

## MENINAS NÃO BRIGAM? POSTURAS DIFERENCIADAS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

---

*Juliana Ribeiro de Vargas\**

**RESUMO:** Ao longo deste texto apresento e problematizo a participação de um grupo de alunas de uma turma de quinta série de uma escola pública da periferia de Porto Alegre em situações de violência física e verbal, protagonizadas principalmente no ambiente escolar. Para tanto, constituo minhas análises a partir das perspectivas teóricas dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, em uma abordagem pós-estruturalista. Dessa forma, entendo os comportamentos das meninas como articulados na cultura e no interior de práticas discursivas específicas, de acordo com Stuart Hall. Inicialmente, apresento considerações sobre um ideário de infância feminina, a partir do qual entendo que as posturas das alunas acabam por ser interpretadas e descritas. Posteriormente, descrevo comportamentos e opiniões de alunas, que se distanciam de características relacionadas à infância feminina como naturais. Por fim, realizo uma breve problematização sobre a temática da violência escolar, pensando que as posturas apresentadas pelas alunas na contemporaneidade devam ser discutidas nas escolas, a partir do currículo escolar. Acredito que muitos outros comportamentos de meninas poderiam ser problematizados, não em busca de soluções imediatas, mas para dar visibilidade a atitudes que, ainda, em muitas escolas, são tão somente criticadas.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais. Gênero. Violência. Infância feminina.

## GIRLS DO NOT FIGHT? DIFFERENTIATED POSTURES IN CONTEMPORARY SCHOOL

**ABSTRACT:** Along this text, I attempt to present and problematize the participation of a group of fifth-grade girls in situations of physical and verbal violence, especially in their school environment: a public school located in the outskirts of Porto Alegre. The analyses are grounded on Cultural Studies and Gender Studies, according to a poststructuralist approach. Thus, I understand the girls' behaviors as being articulated within culture and specific discursive practices, following Stuart Hall. Initially, I consider some ideas about female childhood, assuming that such ideas inform descriptions and interpretations of students' behaviors. Next, I describe students' behaviors and opinions that differ from characteristics that are related to female childhood, as if they were natural. Finally, I offer a brief problematization of school violence, thinking that current postures shown by girls should be discussed in schools, considering the curriculum. I believe that many other behaviors of girls might be problematized, not in search of immediate solutions, but in order to make visible attitudes that have been only criticized in many schools.

---

\* Doutoranda em Educação. PPGEDU/UFRGS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

**Key Words:** Cultural Studies. Gender. Violence. Female childhood.

*E as gurias, minhas amigas, deixam a cara das gurias sangrando. Elas me ensinam: quando uma guria vem e te pega, já pega e dá aqui nos joelhos, dá de soco.*<sup>1</sup>

As palavras acima destacadas foram narradas por uma aluna de doze anos, estudante de uma turma de quinta série do Ensino Fundamental de escola pública, localizada na periferia de Porto Alegre. Nos últimos tempos, narrativas de condutas hostis têm como cenário as salas de aula, os pátios e os arredores de muitas escolas. Nesses locais, acontecem ofensas, ameaças e, até mesmo, enfrentamentos físicos envolvendo não somente os alunos, como também as alunas, muitas dessas, meninas ainda.

Ao longo deste texto, procuro apresentar e problematizar posturas de alunas contemporâneas que se distanciam de padrões entendidos como naturais para a infância feminina. As marcas que fazem em seus antebraços, à guisa de tatuagens, bem como as enfáticas expressões utilizadas pelas mesmas, principalmente quando desejam expressar agrado pelos atributos físicos de um colega, são exemplos das posturas que aponto como diferenciadas. Destaco também, que muitas dessas alunas envolvem-se, não raro, em situações de violência física e verbal semelhantes às descritas anteriormente. São algumas dessas situações de violência que me proponho a analisar melhor ao longo deste artigo.

Penso ser importante ressaltar que grande parte das pessoas ainda associa comportamentos femininos aos bons modos, ao capricho e à idéia de inocência. Por conseguinte, é possível pensar que as afirmações da estudante que abrem este texto, bem como o envolvimento de alunas em episódios de violência estejam distantes de um ideário naturalizado de infância feminina. Tal como afirma Michelle Perrot (2003), se faz presente uma construção sociocultural da feminilidade pautada por características tais como: contenção, discrição, doçura e passividade. Mas, se meninas são “mocinhas naturalmente bemcomportadas”, como é possível explicar o envolvimento de alunas em conflitos violentos, tão frequentes, na atualidade?

Ao longo deste texto, utilizo-me das perspectivas teóricas dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, em uma abordagem pós-estruturalista, para realização das análises. Perceber os comportamentos e opiniões dos sujeitos como constituídos na cultura e no interior de práticas discursivas específicas (HALL, 2000) é uma dentre tantas possibilidades articuladas pelos Estudos Culturais. De acordo com Stuart Hall (1997), a cultura, para tal perspectiva, é o *locus* central de uma sociedade, pois é na cultura que são estabelecidas e contestadas as distinções entre os indivíduos. Dessa forma, as diferenças étnicas, de gênero e de classe constituem-se e são articuladas no âmbito cultural.

Tal posição é corroborada por Ziauddin Sardar e Boris Van Loon (2005), uma vez que os autores apontam a cultura como o espaço no qual estão situadas a crítica e as ações políticas. Assim, considerando que a cultura assume papel central nas transformações de uma sociedade, os Estudos Culturais buscam compreendê-la em toda a sua complexidade. Sobre o tema, explicam os autores (2005, p. 9):

---

<sup>1</sup> Fala de uma aluna participante da pesquisa realizada em minha Dissertação de Mestrado intitulada *Meninas (mal) comportadas: posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia*, PPGEDU/UFRGS (VARGAS, 2008). Ao longo do texto, falas de outras alunas também serão utilizadas e identificadas pelas letras iniciais de seus nomes.

Os Estudos Culturais não são simplesmente o estudo da cultura como se esta fosse uma entidade independente, separada de seu contexto social e político. Seu objetivo é compreender a cultura em toda a complexidade de suas formas e analisar o *contexto político e social* em que se manifesta (Grifo dos autores).

Já, os Estudos de Gênero fazem-me pensar sobre a desnaturalização de comportamentos descritos frequentemente como femininos ou masculinos. Por conseguinte, entendo que meninos e meninas constituem-se como homens e mulheres através de “[...] práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade” (LOURO, 1995, p. 103).

A partir do conceito de gênero, em uma perspectiva pós-estruturalista, compreendo as caracterizações de homens e mulheres como produções de discursos constituídos de maneira diferenciada em diversos grupos sociais. Pensando-se que as representações são construídas a partir dos discursos, é possível afirmar que as representações de masculino e feminino, presentes nas diversas sociedades, são construções discursivas.<sup>2</sup> De acordo com as perspectivas teóricas que assumo, entendo os comportamentos das alunas como produções organizadas dentro (e a partir) de relações de poder, e que são significadas culturalmente.<sup>3</sup> Assim, mais do que procurar razões que expliquem o envolvimento das alunas em episódio de violência, busco dar visibilidade aos seus comportamentos e problematizar significados atribuídos às suas atitudes.

Inicialmente, apresento considerações acerca da constituição de um ideário de infância feminina, a partir do qual entendo que as posturas das alunas acabam por ser interpretadas e descritas. Posteriormente, descrevo comportamentos e opiniões de alunas que se distanciam desse ideário. Por fim, realizo uma breve problematização sobre a temática da violência escolar, pensando que as posturas apresentadas pelas alunas na contemporaneidade devam ser discutidas nas escolas, bem como nos cursos de formação docente. Realizo tal afirmação, pois entendo que alguns dos comportamentos das alunas apresentam-se como desafios aos seus professores e professoras, uma vez que eles e elas não sabem como (re)agir frente aos mesmos.

### **Recato e inocência: uma construção do *ser aluna***

*A mulher “tal como deve ser”, principalmente a jovem casadoura, deve mostrar comedimento nos gestos, nos olhares, na expressão das emoções, as quais não deixará transparecer senão com plena consciência.* (PERROT, p. 15, 2003).

Retraídas, doces, contidas nos gestos e nas palavras. De acordo com Perrot, as mulheres, ao longo do século XIX, especialmente as mais jovens e que desejavam casar, deveriam constituir seu comportamento a partir das características anteriormente destacadas.

---

<sup>2</sup> Entendo representação como um processo cultural que inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos (WOODWARD, 2000).

<sup>3</sup> Compreendo, aqui, o conceito de *poder* não como algo que se adquira, mas como possível de ser exercido de modo relacional (FOUCAULT, 2007).

Dessa forma, agindo delicadamente e de modo discreto, as *jovens casadouras*, poderiam ser descritas como *realmente femininas*.

Através de seus estudos, diversos autores demonstram que a discrição, a ingenuidade e a tolerância foram características estimuladas, ao longo dos tempos e em diversas sociedades, a fim de naturalizar alguns comportamentos como formas adequadas para o ser mulher. Na atualidade, encontramos em nossas escolas, discursos sobre os comportamentos dos estudantes que associam características tais como tranquilidade e ingenuidade somente às meninas. As palavras de Jules Michelet (1995, p. 75), representativas dos discursos presentes nas sociedades ocidentais desde o século XIX, corroboram isso: “As meninas, [...] já são bem mais ponderadas. São também mais meigas. Quase não as vereis maltratar um cachorrinho, sufocar ou depenar um pássaro. Elas têm encantadores impulsos de bondade e de piedade.”

A ideia da existência de um instinto natural feminino, como aponta o autor referido, é ainda hoje aceita e repetida no senso comum. Em *Emílio*, Jean Jacques Rousseau (1995) apresenta-nos ingenuidade e inocência como características pontuais da infância. Na mesma obra, o autor refere-se à jovem *Sofia* como aquela que tem o coração sensível e que deverá tornar doce e agradável a vida de um homem. É possível perceber que tal concepção sobre características femininas é retomada posteriormente por discursos como o de Michelet (1995).

Podemos pensar que, através dos tempos, foram constituídos discursos acerca do comportamento feminino, os quais definem uma forma de ser mulher e, conseqüentemente, uma maneira adequada de ser menina. É possível compreender também, de acordo com as ideias de Michel Foucault (1995), que tais discursos tenham se estabelecido como regimes de verdade nas diversas sociedades. De acordo com o autor (1995, p. 12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros.”

A verdade, como afirma Foucault (1995), está centrada na forma do discurso científico, é difundida amplamente e circula nos aparelhos de educação e de informação. Pensando que determinadas características foram associadas às mulheres a partir de discursos específicos de cada sociedade, é possível inferir que estes funcionaram – e ainda funcionam – como verdades sobre as mulheres. Discursos diversos permitiram que mulheres fossem queimadas em fogueiras e, em outros tempos, fossem descritas como histéricas.<sup>4</sup> Verdades instituídas sobre as mulheres constituíram uma proposta de educação feminina que, até o século XIX, afastava-as da instrução. Dessa forma, as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, de modo a serem capazes de desempenhar os papéis futuros de dona de casa, esposa e mãe.

Pode-se pensar na potencialidade do conceito de verdade, quando Foucault (1995, p.13) afirma que por verdade se entende “[...] o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder.” Acredito que, a partir das verdades instituídas e também dos discursos circulantes nas diversas sociedades, algumas características foram naturalizadas como verdadeiras em relação à infância e, especificamente, à infância feminina.

A articulação entre as características aqui descritas e os discursos históricos difundidos, principalmente nas sociedades ocidentais a partir da Modernidade, organizaram

---

<sup>4</sup> Refiro-me aqui ao *Malleus Maleficarium*, manual escrito em 1486 e que foi utilizado pela Inquisição para descrever “feiticeiras e ao mesmo tempo dizer o que convinha pensar sobre elas” (PERROT, 2007, p. 88). Já a histérica “é a mulher doente de seu sexo, sujeita a furores uterinos que a tornam quase louca [e que também é] objeto da clínica dos psiquiatras” (p. 66).

um ideário feminino a partir do qual se espera que as meninas venham a vigiar seu comportamento, mais do que os meninos. Afirma Alex Fraga (2000, p. 91):

[...] espera-se que a menina tenha um cuidado redobrado com seu próprio corpo e que se comporte dentro dos padrões de conduta previstos para futura mulher/esposa/mãe. Para tanto, exige-se um demorado aprendizado sobre como se conduzir apropriadamente – é preciso “andar direito”; “andar na linha”.

Dessa forma, é possível pensar que o ser menina, mesmo nos tempos atuais, ainda está associado ao uso de certas vestimentas, de determinadas cores, de cabelos longos e enfeitados e do recato ao agir. A partir dessa caracterização, geralmente realizada sem questionamento sobre seus significados culturais, é constituída uma representação adequada para o ser aluna. Contudo, a partir da perspectiva teórica que assumo, penso que as características relacionadas aos sujeitos dependem de possibilidades compatibilizadas em determinado momento da história. Tais possibilidades são organizadas socialmente e sustentadas por distintos discursos, “nem sempre homogêneos e em perene transformação” (BUJES, 2001, p.26).

#### **Alunas contemporâneas: posturas diferenciadas**

A partir de minha experiência docente e da investigação que realizei ao longo da pesquisa de Mestrado, autorizo-me a afirmar que, na atualidade, muitas alunas não se enquadram nas descrições mencionadas, anteriormente, como naturais. É possível perceber, nas escolas, posturas diferenciadas e olhares maliciosos por parte de meninas muito jovens, efetivando comportamentos que se distanciam dos recatados, comumente relacionados à infância feminina. O uso de *piercings* em sobrancelhas, umbigos e orelhas, colocados no banheiro da escola, durante o recreio, e a realização de “tatuagens” feitas, muitas vezes, com a lâmina retirada do apontador escolar, também podem exemplificar minha afirmação.<sup>5</sup>

Contudo, acredito não ser possível classificar essas alunas contemporâneas apenas como menos tranquilas do que as meninas de antigamente. Não encontro formas para definir as atitudes de meninas capazes de utilizar as mais chulas palavras, a fim de defender seus espaços, seus supostos direitos, mas que também escolhem os mais lindos versos para escreverem mensagens para seus amigos, para seus amores ou, ainda, para as suas professoras; que têm mãos capazes de ferir, fisicamente, uma colega, trançar o cabelo de outra, enxugar lágrimas de uma terceira e ainda escolher a música ouvida pelo celular ou pelo aparelho de MP3/MP4<sup>6</sup> – todos esses acontecimentos em um único período de aula! Seria possível, frente a essa narrativa, classificá-las a partir de uma característica determinada?

Estratégias de classificação a respeito das meninas referidas não seriam cabíveis ao pensar, de acordo com os Estudos Culturais, já que as identidades dos sujeitos são entendidas

---

<sup>5</sup> A lâmina do apontador era retirada e fixada em um tubo de caneta esferográfica vazio. Esse instrumento formava uma espécie de estilete com o qual os alunos realizavam as *tatuagens* e, também, apontavam seus lápis. Faziam em seus antebraços desenhos de corações, flechas ou, ainda, escreviam as letras iniciais de alguém por quem estivessem apaixonados.

<sup>6</sup> Atualmente, muitos modelos de aparelho celular reproduzem músicas e sinal radiofônico. Os aparelhos de MP3 e MP4 – que reproduzem áudio e áudio/vídeo respectivamente – são utilizados por grande parte dos estudantes.

como cambiantes, híbridas, (re)constituídas dentro de discursos sociais específicos (HALL, 2006). Por conseguinte, torna-se necessário, a partir dessa perspectiva teórica, compreender as identidades “como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p.109).

No grupo de estudantes que pesquisei, um dos aspectos que mais destoava da representação naturalizada de infância feminina eram os conflitos violentos nos quais as meninas se envolviam. Algumas vezes, durante o recreio, alunos da escola corriam até a sala dos professores para avisar que colegas suas estavam brigando no pátio. Em outras situações, durante a saída das turmas, nas praças localizadas nas proximidades do colégio, as brigas entre alunas da escola também aconteciam. Além das agressões verbais que as meninas desferiam ao sentirem-se ofendidas, as agressões físicas chamavam a minha atenção. Conforme venho afirmando ao realizar formações docentes sobre as atitudes violentas de alunas na contemporaneidade, focalizando a mudança nas agressões físicas entre meninas: *é preciso esquecer os puxões de cabelo! Estamos falando de socos, chutes e pontapés!*<sup>7</sup>

Devido a conflitos violentos, o uso de presilhas de cabelo do tipo “bico-de-pato” foi proibido para as alunas da escola investigada, uma vez que cortes profundos poderiam ser provocados pelo uso de tal acessório durante uma briga. No entanto, segundo narrativas das alunas, conflitos não seriam evitados pelo receio de ferimentos provocados pelo mesmo:

J: Ai, “sora”, eu morro de medo de guria que tem unha grande ou que vem com “bico-de-pato”. Eu morro de medo de brigar... Mas eu vou!

De acordo com as alunas, os motivos provocadores de um conflito poderiam ser diversos: um olhar mais demorado ou um comentário maldoso. No entanto, ofensas à família, principalmente à figura da mãe, pareciam constituir o estopim para a violência física. Em algumas situações, um dedo apontado de maneira ríspida para alguém se transformava na razão para um conflito violento. É o que afirmou a aluna T., ao descrever como ocorrera uma briga entre ela e uma colega de outra turma de quinta série:

P: Por que ela [a colega da outra turma] bateu em ti?

T: Ela quis apontar o dedo na minha cara e falou que eu tinha olhado ela dos pés à cabeça. Eu não tinha problemas com ela...

P: E por que tu bateste nela?

T: Porque ela apontou o dedo na minha cara. No dia em que eu briguei com a C., dei de tapa na cara dela, dei um “rasteirão”, subi pra cima dela, dei soco nela... Porque ela veio direto na minha cara.<sup>8</sup>

O conflito entre a aluna T. e a colega citada ocorreu no pátio, durante um recreio e terminou com a intervenção da direção da escola. É provável que, além da sujeira nas roupas e das marcas em seus corpos, essas meninas tenham conquistado, através do conflito, posições

---

<sup>7</sup> Sobre a temática é possível encontrar outras informações em:

[http://www.forumlp.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=772:meninas-tambem-brigam&catid=91:violencia&Itemid=271](http://www.forumlp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=772:meninas-tambem-brigam&catid=91:violencia&Itemid=271)

<sup>8</sup> Conforme afirmei anteriormente, as alunas são identificadas pelas iniciais de seus nomes. Minha fala está identificada pela letra “P”.

de maior ou menor valorização frente aos seus colegas. Mesmo que momentaneamente, a menina vencedora de uma briga, naquele grupo, parecia ser vista e narrada pelos demais como forte, corajosa, esperta. Contrariamente, a aluna que *perdia uma briga* era apontada, durante determinado tempo, como a menina que apanhou. Tal situação pode ser percebida na fala de T:

T: Na vez em que eu dei na C., todo mundo começou a me elogiar [...]. Os guris começavam, quando a C. entrava aqui dentro da sala, a dizer para ela: “arretou, apanhou”.

Segundo as estudantes, as alunas que brigavam bem, principalmente aquelas que saíam menos machucadas dos conflitos, assumiriam um *status* superior em relação às outras meninas e aos meninos também. A partir de tais relatos, pode-se afirmar que a participação e as demonstrações de supremacia em episódios de violência acabem vinculadas “a uma forma de reconhecimento e poder em determinado grupo social” (RODRIGUES et. al, 2002, p. 42). Em outras comunidades, também é possível perceber a admiração, o status que recebem os alunos que “sabem brigar”. De acordo com pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, em escolas da capital paulista, o uso da violência pelos alunos poderia, por vezes, “ser instrumental para obtenção de status e prestígio” (CARDIA, 2006, p. 19).

Além das ofensas à família, a intolerância e a fofoca também foram apontadas pelo grupo de alunas como razões que as motivariam a brigar. Não era uma característica daquelas estudantes aceitar, passivamente, comentários ou atos que pudessem parecer provocações. Reagindo de maneira ríspida e utilizando o tom de voz alterado nas situações em que se sentiam ofendidas, as alunas que pesquisei enalteciam a participação nos conflitos, destacando suas demonstrações de força física. Conforme afirmou uma aluna, ela xingava e batia naqueles que a irritavam. Quando questionei as razões para tal reação, ela complementou: *Porque me irrita! Porque eu não levo desaforo para casa!*

As narrativas das meninas, o orgulho que sentiam ao demonstrar as marcas de conflito em seus braços e pernas e a preocupação em afirmar “*Eu te quebro na esquina*”, e fazê-lo realmente, são fatores que me permitiram compreender que suas brigas não ocorriam ao acaso. Esses comportamentos pareciam estar articulados a fim de defender territórios, constituir identidades, estabelecer valores. Acredito que a forma de lidar com os conflitos, entre as alunas analisadas, poderia estar relacionada à necessidade de um sentimento de valorização positiva e de reconhecimento na comunidade em que vivem. Claudia Fonseca (2000) descreve, em pesquisa realizada em uma comunidade da periferia de Porto Alegre, que tanto os homens quanto as mulheres daquele local se orgulhavam de suas demonstrações de força física e valentia. Pensamos que características como coragem e audácia, possivelmente, atravessam a constituição de identidades de mulheres que afirmam “sou pequena, mas sou valente” (FONSECA, 2000, p. 35).

Acredito que o cotidiano social, no qual as alunas estão inseridas, possivelmente interfira na organização de suas condutas. Muitas delas já presenciaram cenas violentas, dentro de suas casas ou nas adjacências: amigos e irmãos mortos ou feridos em assaltos, mães espancadas pelos companheiros, abordagens policiais truculentas. Sentimentos como calma e tolerância são menosprezados em uma realidade hostil. Penso ser importante pontuar que tal ideia vem ao encontro do que afirma Maria Bernadette Rodrigues (2002), em conjunto com demais autoras, a partir de pesquisa realizada sobre situações de violência e (in)disciplina na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Afirmam as autoras: “Em termos de enfrentamento e relações entre sujeitos da mesma classe ou de classes sociais diferenciadas, percebe-se um

processo de incivilidade, de incapacidade de negociar e de exercer compaixão, empatia, tolerância” (RODRIGUES, et. al. 2002, p. 41).

### **A violência entre alunas: apontamentos e perspectivas**

A partir das análises realizadas, é possível inferir que algumas alunas vêm apresentando comportamentos diferenciados, principalmente no que se refere ao envolvimento em situações de violência no ambiente escolar. Através da participação em tais situações, meninas e jovens estariam articulando suas identidades e, de alguma forma, defendendo a própria dignidade. Ao brigarem com aqueles que as ofendem, as alunas são percebidas e narradas pelos colegas de escola e por demais membros dos grupos de convivência da comunidade em que residem como corajosas, como valentes.

Nos últimos tempos, a escola e seus sujeitos têm sido, respectivamente, cenário e protagonistas de inúmeras situações de violência. Os meios midiáticos, com relativa frequência, noticiam fatos de agressões entre alunos e, até mesmo, situações de violência física e verbal entre alunos e professores. No ano de 2008, por exemplo, na cidade satélite de Ceilândia, uma garota de treze anos apontou um revólver para a cabeça de uma professora, chegando a puxar o gatilho. A jovem justificou sua ação afirmando ter sido traída por tal professora, pois a mesma havia relatado atos de indisciplina da estudante a uma suposta prima da garota. Sobre o episódio, relatou a aluna, para um jornal da região: *Eu não queria matar. Só assustar a professora.*<sup>9</sup>

Bernard Charlot (2002), ao analisar a realidade escolar francesa, afirma que a questão da violência na escola remonta ao século XIX, ocorrendo até mesmo “algumas explosões violentas, sancionadas com prisão.” O autor pontua também que entre os anos de 1950 e 1960, em estabelecimentos de ensino profissional franceses, as relações entre os alunos chegavam a beirar a incivilidade. No Brasil, as relações entre alunos e professores eram permeadas por castigos físicos, até metade do século XX. O uso de palmatórias, a fim de forçar a escrita com a mão direita, bem como o de sementes de milho e de tampinhas de metal, objetos sobre os quais eram obrigados a ajoelhar-se aqueles alunos que não obedeciam às regras, são exemplos narrados por gerações que frequentaram as escolas nesse período. Dessa forma, é possível concluir que os comportamentos violentos no espaço escolar não fazem parte de um fenômeno novo.

Ao problematizar a temática da violência no espaço escolar, entendo como interessante destacar a diferenciação realizada por Bernard Charlot (2002) entre os conceitos de agressão, agressividade e violência. Para o autor, a agressividade configura-se como uma disposição biopsíquica reacional, provocada pelas frustrações que sofremos no cotidiano. Já a agressão pode ser entendida como um ato de brutalidade física ou verbal contra alguém. A violência se caracteriza pelo uso da força, do poder, da dominação de um sobre o outro nas situações de agressão. Dessa forma, os atos de agressão poderiam ser considerados, a partir da perspectiva do autor, também como atos de violência. Contudo, Charlot (2002, p. 3) destaca que na agressão violenta “a força é utilizada muito além do que é exigido pelo resultado, como uma espécie de prazer de causar mal, de destruir, de humilhar”. Penso ser possível compreender os conflitos com “bico-de-pato”, narrados anteriormente pelas alunas, como agressões violentas, uma vez que algumas estudantes chegavam a passar,

---

<sup>9</sup> Maiores informações em:

[http://www.violenciamulher.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1304:meninas-tambem-brigam-correio-braziliense-df-290908&catid=13:noticias&Itemid=7](http://www.violenciamulher.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1304:meninas-tambem-brigam-correio-braziliense-df-290908&catid=13:noticias&Itemid=7)



repetidamente, tal acessório no piso de cimento ou no meio-fio da rua a fim de conferir-lhe poder de corte. Dessa forma, machucavam seriamente e humilhavam seus desafetos.

Ainda sobre a temática, entendo como interessante destacar a constituição do conceito de violência, organizado por Mirian Abramovay (2002). A partir da realização de pesquisa a respeito da violência escolar, a autora percebe que alunos, pais, funcionários e professores acabam por relacionar o termo violência à intervenção física, seja essa de um indivíduo contra si mesmo, ou, ainda, a intervenção de um grupo de pessoas contra a integridade de outro(s). Também fazem referência à violência simbólica que ocorre no espaço escolar, relacionando-a ao abuso de poder “baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade” (ABRAMOWAY, 2002, p. 74).

A autora acima referida aponta ainda que o significado da violência acaba por não ser consensual, uma vez que o mesmo pode variar de um estabelecimento escolar para outro e, também, em razão das diferentes interpretações realizadas pelos sujeitos presentes no âmbito escolar. O que parece ser consenso, a partir da pesquisa da autora, é que as ações de violência verbal, o uso de palavras grosseiras e humilhações, tendem a naturalizar-se e a perder a importância frente às situações de violência física. Em muitas escolas, as agressões verbais já não assustam mais os professores, tampouco os alunos. Assim, não são problematizadas diante das situações de confronto físico. Conforme pode ser percebido na afirmação anterior de uma das alunas, *ela xingava e batia* naqueles que a incomodavam. O alvo da sanção escolar eram as agressões físicas protagonizadas por tal aluna. Já as palavras grosseiras utilizadas por ela, acabavam minorizadas frente a tais agressões. É importante ressaltar que a naturalização das incivildades acaba por dificultar a adoção, por parte da escola, de medidas punitivas sobre as mesmas (RODRIGUES et al., 2002).

Além dos conflitos ocorridos entre os sujeitos escolares (pais, alunos, funcionários e professores), existem, de acordo com Charlot (2002), outras formas de violência que perpassam a instituição escolar. Segundo o autor, *violência na escola* é aquela que se produz dentro do espaço escolar, mas tem origem externas. Ou seja, a escola transforma-se em espaço para a resolução de problemas entre sujeitos ou entre grupos presentes nas cercanias da mesma. A escola, a partir dessa caracterização, é apenas o lugar de uma violência que poderia ter ocorrido em qualquer outro local.

Já, a *violência à escola* está relacionada aos danos provocados ao patrimônio escolar ou às atividades da instituição escolar. A partir dessa categorização, podem ser exemplificadas, como ações de violência à escola, os insultos e agressões físicas aos docentes, bem como a destruição dos aspectos físicos da escola. A última categoria pontuada por Charlot é a *violência da escola*. É possível defini-la como violência simbólica que atinge os discentes pela forma como os mesmos são tratados. Os atos considerados injustos pelos alunos podem ser relacionados à *violência da escola*, que, conseqüentemente, está atrelada às ações de *violência à escola*. É o que também afirma Caren Ruotti (2006, p. 230) ao analisar as situações de violência no ambiente escolar. Conforme afirma a autora, forma-se na escola “um ciclo de reclamações, onde cada lado responsabiliza/culpa o outro pelas situações de desrespeito”.

Da mesma forma como são diversificadas as situações de violência escolar, também podem ser descritas como variadas as razões para que a mesma ocorra, nos dias de hoje, nas instituições de ensino. Como exemplos, poderiam ser citados o envolvimento de crianças e jovens em situações de violência fora da escola, bem como a entrada não autorizada, nos estabelecimentos escolares, de familiares de alunos e de membros da comunidade na qual a escola está inserida. Tais pessoas têm feito das escolas um espaço para “acerto de injustiças”, ocorridas nas mesmas ou não (CHARLOT, 2002). Muitas diretoras de instituições de ensino têm relatos sobre situações de contenção física de familiares de alunos e da necessidade do chamamento de força policial para retirada de pessoas “estranhas” do ambiente escolar.

De acordo com Abramoway (2002) é possível perceber que as escolas vêm enfrentando mudanças, sejam elas de ordem organizacional, ou, ainda, referentes aos fenômenos sociais da atualidade. Os conflitos de valores entre gerações e entre diferentes grupos sociais, o desemprego, a insegurança e a falta de políticas públicas que supram (com qualidade) necessidades primárias da população tais como habitação, saúde e educação, poderiam ser descritos como exemplos dos fenômenos referidos.

Como professora e como cidadã, não aceito que meninos ou meninas se machuquem ou venham a ferir outros sujeitos, pelo menos não no interior de nossas escolas, uma vez que fora delas não existe possibilidade de gerência maior dos seus comportamentos. Como pesquisadora da linha dos Estudos Culturais, entendo, por outro lado, que as práticas referidas não são gratuitas, já que são atravessadas por relações de poder e por valores culturais específicos de um grupo social. São também constituidoras de identidades, muitas vezes caracterizadas como violentas. Contudo, é importante salientar que, em algumas comunidades, tal como a das alunas aqui referidas, a agressão e a dita violência, muitas vezes, colocam-se como condição para a sobrevivência de seus habitantes.

### **Violência entre meninas: uma questão de currículo?**

Segundo Alfredo Veiga-Neto (2004), currículo pode ser entendido como uma porção da cultura considerada relevante em determinado momento histórico e que, por tal razão, acaba por estar presente na escola por meio de conteúdos e de práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Assim, é possível perceber que “o currículo reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e de identidades sociais” (COSTA et. al., 2003, p.58). Ou seja, o currículo e suas práticas fomentam a produção de identidades, que, em algumas situações, são organizadas a partir de representações fixas e socialmente aceitas dos sujeitos – de homem, de mulher, de jovem ou de criança.

Entendo que ao não compreender as identidades de um modo plural, o currículo acaba por determinar formas adequadas e únicas para que os sujeitos sejam percebidos, narrados e nomeados no ambiente escolar. Assim, as identidades entendidas como destoantes, são, muitas vezes, nomeadas a partir de uma perspectiva pejorativa, semelhante ao que ocorria com as meninas de minha pesquisa.

Na escola onde realizei a investigação aqui referida, as alunas que não apresentavam características tais como fragilidade e meiguice eram narradas como briguentas, assanhadas, atiradas, entre outros adjetivos pejorativos, uma vez suas posturas destoavam de uma identidade infantil feminina, a qual era compreendida como natural – e única aceitável – pelos seus professores. Tais meninas eram caracterizadas como “malcomportadas” em razão das atitudes que apresentavam, fato que vem ao encontro do que afirma Jorge Larrosa (1996, p. 470): “não é que minha conduta derive do que sou, mas os atributos que me caracterizam derivam de minha conduta.”

Corroborando com os autores anteriormente citados, Tomás Tadeu da Silva (1999) afirma que, a partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais, o currículo é percebido como artefato cultural, uma vez que a “instituição” e o “conteúdo” do currículo são compreendidos, respectivamente, como invenção social e construção social. A partir de tais concepções, a compreensão de currículo neutro e imparcial torna-se nula, uma vez que a constituição organizacional do currículo, as práticas utilizadas para o funcionamento do mesmo, bem como os conhecimentos que o constituem, estão relacionados às construções sociais que, de acordo com Foucault (2007), são atravessadas por relações de poder, ou seja, afastam-se de qualquer

caráter de neutralidade. Sobre o tema, é interessante esclarecer que “o poder não é uma instituição, nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2007, p.103)

Penso ser profícuo refletir, a partir dos Estudos Feministas e dos Estudos de Gênero, que o currículo também pode ser entendido como “um artefato que ao mesmo tempo corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 1999 p.97). Ou seja, a não se pode afirmar a imparcialidade do currículo no que tange às questões de gênero e de sexualidade, já que as identidades dos sujeitos no ambiente escolar são atravessadas pelo modo como as relações de gênero são constituídas no âmbito social. Ainda sobre o tema, mas referindo-se à escola, instituição social que corporifica o currículo, esclarece Guacira Louro (1997, p. 81): “É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz.”

A partir de narrativas de professores e professoras da escola acerca dos comportamentos das meninas, é possível pensar que a caracterização e a classificação das posturas das alunas estivessem relacionadas a construções discursivas acerca da constituição do sujeito feminino ao longo dos tempos, em diversas sociedades. Exemplo de tal relação pode ser percebido na maternidade, ainda representada, por discursos diversos, como sendo o momento de plenitude da vida feminina, como se o ser mulher correspondesse automaticamente às seguintes formas: delicada, doce e mãe. Das meninas, ainda é aguardado, por exemplo, que cuidem mais de suas roupas e de seus sapatos, uma vez que apresentam atitudes mais delicadas e seriam, supostamente, mais cuidadosas do que meninos. Mensagens que exprimem ideias como sentar direito, andar devagar, brincar de panelinha e sonhar com o príncipe encantado são exemplos de discursos que afirmam e reforçam comportamentos considerados por diferentes grupos sociais como naturalmente “atitudes de menina”.

Nesse contexto, é possível entender que a escola, através de narrativas e discursos visibilizados nos currículos e nas práticas pedagógicas, acaba por produzir uma forma adequada de compreensão acerca das questões de gênero e sexualidade. Quanto ao tema, esclarece Louro (2003, p. 43):

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade.

Segundo a autora, ocorre, no ambiente escolar, uma padronização dos comportamentos e das expressões em referência às questões de gênero e sexualidade: uma determinada forma é elencada como a verdadeira, como a expressão real da constituição das masculinidades e das feminilidades. Jimena Furlani (2004) corrobora Louro ao afirmar que, em referência às questões de gênero e sexualidade, os comportamentos percebidos e narrados como diferenciados acabam por caracterizar os sujeitos protagonistas dos mesmos como “desviantes” ou ainda como “anormais”.

Dessa forma, compreendo que ao serem entendidas e descritas somente como (in)adequadas e fixadas em padrões de (a)normalidade, as questões de gênero e de sexualidade acabam por produzir identidades de gênero estáveis, constituídas a partir de determinadas características. A “problemática” ocorre quando os meninos e as meninas, os jovens e as jovens diferem, em seu modo de viver, de formas entendidas como naturalizadas

para ser e agir, ou seja, quando suas posturas diferem dos discursos compreendidos como descrições corretas de seus comportamentos.

É possível entender que posturas de meninas, distintas daquelas imaginadas como típicas de um ideário moderno de infância feminina, acabem relacionadas como inapropriadas. Entretanto, de acordo com pressupostos teóricos que utilizo, entendo esses comportamentos como variados “modos de ser” menina, na atualidade. Dessa forma, ao pensar em maneiras diversificadas de ser e agir na infância feminina é possível compreender que as identidades dessas meninas apresentam-se como flexíveis e abertas às dinâmicas de nossos tempos (ARFUCH, 2002). Tais ideias vêm ao encontro do que defende Jesus Barbero (2002) quando afirma que, na contemporaneidade, estamos diante de identidades mais flexíveis e de temporalidades mais curtas. Assim, torna-se possível a combinação de ingredientes oriundos de mundos culturais distantes e heterogêneos.

Frente às afirmações anteriores podemos pensar que a violência entre meninas no ambiente escolar seja, além de uma questão disciplinar, uma questão curricular, pois, em muitas situações, as posturas e ações das alunas são repreendidas somente em razão do seu afastamento de uma representação socialmente aceita para o comportamento feminino. Ou seja, as meninas não são repreendidas em razão de seus atos prejudicarem a outrem, mas pela dissociação de suas posturas a um comportamento socialmente constituído e aceito para os sujeitos femininos. Desta forma, para a problematização sobre a temática da violência entre meninas, entendo que seja necessária a reflexão, por parte dos docentes, “sobre as identidades sociais que a escola tem ajudado a construir e que outras identidades poderiam ser pensadas” (GARCIA, 2003, p.11)

Penso também que os atos de violência, bem como as posturas e posicionamentos das meninas apresentados neste texto, devam ser analisados em nossas escolas, deixando de serem vistos, simplesmente, como atos indisciplinados, para serem considerados como motivados por situações bem mais complexas. De acordo com Rodrigues e demais autoras (2002, p. 49), há “necessidade de a escola permitir-se um movimento de estranhamento e desnaturalização do que parece familiar no enfrentamento de tais situações”. Em nossa sociedade, ainda é percebido como natural que um menino chegue a sua casa com braços e pernas machucadas por causa de uma briga com um colega de escola. Contudo, é inaceitável que meninas possam provocar conflitos e resolvê-los a chutes e pontapés. Meu objetivo, ao concluir este texto, é desnaturalizar a permissividade existente, ainda hoje, quando se trata de práticas violentas entre meninos e problematizar a maior recriminação destas quando ocorrem entre meninas.

Conforme afirmei anteriormente, a participação nas situações de conflitos era uma característica valorizada pelo grupo de convivência das alunas que investiguei. Mais do que ser delicada, saber *brigar bem* era percebido como importante para aquele grupo de alunas. Dessa forma, penso que seja profícuo para os docentes, ao buscarem soluções para a problemática da violência, o conhecimento sobre as significações atribuídas pelas alunas às suas posturas e a problematização dos significados das condutas violentas assumidas. Também entendo como importante o afastamento da associação entre as posturas apresentadas pelos alunos e as posições de gênero naturalmente constituídas para o feminino e masculino. Conforme afirma Louro (2003), é preciso que nos voltemos para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade das ações, dos discursos, dos sujeitos. Dessa maneira, é possível que “a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores” (LOURO, 2003, p.51). E, quem sabe, os comportamentos das meninas que brigam, ditas malcomportadas, não provoquem, somente, estranhamentos.

**Referências:**

- ABRAMOVAY, Miriam. *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
- ARFUCH, Leonor. Problemáticas de la identidad. In: ARFUCH, Leonor (comp.) *Identidades, Sujetos y Subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002.
- BARBERO, Jesús Martín. Jóvenes: comunicación e identidad. In: *Pensar Iberoamérica: Revista de cultura*. 2002. Acesso on line: [www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm](http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm). Acesso em 24 mar. 2008.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infâncias e Maquinarias*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- CARDIA, Nancy. Introdução. In: RUOTTI, Caren, ALVES, Renato e CUBAS, Viviane de Oliveira. *Violência na Escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- CHARLOT, Bernard. A violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 8. Porto Alegre Jul/Dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S15175222002000200016&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15175222002000200016&lng=en&rm=iso). Acesso em 24 de jul. de 2009.
- COSTA; Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 23. Belo Horizonte. p. 36-61, mai./ago. 2003.
- FONSECA, Claudia L. *Família, Fofoca e Honra*. Etnografia de Relações de Gênero e Violência em Grupos Populares. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I - A vontade de saber*. 18.ed. São Paulo: Graal, 2007.
- FRAGA, Alex, Branco. *Corpo, Identidade e Bom-Mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FURLANI, Jimena. *Gêneros e Sexualidades na Educação Sexual Infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 142 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Começando uma Conversa sobre Currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, p.139-158.
- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz T. (Org.), HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LARROSA, Jorge. Narrativa, Identidad y Desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La Experiencia de la Lectura*. Barcelona: Lertes, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes: Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul/dez. 1995.

- .\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- .\_\_\_\_\_. Currículo, Gênero e Sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.): *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MICHELET, Jules. *A Mulher*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- PERROT, Michele. Os Silêncios do Corpo da Mulher. In: MATOS, Maria Izilda & SOIHET, Rachel (Orgs.). *O Corpo Feminino em Debate*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- .\_\_\_\_\_. *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.
- RODRIGUES, Maria Bernadette; Xavier, Maria Luisa M; Hickmann, Roseli. Cultura e Violência na Tessitura das Relações Pedagógicas e Disciplinares. In: XAVIER, Maria Luisa M.(org.) *Disciplina na Escola*. Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 37 -52.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- RUOTTI, Caren. Prevenção da Violência Escolar. In: RUOTTI, Caren, ALVES, Renato e CUBAS, Viviane de Oliveira. *Violência na Escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- SARDAR, Ziauddin; VAN LONN, Boris. *Estudios Culturales Para Todos*. Barcelona: Paidós: 2005.
- SILVA, Tomáz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VARGAS, Juliana Ribeiro de. *Meninas (mal) comportadas: posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo: um passo adiante. In: MOREIRA. Antônio Flavio Barbosa e PACHECO, José Augusto e GARCIA, Regina Leite (Orgs). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. P. 51 -55.
- WOORDWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.