades<sup>94</sup> – olhar atravessado, disputa de jogo, injustiça.. – e as meninas eram “comportadas”, “disciplinadas”, “boazinhas”. Essa constatação gerou a seguinte suposição:

---

<sup>91</sup> Isso não quer dizer que passe a fazer parte da atribuição natural das meninas; pelo contrário, pelo visto na pesquisa, é justamente essa “naturalidade”, construída socialmente ao longo de diversos anos, que é confrontada hoje quando as meninas recorrem à agressão. Talvez há tempos imemoriais houvesse a mesma impressão com relação aos rapazes e sua “natureza” violenta foi sendo construída.

<sup>92</sup> Por não ter sido a proposta deste trabalho rememorar os tempos de escolarização dos/as adultos/as, as considerações são inferências, frutos de conversas informais com amigos/as, orientadora, colegas de curso, minhas lembranças escolares...

<sup>93</sup> Inclusive este que aqui escreve.

<sup>94</sup> A banalidade da violência, para além do caráter de gênero – que se espera ter sido razoavelmente tratado neste trabalho – possui também caráter de classe e, talvez, de raça, os quais, infelizmente, não puderam ser tratados aqui, mas basicamente, deve-se ter em mente a pergunta “é banal para quem?” a fim de, minimamente, refletir sobre a banalidade.

brigas na escola sempre houve – envolviam os meninos com maior frequência que as meninas e eram muito pouco letais. A partir das pesquisas dos anos 1980/1990, começa a ser visível certo aumento da violência envolvendo rapazes, principalmente no tocante à lesão corporal; hoje os rapazes evitam as brigas por conta da letalidade nelas envolvida. O que quero dizer é que, já nas décadas de 1980 e 1990, revelava-se a escola incapaz de oferecer alternativas para solução das desavenças – talvez pelos mesmos motivos apontados neste trabalho em relação às meninas – e, conseqüentemente, o resultado foi o aumento das agressões entre os rapazes. Então, a questão que se coloca é: hoje as meninas experimentam um tipo de violência vivida pelos rapazes dez anos atrás: marcada por motivos considerados “banais” e com baixo caráter letal (na escola não foi visto nenhum), mas, daqui a mais dez anos, não estarão elas recorrendo ao diálogo, não por reconhecê-lo como melhor forma de superar as divergências, mas por medo de ser duramente feridas? Quais atitudes a escola deve tomar, para que não ocorra com as moças o que ocorreu com os rapazes?

\_ \*\_ \*\_ \*\_ \*\_ \_

*A mulher antigamente tinha que ser educada, não podia xingar, não podia falar alto assim não podia fazer um gesto daí então no fim você se submetia a coisas que não tava a fim. Era submissa demais. ... eu admiro as meninas que fazem coisas hoje que eu não fiz que eu queria ter feito, que eu devia ter feito quando era criança. (Vitória, professora, entrevista, 11/12/2006)*

Ao utilizar as relações de gênero como categoria de análise, foi possível desvencilhar-me das análises ecológicas que atribuiriam somente ao ambiente – comunidade carente – a razão para que as jovens se comportassem daquela maneira e também perceber qual o caráter da violência doméstica à qual as jovens estão submetidas. Ao mesmo tempo, permitiu-me isolar a opinião comum de que, por conta de sua “natureza” feminina, as brigas sempre envolviam algum personagem masculino.

Foi, então, possível constatar que as razões para que as meninas briguem na escola são compostas por diversas dimensões, nas quais as marcas de gênero estão presentes e relacionam-se com outros fatores, tais como a violência na escola, a fofoca e a ausência de outra prática de solução de conflitos. Ao conseguir isolar as respostas precipitadas, foi possível perceber que as agressões físicas praticadas pelas jovens contestam o modo socialmente aceito de ser garota, afirmando outra feminilidade possível para além daquela que as identificam como “frágeis”, “inocentes”, “vítimas”. Elas se defendem e são capazes de intimidar também os meninos, estabelecendo e garantindo respeito a elas. Porém, ao fazerem

uso da violência, reproduzem a forma à qual são submetidas em ambiente doméstico e que está comumente associada aos rapazes. No entanto, estes recorrem à violência com menos frequência devido ao aumento da letalidade de seus confrontos, o que não ocorre, ainda, com as garotas.

Assim, se por um lado há afirmação de outra feminilidade que não a da mulher sempre vitimada e/ou submissa, o recurso à violência dentro dos muros escolares coloca em risco a razão de ser da escola: ser mediadora entre o espaço doméstico (o da não-política) e o espaço público (exclusivamente da política); criar indivíduos capazes de se relacionar no espaço público por meio da persuasão, e não da violência.

Dessa forma, ao fim e ao cabo, as meninas não estão piores que os meninos, e sim estão a ganhar visibilidade em um local no qual eram invisíveis – e o fazem contestando padrões de gênero, causando estranhamento e assombro, ao mesmo tempo em que ameaçam a função derradeira da escola: a formação de cidadãos e cidadãs prontos para agir politicamente no espaço público.

Resta-nos, por fim, pensar formas de mediação de tais conflitos dentro da escola, transformando-a em um ambiente de confiança e respeito, a fim de modificar o percurso percorrido até agora; assumindo a radicalidade da transformação necessária na forma de educar os/as jovens para uma sociedade mais equânime, democrática e cidadã. Ou correremos o risco de, daqui a alguns anos, as moças, assim como os rapazes atualmente, procurar o diálogo, por receio de perder suas vidas, ao invés de reconhecer o discurso como o melhor modo para a solução de seus conflitos.

A educação, materializada na escola, *é um dos direitos humanos fundamentais para a realização de uma série de outros direitos humanos. Quem, senão a prática educativa nas escolas, pode realizar de maneira intensa o direito humano que nos diz que toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de fazer parte do progresso científico e de seus benefícios? Este é o objetivo central da escola: possibilitar acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade. Igualmente, é nessas práticas que conquistamos o exercício da liberdade de expressão, do acesso à informação que possibilite o usufruto dos direitos civis e políticos, dos direitos sociais e econômicos.* (SCHILLING, 2004, p. 69, grifos meus).

## 8. BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO/Observatório de Violências nas Escolas/ Ministério da Educação, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary Garcia e SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO/MEC/ MS/ DST-Aids/SEPM/Instituto Ayrton Senna, 2004.
- ABRAMOVAY, Miriam. e RUA, Maria das Graças. (Coords). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford/ CONSED/ UNDIME, 2004
- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- ARAÚJO, Vilma Dias de. *Violências nas escolas públicas noturnas do “Grande Dirceu”*: fatos e representações de professoras e professores. Dissertação ( Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, 2005.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- ARENDT, Hannah. *Da violência*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- BLAYA, Catherine. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. *In*: UNESCO. *Desafios e alternativas: violência nas escolas*. Brasília: UNESCO/UNDP, Anais do Seminário de Violências nas Escolas. p.37 – 56, 2003.
- BOMFIM, Maria do C. A. e MATOS, Kelma S. L. de. *Juventudes, cultura de paz e violências na escola*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Enclaves Fortificados: a nova segregação urbana. *Novos Estudos CEBRAP*. n.º 47, p. 155-176, março 1997.
- CAMACHO, Luiza M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares adolescentes. *Educação e pesquisa*, v. 27, n.1. p.123-140, jan./jun.,2001
- CAMACHO, Luiza M. Y. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000., .
- CANDAU, Vera M.; LUCINDA, Maria C e NASCIMENTO, Maria G.. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CARDIA, Nancy. A Violência Urbana e a Escola. *Contemporaneidade e Educação*, Ano II, nº 2, p. 26-69. Rio de Janeiro: IEC, 1997.

- CARVALHO, Marília P. de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Volume II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 4, n.º 4, jul/dez, p. 432-443, 2002
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- CONNELL, Robert W. *Masculinities: knowledge, power and social change*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1995.
- CORTI, Ana Paula de Oliveira. *Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.
- CRUZ, Tânia Mara. *Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- DEBARBIEUX, Éric. *La violence em milieu scolaire 1 – état des lieux*. Paris: PUF, 1996.
- DEBARBIEUX, Éric. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO/Observatório de Violências nas Escolas/ Ministério da Educação, 2005.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 11.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DURKHEIM, Émile. *La Educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1947
- DUSSEL, Inês e CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula. Uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância e depredação escolar*. Campinas: Papyrus, 1988.
- HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0, 2001.
- KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- KOWARICK, Lúcio F. F e CAMPANÁRIO, Milton. São Paulo, metrópole do subdesenvolvimento industrializado. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n.º 13, p 66-73, outubro, 1985
- KOWARICK, Lúcio F. F. *As lutas sociais e a cidade: São Paulo: passado e presente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

- KOWARICK, Lúcio F. F. *Escritos urbanos*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- KOWARICK, Lúcio F. F. *Espoliação urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LONGAREZI, Andréa Maturano. *Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. Data de defesa: 01/08/2001
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. São Paulo: Hucitec, 1980.
- MATOS, Sônia M. Artefatos de gênero na arte do barro: masculinidades e femininidades. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.1, p. 56-81, 2001.
- MONTERO, Paula. O problema das diferenças em um mundo global. In: MOREIRA, A. da S. (Org.) *Sociedade global: cultura e religião*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Universidade São Francisco, 1998. p. 113-133.
- MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*. Florianópolis: UFSC, v. 8, n. 2, 2000, p. 09-41.
- PAREDES, Eugênia C., SAUL, Lea L. e BIANCHI, Kátia S. R.. *Violência: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006.
- PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro:IEC, Ano II, número 2, 1997.
- PERALVA, Angelina. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- REAY, Diane. ‘Spice Girls’, ‘Nice Girls’, ‘Girlies’, and ‘Tomboys’: gender discourses, girls’ culture and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, Londres, v. 13, n. 2, 2001, p. 153-166.
- SADER, Eder. *Movimento operário brasileiro, 1900-1979*. Belo Horizonte: Vega, 1980.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTO, Shirlei Rezende Sales do Espírito. *Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- SANTOS, Lilian Piorkowsky. *Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio: um estudo sob o enfoque de gênero*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo Data da defesa 11/04/2007.
- SCHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.
- SCOTT, Joan. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, jul/dez, 1995, p.71-99.

- SERGE, Victor. *O ano I da Revolução Russa*. São Paulo: Ensaio, 1993.
- SINGER, Paul e BRANT, Vinícius Caldeira (orgs). *São Paulo: o povo em movimento* Co-edição Petrópolis: Editora Vozes; São Paulo: CEBRAP, 1983.
- SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 27, n.1, jan./jul.2001, p. 87-103.
- SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista da USP*, São Paulo, v. 57, p. 210-226, 2003.
- THERBORN, Göran. *Sexo e poder: a família no mundo, 1900-2000*. São Paulo: Contexto, 2006.
- VIANNA, Cláudia. *Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.
- VIANNA, Cláudia e RIDENTI, Sandra Unbehaum. Relações de gênero na escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 33. junho, 2001.
- WASELFISZ, Jacobo. *Mapa da violência: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- ZALUAR, Alba. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Editora Revan; UFRJ Editora, 1994.
- ZALUAR, Alba. *Da revolta ao crime S.A.* São Paulo: Moderna, 1996.
- ZALUAR, Alba. Violência e crime. In: MICELI, Sérgio (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). V. 1 Antropologia*. São Paulo: Sumaré, 1999.

## 9. DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

ABRAMOVAY, Mirian. e CASTRO, Mary.G. *Marcas de gênero na escola: sexualidade e violências/discriminações representações de alunos e professores.* ([n.d.]) <http://www.ucb.br/observatorio/news/pdf/artigoxx.pdf>. Último acesso em 10/09/2004.

Assembléia Legislativa de São Paulo. *Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS).* Disponível em <[http://www.al.sp.gov.br/web/ipvs/index\\_ipvs.htm](http://www.al.sp.gov.br/web/ipvs/index_ipvs.htm)>. Último acesso em 27/09/2007.

ENGELS, Friederich. *Anti-Düring.* 2001. Retirado de [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br) em 22/12/2006.

FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno Cotidiano, 6 de maio de 1997. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff060518.htm>>. Último acesso: 20/12/2006.

FOLHA DE SÃO PAULO, Especial, 25 de janeiro de 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2501200405.htm>>. Último acesso: 20/12/2006.

Fundação SEADE, Índice de Vulnerabilidade Juvenil. 2007. <http://www.seade.gov.br/produtos/ivj/index.php?tip=map>. Último acesso em 27/09/07.

LÊNIN, Wladimir. *O que fazer?*. [n.d.]a. Retirado de <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)> em 22/12/2006

LÊNIN, Wladimir. *Teses de abril.* [n.d.]b. Retirado de <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)> em 22/12/2006

LÊNIN, Wladimir. *Uma grande iniciativa.* [n.d.]c. Retirado de <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)> em 22/12/2006

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de juventud. ([n.d.]a. <[http://www.colombiajoven.gov.co/injuve/instit/clacso/4\\_con.PDF](http://www.colombiajoven.gov.co/injuve/instit/clacso/4_con.PDF)>. Último acesso em 11/09/07.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. ([n.d.]b. <[http://www.colombiajoven.gov.co/injuve/instit/clacso/18\\_mas.PDF](http://www.colombiajoven.gov.co/injuve/instit/clacso/18_mas.PDF)>. Último acesso em 11/09/07.

MARX, Karl. *O Manifesto comunista.* 2001. Retirado de <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)> em 22/12/2006

MORENO, Nahuel. *¿ Lucha guerrillera o lucha obrera y de masas?* 1996. Disponível em: <<http://www.marxismo.info/spip.php?article22>>. Último acesso: 2/01/2007

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores 2006. Tabela 4.20 - Taxa de desocupação, na semana de referência, das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo e grupos de idade, segundo as Unidades da Federação - 2005-2006. Documento eletrônico disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/sintese/tab4\\_20.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/sintese/tab4_20.pdf)>. Acessado última vez em 1 de dezembro de 2007.

Prefeitura do Município de São Paulo. Domicílios segundo número de dormitórios - Distritos do Município de São Paulo. *Município Em Mapas: série dinâmica urbana*, [n.d.]d. Disponível em <<http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm4/index.php>>. Acesso em 27/09/2007.

Prefeitura do Município de São Paulo. Evolução da área construída residencial - Distritos do Município de São Paulo – 1991/2004. *Município Em Mapas: série dinâmica urbana*, [n.d.]e. Disponível em <<http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm4/index.php>>. Acesso em 27/09/2007.

Prefeitura do Município de São Paulo. Evolução da área construída residencial - Distritos do Município de São Paulo – 1991/2004. *Município Em Mapas: série dinâmica urbana*, [n.d.]g. Disponível em <<http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm4/index.php>>. Acesso em 27/09/2007.

Prefeitura do Município de São Paulo. Índice de Vulnerabilidade Juvenil – IVJ - Distritos do Município de São Paulo. *Município Em Mapas: série temática índices sociais*, [n.d.]a. Disponível em <<http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/>>. Acesso em 11/09/2006.

Prefeitura do Município de São Paulo. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS. Setores Censitários do Município de São Paulo *Município em Mapas: série temática índices sociais*, [n.d.]b. Disponível em <<http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/>>. Acesso em 11/09/2006.

Prefeitura do Município de São Paulo. Mapa dos Direitos Humanos, segundo Dimensões Analisadas. Sistema Intraurbano de Monitoramento dos Direitos Humanos – SIM. Subprefeituras do Município de São Paulo. *Município em Mapas: série temática índices sociais*, [n.d.]c. Disponível em <http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/>. Acesso em 11/09/2006.

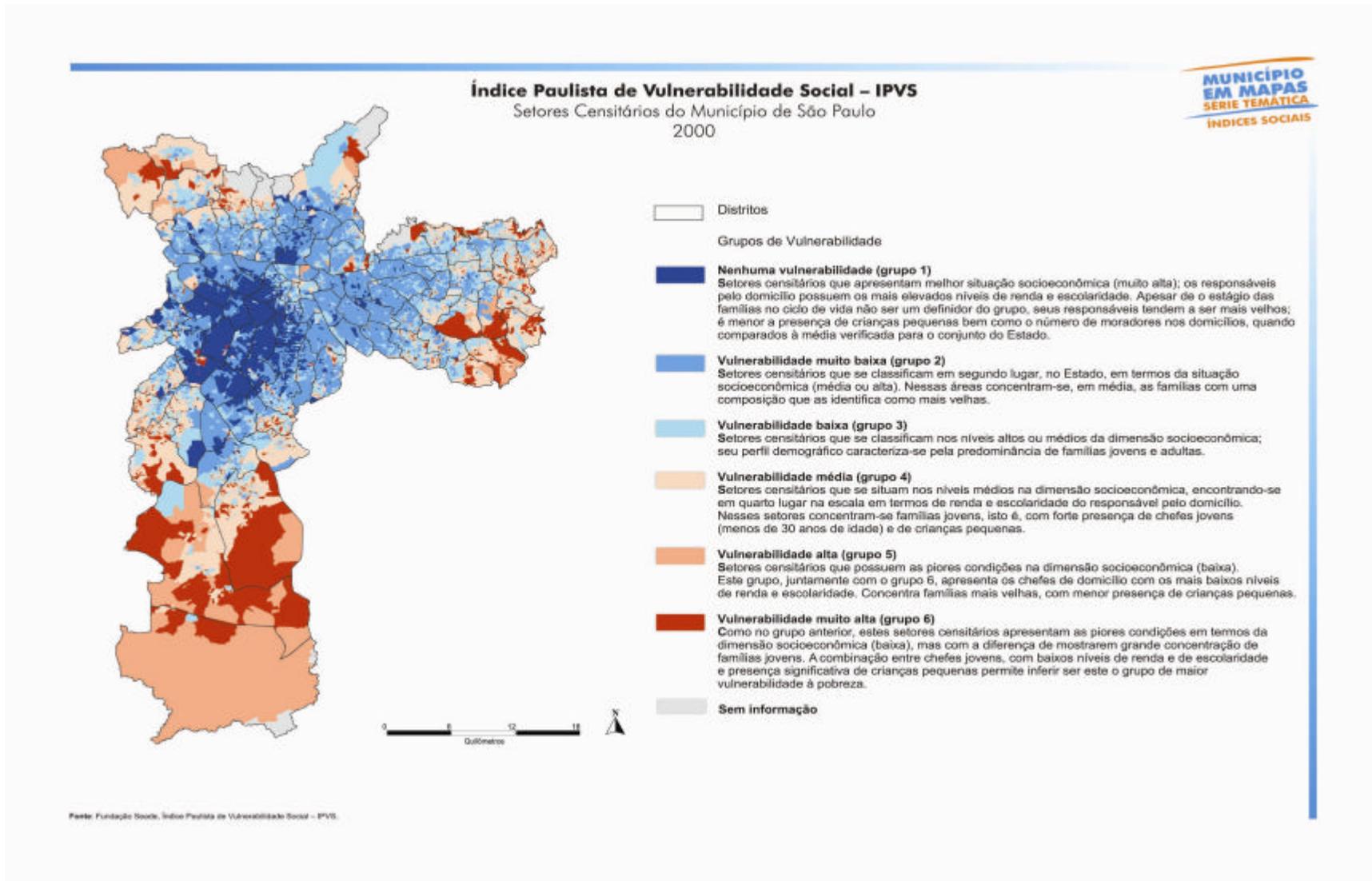
Prefeitura do Município de São Paulo. População Residente, Taxa de Crescimento, Área Total, e Densidade Demográfica - Município de São Paulo e Distritos Municipais - 1980, 1991 e 2000. *Município em dados*, [n.d.]f. Disponível em <[http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/md/index.php?texto=tabela&ordem\\_tema=1&ordem\\_subtema=12](http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/md/index.php?texto=tabela&ordem_tema=1&ordem_subtema=12)>. Acesso em 27/09/2007.

ZALUAR, Alba. A guerra privatizada da juventude. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, 18 de maio de 1997. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs180513.htm>>. Último acesso: 20/12/2006.

ZALUAR, Alba. Exclusão e Políticas Públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 12, n. 35, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091997000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091997000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10/05/2006

**10. ANEXOS**

Anexo A --- **ÍNDICE PAULISTA DE VULNERABILIDADE SOCIAL - IPVS**



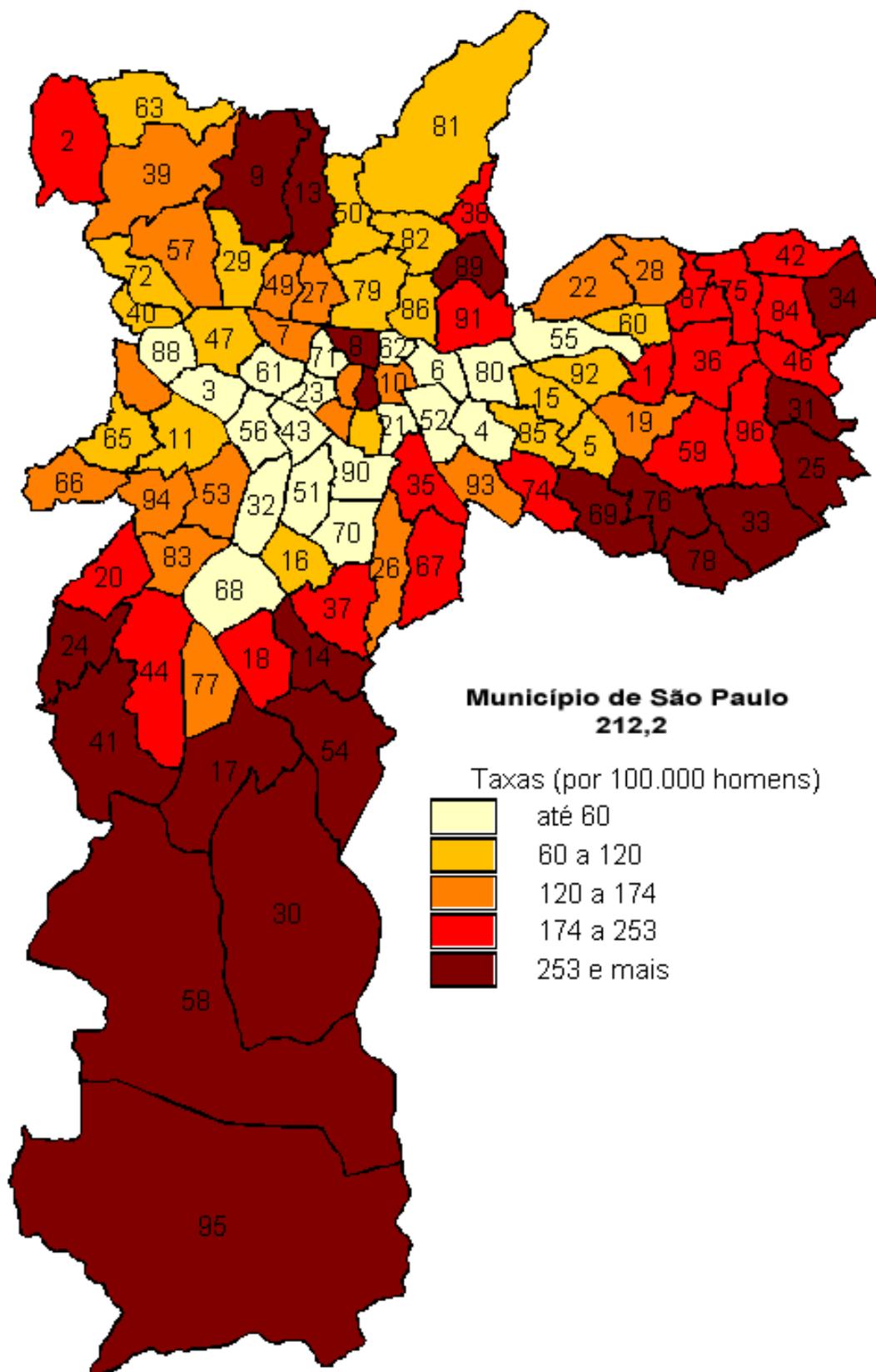
Fonte: PMSP – Município em Mapas: série temática índices sociais

**Anexo B — LEGENDA DE REGIÕES DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

- |                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| 1 - Artur Alvim         | 49 - Limão               |
| 2 - Anhanguera          | 50 - Mandaqui            |
| 3 - Alto de Pinheiros   | 51 - Moema               |
| 4 - Água Rasa           | 52 - Mooca               |
| 5 - Aricanduva          | 53 - Morumbi             |
| 6 - Belém               | 54 - Pedreira            |
| 7 - Barra Funda         | 55 - Penha               |
| 8 - Bom Retiro          | 56 - Pinheiros           |
| 9 - Brasilândia         | 57 - Pirituba            |
| 10 - Brás               | 58 - Parelheiros         |
| 11 - Butantã            | 59 - Parque do Carmo     |
| 12 - Bela Vista         | 60 - Ponte Rasa          |
| 13 - Cachoeirinha       | 61 - Perdizes            |
| 14 - Cidade Ademar      | 62 - Pari                |
| 15 - Carrão             | 63 - Perus               |
| 16 - Campo Belo         | 64 - República           |
| 17 - Cidade Dutra       | 65 - Rio Pequeno         |
| 18 - Campo Grande       | 66 - Raposo Tavares      |
| 19 - Cidade Líder       | 67 - Sacomã              |
| 20 - Campo Limpo        | 68 - Santo Amaro         |
| 21 - Cambuci            | 69 - Sapopemba           |
| 22 - Cangaíba           | 70 - Saúde               |
| 23 - Consolação         | 71 - Santa Cecília       |
| 24 - Capão Redondo      | 72 - São Domingos        |
| 25 - Cidade Tiradentes  | 73 - Sé                  |
| 26 - Cursino            | 74 - São Lucas           |
| 27 - Casa Verde         | 75 - São Miguel Paulista |
| 28 - Ermelino Matarazzo | 76 - São Mateus          |
| 29 - Freguesia do Ó     | 77 - Socorro             |
| 30 - Grajaú             | 78 - São Rafael          |
| 31 - Guaianases         | 79 - Santana             |
| 32 - Itaim Bibi         | 80 - Tatuapé             |
| 33 - Iguatemi           | 81 - Tremembé            |
| 34 - Itaim Paulista     | 82 - Tucuruvi            |
| 35 - Ipiranga           | 83 - Vila Andrade        |
| 36 - Itaquera           | 84 - Vila Curuçá         |
| 37 - Jabaquara          | 85 - Vila Formosa        |
| 38 - Jaçanã             | 86 - Vila Guilherme      |
| 39 - Jaraguá            | 87 - Vila Jacuí          |
| 40 - Jaguará            | 88 - Vila Leopoldina     |
| 41 - Jardim Ângela      | 89 - Vila Medeiros       |
| 42 - Jardim Helena      | 90 - Vila Mariana        |
| 43 - Jardim Paulista    | 91 - Vila Maria          |
| 44 - Jardim São Luís    | 92 - Vila Matilde        |
| 45 - Jaguaré            | 93 - Vila Prudente       |
| 46 - Lajeado            | 94 - Vila Sônia          |
| 47 - Lapa               | 95 - Marsilac            |
| 48 - Liberdade          | 96 - José Bonifácio      |

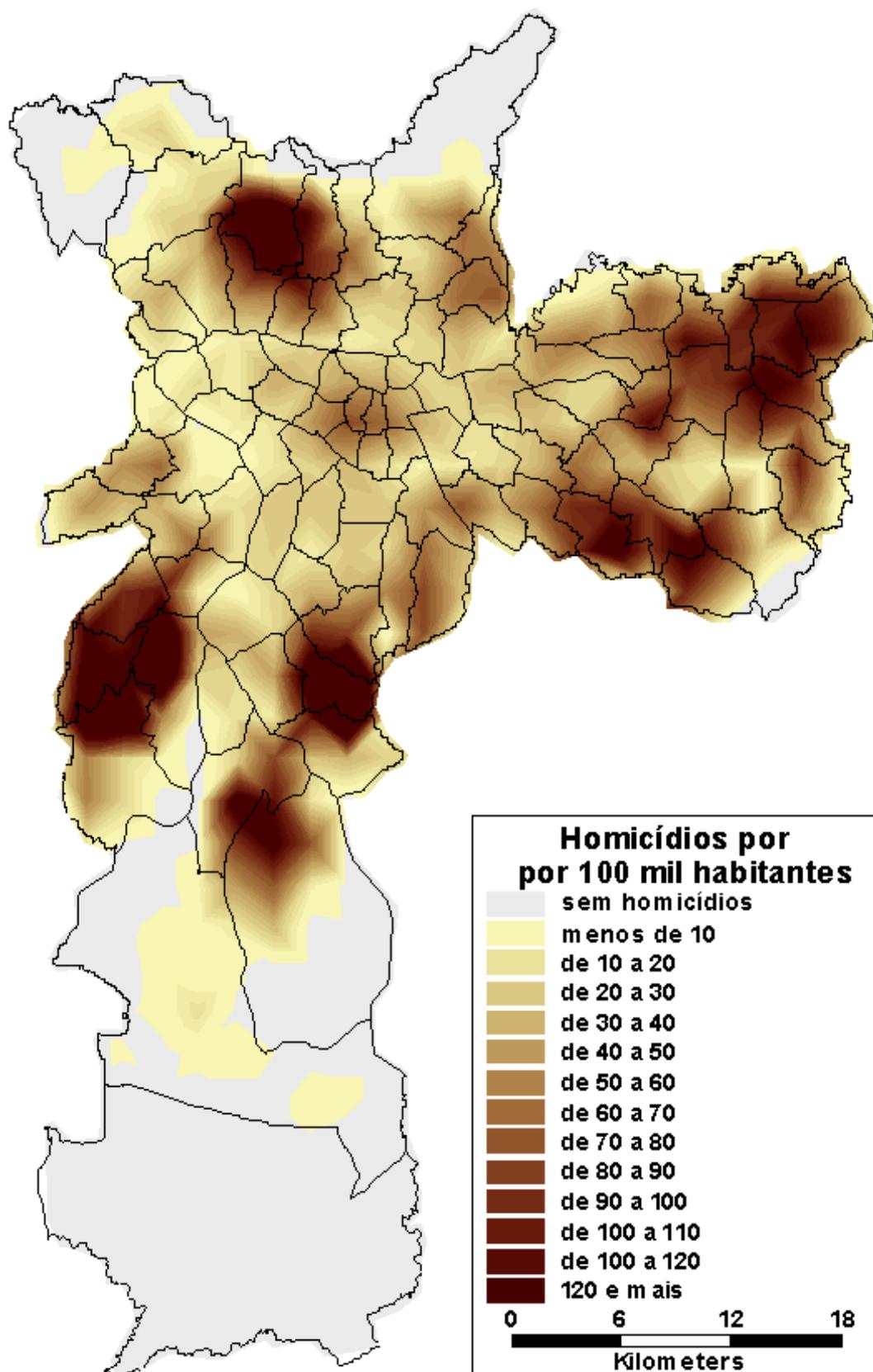


**Anexo D — TAXA DE MORTALIDADE POR HOMICÍDIO DA POPULAÇÃO  
MASCULINA DE 15 A 19 ANOS DISTRITOS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO 2000**



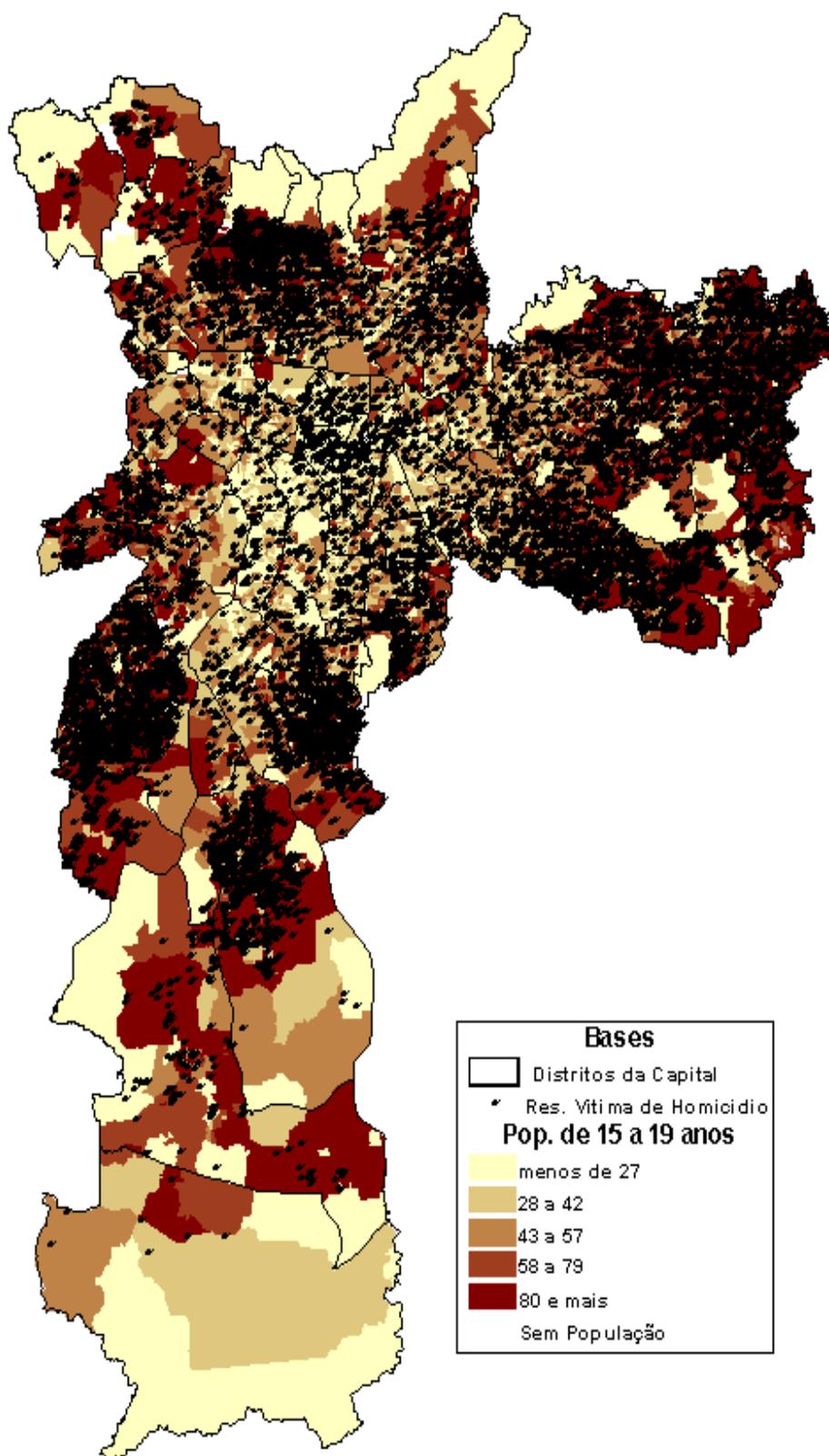
Fonte: Fundação SEADE, 2007

*Anexo E — TAXA DE CONCENTRAÇÃO DAS VÍTIMAS DE HOMICÍDIOS, POR SUA RESIDÊNCIA DISTRITOS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO 1998-2000*



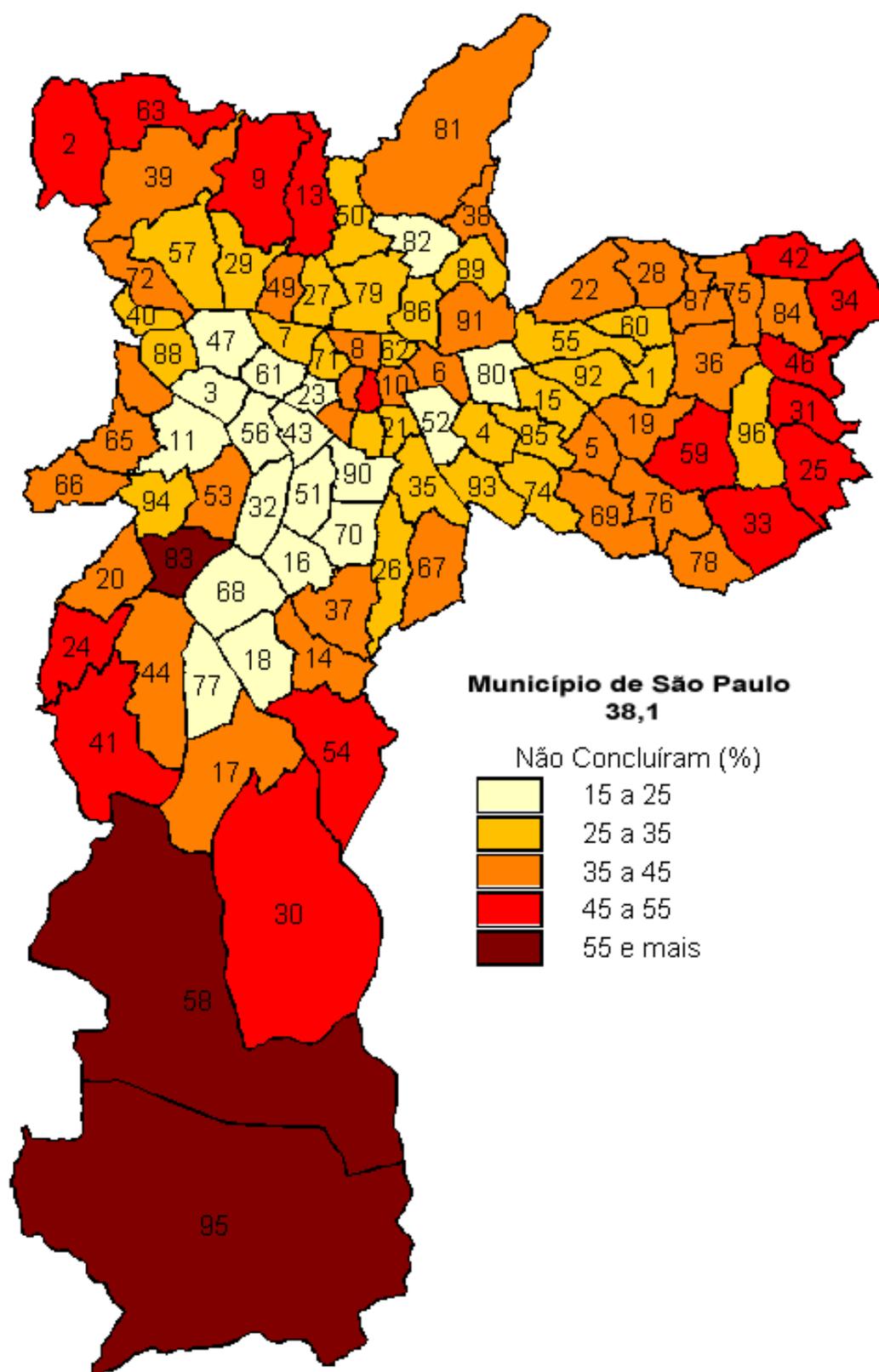
Fonte: Fundação SEADE, 2007

*Anexo F — CONCENTRAÇÃO DE HOMICÍDIOS DE JOVENS DE 15 A 19 ANOS NOS DISTRITOS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, POR NÚMERO DE JOVENS DE 15 A 19 ANOS NOS SETORES CENSITÁRIOS 2000*



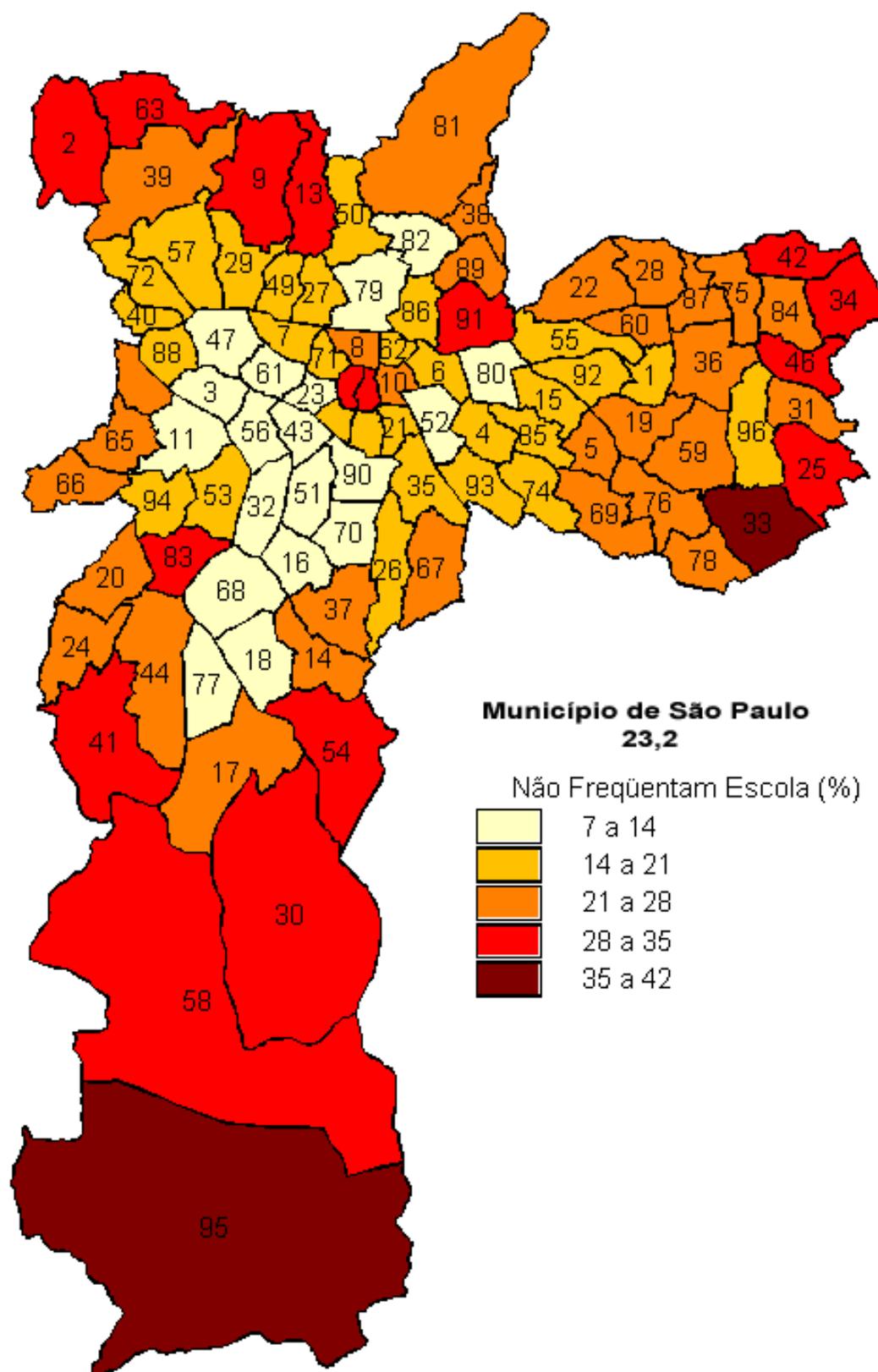
Fonte: Fundação SEADE, 2007

**Anexo G — PROPORÇÃO DE JOVENS, DE 18 E 19 ANOS, QUE NÃO CONCLUÍRAM O ENSINO FUNDAMENTAL DISTritos DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO – 1996**



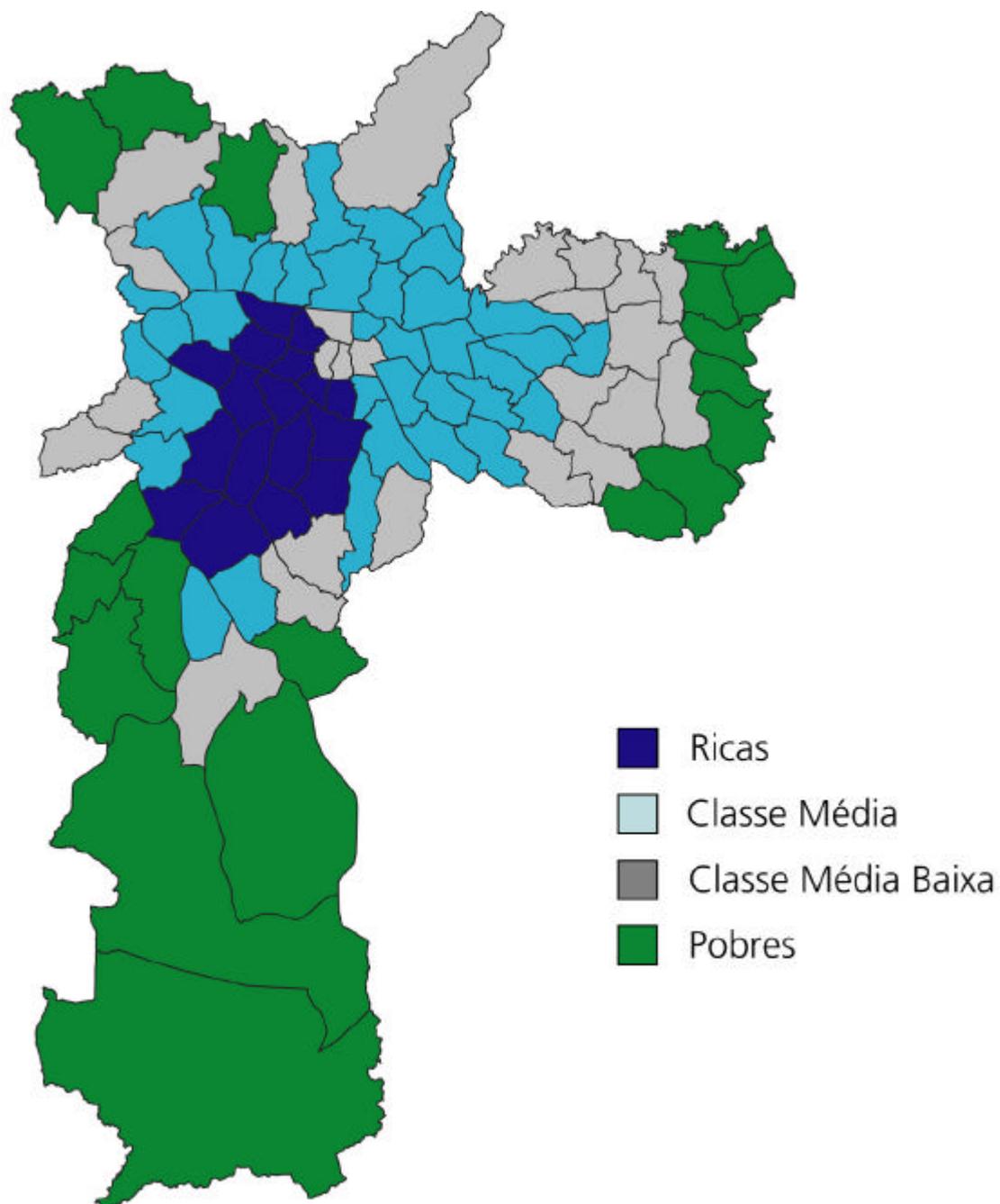
Fonte: Fundação SEADE, 2007

**Anexo H — PROPORÇÃO DE JOVENS DE 15 A 17 ANOS QUE NÃO  
FREQUENTAM À ESCOLA DISTRITOS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO 1996**



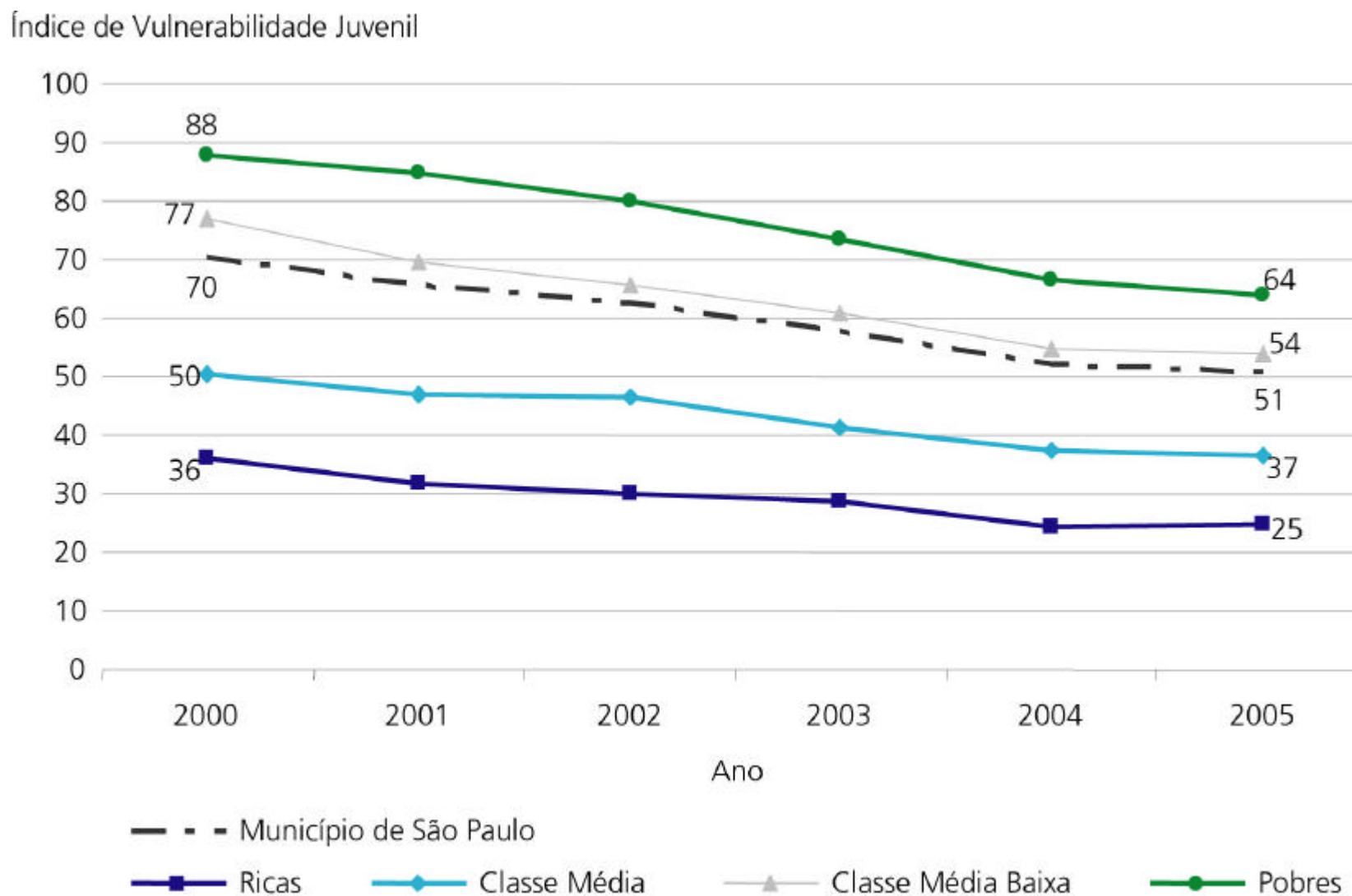
Fonte: Fundação SEADE, 2007

*Anexo I — TIPOS DE ÁREA - DISTRITOS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - 2005*



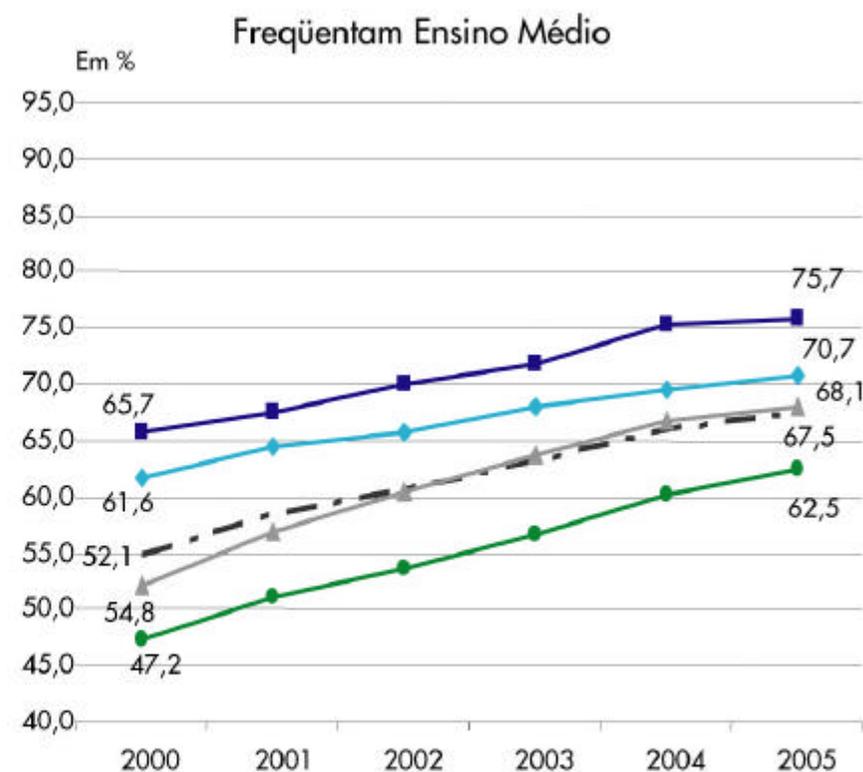
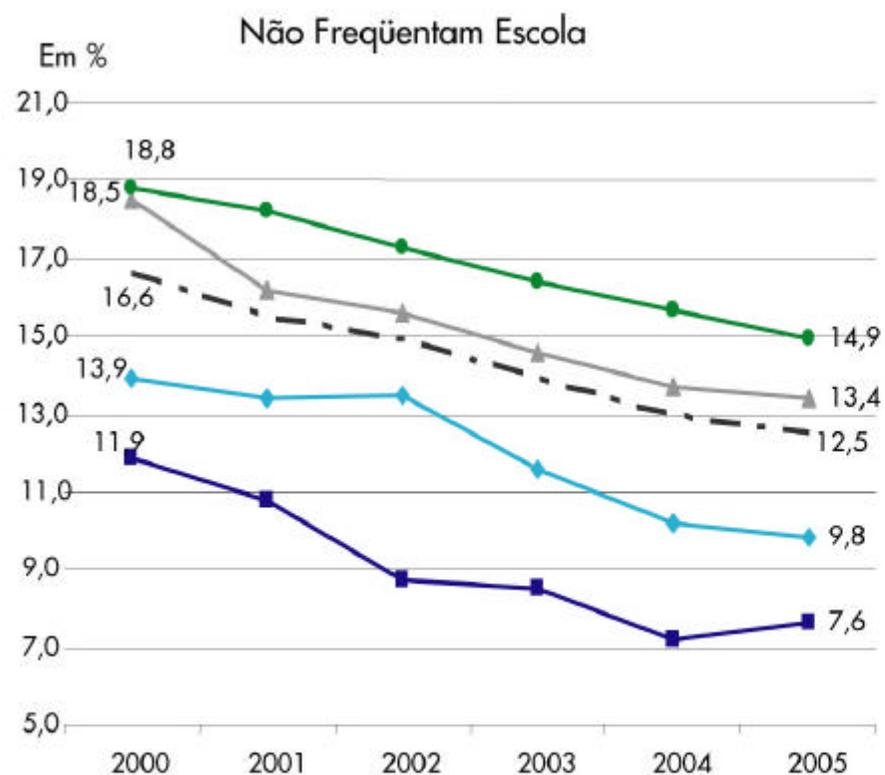
Fonte: Fundação SEADE, 2007

Anexo J --- ÍNDICE DE VULNERABILIDADE JUVENIL, SEGUNDO TIPOS DE ÁREA - MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - 2000-2005



Fonte: Fundação SEADE, 2007

**Anexo K --- JOVENS DE 15 A 17 ANOS, POR CONDIÇÃO DE FREQUÊNCIA À ESCOLA E AO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO TIPOS DE ÁREA - MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - 2000-2005**



--- Município de São Paulo

■ Ricas

◆ Classe Média

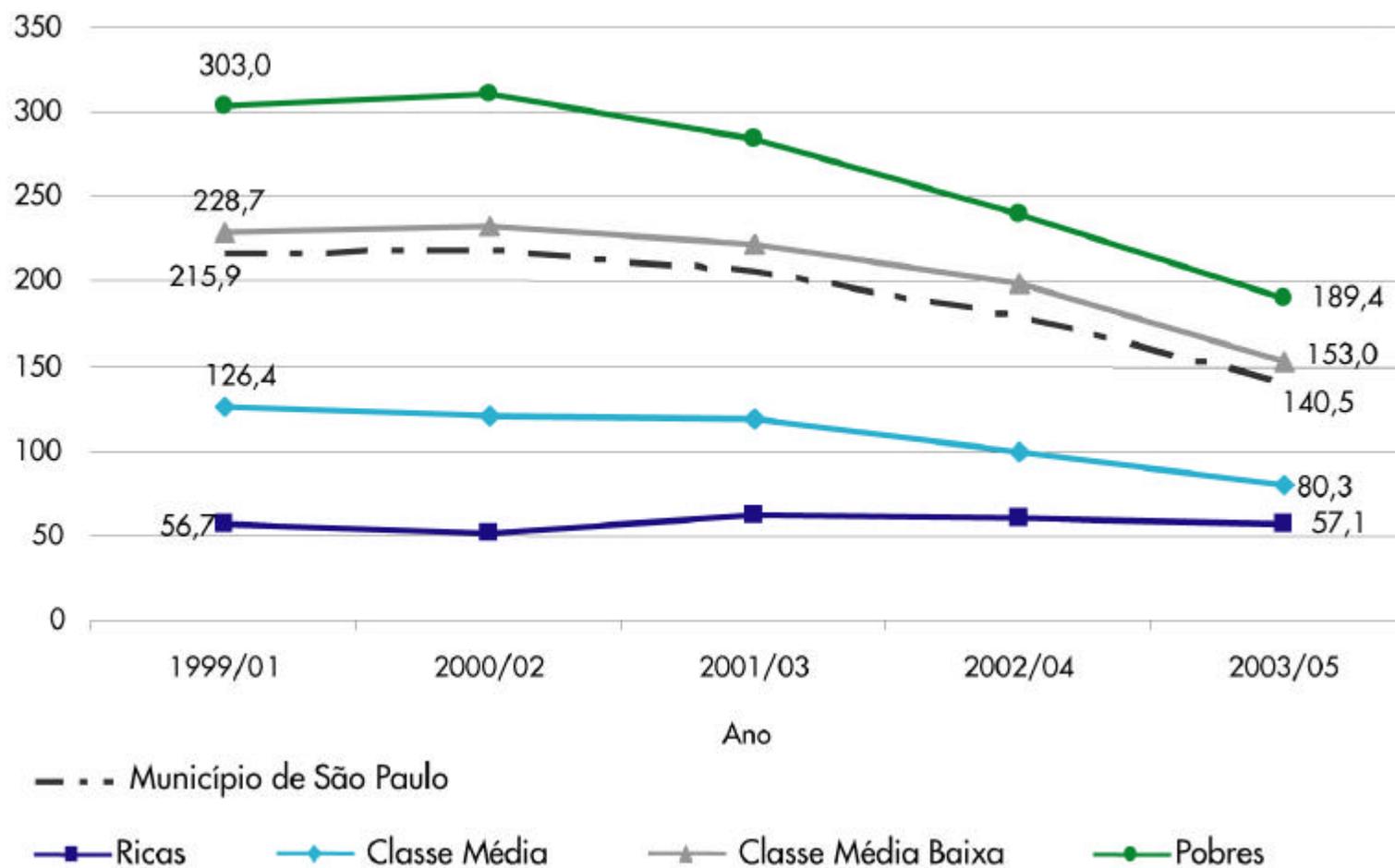
▲ Classe Média Baixa

● Pobres

Fonte: Fundação SEADE, 2007

**Anexo L --- TAXA DE MORTALIDADE POR AGRESSÕES ENTRE JOVENS DE 15 A 19 ANOS DO SEXO MASCULINO, SEGUNDO TIPOS DE ÁREA - MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - 2000-2005**

Por 100 mil jovens

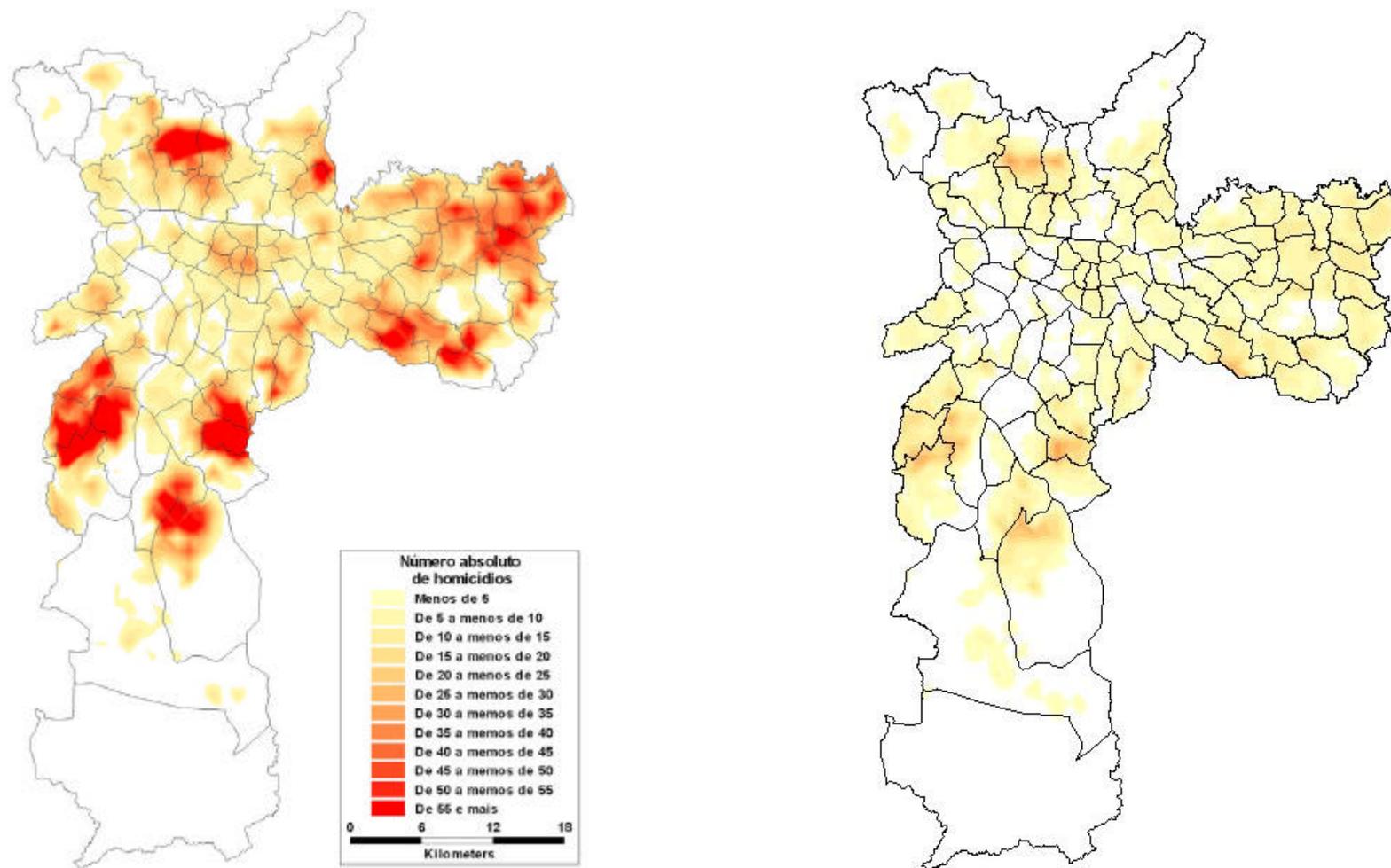


Fonte: Fundação SEADE, 2007

**Anexo M — HOMICÍDIOS DE JOVENS DE 15 A 24 ANOS - DISTRITOS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

1998/2000

2003/2005



Fonte: Fundação SEADE, 2007

## Anexo N — FAC SÍMILE DO BILHETE

PARA: 2 SUAS AMIGAS

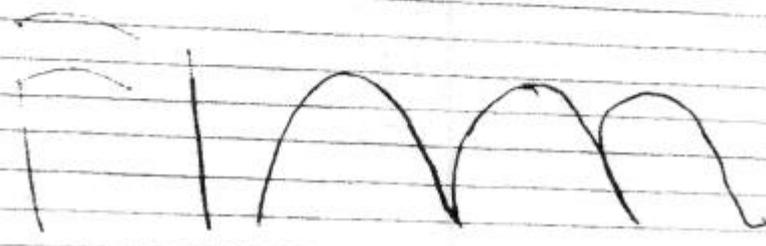
TOU ORGANIZANDO, UM GRUPO  
 BARRA PESADA, AGORA É A MINHA VEZ, VC &  
 SUAS AMIGAS VÃO SE PREPARAR, É SO NIVEL  
 ASSASSINO, QUE SE A MÃO ARMADO, VOCS  
 EM LERRA RIM, NÃO QUEREM BRIGAR VOCS  
 ESTÃO QUIETA MAS É A MÃO MÃO, EU NÃO  
 SÓSSO QUERPI AIG TIRAR SANGUE DE VOCS TODAY  
 MEU GRUPO NÃO É, 30, 20, 30, 40, QUANTO ELE  
 É LOGO GO AGORA SO ESPERAR PAR VER

**OBSERVAÇÃO**

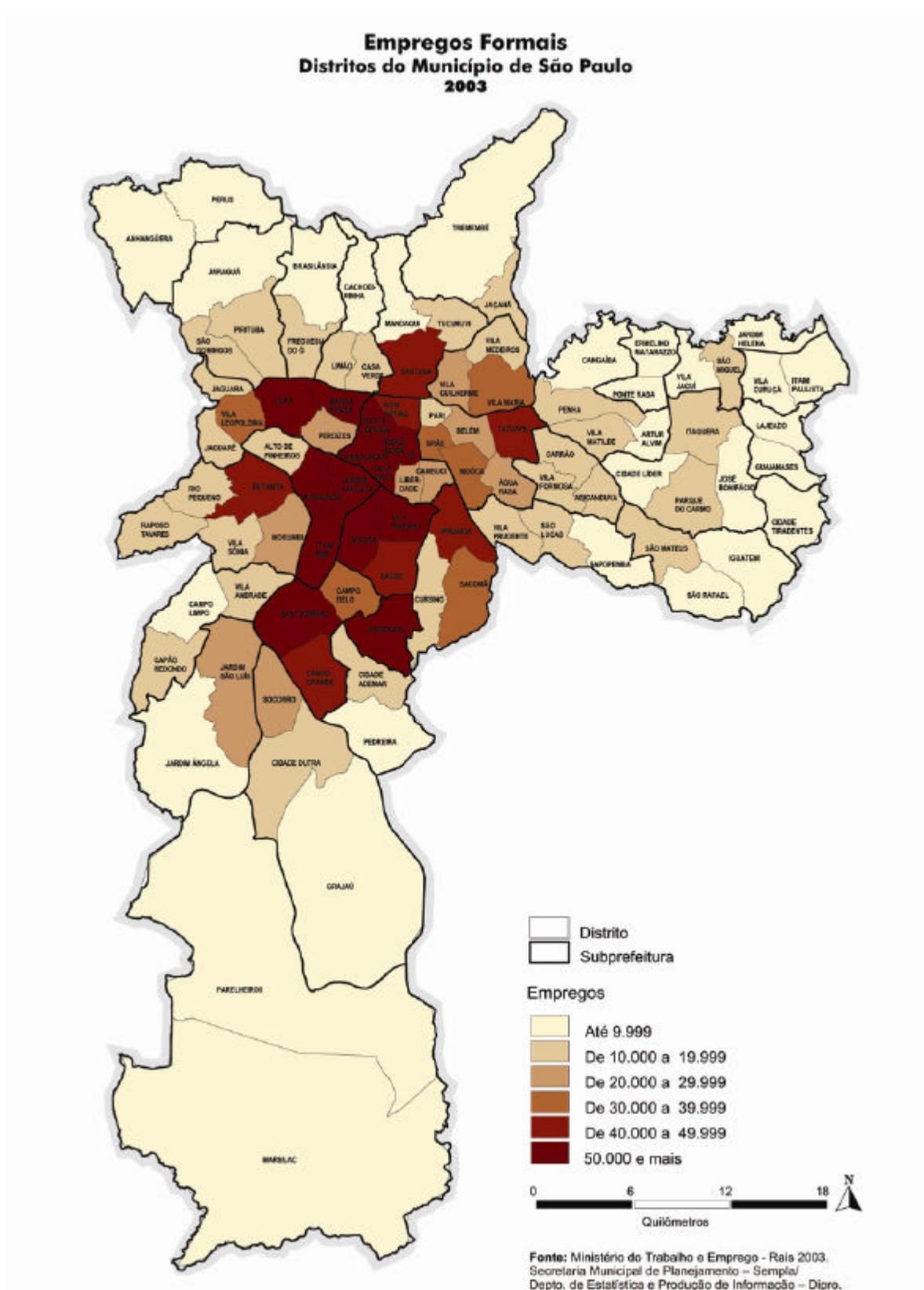
NÃO CONTE A DIRETORA PORQUE  
 SE NÃO AGENTE TE

DE M TRO DU FORA DA ESCOLA TE COITAREI  
 HA, HA, HA, HA

QUEIRO VER VOCE SE SALVAR

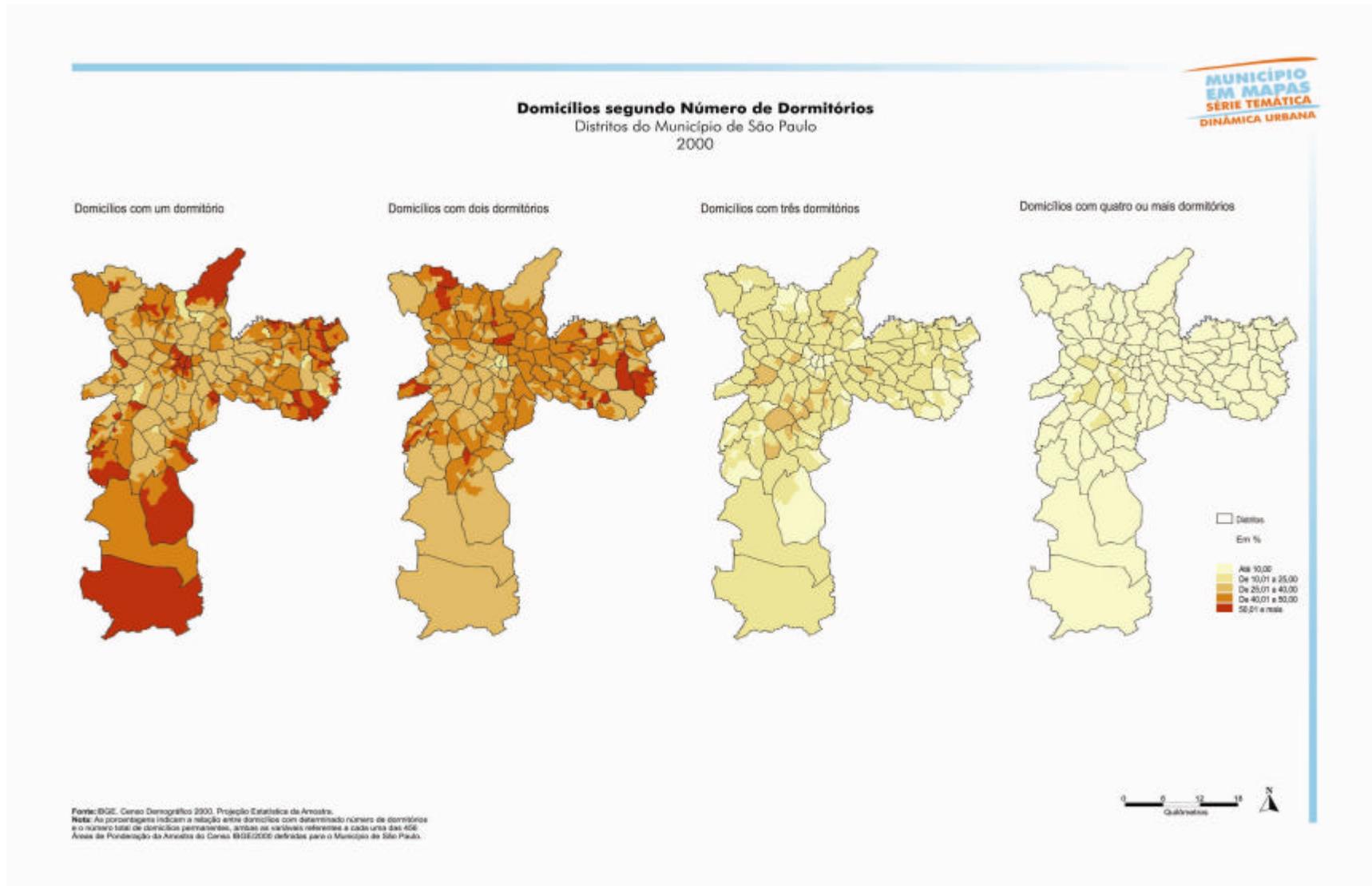


**Anexo O — EMPREGOS FORMAIS – DISTRITOS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - 2003**



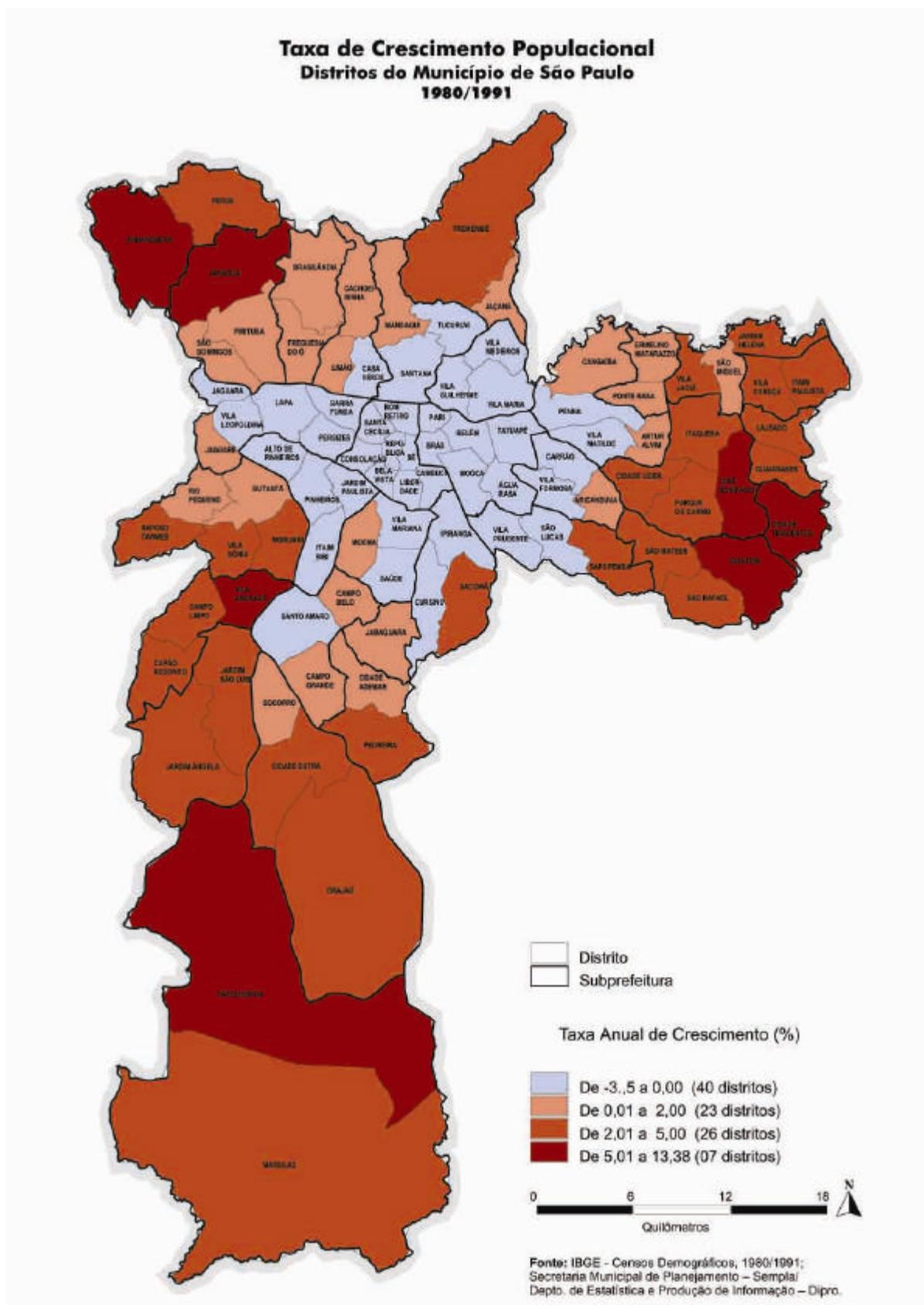
Fonte: PMSP – Município em Mapas

Anexo P --- **DOMICÍLIO SEGUNDO NÚMERO DE DORMITÓRIOS**



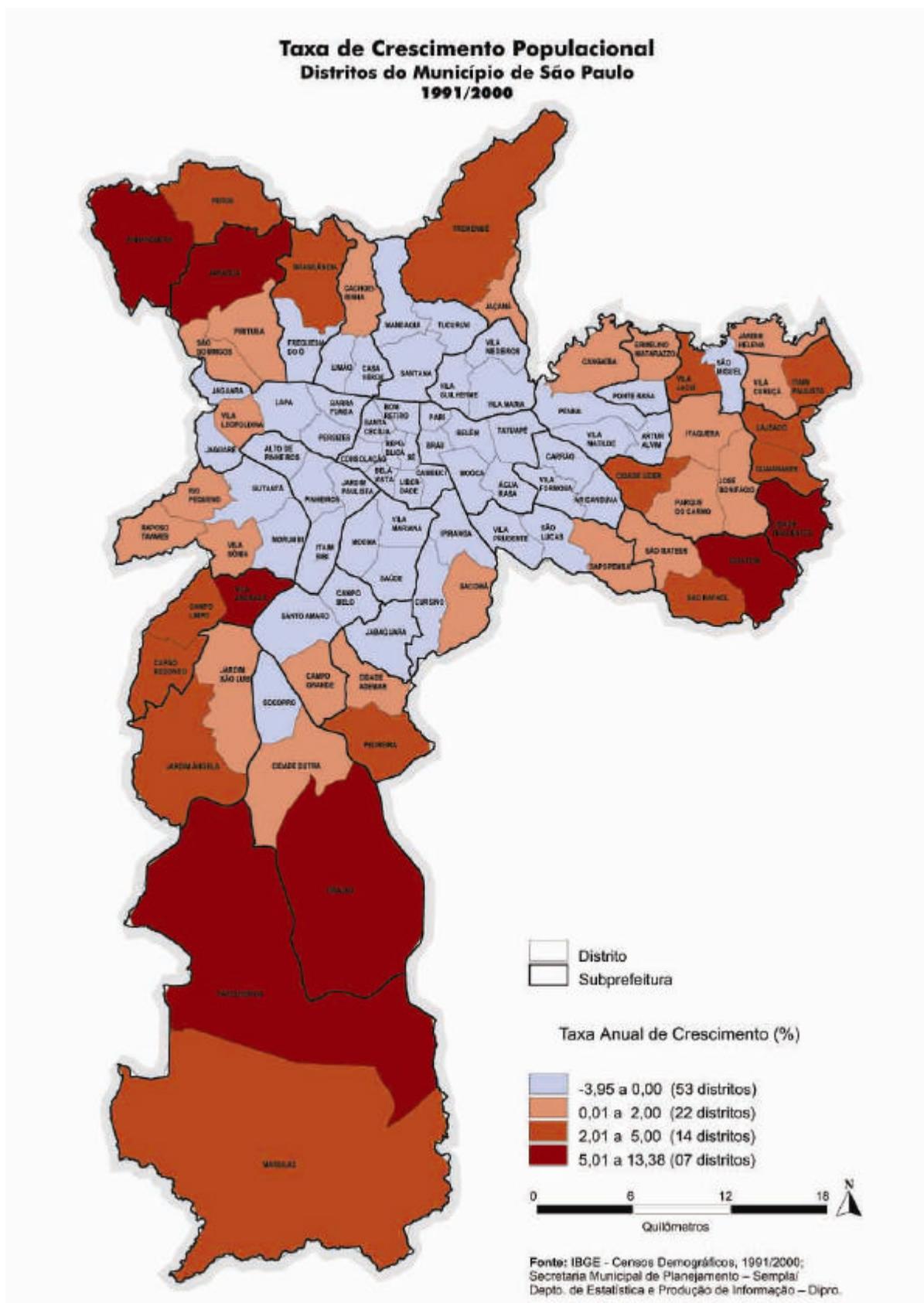
Fonte: PMSP – Município em Mapas: série temática dinâmica urbana

**Anexo Q — TAXA DE CRESCIMENTO POPULACIONAL – DISTRITOS DO  
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO – 1980/1991**



Fonte: PMSP – São Paulo em Dados

**Anexo R — TAXA DE CRESCIMENTO POPULACIONAL – DISTRITOS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO – 1991/2000**



Fonte: PMSP – Município em Dados

**Anexo S --- POPULAÇÃO RESIDENTE, TAXA DE CRESCIMENTO, ÁREA TOTAL, E DENSIDADE DEMOGRÁFICA – MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E DISTRITOS MUNICIPAIS – 1980, 1991 E 2000**

Distritos	População			Taxa de Crescimento		Área Ha	Densidade (pop/ha)		
	1980	1991	2000	1980/91	1991/2000		1980	1991	2000
Município de S. Paulo	8.493.226	9.646.185	10.434.252	1,16	0,88	150.900	56,28	63,92	69,15
Tremembé	96.815	125.075	163.803	2,36	3,04	5.630	17,20	22,22	29,09
Alto de Pinheiros	51.178	50.351	44.454	-0,15	-1,37	770	66,46	65,39	57,73
Brasilândia	166.441	201.591	247.328	1,76	2,30	2.100	79,26	96,00	117,78
Butantã	56.934	58.019	52.649	0,17	-1,07	1.250	45,55	46,42	42,12
Campo Belo	75.631	77.952	66.646	0,28	-1,73	880	85,94	88,58	75,73
Capão Redondo	128.194	193.497	240.793	3,81	2,46	1.360	94,26	142,28	177,05
Freguesia do Ó	150.578	152.672	144.923	0,13	-0,58	1.050	143,41	145,40	138,02
Itaim Bibi	114.956	107.497	81.456	-0,61	-3,04	990	116,12	108,58	82,28
Itaim Paulista	107.259	163.269	212.733	3,89	2,98	1.200	89,38	136,06	177,28
Itaquera	126.727	175.366	201.512	3,00	1,56	1.460	86,80	120,11	138,02
Jardim Ângela	107.580	178.373	245.805	4,70	3,63	3.740	28,76	47,69	65,72
Jardim Paulista	117.804	103.138	83.667	-1,20	-2,30	610	193,12	169,08	137,16
Lajeado	69.418	112.807	157.773	4,51	3,80	920	75,45	122,62	171,49
Moema	72.162	77.340	71.276	0,63	-0,90	900	80,18	85,93	79,20
Morumbi	31.077	40.031	34.588	2,33	-1,61	1.140	27,26	35,11	30,34
Perus	36.196	46.301	70.689	2,26	4,81	2.390	15,14	19,37	29,58
Pinheiros	94.679	78.644	62.997	-1,67	-2,43	800	118,35	98,31	78,75
Santana	139.026	137.679	60.539	-0,09	-2,43	1.260	110,34	109,27	38,81
Santo Amaro	93.255	75.556	82.834	-1,90	1,83	1.560	59,78	48,43	82,83
Sé	32.965	27.186	20.115	-1,74	-3,29	210	156,98	129,46	95,79
Tucuruvi	115.586	111.884	99.368	-0,30	-1,31	900	128,43	124,32	110,41
Vila Andrade	22.584	42.576	73.649	5,93	6,28	1.030	21,93	41,34	71,50

Fonte: PMSP – Município em Dados

Obs: a tabela foi alterada a fim de garantir espaço. Foram mantidos alguns bairros mais conhecidos, tanto da região central da RMSP, como da periferia.

Anexo T — CARTAZ E ADESIVO DA CAMPANHA NACIONAL PELA VIDA

**CAMPANHA NACIONAL PELA VIDA  
BRASIL SEM ABORTO**

**POR UM  
PARLAMENTO  
EM DEFESA  
DA VIDA**

**VOTE EM  
QUEM É  
CONTRA A  
LEGALIZAÇÃO  
DO ABORTO!**

Informações:

**BRASIL  
SEM ABORTO**

**COMITÊ NACIONAL**  
SRTVN - Quadra 701/702 - Bloco "P" - Sala 1097  
Edifício Rádio-Center  
CEP: 70719-000 - Brasília - DF  
Telefone: (61) 3328-0468  
Email: [campanhanacional@brasilemaborto.com.br](mailto:campanhanacional@brasilemaborto.com.br)

Informe-se sobre o Comitê da Campanha  
em seu Estado, Região ou Município  
[www.brasilemaborto.com.br](http://www.brasilemaborto.com.br)

**A VIDA depende do seu VOTO!**

**A VIDA depende do seu VOTO!**

[www.brasilemaborto.com.br](http://www.brasilemaborto.com.br)

## 11. APÊNDICES

### Apêndice A — Questionário alunos/as

Questionário – Alunos .....

Data da aplicação: .....

Série: ..... Turma: ..... Período: .....

1. Qual é sua idade? .....
2. Assinale seu sexo: ( ) feminino  
( ) masculino
3. Assinale sua cor:  
( ) negro(a) ( ) pardo(a) ( )  
branco(a) ( ) Outra Qual? .....
4. Em que bairro você mora?  
.....
5. Você mora com:  
( ) pai e mãe  
( ) pai e madrasta  
( ) mãe e padrasto  
( ) com o pai  
( ) com a mãe  
( ) com avós ou tios  
( ) sozinho  
( ) com amigos  
( ) outros Descreva:  
.....  
.....
6. Quantas pessoas moram na mesma casa que você? (contando com você)  
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) mais de 5  
Quantas? \_\_\_\_\_
7. Você está trabalhando?  
( ) sim ( ) não, porque agora só pretendo estudar ( ) não, porque estou desempregado (a)
8. Se você estiver trabalhando, qual sua profissão atual (se não estiver trabalhando deixe em branco)?
9. Quantas pessoas trabalham em sua casa?  
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) Todas
10. Seu pai ou padrasto está trabalhando (aquele que mora com você)?  
( ) sim ( ) não, porque está desempregado ( ) não, porque está aposentado
11. Qual é a profissão atual de seu pai ou padrasto (daquele que mora com você)?  
.....
12. Seu pai ou padrasto estudou (aquele que mora com você)? Até que série?  
( ) não estudou  
( ) primário completo [1ª a 4ª séries]  
( ) primário incompleto [não chegou a concluir a 4ª série]  
( ) primeiro grau completo [5ª a 8ª série]  
( ) primeiro grau incompleto [não chegou a concluir a 8ª série]  
( ) segundo grau completo [1º ao 3º colegial]  
( ) segundo grau incompleto [não chegou a concluir o 3º colegial]  
( ) curso universitário completo [faculdade]  
( ) curso universitário incompleto [não chegou a concluir a faculdade]
13. Sua mãe ou madrasta está trabalhando fora de casa (aquela que mora com você)?  
( ) sim  
( ) não, porque tem que cuidar da casa  
( ) não, porque está desempregada  
( ) não, porque está aposentada
14. Qual é a profissão atual de sua mãe ou madrasta (daquele que mora com você)?  
.....

15. Sua mãe ou madrasta estudou (aquela que mora com você)? Até que série?

- ( ) não estudou  
 ( ) primário completo [1ª a 4ª séries]  
 ( ) primário incompleto [não chegou a concluir a 4ª série]  
 ( ) primeiro grau completo [5ª a 8ª série]  
 ( ) primeiro grau incompleto [não chegou a concluir a 8ª série]  
 ( ) segundo grau completo [1º ao 3º colegial]  
 ( ) segundo grau incompleto [não chegou a concluir o 3º colegial]  
 ( ) curso universitário completo [faculdade]  
 ( ) curso universitário incompleto [não chegou a concluir a faculdade]

Qual é a profissão atual das outras pessoas que moram com você?

.....

16. As outras pessoas que moram com você estudaram? Até que série?

- ( ) não estudou  
 ( ) primário completo [1ª a 4ª séries]  
 ( ) primário incompleto [não chegou a concluir a 4ª série]  
 ( ) primeiro grau completo [5ª a 8ª série]  
 ( ) primeiro grau incompleto [não chegou a concluir a 8ª série]  
 ( ) segundo grau completo [1º ao 3º colegial]  
 ( ) segundo grau incompleto [não chegou a concluir o 3º colegial]  
 ( ) curso universitário completo [faculdade]  
 ( ) curso universitário incompleto [não chegou a concluir a faculdade]

17. Você já abandonou a escola? Quantas vezes?

- ( ) sim nº de vezes: ..... ( ) não

18. Em quantas escolas você já estudou, desde a 1ª série primária?

- ( ) Só uma ( ) Duas ( ) Três ( ) Quatro ( ) Cinco ( ) Seis ( ) Sete ( ) Oito ou mais

19. Você já foi reprovado? Quantas vezes?

- ( ) sim nº de vezes: ..... ( ) não

20. Você gosta de vir à escola?

- ( ) sim ( ) não Por que?.....

21. O quê você mais gosta de fazer na escola? (Escolha somente **uma** alternativa)

- ( ) encontrar e conversar com os amigos  
 ( ) paquerar  
 ( ) assistir às aulas  
 ( ) conversar com professores  
 ( ) encontrar com o namorado (a)  
 ( ) fazer bagunça  
 ( ) outros Descreva: .....

22. Qual o espaço da escola que você mais gosta de ficar? (Escolha somente **uma** alternativa)

- ( ) o pátio  
 ( ) os corredores  
 ( ) a quadra  
 ( ) a sala de aula  
 ( ) a entrada da escola  
 ( ) outros Descreva: .....

23. Você acha que sua escola é:

- ( ) muito organizada ( ) pouco organizada ( ) desorganizada

24. Nesta escola, você aprende:

- ( ) muito ( ) pouco ( ) nada

25. Sua sala tem muita aula vaga?

- ( ) sim ( ) não

26. Durante a aula os(as) alunos(as) de sua sala fazem bagunça?

- ( ) sim, todas as aulas ( ) sim, na maioria das aulas ( ) sim, em poucas aulas ( ) não

27. Você acha que os(as) professores(as), em geral, conseguem manter a ordem durante a aula?

- ( ) sempre ( ) na maioria das vezes ( ) poucas vezes ( ) nunca

28. Quando um(a) professor(a) dá bronca num(a) aluno(a), o(a) aluno(a), em geral, responde/revida ao professor(a)?

- ( ) sempre ( ) na maioria das vezes ( ) poucas vezes ( ) nunca

29. Neste ano, ocorreram discussões entre alunos(as) e professores(as), na sua sala?

- ( ) muitas ( ) poucas ( ) somente uma ( ) nenhuma

30. Neste ano, houve brigas físicas entre alunos na sua sala?  
 muitas                       poucas  
 apenas uma                       nenhuma
31. Neste ano, houve brigas físicas entre alunas na sua sala?  
 muitas                       poucas  
 apenas uma                       nenhuma
32. Neste ano, houve brigas físicas entre professor (a) e aluno (a) na sua sala?  
 muitas                       poucas  
 apenas uma                       nenhuma
33. Você já se sentiu agredido(a) nesta escola? Que tipo de agressão? (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)  
 sim                       não  
 falta de respeito  
 agressão verbal  
 agressão física  
 brincadeiras maldosas  
 roubo  
 ameaça  
 racismo  
 agressão ou perseguição sexual  
 Outro Descreva: .....
34. Em qual lugar você foi agredido(a)? (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)  
 sala de aula  
 corredores  
 escadas  
 pátio  
 entrada da escola  
 caminho da escola para casa  
 quadra  
 Outro Descreva: .....
35. Por quem você foi agredido(a)? (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)  
 alunos(as)  
 professores(as)  
 diretor(a)  
 funcionários(as)  
 turmas de dentro da escola  
 turmas de fora da escola  
 Outro Descreva: .....
36. A pessoa que lhe agrediu recebeu alguma punição por parte da escola?  
 na maioria das vezes  
 na minoria das vezes  
 não recebeu punição
37. Você faz alguma coisa para se proteger, na escola?  
 sim                       não  
 não leva objetos de valor para a escola  
 evita ter contato com alguns alunos  
 carrega um estilete ou canivete  
 carrega uma arma de fogo  
 evita ficar em alguns lugares da escola  
 Faz outra coisa  
 Descreva:.....
38. Você acha que as notas dadas pelos professores(as), em suas provas e trabalhos, são justas?  
 sempre                       freqüentemente  
 às vezes                       raramente                       nunca
39. Quando os alunos desrespeitam as regras da escola, eles são punidos?  
 sempre                       freqüentemente  
 às vezes                       raramente                       nunca
40. Você acha que as proibições, broncas e punições dadas pelos professores(as) são justas?  
 sempre                       freqüentemente  
 às vezes                       raramente                       nunca
41. Há violência na sua escola?  
 sempre                       freqüentemente  
 às vezes                       raramente                       nunca
42. Você acha que existe mais violência (brigas, vandalismo, bombas etc) em que período?  
 manhã                       tarde                       não sabe
43. Neste ano, houve alguma cena de violência em sua escola (vandalismo, pichação, roubo, bombas, brigas etc)?  
 muitas                       poucas  
 apenas uma                       nenhuma

44. Que tipo de cena? (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)
- ( ) depredação/vandalismo  
 ( ) invasão  
 ( ) pichação  
 ( ) roubo  
 ( ) bombas  
 ( ) ameaças  
 ( ) brigas entre turmas  
 ( ) brigas físicas entre alunos  
 ( ) brigas físicas entre aluno e professor  
 ( ) tiroteio  
 ( ) assassinato  
 ( ) estupro  
 ( ) Outros  
 Descreva:.....

45. Neste ano, você e seus(suas) amigos(as) agrediram alguém? Onde? (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)
- ( ) sim, dentro da escola  
 ( ) sim, perto da escola  
 ( ) sim, na rua  
 ( ) sim, numa danceteria ou festa  
 ( ) Outro lugar Descreva: .....
- ( ) não agrediram

46. Quem vocês agrediram? (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)
- ( ) aluno(s)  
 ( ) jovens de fora da escola  
 ( ) professor(es)  
 ( ) turma de dentro da escola  
 ( ) turma de fora da escola  
 ( ) diretor(a)  
 ( ) funcionário(os/as)  
 ( ) outros Quem?.....  
 ( ) ninguém

47. Nesta escola, alguém já xingou você por causa da cor da sua pele?
- ( ) sim ( ) não

48. Quem xingou você? (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)
- ( ) alunos (as)  
 ( ) professores (as)  
 ( ) diretor (a)  
 ( ) policial  
 ( ) funcionários ( as)  
 ( ) outros Descreva: .....
- ( ) ninguém

49. Do que você mais tem medo, na escola? (Escolha somente **uma** alternativa)
- ( ) Ser agredido(a) fisicamente  
 ( ) Ser humilhado(a) por alunos(as)  
 ( ) Ser humilhado(a) pelo(a) professor(a)  
 ( ) Ser reprovado(a)  
 ( ) Ser assaltado(a)  
 ( ) Ser ameaçado(a)  
 ( ) Outros Descreva:.....  
 ( ) Não teme nada

50. Assinale o que você considera “violência”: (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)
- ( ) briga física  
 ( ) pichar a escola  
 ( ) bomba na escola  
 ( ) xingamento  
 ( ) briga verbal  
 ( ) falta de respeito do professor  
 ( ) falta de respeito do diretor  
 ( ) ameaça  
 ( ) falta de carteiras  
 ( ) racismo  
 ( ) Outros  
 Descreva:.....

51. Você se sente seguro(a) nesta escola?
- ( ) sempre ( ) na maior parte do tempo ( ) às vezes ( ) nunca

Pense nos **cinco melhores amigos(as)** que você tem **nesta escola** e responda as questões 53 à 75:

(LEMBRE QUE NEM VOCÊ NEM SEUS AMIGOS SERÃO IDENTIFICADOS)

52. Neste ano, algum(a) deles(as) brigou (agressão física) na escola, ou perto da escola?
- ( ) um dos amigos ( ) dois dos amigos  
 ( ) três dos amigos ( ) quatro dos amigos  
 ( ) os cinco amigos ( ) nenhum

53. Neste ano, algum(a) deles(as) já quebrou alguma coisa da escola (carteiras, portas, janelas etc), ou rabiscou/pichou paredes?
- ( ) um dos amigos ( ) dois dos amigos  
 ( ) três dos amigos ( ) quatro dos amigos  
 ( ) os cinco amigos ( ) nenhum

54. Neste ano, algum deles já levou revólver para a escola?  
 um dos amigos     dois dos amigos  
 três dos amigos     quatro dos amigos  
 os cinco amigos     nenhum
55. Neste ano, algum deles já levou faca ou canivete para a escola?  
 um dos amigos     dois dos amigos  
 três dos amigos     quatro dos amigos  
 os cinco amigos     nenhum
56. Neste ano, algum deles já estourou bomba na escola?  
 um dos amigos     dois dos amigos  
 três dos amigos     quatro dos amigos     os cinco amigos     nenhum
57. Você fuma cigarro (em todos ou quase todos os dias)?  
 sim                     não
58. Você bebe frequentemente alguma bebida alcoólica (pelo menos uma vez por semana)?  
 sim                     não
59. Os alunos trazem drogas para dentro desta escola?  
 sim                     não                     não sabe
60. Você participa de algum grupo de jovens? De que tipo?  
 não  
 sim     Grupo de jovens da igreja  
 Grêmio estudantil  
 Partido político  
 Grupo de rap (música, grafite, dança)  
 Grupo de pagode  
 Grupo de pichadores  
 Grupo de skinheads  
 Grupo de punks  
 Grupo de darks  
 Outros . Descreva:.....
61. O que você costuma fazer nos finais de semana, com mais frequência? (Escolha somente uma alternativa)  
 ir a danceterias  
 ir a barzinhos  
 ficar andando e conversando no bairro  
 ir ao shopping  
 viajar  
 ficar em casa  
 ficar na rua conversando com os amigos  
 outros  
 Descreva:.....
62. Nos finais de semana, você costuma sair à noite e voltar de madrugada?  
 sempre                     várias vezes  
 poucas vezes                     nunca
63. Há violência no bairro em que você mora?  
 muita                     pouca                     nenhuma
64. Um aluno “mexeu” com uma garota que era namorada de outro aluno. O namorado ficou sabendo e foi atrás daquele que mexeu, e chamou ele para briga. Você concorda com a atitude do namorado?  
 sim     não     em parte
65. Você faria a mesma coisa se alguém mexesse com sua(seu) namorada(o)?  
 com certeza     talvez     jamais
66. Dois alunos estavam discutindo na sala de aula e um deles chamou o outro de “covarde”. Aquele que foi chamado de covarde partiu para a briga. Você concorda com a atitude do que foi chamado de covarde, ou seja, com a atitude de partir para a briga?  
 sim     não     em parte
67. Você faria a mesma coisa?  
 com certeza     talvez     jamais
68. Durante uma aula, o professor chamou um aluno de “burro”. O aluno que foi ofendido ficou tão bravo que na hora da saída, furou os pneus do carro do professor. Você concorda com a atitude do aluno?  
 sim     não     em parte
69. Você faria a mesma coisa  
 com certeza     talvez     jamais
70. Dois alunos discutiram na sala de aula. Um deles chamou para uma briga na hora da saída, mas o outro disse que brigar não ia resolver nada, que era melhor “trocar uma idéia” e resolver tudo numa boa. Você concorda com a atitude daquele que quis conversar ao invés de brigar?  
 sim     não     em parte

71. Você faria a mesma coisa?  
 com certeza     talvez     jamais
72. Você tem algum plano profissional para o futuro? Qual?  
 Se formar na escola e arranjar um emprego  
 Se formar na escola e fazer outros cursos, mas não faculdade  
 Abandonar a escola e só trabalhar  
 Abandonar a escola e fazer cursos profissionalizantes  
 Fazer faculdade  
 Outros    Descreva: .....  
 Não tem planos
73. Você acha que terá uma vida melhor do que seus pais, em termos financeiros (dinheiro)?  
 sim    Por que?  
.....  
 não    Por que?  
.....

74. Você acha que, no futuro, arranjará um **bom** emprego?  
 sim    Por que?  
.....

não    Por que?  
.....

Em que profissão você gostaria de trabalhar no futuro? .....

Gostaria de agradecer a sua disponibilidade em responder esse questionário. Caso você tenha respondido “sim” nas questões 32 e/ou 46 e se dispôr a participar da segunda parte dessa pesquisa, por favor, deixe seu nome e forma de contato (telefone) para marcarmos a próxima atividade. Lembramos que todas as informações aqui serão mantidas em sigilo.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

## Apêndice B — Questionários professores/as-Funcionários/as

### Questionário – Professores/Funcionários

Data de aplicação: .....

Disciplina: ..... Período: .....

1. Idade: .....

2. Sexo

masculino       feminino

3. Cargo: .....

4. Há quanto tempo trabalha nesta escola:  
.....

5. Quantas vezes por semana você vem para a escola?

1    2    3    4    5

6. Você mora no bairro

sim  não

Qual? .....

7. Você participa de algum projeto na escola?

sim

Qual?.....

não

8. Há quanto tempo está na rede:

.....

9. Você acha que sua escola é:

muito organizada     

pouco organizada     

desorganizada

10. Nesta escola, você aprende:

muito       pouco

nada

11. Na escola tem muita aula vaga?

sim

não

12. Durante a aula os(as) alunos(as) fazem bagunça?

sim, todas as aulas

sim, na maioria das aulas

sim, em poucas aulas

não

13. Você acha que os(as) professores(as), em geral, conseguem manter a ordem durante a aula?

sempre

na maioria das vezes

poucas vezes

nunca

14. Quando um professor dá bronca num(a) aluno(a), o(a) aluno(a), em geral, responde/revida ao professor(a)?

sempre

na maioria das vezes

poucas vezes

nunca

15. Neste ano, ocorreram discussões entre alunos(as) e professores(as), na sua sala?

muitas

poucas

somente uma

nenhuma

16. Neste ano, houve brigas físicas entre alunos na sua sala?

muitas

poucas

apenas uma

nenhuma

17. Neste ano, houve brigas físicas entre alunas na sua sala?

muitas

poucas

apenas uma

nenhuma

18. Neste ano, houve brigas físicas entre professor (a) e aluno (a) na sua sala?

muitas

poucas

apenas uma

nenhuma

19. Você já se sentiu agredido(a) nesta escola? Que tipo de agressão? ( Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)

- ( ) sim                    ( ) não
- ( ) falta de respeito  
 ( ) agressão verbal  
 ( ) agressão física  
 ( ) brincadeiras maldosas  
 ( ) roubo  
 ( ) ameaça  
 ( ) racismo  
 ( ) agressão ou perseguição sexual  
 ( ) Outro

Descreva: .....

20. Em qual lugar você foi agredido(a)? ( Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)

- ( ) sala de aula  
 ( ) corredores  
 ( ) escadas  
 ( ) pátio  
 ( ) entrada da escola  
 ( ) caminho da escola para casa  
 ( ) quadra  
 ( ) Outro

Descreva: .....

21. Por quem você foi agredido(a)? ( Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)

- ( ) alunos(as)  
 ( ) professores(as)  
 ( ) diretor(a)  
 ( ) funcionários(as)  
 ( ) turmas de dentro da escola  
 ( ) turmas de fora da escola  
 ( ) Outro

Descreva: .....

22. Neste ano, houve brigas físicas entre alunos fora da escola? (mas que foram originadas dentro da escola)

- ( ) muitas  
 ( ) poucas  
 ( ) apenas uma  
 ( ) nenhuma

23. Você sabe qual foi o motivo?

- ( ) sim    Qual? .....
- ( ) não

24. Você entrevistou, de alguma forma, em alguma da(s) briga(s)? (só se você viu. Pode marcar várias alternativas)

- ( ) sim    ( ) não

Como:

- ( ) separando  
 ( ) encaminhando para a diretoria  
 ( ) conversando com os pais  
 ( ) discutindo a punição  
 ( ) chamando a ronda/guarda  
 ( ) conversando com os alunos  
 ( ) conversando com as salas em que leciona  
 ( ) outra

Descreva:.....

25. O(s) aluno(s) recebeu(ram) algum tipo de punição?

- ( ) sim    Qual? .....
- ( ) não

26. Você considera a punição acima satisfatória?

- ( ) sim.....
- ( ) não    Qual seria? .....

27. Neste ano, houve brigas físicas entre alunas fora da escola? (mas que foram originadas dentro da escola)

- ( ) muitas  
 ( ) poucas  
 ( ) apenas uma  
 ( ) nenhuma

28. Você sabe qual foi o motivo?

- ( ) sim    Qual? .....

( ) não.....

29. A(s) aluna(s) recebeu(ram) algum tipo de punição?

- ( ) sim    Qual? .....
- ( ) não

30. Você considera a punição acima satisfatória?

- ( ) sim
- ( ) não    Qual seria? .....

31. Você entrevistou, de alguma forma, em alguma da(s) briga(s)? (Pode marcar várias alternativas)  
 sim     não
- Como
- separando  
 encaminhando para a diretoria  
 conversando com os pais  
 discutindo a punição  
 chamando a ronda/guarda municipal
- conversando com as alunas  
 conversando com as salas em que leciona  
 outra
- Descreva:.....
32. Há violência na sua escola?  
 sempre     freqüentemente  
 às vezes     raramente     nunca
33. Você acha que existe mais violência (brigas, vandalismo, bombas etc) em que período?  
 manhã     tarde     não sabe
34. Neste ano, houve alguma cena de violência em sua escola (vandalismo, pichação, roubo, bombas, brigas etc)?  
 muitas     poucas  
 apenas uma     nenhuma
35. Que tipo de cena? (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)  
 depredação/vandalismo  
 invasão  
 pichação  
 roubo  
 bombas  
 ameaças  
 brigas entre turmas  
 brigas físicas entre alunos  
 brigas físicas entre aluno e professor  
 tiroteio
- assassinato  
 estupro  
 Outros  
 Descreva: .....
36. Assinale o que você considera “violência”: (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)  
 briga física  
 pichar a escola  
 bomba na escola  
 xingamento  
 briga verbal  
 falta de respeito do professor  
 falta de respeito do diretor  
 ameaça  
 falta de carteiras  
 racismo  
 Outros  
 Descreva:.....
37. Você soube de algum aluno portando arma de fogo na escola?  
 sim    Quantas vezes esse ano: .  
 não
38. Você viu algum aluno portando arma de fogo na escola?  
 sim    Quantas vezes esse ano: .....  
 não
39. Você soube de alguma aluna portando arma de fogo na escola?  
 sim    Quantas vezes esse ano: .....  
 não
40. Você viu alguma aluna portando arma de fogo na escola?  
 sim    Quantas vezes esse ano: .....  
 não
41. Você soube de algum aluno portando canivete/faca na escola?  
 sim    Quantas vezes esse ano: .....  
 não
42. Você viu algum aluno portando canivete/faca na escola?  
 sim    Quantas vezes esse ano: .....  
 não
43. Você soube de alguma aluna portando canivete/faca na escola?  
 sim    Quantas vezes esse ano: .....  
 não

44. Você viu alguma aluna portando canivete/faca na escola?  
 sim Quantas vezes esse ano:  
 ....  
 não
45. Há estouros de bomba nos banheiros?  
 sim Quantas vezes esse ano:  
 ....  
 não
46. Quando você ouve notícias de que houve briga entre garotos na escola, você acha:  
 um absurdo  
 um absurdo, mas compreensível  
 compreensível  
 normal/natural  
 outra  
 Descreva: .....
47. Como forma de resolver alguns conflitos entre os garotos, você acha que  
 somente a conversa tem que resolver  
 tem que “deixar de lado” caso possa acontecer uma briga  
 tem tentar resolver na conversa, caso não “deixar de lado”  
 tem que tentar resolver na conversa, mas se não der “uma porrada” pode resolver  
 tem que chegar intimidando  
 outra  
 Descreva: .....
48. Fora da escola, você acha a briga entre garotos é  
 normal  
 compreensível  
 a única forma de resolver os problemas  
 absurda, mas compreensível  
 absurda
49. Quando você ouve notícias de que houve briga entre garotas na escola, você acha:  
 um absurdo  
 um absurdo, mas compreensível  
 compreensível  
 normal/natural  
 outra  
 Descreva: .....
50. Como forma de resolver alguns conflitos entre as garotas, você acha que  
 somente a conversa tem que resolver  
 tem que “deixar de lado” caso possa acontecer uma briga  
 tem tentar resolver na conversa, caso não “deixar de lado”  
 tem que tentar resolver na conversa, mas se não der “uma porrada” pode resolver  
 tem que chegar intimidando  
 outra  
 Descreva: .....
51. Fora da escola, você acha a briga entre garotas é  
 normal  
 compreensível  
 a única forma de resolver os problemas  
 absurda, mas compreensível  
 absurda

Gostaria de agradecer a sua disponibilidade em responder esse questionário. Caso você tenha respondido “sim” nas questões 16 e/ou 26 e se dispôr a participar da segunda parte dessa pesquisa, por favor, deixe seu nome e forma de contato (telefone) para marcarmos a próxima atividade. Lembramos que todas as informações aqui serão mantidas em sigilo.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

## Apêndice C — Roteiros de entrevista

### i) Roteiro de Entrevista – Professores

Relembrar o sigilo da entrevista (nomes, companhia, escolas, etc) e pedir um codinome para cada uma.

1. Há quanto tempo está lecionando?
- Explorar rede estadual, municipal e particular
2. Há quanto tempo está lecionando nessa escola?
3. Qual a disciplina?
4. Você leciona para quantas salas nessa escola?
5. Qual você acha que é o papel da escola?
6. Como é a comunidade em torno da escola?
7. Como são os alunos e alunas da escola?

Explorar diferenças garotos e garotas

8. São comuns as brigas na escola?
9. Você já viu alguma briga na escola? Entrevi de alguma forma ou tentou evitar de alguma maneira?

Explorar o “espetáculo da violência” ou a naturalização

10. Por que você acha que elas acontecem?
- Explorar detalhes, rediscutir a questão das diferenças.... explorar a naturalização...
11. Você acha que tem um jeito de ser menina e ser menino?

Explorar as construções e contradições de gênero, por exemplo: as meninas têm que ser mais pacíficas e agüentarem tudo? Será que tem mais alguma coisa por trás das agressões pelas meninas?

12. As meninas estão piores que os meninos?
- Explorar por que....

### ii) Roteiro de Entrevista – Diretor

Relembrar o sigilo da entrevista (nomes, companhia, escolas, etc) e pedir um codinome para cada uma.

13. Há quanto tempo está na rede?

Explorar rede estadual, municipal e particular. Explorar outras experiências como diretora, bem como experiência na rede.

14. Há quanto tempo está como diretora nessa escola?
- Explorar maiores problemas enfrentados...
15. Como é a comunidade em torno da escola?
16. Como são os alunos e alunas da escola?

Explorar diferenças garotos e garotas

17. São comuns as brigas na escola?
18. Você já viu alguma briga na escola? Entrevi de alguma forma ou tentou evitar de alguma maneira?

Explorar o “espetáculo da violência” ou a naturalização

19. Por que você acha que elas acontecem?
- Explorar detalhes, rediscutir a questão das diferenças.... explorar a naturalização...
20. Você acha que tem um jeito de ser menina e ser menino?

Explorar as construções e contradições de gênero, por exemplo: as meninas têm que ser mais pacíficas e agüentarem tudo? Será que tem mais alguma coisa por trás das agressões pelas meninas?

21. Vocês jovens em Liberdade Assistida?

Explorar comportamento, reclamações, visão dos funcionários...

22. Vocês elaboraram “Regras de Convivência”. Como foi o processo?

23. No caso das meninas que foram ao DP. Como foi essa decisão? Quem tomou?

24. Uma delas teria que sair da escola, mas nenhuma ainda saiu...

Explorar se realmente tem que sair da escola...

25. Qual você acha que é o papel da escola?

26. Eu vi que os alunos da tarde alguns dias cantam o hino nacional e em todos os dias eles rezam o Pai Nosso...como surgiu isso?

27. As meninas estão piores que os meninos?

### iii) Roteiro de entrevista – Ronda Escolar

Relembrar o sigilo da entrevista (nomes, companhia, escolas, etc) e pedir um codinome para cada uma.

1. Há quanto tempo estão na Ronda?

2. Há quanto tempo nessa escola?

3. Quantas escolas cobrem?

4. Qual horário de entrada e saída?

5. Como se faz para chamar vocês? Liga-se para o 190?

6. Na avaliação de vocês, como é o bairro em que está essa escola?

6.1. Aqui buscar informações sobre crimes, tráfico, roubo, locais perigosos, horários perigosos

7. Sobre a escola

7.1. Qual é a avaliação geral da escola? Dá muito trabalho, pouco trabalho? É violenta?

7.2. Quais as causas da violência na escola?

7.3. Quem dá mais trabalho? Os garotos ou as garotas?

Aqui explorar as diferenças marcadas entre garotos e garotas, perguntas do tipo: por que? Como assim? Pode me dar um exemplo...fale mais...

8. No tempo de vocês como era?

9. Por que as meninas estão dando mais trabalho?

10. Qual foi a pior ocorrência que vocês atenderam neste semestre? Por que?

Explorar conseqüências para os/as envolvidos

11. Vocês ficam com raiva das meninas?

12. Você acha que tem um jeito de ser menina e ser menino?

Explorar as construções e contradições de gênero, por exemplo: as meninas têm que ser mais pacíficas e agüentarem tudo? Será que tem mais alguma coisa por trás das agressões pelas meninas?

13. As meninas estão piores que os meninos?

Explorar por que....

Agradecer e perguntar se querem uma cópia da transcrição.

#### iv) Roteiro de Entrevista – Alunos/as Geral

·  
Não são casos específicos de agressão

Relembrar o sigilo da entrevista (nomes, companhia, escolas, etc) e pedir um codinome para cada uma.

1. O que você acha da escola?
2. Aonde você mora?
3. Com quem você mora?
4. Como vem para a escola?
5. Como é o lugar onde você mora?
6. O que você faz quando sai da escola? E nos finais de semana?
7. Você tem mais amigas ou amigos na escola? O que você acha deles? E do geral?
8. O que você acha dos professores?
9. Quando alguém te contraria, o que você faz?

Explorar relação com os pais, irmãos, etc. Ver como se constrói identidade e possíveis contradições.

10. Sobre as brigas na escola, por que você acha que acontecem?

Explorar concepções, se estão certas em brigar, como seria se os meninos brigassem, o que esperaria de seu namorado...

11. A violência é uma forma de conseguir as coisas?
12. As meninas estão piores que os meninos?
13. Quais são seus sonhos e suas vontades?

Agradecer e reforçar o sigilo.

#### v) Roteiro de Entrevista – Alunas/os agressoras

Relembrar o sigilo da entrevista (nomes, companhia, escolas, etc) e pedir um codinome para cada uma.

14. O que você acha da escola?
15. Aonde você mora?
16. Com quem você mora?
17. Como vem para a escola?
18. Como é o lugar onde você mora?
19. O que você faz quando sai da escola? E nos finais de semana?
20. Você tem mais amigas ou amigos na escola? O que você acha deles? E do geral?
21. Quando alguém te contraria, o que você faz?

Explorar relação com os pais, irmãos, etc. Ver como se constrói identidade e possíveis contradições.

22. Quando você contraria o os outros, o que eles fazem?

Explorar violência dos pais, irmãos, etc. Ver como são as coisas nas esferas privadas...

23. A violência é uma forma de conseguir as coisas?
24. Você se envolveu em briga com outra menina. Por que isso aconteceu?
25. Tentou outra forma de resolver?
26. Como foi a reação dos outros/as alunos/as ao que aconteceu?
27. A direção da escola te deu alguma punição?

Explorar como foi na sala da direção, havia outros em volta, falaram alguma coisa, conseguiu se explicar...

28. Seus pais ficaram sabendo?

Explorar reações deles...

29. As meninas estão piores que os meninos?

30. Quais são seus sonhos e suas vontades?

Agradecer e reforçar o sigilo.